

# Processos Educativos e Formação de Professores

Produções do Programa de  
Pós-Graduação Stricto Sensu  
em Educação do Instituto  
Federal Catarinense

Solange Aparecida Zotti  
Solange Aparecida de Oliveira Hoeller  
Andressa Grazielle Brandt  
(Organizadoras)



editora **IFC**

Solange Aparecida Zotti  
Solange Aparecida de Oliveira Hoeller  
Andressa Grazielle Brandt  
(Organizadoras)

# **Processos educativos e formação de professores:**

Produções do Programa de  
Pós-Graduação Stricto Sensu  
em Educação do Instituto  
Federal Catarinense

Blumenau  
2023

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA CATARINENSE**

**REITORA**

SÔNIA REGINA DE SOUZA FERNANDES

**PRÓ-REITORA DE ENSINO**

JOSEFA SUREK DE SOUZA

**PRÓ-REITORA DE PESQUISA,  
PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

FÁTIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA

**PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO**

FERNANDO JOSÉ TAQUES

**PRÓ-REITORA DE  
DESENVOLVIMENTO**

**INSTITUCIONAL**

JAMILE DELAGNELO FAGUNDES DA SILVA

**PRÓ-REITOR DE  
ADMINISTRAÇÃO**

STEFANO MORAES DEMARCO

**EDITORA IFC**

**COORDENAÇÃO**

LEILA DE SENA CAVALCANTE

**CONSELHO EDITORIAL**

FÁTIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA

LEILA DE SENA CAVALCANTE

GICELE VERGINE VIEIRA

REGINALDO LEANDRO PLÁCIDO

SUELY APARECIDA DE JESUS MONTIBELLER

NATACHA NANCY MARTELLET COURA FERNANDES

HYLSON VESCOVI NETTO

HÉLIO MACIEL GOMES

SANDRO AUGUSTO RHODEN

IZACLAUDIA SANTANA DAS NEVES

MARIO WOLFART JÚNIOR

BRUNO PANSERA ESPINDOLA

JONATHAN ACHE DIAS

ELIANA TERESINHA QUARTIERO

LILIANE CERDÓTES

ILLYUSHIN ZAAK SARAIVA

ALCIONE TALASKA

DÉBORA DE LIMA VELHO JUNGES

EMANUELE CRISTINA SIEBERT

ANA NELCINDA GARCIA VIEIRA

ANDERSON SARTORI

**PROJETO GRÁFICO**  
PAOLO MALORGIO STUDIO LTDA

**DIAGRAMAÇÃO**  
PAOLO MALORGIO STUDIO LTDA

**REVISÃO TEXTUAL**  
PAULA BATISTA

Todos os direitos de publicação reservados. Proibida a venda.

Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Instituto Federal Catarinense. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Processos educativos e formação de professores  
[livro eletrônico] : produções do programa de  
pós-graduação stricto sensu em educação do  
Instituto Federal Catarinense / organização  
Solange Aparecida Zotti, Solange Aparecida de  
Oliveira Hoeller, Andressa Grazielle Brandt.  
-- Blumenau, SC : Editora do Instituto Federal  
Catarinense, 2023.  
PDF

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-88089-33-0

1. Educação - Brasil 2. Educação pública  
3. Pedagogia 4. Políticas públicas 5. Processos  
educacionais 6. Professores - Formação I. Zotti,  
Solange Aparecida. II. Hoeller, Solange Aparecida de  
Oliveira. III. Brandt, Andressa Grazielle.

23-170574

CDD-370.981

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação : Brasil 370.981

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

# Sumário

<b>Prefácio</b>	7
<b>Apresentação</b>	10
<b>Gestão democrática e inclusão escolar: utopias das redes regulares de ensino</b>	14
<b>A carência de políticas públicas de formação docente para o Ensino Religioso no Brasil</b>	29
<b>O desmonte da gestão democrática frente às políticas públicas para formação de professores</b>	46
<b>Formação e atuação profissional dos professores: reflexões acerca do compromisso político dos professores no Brasil</b>	61
<b>Educação profissional e tecnológica (EPT): relações entre formação, atuação e a construção de identidade(s) profissional(is)</b>	77
<b>Processos educativos: o uso de jogos digitais no ensino de frações</b>	88
<b>Aspectos históricos da construção da proposta pedagógica para a Educação Infantil de Gaspar/SC (2002–2022)</b>	104
<b>Contrarreforma do Ensino Médio no Brasil: precarização do trabalho docente e desafios para a juventude trabalhadora</b>	117

<b>Contra(reformas): impactos das políticas curriculares de alinhamento das Redes Municipais Catarinenses</b>	129
<b>O gênero que habita a educação: um ensaio sobre a mulher no Ensino Superior</b>	146
<b>Identidade institucional do Instituto Federal Catarinense e o tema evasão: possíveis impactos – acompanhamento nos planos de desenvolvimento institucionais (2009–2023)</b>	156
<b>O Instituto Federal Catarinense: o curso de pedagogia dos Campus Camboriú e Videira</b>	175
<b>As organizadoras</b>	191

# Prefácio

Sinto-me honrada em prefaciá-lo livro (no formato de E-book) intitulado *Processos Educativos e Formação de Professores: Produções do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Instituto Federal Catarinense*, organizado pelas professoras pesquisadoras Solange Aparecida Zotti, Solange Aparecida de Oliveira Hoeller e Andressa Grazielle Brandt, a partir de um trabalho coletivo desenvolvido por professores e estudantes do Mestrado em Educação do IFC, em torno de uma perspectiva contemporânea sobre os contextos e temas educacionais. Registro a importância de uma produção acadêmica que resulta de uma iniciativa concreta e se aninha num espaço colaborativo da pesquisa em Educação - nos contextos da Educação Básica e Superior.

Tomar um tema de interesse coletivo e produzir sobre ele constitui-se numa prática inspirada na mudança, compreendida como um processo que se institui historicamente e que tem repercussões na prática dos atores e contextos que a protagonizam, numa perspectiva situacional. Nessa condição, aposta na quebra com a lógica competitiva e convoca os participantes a proporem reflexões em torno de uma temática de interesse comum, que se constitui no eixo articulador. Mais do que isso, quer registrar e valorizar as práticas investigativas que dão origem às reflexões trazidas aos leitores. Assumem que a educação é historicamente contextualizada, pois requerem um pano de fundo sócio-histórico que projeta uma visão do que se espera construir. Incorporam a mudança como algo vital e intrínseco que demanda estudos que aprofundem sua condição e impacto nas práticas sociais.

Os textos que compõem este livro possuem um vigor especial ao se alicerçar nos pilares do ensino e da pesquisa. Ao valorizar esse binômio, a condição de produção autoral da pesquisa alcança, pelo ensino, uma dimensão coletiva, que dá esteio aos processos de formação, protagonizando especial mudança nas formas de produzir e disseminar conheci-

mentos. Sendo a docência uma ação humana, ela é também histórica e cultural, ou seja, está imbricada numa teia de significados que constituem os sujeitos. Como afirma Larrosa (1998, p. 59)<sup>1</sup> “não há experiência humana não mediada pela forma e a cultura. É justamente nesse conjunto de esquemas de mediação e de um conjunto de formas, que se delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive a nós mesmos”. Nessa perspectiva, é possível identificar na docência o perfil de uma ação cultural, que está atingida por mudanças que se quer oportunas e necessárias. E que incorporem subjetividades a favor da solidariedade e bem comum.

O Brasil, tentando reagir à condição de subdesenvolvimento, encontra-se em um momento de expansão de matrículas na educação profissional científica e tecnológica (níveis, formas e modalidades), de diversificação de funções e de modificação em sua estrutura organizacional, discutindo o financiamento para educação superior, as políticas de inclusão social, bem como a internacionalização dos currículos. Todas essas dimensões apresentam diretas relações com a avaliação e os critérios de qualidade e repercutem nas práticas cotidianas dos sujeitos aprendentes.

Pressupõe, também, que os Institutos Federais (na sua juventude institucional) reflitam sobre sua missão e suas perspectivas de formação. Se a tradição é avalista da cultura acadêmica, os desafios contemporâneos precisam ser tomados como condição de novos percursos. Compreender essa pluralidade de exigências pressupõe assumir os desafios contemporâneos para a educação e assumir a mudança como estruturante de um processo educativo e a docência como ação complexa. Institui-se enquanto mudança na medida que quer se afastar dos constructos da racionalidade técnica, distantes dos reducionismos que implicam na pobreza das complexidades. Ao contrário, o intuito é de expor-se, mostrar-se e, assim, convidar os leitores para um diálogo inspirador de mudanças.

Confio que esta obra traga importantes aportes sobre o tema mobilizador. Ela é composta por 12 capítulos sobre políticas e práticas de formação de professores, processos educativos e inclusão produzidos a partir das pesquisas vinculadas às linhas “Processos Formativos e Políticas Públicas”

<sup>1</sup> LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

e “Processos Formativos e Inclusão” do PPGE. Organiza-se em três seções, com os temas sobre: formação de professores; currículo; e políticas públicas. Convido-os à leitura cuidadosa de cada texto. Certamente estas contribuições serão valiosas e instigadoras para o avanço da temática que lhe é tão cara.

Minha expectativa é de que os leitores encontrem, nos diferentes textos, inspirações para ampliar o universo de experiências partilhadas na pesquisa e estímulos para as necessárias inovações educacionais. E dessa forma, ampliando o processo coletivo, haja possibilidade de atribuir à educação, cada vez mais, a necessária dimensão humana.

*Maria Isabel da Cunha*

*Porto Alegre, 20 de abril de 2023.*

# Apresentação

*No escrever, faz-se a pesquisa uma interlocução de muitas vozes, uma ampliação de perspectivas, abertura de novos horizontes, reconstrução de saberes prévios sob a forma de saberes dos outros. Na dinâmica da conversa puxa conversa e assunto puxa assunto, os saberes de cada interlocutor-leitor à espreita em presença tática, confidentes, autores convocados com suas obras, sujeitos de práticas sociais a que ouve e os saberes de quem escreve, tais saberes, se fundem e se transformam, reformulam-se. (MARQUES, 2012, p. 239)<sup>2</sup>.*

Ao apresentamos a coletânea intitulada *Processos Educativos e Formação de Professores: produções do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Instituto Federal Catarinense*, anunciamos que a presente obra é um trabalho coletivo desenvolvido pelos professores e estudantes do Mestrado em Educação do IFC.

O Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense resultou de um planejamento Institucional para a oferta de formação de profissionais da Educação que envolve os seus 15 campi, distribuídos nos seguintes municípios de Santa Catarina: Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul (com duas unidades), Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, além da Reitoria (instalada na cidade de Blumenau).

A construção da Proposta de Curso de Mestrado em Educação, foi orientada pela política de verticalização da formação de trabalhadores e trabalhadoras cujos Institutos Federais são protagonistas e tomou como referência a missão institucional de ofertar uma educação de excelência, pública, gratuita, laica, inclusiva, democrática e de qualidade social referenciada.

<sup>2</sup> MARQUES, Mario Osorio. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: BIACHETTI, L. ; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 235 - 242.

Esta educação, conforme expressa a Visão do IFC, almeja oferecer para a população atividades de ensino, pesquisa e extensão comprometidas com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional. Por educação profissional, entendemos todos os processos formativos e educativos desenvolvidos pelo IFC que contribuam para a qualificação da classe trabalhadora, entre elas, inclusive, os cursos de licenciatura e pós-graduação lato e stricto sensu em educação. Considerando tal missão, o coletivo de professores que construiu a Proposta de Mestrado em Educação do IFC, definiu que o curso de Mestrado em Educação deveria ter como objetivo geral “atuar na formação de profissionais em nível de pós-graduação stricto sensu para exercício da práxis educativa comprometida com a elevação da qualidade social referenciada da educação por meio da produção e socialização do conhecimento” (APCN, 2018). Este objetivo geral articula-se com as políticas institucionais e nacionais de formação de professores, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e atualmente geridas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal proposta foi aprovada em 06 de dezembro de 2018 na 181ª Reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES).

Com a proposta aprovada pelo CTC-ES, a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPI) autorizou o início de funcionamento do curso de Mestrado em Educação a partir de 27 de maio de 2019, por meio do memorando n. 09/2019 PROPI/REIT, de 06 de fevereiro de 2019. O curso de mestrado em Educação foi reconhecido pelo MEC com a emissão da Portaria n. 479, em 13 de maio de 2020. Assim, ainda em dezembro de 2018 foi lançado o primeiro edital de seleção da turma 2019, que teve 314 inscritos disputando as 20 vagas oferecidas anualmente. Esse número de inscritos, bem como a origem dos candidatos, justificam a demanda de oferta de um Mestrado Público, Estatal e Gratuito não somente em nosso estado e na região da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí, mas também no Brasil, sendo na presente data, o único Mestrado em educação na modalidade acadêmica da Rede dos Institutos Federais.

Quanto ao alcance do PPGE-IFC, entendemos ser importante para esta contextualização histórica mencionar que o curso de Mestrado em Educação

do IFC desenvolve atividades em três das seis mesorregiões do estado de Santa Catarina, tendo em vista que os professores que nele atuam possuem lotação em diferentes campi da instituição, sendo elas: Concórdia (mesorregião oeste), Araquari e São Bento do Sul (mesorregião norte), Rio do Sul, Ibirama, Blumenau e Camboriú (mesorregião do Vale do Itajaí).

Essa diversidade de docentes e discentes, também se configura na produção desta obra que apresenta textos de movimentos e percursos temporais distintos, composto por textos de mestrandos e mestrandas ingressantes no último processo seletivo de 2021 (turma 2022); de mestrandos em etapas mais adiantadas (com a etapa de qualificação já concluída); de estudantes que recém defenderam suas dissertações e estão em período de revisão final de sua produção; além de egressos das turmas 2019 e 2020.

A obra é composta por 12 capítulos sobre políticas e práticas de formação de professores, processos educativos e inclusão produzidos a partir das pesquisas vinculadas às linhas “*Processos Formativos e Políticas Públicas*” e “*Processos Formativos e Inclusão*” do PPGE. Apresenta-se em três seções, com os temas, respectivamente: formação de professores; currículo; e políticas públicas.

Compreendendo que o escrever, o pesquisar, a produção do conhecimento e a sua socialização são elementos importantes na construção dos saberes para a transformação os pesquisadores e dos sujeitos leitores, apresentamos o conjunto de textos que formam a primeira seção formação de professores: *Gestão democrática e inclusão escolar: utopias das redes regulares de ensino; A carência de políticas públicas de formação docente para o ensino religioso no Brasil; O desmonte da gestão democrática frente às políticas públicas para formação de professore; Formação e atuação profissional dos professores: reflexões acerca do compromisso político dos professores no Brasil; Educação profissional e tecnológica (EPT): relações entre formação, atuação e a construção de identidade(s) profissional(is); Processos educativos: o uso de jogos digitais no ensino de frações.*

Na apresentação dos textos que integram a segunda seção: currículo, temos os capítulos: *Aspectos históricos da construção da proposta pedagógica para a educação infantil de Gaspar/SC (2002-2022); Contrarreforma do*

*ensino médio no Brasil: precarização do trabalho docente e desafios para a juventude trabalhadora; Contra(reformas): impactos das políticas curriculares de alinhamento das redes municipais catarinenses.*

Na terceira seção, políticas públicas, finalizamos com o conjunto de textos: *O gênero que habita a educação: um ensaio sobre a mulher no ensino superior; Identidade institucional do Instituto Federal Catarinense e o tema evasão: possíveis impactos – acompanhamento nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (2009-2023); O Instituto Federal Catarinense: o Curso de Pedagogia dos campi Camboriú e Videira.*

Retornando às palavras de Mário Osório Marques, na epígrafe inicial, convidamos os leitores da obra a puxar conversa e assunto na interlocução de muitas vozes e com os saberes de cada interlocutor-leitor à espreita em presença tática, confidentes, autores convocados com suas obras, sujeitos de práticas sociais a que ouve e os saberes de quem escreve, tais saberes, se fundem e se transformam, reformulam-se. Ou seja, desejamos aos leitores uma leitura regada de reflexões e que as pesquisas despertem uma ampliação de perspectivas, abertura de novos horizontes, reconstrução de saberes prévios sob a forma de saberes dos outros.

*Andressa Grazielle Brandt (PPGE/IFC/Foppe-UFSC)*

*Solange Aparecida de Oliveira Hoeller (PPGE/IFC)*

*Solange Aparecida Zotti (PPGE/IFC)*

*Verão, dezembro de 2022.*

# Gestão democrática e inclusão escolar: utopias das redes regulares de ensino<sup>3</sup>

*Maria de Fátima da Rosa<sup>4</sup>  
Idorlene da Silva Hoepers<sup>5</sup>*

## 1. Palavras iniciais

As atuais políticas para a Educação Especial com perspectivas inclusivas foram gestadas no país na década de 1990 no ritmo das mudanças econômicas e políticas, orientadas pelos organismos internacionais (LIBÂNEO, 2013; PLETSCHE, 2014; 2020). Em decorrência das mudanças, a inclusão passou a ser uma prerrogativa e um imperativo adotado nas políticas educacionais brasileiras, de modo que a educação inclusiva se tornou um dos grandes desafios impostos aos sistemas regulares de ensino.

Naquele momento, a educação inclusiva passou a ser concebida como uma ação política, social e pedagógica, onde o conceito de inclusão traz a diversidade como característica e, reconhece o outro como sujeito histórico e social, rompendo com a “[...] trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e de permeância na escola [...]” (BRASIL, 2010, p. 7). Logo, a gestão escolar tem papel primordial neste processo.

3 Texto apresentado na Anped SUL 2022.

4 Mestre em Educação pelo PPGE IFC Camboriú (2022). Atua na Educação Especial. Professora efetiva de Atendimento Educacional Especializado - AEE no Sistema Municipal de Ensino de Tijucas/SC e Professora efetiva de Educação Especial da Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE. Atualmente ocupa o cargo de Coordenadora de Educação Especial da rede municipal de ensino de Tijucas-SC.

5 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2017), com inserção de pesquisa no Instituto Politécnico do Porto (Porto - Portugal). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) - Campus Camboriú, atuando como docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia e docente permanente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) - Mestrado Acadêmico em Educação do IFC Campus Camboriú e Membro do Grupo GEPEFOPPE.

Nesta direção, Gestão Escolar e Educação Especial como área de conhecimentos se inter-relacionam nos contextos escolares pela problemática inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência nas salas de aula das redes regulares de ensino.

Considerando todo o processo de exclusão e segregação que permeiam a história educacional das pessoas com deficiência, compreendemos que situações cotidianas se apresentam como desafios para os gestores escolares pelo íterim que representa a inclusão escolar. No entanto, problematizamos que quando professores assumem cargos na gestão da escola, assumem publicamente o compromisso com a educação pública inclusiva de qualidade social (LIBÂNEO, 2013) para todas as crianças e adolescentes de suas unidades escolares. Contudo, este processo carece de conhecimentos que embasam suas ações administrativas e pedagógicas em direção da cultura escolar inclusiva.

A partir da realidade onde estamos inseridas, questionamos se a formação continuada dos gestores escolares pode ser fator de encadeamento de ações que contribuam para a efetivação do processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em uma rede municipal de ensino do Estado de Santa Catarina, sendo essa a problemática que norteou a pesquisa aprovada pelo CEP<sup>6</sup> e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPE/IFC-Camboriú.

A educação como direito inalienável e a educação pública de qualidade são princípios da educação inclusiva. A complexidade deste processo justifica nossa escolha metodológica, que nos permitiu adentrar no campo da pesquisa, compreender e dar sentido aos eventos que pesquisadoras e participantes vivenciaram e experienciaram no período de realização da pesquisa, compreendendo e refletindo sobre os diversos aspectos do cotidiano escolar relacionados ao processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nas unidades escolares da rede municipal de ensino campo da pesquisa.

Neste texto, a partir da categoria “Gestão e inclusão: discursos inclusivos e práticas excludentes” temos o objetivo de discutir a responsabilidade

<sup>6</sup> Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - número do Parecer: 4.339.005

da gestão escolar com o processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, em uma rede regular municipal de ensino da região sul do Brasil. Na sequência, apresentamos os caminhos metodológicos e a discussão acerca da categoria mencionada.

## 2. Caminhos metodológicos

Participaram deste estudo 26 gestores escolares (diretor(a), diretor(a) adjunto(a), coordenador(a) pedagógico(a) e orientador(a) pedagógico(a). Metodologicamente, descrevemos a pesquisa como qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) e com características da pesquisa participante (GIL, 2010; THIOLENT, 2011).

A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante (MINAYO, 2002). O questionário semiestruturado foi utilizado para fazer um diagnóstico das necessidades formativas dos gestores escolares e, organizado em cinco blocos de questões sistematicamente articuladas (SEVERINO, 2007). A partir da demanda levantada, organizamos uma formação continuada contemplando suas necessidades formativas e posteriormente realizamos a última coleta de dados usando o grupo focal (GATTI, 2005). Os dados foram analisados a partir da perspectiva descritiva, crítica e interpretativa (ROSENTHAL, 2014) em triangulação com a legislação e arcabouço teórico primando pela máxima descrição, explicação e compreensão do fenômeno estudado (TRIVIÑOS, 1995) e, resultaram em diversas categorias de análise. Pelos limites impostos neste texto, fazemos um recorte da pesquisa e apresentamos, no próximo item, a categoria **Gestão e inclusão: discursos inclusivos e práticas excludentes**.

## 3. Entre a gestão, os discursos e as práticas

As escolas receptivas e responsivas, ou seja, inclusivas, não dependem somente do trabalho de seus gestores e professores (CARVALHO, 2011), porém, estes podem contribuir imensamente nesse processo. É fato que as transformações que nela precisam ocorrer estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, tratando do processo educacional

de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como a legislação que organiza a Educação Especial como modalidade de ensino. Neste sentido, precisamos assinalar os (des)caminhos em relação ao processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na realidade onde estamos inseridas.

No município *lócus* da pesquisa, identificamos iniciativas positivas em relação ao cumprimento das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Entre as iniciativas estão a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE pela implantação de Salas de Recursos Multifuncional assim, como a realização de concurso público, para ampliação do quadro de efetivos de profissionais da Educação Especial e uma melhora quantitativa e qualitativa nas formações continuadas ofertadas em relação à inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiências.

Contudo, inferimos que o município carece de uma legislação municipal que organize os serviços da Educação Especial como modalidade de ensino e campo de conhecimento, possibilitando o fortalecimento e o reconhecimento da modalidade que ainda permanece invisibilizada nas prioridades da gestão educacional e conseqüentemente, pela gestão escolar.

Conforme já nos referimos, após formação continuada ofertada, realizamos o grupo focal e no primeiro tópico de discussão, abordamos a responsabilidade da gestão escolar com o processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência a partir de várias legislações e como eles realizam ou contribuem com este processo, nas suas unidades escolares. Conforme os gestores escolares,

*Nós sabemos que a inclusão está na lei, tivemos a formação e, foi muito válida. Mas, vamos falar a verdade sobre a inclusão, nas nossas escolas. Eu entendo que temos que seguir as leis, mas vou falar da minha realidade. Ainda não temos acessibilidade, banheiro e rampa foram improvisados e mal feitos. Eu até entendo que temos que conhecer as leis, mas o que adianta, se no dia a dia, não conseguimos atender direito o aluno especial. Nós da gestão, fizemos o que podemos, a Secretaria tem que*

*olhar mais para as escolas e fazer as reformas.* (Diretora de uma unidade escolar de Ensino Fundamental I – D J).

A fala da gestora D J vem ao encontro dos escritos de Carvalho (2003) ao discorrer que há muito no Brasil, os discursos se afinam em torno da busca por uma sociedade democrática, igualitária e calcada na liberdade, onde os direitos “[...] sejam respeitados e protegidos, repudiando-se as desigualdades sociais e todas as perversas formas de exclusão” (CARVALHO, 2003, p. 150). No entanto, segundo a autora, os discursos são bem construídos e o que realmente falha, é a sua operacionalização. Ou seja, a concretização em efetivas ações de natureza prática que possibilitam, neste caso, a inclusão escolar, por meio das disponibilidades de apoios e recursos de acessibilidade necessários para viabilizar a aprendizagem escolar da criança e ou adolescente com deficiência.

A inclusão escolar é um processo complexo. E, como já viemos discutindo, a inclusão não se resume a estar inserido no espaço escolar, mas, ter garantido seu direito a todas as possibilidades de aprendizagem. Neste sentido, inferimos que quando a escola não contempla minimamente as questões de acessibilidade, incorre também num processo de exclusão, pelo fato de não atender as necessidades mais básicas da criança e adolescente com deficiência. Assim, descumpre o objetivo principal da Política Nacional de Educação Especial que é garantir para além do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares mediante a acessibilidade (BRASIL, 2008). Neste caso, nos referimos à falta da acessibilidade urbanística, comunicacional, metodológica, instrumental, pragmática e atitudinal (SASSAKI, 2006) que são barreiras ambientais que tolhem a autonomia destas pessoas e dificultam seu processo de inclusão educacional e social.

Embora os tipos de acessibilidade constituam barreiras importantes para inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, de modo geral, na escola, os autores têm constatado que a barreira atitudinal é a mais impeditiva deste processo, conforme reflete a fala da gestora mencionada. Observamos que, no cotidiano escolar, ainda permanece a visão comum

sobre a inclusão escolar, condicionada ao cumprimento da Legislação. Ou seja, a inclusão não é concebida como uma política social ou como um direito de toda a criança e adolescente à educação de qualidade. Dessa forma, observamos omissões e transferências de responsabilidades assim, como justificativas para que esse processo se constitua ainda, em apenas direito ao acesso.

Nesta direção, Nuernberg (2020) esclarece que muitas das dificuldades em efetivar a educação inclusiva estão na resistência dos educadores, na perpetuação de dispositivos segregacionistas, nas barreiras de acesso e também, nas influências de ideias arcaicas de deficiência e educação especial calcadas no modelo médico da deficiência em detrimento da compreensão da deficiência como modelo social (NUERNBERG, 2020) que conceitua a deficiência como resultado de como a sociedade está organizada e das relações das pessoas com esta (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018). A premissa acima também é validada na fala da gestora Dd ao discorrer que,

*Nossas escolas ainda não têm condições de ter esses alunos especiais mais graves. Eu tenho uma criança especial grave, enquanto gestora eu acolho, converso com a família e os professores, mas, o que aprende um ano desse? Eu sei que hoje nem podemos falar em APAE para a família, mas eu penso que lá iriam cuidar melhor dele. Nós tínhamos a fulana, e com seis anos já ficou só na APAE. (Diretora de uma unidade de Educação Infantil- D Dd).*

Para compreender a fala da gestora acima, recorreremos novamente a Nuernberg (2020) ao ponderar que a segregação e a institucionalização das pessoas com deficiência se perpetuam ainda hoje, embora mobilizados por novos ideários, não está dissociado do “[...] projeto civilizatório da modernidade, de seu caráter normativo e de seus dispositivos institucionais, que resultaram nas práticas voltadas a curar, corrigir ou cuidar de pessoas com deficiências [...]” (NUERNBERG, 2020, p. 47). Assim, corrobora para a exclusão destas pessoas da escola comum, fortalecendo o sistema paralelo de ensino representado pelas instituições especializadas de caráter filantrópico, porém, subsidiadas por verbas públicas repassadas em formas de convênios.

Como podemos observar, mesmo após a formação continuada, a criança ou adolescente com deficiência ainda é olhada com sentimentos de “dó, chamadas de coitadinhos(as), de anjos, de especial” que são adjetivos pejorativos que inferem à pessoa com deficiência, uma condição que segundo Rodrigues (2006, p. 304) este aluno não é visto como “[...] um membro de pleno direito da escola, mas tão-só uma benesse que a escola lhe outorgava [...]” e que vai ao encontro do movimento que ficou conhecido como Integração e, que ainda transita nas escolas transvestido de Inclusão.

Ou seja, quando as escolas recebem crianças e adolescentes com deficiências mais acentuadas e que se fazem perceber naquele ambiente, os professores e gestores se desestabilizam e suas práticas pedagógicas sutilmente ou explicitamente excluem esta criança ou adolescente das possibilidades de apropriação do conhecimento, se configurando uma inclusão excludente. É fato, que no cotidiano, a exclusão, a segregação ou inclusão falsa, ainda se manifesta na forma de assistencialismo e caridade (SANTOS, 2020).

É necessário relatar que os estigmas que carregam as pessoas com deficiência também se estendem aos profissionais que atuam nesta área de conhecimento. Esse fato pode ser observado nas respostas dos questionários, nas falas e nos “não ditos” do grupo focal assim, como em nossa empiria, que por diversas ocasiões constatou que crianças e adolescentes com deficiência são chamados de “o especial, o deficiente, o autista, o cadeirante” etc., mesmo após formação continuada ofertada onde trabalhamos a perspectiva teórica do Modelo Social da Deficiência, onde esta condição é parte do ciclo de vida humana (NUERNBERG, 2020).

No entanto, observamos no uso dos termos mencionados e nestes comportamentos, uma necessidade de classificar os alunos e a imposição de uma hierarquia estabelecida por comparação (MANTOAN, 2020) calcada na visão da criança e adolescente com deficiência como um aluno passivo, definido por seus déficits físicos, sensoriais ou intelectuais (NUERNBERG, 2020). Essa prática vai de encontro com os “[...] estudos sobre a deficiência na educação que os considera, como a todos, como pessoas em constante transformação permeáveis à mediação social e, portanto, incognoscível,

sempre capazes de aprender [...]” (NUERNBERG, 2020, p. 53) desde que removidas as barreiras impostas pelo ambiente e pelas atitudes capacitistas.

Portanto, nossa empiria evidencia que a perspectiva biomédica da deficiência prevalece e é a norteadora das práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares pelos professores de modo geral. Em consequência, vemos poucas possibilidades de a gestão escolar contribuir para a cultura de escola inclusiva, quando crianças e adolescentes são invisibilizadas no processo de ensino e aprendizagem, tendo na maioria das vezes, apenas a atenção do profissional de Educação Especial, como vemos na fala a seguir.

*Sei que nós gestores temos que ser responsáveis por todos os alunos, mas os especiais precisam de mais ajuda e os professores que trabalham com eles é que estudaram para isso. Enquanto gestora, eu apoio, acompanho, mas temos muitas coisas que precisamos dar conta na gestão e sinceramente entendo pouco sobre a Educação Especial. Eu peguei umas massinhas, bolinha de tênis, e mais materiais e dei para a professora trabalhar assim, já faz umas fisioterapias. Já que a aluna está ali, tem que se ocupar com alguma coisa. A gente sabe que aprender, mesmo, não irão. (Diretora da Unidade de Educação Infantil Aa).*

Esta prática é recorrente nas unidades escolares, principalmente com crianças e adolescentes com deficiência mais acentuadas e segundo Böck, Gesser e Nuernberg (2020) se faz necessário ajustes, adequações e ressignificações nas práticas docentes de modo a atenderem as demandas e os desafios que se apresentam nos contextos educacionais. Conforme os autores citados, a escola trabalha com práticas normocêntricas pautadas na lógica de que todos utilizam das mesmas capacidades e aprendem na mesma medida o modo de acessar o currículo. Deste modo, essa forma de generalização incorre em processos de exclusão, pois invisibilizam as especificidades que são inerentes ao ser humano (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020) e não consideram outras formas de aquisição dos conhecimentos historicamente construídos.

Corroborando com os autores, Mantoan (2020) assevera que estamos legitimando práticas excludentes que contribuem para que o ensino se mantenha coeso a ideias, projetos e programas que não beneficiam os estudantes em geral e principalmente os considerados diferentes do modelo, ou seja,

os que fogem do padrão de normalidade já que “A produção da norma é uma constante na sociedade” (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020).

Como vemos, o enfoque pedagógico se dá pelo viés curativo ou corretivo (NUERNBERG, 2020). Estas práticas também podem ser caracterizadas como capacitismo pelo fato que a supremacia e a naturalização das capacidades de ver, ouvir, falar, andar e elaborar conceitos e raciocínios rápidos e eficientes são vistos como condição indispensável para o reconhecimento e participação plena na vida social e cultural (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020) de tal modo que o capacitismo se incorporou em nosso contexto cultural que “[...] as próprias pessoas com deficiência, muitas vezes, julgam-se em dívida com tais padrões e buscam se adequar a eles e se comportar conforme as exigências sociais normativas” (NUERNBERG, 2020, p. 51). Nesta perspectiva, a diversidade é entendida como uma diferença que faz a escola continuar mantendo práticas classificatórias e excludentes (MACHADO, 2020).

Segundo Figueiredo (2008), embora pareça óbvio, que diversidade e diferença são inerentes ao ser humano, estas resultam das diferenças raciais, culturais e, também, das respostas dos indivíduos no que se refere à educação nas salas de aula. Dessa forma, a autora ressalta que a escola necessita trabalhar numa perspectiva de cultura inclusiva criando possibilidades para que toda diferença seja acolhida, respeitada e valorizada, haja vista que uma comunidade escolar inclusiva é a base para o êxito de todas as crianças e adolescentes.

Assim, gerir uma escola na perspectiva democrática constitui-se um fazer coletivo que está permanentemente em processo (BORDGNON; GRACINDO, 2001) haja vista que a realidade, qualquer que seja, precisa ser concebida e considerada como um campo de possibilidades (FERREIRA, 2001). Entretanto, percebemos a complexidade e os desafios do processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino, quando a gestão invisibiliza este alunado e não ampara suas ações nas legislações vigentes e no Projeto Político Pedagógico.

Por conseguinte, buscamos apoio nos escritos de Böck; Gesser e Nuernberg (2020) que discorrem que as sociedades são mutáveis e se reconfiguram

conforme o contexto sociocultural e as relações estabelecidas em cada período histórico. Neste sentido, inferimos que a formação continuada ofertada se apresentou como possibilidade de reconfigurar e ressignificar os saberes dos gestores escolares frente ao processo de inclusão escolar das crianças e adolescentes com deficiência, ao ampliar seus conhecimentos e apresentar para eles o modelo social da deficiência. Este modelo é considerado um aspecto relevante e inovador nas políticas públicas, pelo fato que a deficiência “[...] passa a ser compreendida numa perspectiva relacional social, e as barreiras presentes nos contextos são finalmente vistas como produtoras das desvantagens na participação e autonomia de determinadas pessoas” (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 365) que ainda são olhadas pelos seus marcadores sociais e vistas com olhar de inferioridade.

Nossa proposta de pesquisa nasceu de uma necessidade real, na rede municipal de ensino, onde uma das pesquisadoras é professora de Educação Especial efetiva, exercendo neste momento cargo de gestão educacional e, deste modo, inserida no contexto pesquisado. Assim, uma das questões mais evidentes que norteou a realização desta pesquisa, foi o desconhecimento dos gestores escolares das legislações e políticas públicas voltadas à inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino.

A formação continuada dos gestores escolares sobre as temáticas, gestão escolar e inclusão também foi evidenciada por vários estudos analisados no Estado do Conhecimento, como uma carência dos municípios brasileiros. Haja vista que a modalidade Educação Especial ainda se encontra invisibilizada e secundarizada dentro dos sistemas municipais de ensino, reflete esta invisibilidade nas ações, nas atitudes e omissões dos gestores escolares. Desse modo, os gestores não pensam na Educação Especial como campo de conhecimento e deixam de buscar os apoios necessários que possam ajudar na inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência nas redes regulares de ensino.

Assim, a inclusão escolar continua como enunciados e anunciados nos discursos oficiais e longe de se efetivar em processos de aprendizagem significativos. Certamente, o desconhecimento dos gestores escolares é

um fator a ser considerado no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, porém, constatamos que este processo é bem mais complexo, quando adentramos no campo da pesquisa.

## **4. Resultados e considerações**

Após a triangulação dos dados com as políticas, legislações e teoria acerca das temáticas, os resultados apontaram que os gestores escolares pesquisados(as) participantes deste estudo não conhecem as legislações educacionais, principalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e, por isso, não se percebem como responsáveis pelo processo de inclusão das crianças e adolescentes com deficiência das suas unidades escolares. Deste modo, transferem a responsabilidade para a Secretaria Municipal de Educação ou diretamente para os profissionais da Educação Especial que ali atuam, incorrendo na tão discutida inclusão excludente.

É notório e até comum os discursos de que a escola não está preparada para receber o público-alvo da educação Especial asseverando que a teoria é distanciada da prática cotidiana e, entendemos que essas concepções servem para justificar incoerências nas suas ações. É fato que sempre esperam por iniciativas externas para que mudanças aconteçam esquecendo-se que, como gestores, são articuladores deste processo.

Também precisamos avançar no entendimento de que a educação é um direito intransferível e inegociável para todos(as). Neste sentido, precisamos compreender o processo de inclusão a partir do modelo social da deficiência em detrimento do que prevalece hoje, onde a inclusão escolar é respaldada pelo modelo médico da deficiência. Destacamos a importância que os gestores escolares atribuem ao diagnóstico da criança e adolescente e, como partir dele, são pensadas as (im)possibilidades de aprendizagem que terá esta criança ou adolescente, ou seja, a deficiência é vista como patologia individual e não como uma patologia social como teorizada no modelo social da deficiência (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Não obstante, a gestão escolar tem muito mais foco nas questões administrativas do que nas questões pedagógicas, corroborado pela análise que fizemos nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares da rede municipal de ensino. Sem dúvida, a falta de clareza de como a Educação Especial e a inclusão escolar são retratadas nos documentos reafirma o desconhecimento da gestão escolar desta política e justifica porque não há cobrança da gestão educacional na implementação, por exemplo, do Atendimento Educacional Especializado em todas as unidades escolares, já que este é o coração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010) e materializa a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino.

A gestão escolar embora afirmada por todos os pesquisados(as) participantes da pesquisa como democrática, inferimos que a forma como são conduzidos aos cargos, contribui para que a inclusão se torne casos isolados, na realidade pesquisada. Com efeito, mesmo após a formação, a Educação Especial continua invisibilizada, olhada como uma modalidade subalterna, crianças e adolescentes chamados de especiais, coitadinhos e os profissionais vistos como aqueles(as) que têm o dom para trabalhar (cuidar) com estes alunos(as). Os professores do Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, não são reconhecidos como profissionais da área de conhecimento da Educação Especial.

Certamente, vemos como positiva a formação continuada, haja vista que neste período de tempo promovemos discussões, questionamentos, debates e reflexões sobre a importância das políticas e legislações educacionais voltadas para a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino campo da pesquisa. Desse modo, oportunizamos aos gestores escolares compreenderem como, na história, a educação das pessoas com deficiência se desenvolveu e conhecer todo este percurso traz possibilidades de trilhar outros caminhos viabilizados pelas políticas e legislações públicas atuais.

Assim, juntos, tivemos a oportunidade de ampliarmos nossos conhecimentos sobre as temáticas Gestão Escolar e Inclusão e todos fomos pesquisadores(as) participantes atuando como protagonistas deste estudo.

Visualizamos possibilidades de condução da gestão escolar na perspectiva inclusiva indo ao encontro de uma cultura de escola inclusiva. Contudo, se faz necessário um processo contínuo de formação para todos(as) os profissionais da educação.

## Referências

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer.; GESSER, Marivete.; NUERNBERG, Adriano Henrique. **O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020. DOI: 10.5965/1984317815022019361. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886>> . Acesso em: 02 abr. 2022.

BORDGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes (org.). Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wva, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FERREIRA, Naura Syria Capareto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 295-316.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de (org.). A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O Desafio das Diferenças nas escolas: o desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 142-152.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

MACHADO, Rosângela. Diferença e Educação: deslocamentos necessários. *In:* MACHADO, Rosângela.; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação e inclusão:** entendimentos, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 19-43.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Escola Boa é escola para todos. *In:* MACHADO, Rosângela.; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação e Inclusão:** entendimentos, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 77-90.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. A Inclusão Escolar e Mudanças no Papel dos Profissionais da Escola: o papel dos gestores na inclusão escolar. *In:* MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Edufscar, 2018. p. 31-43.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NUERNBERG, Adriano Henrique. O Capacitismo, a Educação Especial e a contribuição do campo de estudos sobre Deficiência para Educação Inclusiva. *In:* Machado, Rosângela, MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação e inclusão:** entendimentos, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, Marcia Denise. **O que há de especial na educação especial brasileira?** Momento - Diálogos Em Educação, 29(1), 57-70, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In:* RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 300-318.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa:** uma introdução. 5. ed. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2014.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. Gestão e Inclusão. *In:* MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria T. E. **Educação e inclusão:** entendimentos, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

# A carência de políticas públicas de formação docente para o Ensino Religioso no Brasil

*Daniel Fachini<sup>7</sup>*

## 1. Introdução

Desde o início da colonização do Brasil pelos europeus e da implantação de seus modelos de educação, o Ensino Religioso passou por várias concepções e atendeu a objetivos diversos, sejam educacionais, econômicos e de consolidação do domínio territorial e ideológico. De uma origem prioritariamente catequética, perpassa por um modelo teológico até a proposta contemporânea de Ciências da Religião. O apreço e o desapeço por parte da comunidade escolar/acadêmica por esta área também oscilaram muito neste período. Mesmo assim, a disciplina nunca deixou de ser ofertada, de uma forma ou de outra.

Há que se destacar nesta proposta o ano de 2017, que traz um marco para o Ensino Religioso no país. O Ensino Religioso entra na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, não apenas como disciplina, mas como área de conhecimento. Ato contínuo, em 2019, uma nova conquista para esta área de conhecimento se materializa com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's para o curso de licenciatura em Ciências da Religião.

Diante destes fatos, partindo-se da premissa de que o Estado reconhece a importância da disciplina/área de conhecimento ao longo de toda a história da educação brasileira, questiona-se: quais as políticas públicas para formação de professores de Ensino Religioso? Propõe-se nesse tra-

<sup>7</sup> Mestre em Educação pelo Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Graduado em Química Licenciatura Plena, com habilitação em Física, pela UNISC (2007) e Bacharel em Direito pela UNIDAVI (2016). Assistente em Administração no Instituto Federal Catarinense - Campus Rio do Sul.

balho, metodologicamente de cunho bibliográfico e documental (GIL, 2017, p. 28,29), levantar o histórico de formação de professores para o Ensino Religioso desde o início da colonização até os dias atuais, mapear os cursos de licenciatura em Ciências da Religião/Ensino Religioso no país, por meio do sistema e-MEC e analisar a distribuição geográfica e política dos cursos.

## **2. Histórico do Ensino Religioso e da formação docente nesta área no Brasil**

Cabe iniciar a discussão proposta traçando um retrospecto do Ensino Religioso no país, por base na legislação, e da formação dos professores nesta área. A história pode ser dividida em três fases, conforme organização do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso -FONAPER (2009), sob a qual discorre-se adiante.

Para FONAPER (2009, p. 22,23), a Primeira Fase trata do período de 1500 a 1800. A ênfase naquele momento era integrar escola – igreja – sociedade política e econômica. Assim, os alunos estariam integrando-se aos valores da sociedade. Tinha-se o ensino da religião oficial para evangelização dos gentios e a catequese dos negros. A educação nesta fase, tanto a catequese quanto a educação institucionalizada, estavam sob a responsabilidade dos Jesuítas, por meio da Companhia de Jesus (ZOTTI, 2004, p. 14,18).

A formação de professores também estava a cargo da Companhia de Jesus. Esta formação tinha vista a preparar professores para seus próprios colégios (CARON, 2008, p. 62,63). Este modelo, porém, perdurou até 1759, onde o projeto pombalino “previa a substituição dos professores de influência jesuítica por professores régios”, chegando inclusive ao ponto de permitir a docência apenas ao docente que não estivesse alinhado ao pensamento jesuítico. Além disso, o Estado passou a incentivar o ensino particular, eximindo-se assim do pagamento de professores e de políticas públicas de formação (CARON, 2008, p. 63).

Na Segunda Fase, compreendida entre 1800 a 1964, ainda segundo FONAPER (2009, p. 23), “a educação é referendada pelo Estado-Nação”.

Buscava-se constituir uma escola pública, gratuita, laica e para todos. O primeiro período dentro desta fase foi o da Monarquia Constitucional, de 1823 a 1889, onde a Carta Magna de 1824 acolhia e protegia a religiosidade institucional, prevendo em seu art. 5º que a Religião Católica Apostólica Romana era a religião oficial do império. Naquele momento, a religião passava a ser um dos principais “aparelhos ideológicos do Estado” e por consequência, o ensino da Religião Católica se fez presente na escola (FONAPER, 2009, p. 24). A formação de professores, naquele tempo, dava-se na capital da província, conforme determinava a Lei de Ensino de 1828 (CARON, 2008, p. 63). Interessante destacar também naquele período a Reforma de Leôncio de Carvalho, que previa em seu art. 9º, § 8º: “os professores substitutos, com exceção dos de instrução religiosa, serão nomeados mediante concurso” (BRASIL, 1879). Considerando que a mesma norma trazia em seu art. 9º, § 1º, a previsão curricular da disciplina de Instrução Religiosa obrigatória para católicos, logo supõe-se que a esta denominação religiosa caberia ministrar a disciplina.

Na sequência, entre 1890 a 1930, teve-se o período de implantação do Regime Republicano no país onde, segundo FONAPER (2009, p. 24,25), os ideais positivistas que vigoravam no período tomaram como empecilho o Ensino Religioso para implantação do novo regime. A única previsão legal de oferta da disciplina encontrava-se na Constituição, prevendo que fosse leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino, porém na prática havia a predominância do ensino dos princípios católicos. Fixada então a separação entre Estado e Igreja, teve-se a laicização do ensino, sendo que naquele modelo “não houve a preocupação com a formação de professores e o ensino da religião ficou restrito à escola privada” (CARON, 2008, p. 64).

Já no período de transição, entre 1930 a 1937, a Constituição de 1934 trouxe em seu art. 153 uma abertura para as demais confissões religiosas atuarem nesta disciplina, mantida a matrícula facultativa. Destacou-se neste período a manifestação desfavorável do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova pela inclusão do Ensino Religioso na escola, por conta da defesa dos princípios da laicidade, entre outros (FONAPER, 2009, p. 26).

Durante o Estado Novo, entre 1937 a 1945, “O Ensino Religioso perde o seu caráter de obrigatoriedade, uma vez que não implica obrigação para mestres e alunos, nos termos do artigo 133 da Constituição de 1937” (FONAPER, 2009, p. 26). Quanto a formação de professores, adotou-se um modelo padrão para o país, que ficou conhecido como 3 + 1, onde os três primeiros anos relacionavam-se aos conteúdos disciplinares e o quarto ano referia-se ao curso de Didática, composto por disciplinas pedagógicas, que atribuiriam então o título de Licenciado. Para o Ensino Religioso:

Não existem registros de como se processava a formação de professores para o Ensino Religioso. Os professores de escolas de congregações religiosas eram preparados por elas mesmas. Aqueles vindos com os núcleos de imigrantes zelavam pela educação e pelo ensino cristão e vinham com a capacitação obtida em seu país de origem. (CARON, 2008, p. 65).

No terceiro período republicano, de 1946 a 1964, “O Ensino Religioso é contemplado como dever do Estado para com a liberdade religiosa do cidadão que frequenta a escola” (FONAPER, 2009, p. 26,27). Também naquele período, na redação da primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB para a educação brasileira, Lei n. 4024/61, desencadeou-se a primeira grande polêmica sobre a matéria em relação a sua previsão legal: “[...] de um lado, os defensores do princípio da laicidade e, de outro, os defensores do princípio de que o Ensino Religioso é um direito do cidadão, como ser religioso que frequenta a escola pública” (FONAPER, 2009, p. 27). A formação de professores foi retomada com a LDB, porém o período permaneceu carente de políticas públicas para formação continuada (CARON, 2008, p. 65).

A Terceira Fase, compreendida entre 1964 a 1996, contemplava inicialmente o período de 1964 a 1984, considerado o quarto período republicano. Naquele período, “Os avanços democráticos alcançados pela sociedade brasileira são interrompidos.” Quanto ao Ensino Religioso, este foi obrigatório para a escola, concedendo ao aluno o direito de optar pela frequência ou não, no ato da matrícula (FONAPER, 2009, p. 28,29). Todavia, estava presente o aspecto da confessionalidade, com hegemonia da Igreja Católica (CARON, 2016b, p. 99). Naquele período, observaram-se várias tentativas e experiências de ensino, nas modalidades confessional,

ecumênica e interconfessional. E quanto à formação de professores, cujas políticas estiveram ausentes até 1970, os sistemas estaduais e municipais articulavam-se com entidades religiosas a fim de promoverem cursos de curta duração, pois quando não eram professores de outras áreas que ministravam a disciplina como complemento de carga horária, era um líder religioso que fazia este papel (CARON, 2016b, p. 101,105).

Já nos últimos 10 anos, de 1986 a 1996, o grande destaque ficou por conta da previsão constitucional no artigo 210, parágrafo 1º do Capítulo III, tratando o Ensino Religioso como disciplina de matrícula facultativa, sendo ofertada nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (FONAPER, 2009, p. 30). Ainda não havia uma sistemática de políticas públicas para formação de professores para o Ensino Religioso, visto não haver um curso de licenciatura plena nesta área. Porém, algumas instituições religiosas e de ensino começaram a se organizar neste sentido, e encontraram força e sustentação com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 2016.

O período pós 1996 e as discussões quanto a previsão do Ensino Religioso na LDB, assim como a respectiva formação dos professores, serão tratadas doravante.

### **3. Da LDB/1996 às ciências da religião**

#### **3.1. O Ensino Religioso na LDB/1996**

Em 20 de dezembro de 1996, é sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei n. 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para o Ensino Religioso, na versão original, trazia a lei a seguinte redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 1996).

Deve-se notar que a norma, com esta redação, ao isentar de ônus os cofres públicos e com a ideia de confessionalidade<sup>8</sup>/interconfessionalidade<sup>9</sup>, tende a tornar a disciplina de interesse exclusivo das igrejas. Por consequência, para ministrar esta disciplina seriam necessárias pessoas de fora do quadro do magistério, o que seria um retrocesso (CARON, 2016b, p. 117,118). Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 38) explicam ainda que os professores ou orientadores seriam preparados e credenciados pelas respectivas Igrejas ou entidades religiosas.

Diante deste fato, iniciaram-se por parte de professores, entidades religiosas, educacionais e sociedade, movimentos no sentido de alterar o art. 33, principalmente no que se refere a expressão sem ônus para os cofres públicos. Destacam-se as ações do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, entre outras (CARON, 2016b, p. 120,121).

Assim, em 22 de julho de 1997, foi sancionada a Lei n. 9.475/96, alterando a redação do art. 33 da Lei n. 9.394/96, ficando da forma conforme segue:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1997).

8 Para Diniz, Lionço e Carrião (2010, p.14), "O ensino confessional seria aquele oferecido por professores ou orientadores religiosos credenciados por igrejas ou entidades religiosas."

9 Para Diniz, Lionço e Carrião (2010, p.14), "...o ensino interconfessional seria o fruto de um acordo entre diferentes denominações religiosas para a definição do conteúdo a ser oferecido nas escolas".

Note-se que com esta nova redação, o Ensino Religioso é visto como direito do cidadão, e não mais como ensino da religião. Parte agora do pedagógico, e não da religião. É assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do povo brasileiro e vedada qualquer forma de proselitismo. As normas para habilitação de professores, assim como a definição dos conteúdos é delegada aos sistemas estadual e municipal. Sobre a participação da sociedade civil, esclarece Caron (2016b, p. 124) que isto ocorreu em respeito ao modelo que já existia em alguns estados, sendo que a estas entidades não cabem elaborar os conteúdos, mas sim acompanhar o cumprimento da lei e prestar assessoria às secretarias.

Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 45,46) ainda destacam que a sanção desta lei “representa uma conquista por parte da sociedade civil organizada, ao mesmo tempo em que expressa, ao primar pela diversidade cultural religiosa, o princípio democrático já presente na sociedade brasileira.”

### **3.2. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular – BNCC**

Inicia-se este tópico explicando o que é a BNCC. O próprio documento encarrega-se desta apresentação:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

Os marcos legais da BNCC são a Constituição Federal, que reconhece a educação como um direito fundamental (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que declara, em especial, o compromisso do poder público em estabelecer competências e diretrizes de norteamento dos currículos (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), entre outros.

Em relação ao Ensino Religioso, a grande inovação da BNCC (BRASIL, 2017) foi considerar o Ensino Religioso como área do conhecimento, mes-

mo que na Constituição Federal no art. 201, § 1º (BRASIL, 1988) e no art. 33 da LDB (BRASIL, 1996) seja considerada apenas como disciplina. São objetivos da área de Ensino Religioso, conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 436):

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

A BNCC está estruturada por unidades temáticas, objetivos de aprendizagem e habilidades.

### **3.3. A formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Ciências da Religião**

O marco inicial para formação de professores é dado pelo FONAPER, que elaborou, sistematizou e divulgou pelo Brasil, entre 1995-1998, as “Diretrizes de Capacitação Docente – Licenciatura – lato sensu – Extensão para o Ensino Religioso”. Em seguida, promoveu iniciativas na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e cadernos temáticos, entre 2000-2005. Desde então, são realizados vários eventos de formação, além de seminários e congressos (CARON, 2016b, p. 130,131).

A oferta de um curso de licenciatura, porém, não teve um caminho fácil. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação apresentou um Parecer (CP 97, de 6 de abril de 1999) sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental, onde insistia na ideia de qualquer professor licenciado poderia ministrar a disciplina. Diversas tentativas não lograram êxito. Segundo Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 51):

Em consequência dessas orientações, o ER foi ao mesmo tempo estadualizado e municipalizado. Disso se pode depreender que há possibilidade de queda numa espécie de jogo de empurra quanto à responsabilidade para com a formação docente. As diferentes esferas de governo dificilmente tenderão a tomar para si responsabilidade com esse tipo de formação.

As recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Ensino Religioso (BRASIL, 2018) e a conseqüente diminuta oferta de cursos de formação inicial em nível de licenciatura, também compromete não somente a compreensão e sua configuração enquanto área de conhecimento, mas também a mudança de concepção da sociedade brasileira sobre a sua condição de componente curricular, regido por normas que o incluem em igual condição no conjunto das demais áreas de conhecimento do sistema público de ensino. Assim, além de estar aberto ao outro, acolher o diferente e conhecer as tradições religiosas, o professor precisa conhecer os conceitos próprios deste objeto de estudos, a experiência religiosa e o sincretismo religioso que faz parte dos estudantes.

Segundo a referida Resolução, em seu artigo 2º, “O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018), reconhecendo, assim, a Ciência da Religião como disciplina de referência para a formação inicial de professores de Ensino Religioso no Brasil, algo que já vinha ocorrendo em vários Estados desde 1996.

Com isso, apesar das recentes mudanças que alcançam a educação, a escola e seus pares, o MEC pela primeira vez tratou o Ensino Religioso e o seu profissional como os demais, atendendo aos dispositivos, princípios e pressupostos legais que regem o sistema educacional brasileiro. Assim, os cursos estão se adaptando e atualizando seus Projetos Políticos Pedagógicos a fim de se adequarem à resolução.

## 4. A distribuição dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião/Ensino Religioso no país

Uma vez compreendidos os aspectos legais que recobrem a disciplina de Ensino Religioso, assim como a formação de professores para esta área, por meio dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião / Ensino Religioso, passa-se agora à identificação e o mapeamento dos cursos ofertados no Brasil no ano de 2020.

Fez-se um levantamento de dados no sistema e-MEC<sup>10</sup>, em 25/05/2020, dos cursos cadastrados em sua base de dados nomeados como licenciatura em Ciências da Religião e licenciatura em Ensino Religioso. A pesquisa na plataforma seguiu a seguinte ordem: Pesquisa Avançada > Curso de Graduação > Curso: religião > Grau: Licenciatura, a qual retornou 33 registros; também pesquisou-se por: Pesquisa Avançada > Curso de Graduação > Curso: religioso > Grau: Licenciatura, o qual retornou oito registros; por fim, Pesquisa Avançada > Curso de Graduação > Curso: religiões<sup>11</sup> > Grau: Licenciatura, a qual retornou dois registros. Desta forma, garantiu-se que tanto a licenciatura em Ciências da Religião quanto a licenciatura em Ensino Religioso estejam contempladas nos dados.

Deste levantamento retornaram 43 registros, dos quais foram desconsiderados os cursos com “Situação” igual a “extinto” ou “em extinção” e os cursos cadastrados em duplicidade<sup>12</sup>. Restaram 25 Instituições de Ensino Superior – IES<sup>13</sup> que ofertam licenciatura em Ciências da Religião / Ensino Religioso. Com estas 25 IES identificadas realizaram-se as análises<sup>14</sup>.

10 Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>

11 Considerando que o sistema e-MEC diferencia os termos no singular e no plural para efeito de consulta, fizeram-se necessárias duas consultas para contemplar Ciências da Religião e Ciências das Religiões. Porém, durante toda a narrativa deste artigo, utilizou-se somente o termo Ciências da Religião, sendo que dentro deste compreendem-se os dois números.

12 A duplicidade ocorreu das seguintes formas: cursos na mesma instituição, mas ofertados na modalidade presencial e a distância; e cursos na mesma instituição, mas com código curso diferente. Em todos os casos, a instituição foi contabilizada somente uma vez, pois o foco da pesquisa está em identificar as instituições que ofertam o curso, e não suas modalidades e currículo.

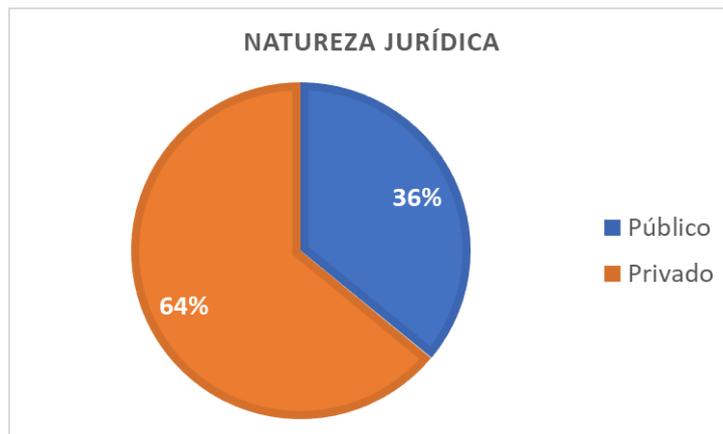
13 Doravante, utilizou-se somente o termo IES para referir-se a Instituições de Ensino Superior.

14 As denominações das IES, assim como a classificação usada neste trabalho seguem os conceitos do Ministério das Relações Exteriores, disponível em [http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html)

Foram consideradas três categorias<sup>15</sup> para análise: Natureza Jurídica, Confessionalidade e Localização.

A primeira categoria de análise trata da Natureza Jurídica. Nota-se pela Figura 1 que há uma predominância da oferta do curso pesquisado em IES privadas.

Figura 1 - Natureza Jurídica das IES que ofertam Licenciatura em Ciências da Religião / Ensino Religioso



Fonte: Elaboração do autor.

A segunda categoria de análise considera se, no âmbito das IES privadas, elas atendem a uma gestão confessional. Os dados da Figura 2 indicam que não há uma predominância confessional entre as IES de natureza privada.

Figura 2 - Gestão confessional dentre as IES privadas

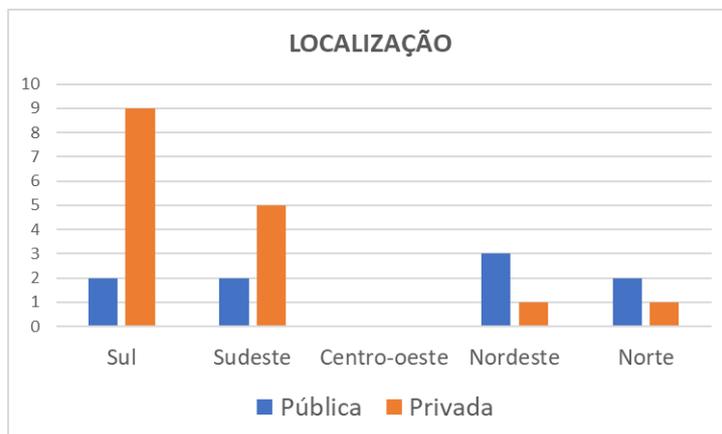


Fonte: Elaboração do autor.

15 "As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das categorias comuns destes elementos." (BARDIN, 2016, p. 147).

A terceira categoria de análise refere-se à localização geográfica regional<sup>16</sup>, em relação ao país, das IES que ofertam o curso pesquisado. Percebe-se pela Figura 3 uma predominância da oferta dos cursos no eixo sul – sudeste do país.

Figura 3 - Localização por região das IES que ofertam o curso de Licenciatura em Ciências da Religião / Ensino Religioso no Brasil



Fonte: Elaboração do autor.

Postos estes dados, o tópico seguinte tratará de uma hipótese de interpretação destes dados, buscando, conforme orienta Gil (2017, p. 63), o significado mais amplo dos dados, que é obtido mediante seu cotejo com as teorias selecionadas para a fundamentação do trabalho.

## 5. A predominância da iniciativa privada e a concentração regional dos cursos

Entre os dados apresentados no tópico anterior, destacam-se duas questões: primeiramente, a predominância da iniciativa privada na oferta dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião / Ensino Religioso, e segundo a concentração geográfica dos cursos, que ocorre no eixo Sul-Sudeste. Além disso, o quantitativo de cursos ofertados no país para formação de professores de Ensino Religioso parece ser insuficiente quando comparado com os cursos de outras áreas para atender a demanda nacional<sup>17</sup>.

A carência de políticas públicas para formação de docentes para o Ensino Religioso já vem sendo levantada pela comunidade acadêmica há algum

16 Para esta categoria, foi considerada a sede da Reitoria / Centro administrativo da IES.

17 O quantitativo dos cursos de licenciatura ofertados no país pode ser consultado em <https://emec.mec.gov.br/>.

tempo. Oliveira, Junqueira, Gilz, Rodrigues e Perrobelli (2007, p. 101) concluíram, em estudo realizado em 2006, serem necessários investimentos em prol de uma política nacional, que assegure “os elementos indispensáveis da oferta, autorização e reconhecimento de cursos de formação de professores de Ensino Religioso”.

Dez anos depois, vemos que a mesma preocupação perdura entre os pesquisadores da área. Caron (2016b, p. 45) relata que “Na reflexão e discussão teórica sobre a formação geral de professores incluem-se os professores de Ensino Religioso”. Ressalta também que “É bem recente a discussão sobre a formação destes docentes e ainda não existe um quadro teórico para tratar especificamente dos mesmos.”

A mesma autora ainda afirma que, considerando a previsão constitucional de oferta do Ensino Religioso e a necessidade de profissionais qualificados na área, aliada pela pressão do Banco Mundial, que propôs um modelo educativo educacional escolar, as políticas públicas para a formação docente normalmente estão ligadas ao poder econômico, com incentivo à oferta de educação à distância (CARON, 2016b, p. 45-46). Essa modalidade é prioritariamente ofertada pela iniciativa privada, por opção, em detrimento da resistência da rede pública para tal esforço.

Assim, torna-se inegável e inquestionável a necessidade de investimentos em formação docente para o Ensino Religioso enquanto políticas públicas. Conforme defende Caron (2016b, p. 48):

É urgente repensar políticas públicas para a formação de professores, pois a transformação da escola frente às exigências impostas pela globalização, pela reestruturação produtiva, pelas políticas educacionais e sociedade depende em grande parte da habilitação, qualificação e competências dos professores. Para que os profissionais da educação sejam dotados de competência mínima ao exercício da profissão, o preparo se dá com a formação inicial, contínua com as licenciaturas ou cursos de magistério.

Com a carência de políticas públicas nesta área, corre-se o risco de se perder a essência da proposta das Ciências da Religião, a qual se estrutura na opção pela fenomenologia religiosa, metodologicamente, possibilitando identificar a religião nas suas manifestações coletivas e individuais, ou seja, os fenômenos

religiosos (CARON, 2016, p. 77). Afinal, apesar desta nova ótica para a área trazida pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Ensino Religioso sempre foi desenvolvido e compreendido na modalidade confessional e hoje ainda permanece como refém das antigas referências confessionais, ora administrado pelas igrejas, ora entregue aos professores de outras disciplinas, sem a devida formação para este ensino (CARON, 2016, p. 72).

Apesar destas amarras, nota-se pelos dados levantados e apresentados na Figura 2 que não há uma predominância de oferta do curso em instituições confessionais, mas sim em instituições privadas sem esta característica de gestão. Pode-se vislumbrar, assim, que o sistema privado esteja mais alinhado em relação à demanda criada pela nova BNCC nesta área, além de ter maior facilidade em trabalhar o currículo fenomenológico sem as amarras confessionais dentro da nova proposta.

Diniz, Lionço e Carrião (2010, p. 18) alertam inclusive para uma omissão do Estado, em especial da União, a qual concentra o maior número de oferta vagas de ensino superior público, quando:

...o art. 33 da LDB, em desarmonia com o conjunto das regulamentações sobre o ensino fundamental que prevê diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, permite que o conteúdo do ensino religioso seja definido pelos sistemas de ensino sem que haja formas de regulação ou acompanhamento pelo Ministério da Educação. Em nenhuma outra disciplina da educação básica o Estado abriu mão de seu poder fiscalizador ou de definição de conteúdos. Esse vácuo normativo e de definição de conteúdos dificulta ações de avaliação das práticas educacionais e de cumprimento da norma constitucional que determina ser o objetivo da educação fundamental a formação básica comum e o respeito à diversidade.

Com estes argumentos, por fim, parece ser compreensível a prioridade da oferta pelas IES de natureza jurídica privada, seja pela grande demanda que se anuncia, em especial pela consolidação da disciplina na BNCC, seja pela aprovação das diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, aprovadas no ano de 2018, ou seja, muito recentes. Junte-se a isso o fato histórico da separação entre Estado-Igreja, que resulta no conceito de laicidade do Estado, que por si só cria um afastamento do Estado em relação à matéria, em especial, no meio acadêmico de IES públicas.

Quanto à concentração regional dos cursos, prioritariamente concentrados na região sul do Brasil, a literatura é muito restrita ao tratar deste tema. A principal hipótese, que não será possível confirmar neste trabalho, por ora, está na organização histórica e no pioneirismo, principalmente dos estados de Santa Catarina e Minas Gerais na oferta dos cursos.

## **6. Considerações finais**

Os dados apresentados ao longo deste trabalho demonstram que há uma grande carência no que se refere às políticas públicas de formação docente para o Ensino Religioso. Além das amarras históricas que conferem à área um aspecto de confessionalidade, não mais acolhido pela nova Base Nacional Comum Curricular, nem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Ciências da Religião, a própria contemporaneidade destes marcos legais, datados de 2017 e 2019, ainda não proporcionaram efeitos mensuráveis para uma análise apropriada. Além disso, os cursos já existentes estão passando por um processo de atualização de seus Projetos Políticos Pedagógicos, atualizando-os conforme a recente legislação.

Isto também implica na carência de dados e produção acadêmica sobre o tema. As bases de dados de artigos, dissertações e teses dispõem ainda de pesquisas em sua esmagadora maioria que detém análises de um período pré-legislação atual, onde a ausência de diretrizes ainda colocava em dúvida os rumos desta área de conhecimento. Assim, até certo ponto, a este trabalho pode ser atribuído certo pioneirismo a pensar a formação de professores para o Ensino Religioso considerando a nova legislação.

Deixa-se aqui o alerta para a carência histórica de políticas públicas nesta área, e vislumbra-se a possibilidade de oferta desta formação, em especial, na Rede Federal de Ensino, ampliada com a criação dos Institutos Federais em 2009. Conclui-se que, dentro da proposta de Ensino Religioso por meio da licenciatura em Ciências da Religião, por ser uma área muito nova, carece de muita pesquisa na área para uma melhor qualidade de ensino nas mais diversas redes.

## Referências

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

BRASIL. **Decreto n. 7.247**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, 19 abril 1879. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Planalto**, 5 outubro 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: 19 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 dezembro 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. LEI 9.475/97. **Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, 22 julho 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, 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: 19 ago. 2020.

CARON, L. Formação de Professores: um desafio presente na história da educação brasileira. In: OLIVEIRA, L. B. D.; RISKE-KOCH, S.; WICKERT, T. A. **Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaços, lugares**. Blumenau: Edifurb, 2008. p. 62-71.

CARON, L. **Formação de professores: das Políticas Públicas para a compreensão do Ensino Religioso no Brasil**. São José: ICEP, 2016.

CARON, L. **Formação de professores: Ensino Religioso na História da Educação Brasileira**. São José: ICEP, 2016b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. **Resolução n. 5**, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>>. Acesso em: 23 agosto 2020.

DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. **Laicidade: ensino religioso no Brasil**. Brasília: EdUnB, 2010.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

JUNQUEIRA, S. R. A.; CORRÊA, R. L. T.; HOLANDA, Â. M. R. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007.

OLIVEIRA, L. B. D. et al. Curso de Formação de Professores. In: SENA, L. **Ensino religioso e formação docente:** Ciências da Religião e Ensino Religioso em Diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 91-103.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

# O desmonte da gestão democrática frente às políticas públicas para formação de professores

*Carolina Vanelli de Souza*<sup>18</sup>

*Daniela Neto Oliveira Peixer*<sup>19</sup>

## 1. Introdução

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 caracteriza-se por ser lei máxima do país, traça os parâmetros, define princípios e diretrizes que regem a ordem da sociedade por meio de um sistema jurídico. No artigo 206, VI da CRFB/88<sup>20</sup>, prevê alguns princípios, dentre eles, para efeitos deste estudo destaca-se a gestão democrática do ensino público.

Com o advento da reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei n. 9.394/1996) que regulamenta o sistema de educação público/privado, estabelece diretrizes e bases para a educação nacional sob os princípios expressos na CRFB/88, garantindo ao ensino público a gestão democrática. Ambas leis reverberam a importância da gestão escolar ser conduzida de forma democrática, porém, para que se materialize nas escolas, os professores e demais profissionais precisam compreender de forma mais ampla como se constitui uma gestão democrática, para então contribuir nesse processo.

---

18 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense (IFC – Campus Camboriú), na linha de Processos Formativos e Políticas Educacionais. Licenciada em Pedagogia – IFC. Professora de Educação Infantil nos municípios de Balneário Camboriú e Camboriú/SC.

19 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense (IFC - Campus Camboriú), na linha de Processos Formativos e Políticas Educacionais. Licenciada em Pedagogia - IFC. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú (SMEBC).

20 CRFB/88 - Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988.

Considerando a política de um governo neoconservador que prioriza (contra) reformas de modo autoritário e imediatista, leva-se a refletir como problemática deste estudo: “Quais as repercussões da atual conjuntura política no processo de formação inicial de professores sob a perspectiva da gestão democrática?”

Assim, na defesa deste princípio constitucional, torna-se indiscutível a presença da gestão democrática na formação inicial de professores, visto que estes poderão futuramente atuar e ocupar espaços de gestão. Consideramos a escola como um espaço de constituição das relações sociais e de formação humana, entende-se que a perspectiva democrática deva se materializar na prática e *in loco*, contribuindo para os processos de formação de sujeitos críticos e autônomos capazes de compreender a realidade em que estão inseridos e seu papel social para a transformação da sociedade.

Para além do processo pedagógico, nas instituições de ensino, são fomentadas diversas formas de convivência, desse modo, a escola e a cidadania estão intrinsecamente ligadas, onde o espaço pedagógico se torna um espaço político (CUNHA, 1997). Isto posto, evidencia-se a dimensão política da formação inicial de professores, uma vez que lhes é garantido o direito à participação como cidadão nos processos decisórios da gestão escolar.

Ademais, a atuação dos professores nos processos que envolvem a gestão escolar compreende a participação de todos os cidadãos garantidos pelo princípio constitucional da gestão democrática, ainda assim, sua função como profissional da educação, denota como uma das dimensões do trabalho docente na escola, a participação nas decisões de forma coletiva e democrática, tornando-se assim, essencial, uma formação inicial que discuta sobre a perspectiva da gestão democrática.

Pode-se afirmar que para a concretização dos princípios e garantias constitucionais, emerge a necessidade de se discutir políticas públicas educacionais a partir dos atores que irão colocá-las em prática, pois somente estes conhecem as dificuldades e desafios, de acordo com cada realidade vivenciada. Destaca-se também a relevante participação da comunidade

escolar a fim de problematizar os seus anseios para que estas políticas alcancem os fins a que se destinam.

Portanto, tem-se por objetivo deste estudo analisar as repercussões da atual conjuntura política no processo de formação inicial de professores, sob a perspectiva da gestão democrática. Intenta-se, em primeiro momento, refletir sobre as políticas públicas de formação de professores e os desafios impostos diante do cenário neoliberal no Brasil para posteriormente compreender os reflexos desse movimento na gestão da escola pública.

Definidos os objetivos, este estudo caracteriza-se em uma abordagem qualitativa, abarcando pesquisa bibliográfica e documental. Quanto ao arcabouço teórico foram selecionados autores como (STRASBURG; CORSETTI, 2018), (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020), (LIBÂNEO, 2013), (PARO, 2012; 2016) entre outros, para elucidar as compreensões acerca da temática proposta. Para a análise documental, elencamos as DCN/2015 e BNC - Formação Inicial, esta última por se tratar de políticas de (contra) reformas.

A partir disso, teceremos as considerações acerca da repercussão da atual conjuntura política na formação de professores e o cerceamento dos princípios constitucionais não somente de gestão democrática, mas de cidadania, de livre expressão, bem como da pluralidade de ideias e de concepções que são preconizados pela LDB/9394/96.

## **2. Políticas públicas para formação de professores e atual conjuntura política**

A formação de professores no Brasil torna-se um campo de disputa a partir dos anos 1990 e, desde então, reformas nas políticas educacionais no país objetivam adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos que demandam a globalização da economia, no que se refere ao papel do Estado (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

De modo mais circunscrito, durante discussões acerca da implementação da última e atual versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

n. 9.394/1996), segundo Strasburg e Corserti (2018), são problematizadas duas propostas de formação docente: uma mescla elementos do bem-estar social e de mercado e a outra defende propostas dos organismos internacionais e do Banco Mundial, logo, a formação docente se desenvolve e origina projetos educativos e de sociedade antagônicos.

Um dos projetos ocorreu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), no qual defendia políticas de governo ancoradas nas reformas estabelecidas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, com a interferência de organismos internacionais e do Banco Mundial. Esse movimento teve início na década de 1980, onde os organismos multilaterais orientaram o ajustamento de políticas educacionais voltadas para um conjunto de resultados a serem alcançados pelos países participantes.

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações dos organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos de 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado. (LIBÂNEO, 2013, p. 45).

Já o outro projeto contemplava as propostas dos educadores, resultantes de inúmeros debates e discussões nacionais defendidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que foi criado em 1987, composto por várias entidades representativas dos segmentos da comunidade acadêmica e dos trabalhadores em geral, com o objetivo de encaminhar à Assembleia Nacional Constituinte uma proposta de capítulo sobre educação na Carta Magna de 1988 (STRASBURG; CORSETTI, 2018).

Todavia, em meados de 1990 a América Latina, de modo geral, convivia com modelos neoliberais que eram financiados em sua maioria por organismos internacionais, no entanto, os debates em favor da globalização acabaram liderando e possibilitando as mudanças legislativas de 1996 (*idem*). “Observa-se que as reformulações realizadas internamente vieram articuladas a ajustes orientados por organismos internacionais a fim

de cumprir acordos de contrapartida à tomada de empréstimos para esta área” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 362).

A LDB 9394/96 inseriu a exigência da formação em nível superior para atuação em qualquer área da educação e com isso, houve a necessidade de formar professores para atuarem na área. O Estado incentivou a ampliação da oferta de matrículas, o que gerou a necessidade de novos financiamentos, a criação de novas instituições de ensino superior e a criação de políticas para formação inicial e continuada de professores.

As políticas educacionais num contexto globalizado, permeado por acordos multilaterais com organismos internacionais, sofrem influências desse contexto externo para inserir o país nos processos macros de competição mundial. A formação das próximas gerações passa a ser uma preocupação não só humanitária e, sim, de ordem econômica e desenvolvimentista. Para que a qualidade de nível mundial seja alcançada, são fundamentais as mudanças, alterações e reformas na instituição que prepara o futuro, a escola. (STRASBURG; CORSETTI, 2018, p. 156).

Com a necessidade de formar novos professores, foram criados os Institutos Superiores de Educação (ISE) sob a prerrogativa de que as universidades e faculdades não estavam dando conta de formar profissionais em meio ao processo de globalização. “Os ISE se constituíram em uma alternativa na perspectiva da lógica de custo-resultado, e/ou de uma formação mínima, de um professor especialista voltado para atividades práticas, nos moldes da antiga licenciatura curta” (STRASBURG; CORSETTI, 2018, p. 159). Nesse período, houve um amplo movimento de privatização do ensino superior, que passou primeiramente pela alteração da própria LDB 9394/96 e que acelerou o processo de desvio de dinheiro público para instituições privadas de ensino (LÔBO, 2020).

Para formar os professores em caráter de urgência, de modo a atender à alta demanda de profissionais que precisavam se formar para enquadrar-se na lei, era oferecida uma formação de professores de baixo custo e qualidade inferior. Esse barateamento reduzia o papel do professor a um profissional que apenas reproduz técnicas pedagógicas, destituindo sua identidade e abrindo espaço para os baixos salários. Diante dessas circunstâncias, as entidades representativas da área da Educação posicionaram-se em meio

a um intenso debate no ano de 2006, sendo elaboradas e aprovadas as Diretrizes Curriculares de Pedagogia, reconhecendo o curso como fundamentalmente formador de professores para a escola básica. (CASTRO *apud* STRASBURG; CORSETTI, 2018).

Naquele mesmo ano, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), as Diretrizes Curriculares de Pedagogia, passaram por uma reelaboração, o documento Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica foi normatizado com aspectos relevantes em torno da formação de professores, “reacendendo o debate em torno da natureza do conhecimento pedagógico, epistemológico e político dos cursos de pedagogia e de licenciaturas” (STRASBURG; CORSETTI, 2018, p.161).

Contudo, no governo posterior, sob a presidência de Dilma Rousseff (2011-2016), foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 2/2015, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, resolução que foi formulada a partir do diálogo com as principais entidades da área educacional, além do diálogo direto com as universidades, sindicatos e os profissionais da Educação Básica.

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

A Resolução CNE/CP n.2/2015 trazia de maneira extremamente demarcada a gestão democrática do ensino público e uma gama de princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino. Ao realizar uma pesquisa ao longo do documento pela palavra “gestão”, encontramos 29 (vinte e nove) vezes, o que demonstra a preocupação da Resolução em assegurar e promover a gestão democrática no ensino público, posicionando-a como um dos princípios que norteiam a base comum nacional

para formação inicial e continuada, assegurando e definindo fundamentos a serem observados pela gestão escolar e educacional.

A então presidenta do país sofreu um golpe de estado nesse mesmo ano, onde Michel Temer (2016-2018) assumiu o governo do país, lançando a nova política de formação de professores no ano de 2017. Esse governo foi marcado por um redirecionamento da política educacional, sob o viés privatista, onde a Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi instituída, redirecionando concepções educacionais ligadas à padronização, com propostas neoliberais de controle sobre o trabalho docente com vistas ao desempenho no Programme for International Student Assessment (PISA).

Diante disso, as cobranças em relação aos professores vêm aumentando, tendo em vista as exigências quanto a formação de estudantes, prepará-los para o trabalho frente às demandas do mundo globalizado e competitivo, independente das condições de trabalho dos professores. Nessa conjuntura, o então diretor de Educação a Distância da CAPES afirmou que “a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor”. Afirmção essa, contida no documento do Banco Mundial intitulado Professores Excelentes (2014). Essa fala volta a ser dita pela então secretária-executiva do MEC, afirmando ainda que independente das diferentes rendas, classes sociais e desigualdades existentes, o desempenho do professor é o que mais pode ajudar a melhorar a qualidade da educação (STRASBURG; CORSETTI, 2018).

É evidente que a “nova” política de formação de professores é pautada em concepções neotecnicistas, responsabilizando os professores de acordo com seus resultados e atendendo aos interesses dos organismos internacionais, um controle do trabalho docente através da gestão de resultados advindos de uma visão empresarial da educação (FREITAS, 2018).

Na sequência, o governo do Brasil foi assumido por Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), e em dezembro de 2019 foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores, revogando a Resolução CNE/CP n. 2/2015. Tal resolução destoa das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006), e “busca

uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 367).

Todo o processo, que culminou com a aprovação intempestiva e apresada das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, no CNE/MEC, precisa ser entendido a partir da compreensão das políticas educacionais de países como o nosso que defendem a manutenção das premissas neoliberais, as quais apostam, ainda, em um capitalismo que cada vez mais revela sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igualdade social e de justiça. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 681).

Assim como a BNCC, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 instituída pelo governo Bolsonaro é composta por uma concepção de educação que minimiza os processos de aprendizagem e coloca sobre os professores a culpa pelos problemas da educação pública. “Nessa perspectiva, o professor é um fator a ser controlado pela “política educacional” por meio, dentre outras iniciativas, do oferecimento de bônus e estabelecimento de médias de desempenho para garantir a ascensão na carreira” (LÔBO, 2020, p. 10). Assim como diversas instituições, a escola é diretamente afetada pelo “processo de integração e reestruturação capitalista mundial” (LIBÂNEO, 2013, p. 43). Essas transformações em escala mundial influenciam na organização da escola e no posicionamento dos professores.

Ao pesquisar pela palavra “gestão” na Resolução CNE/CP n. 2/2019, apresenta-se apenas 6 vezes, 23 vezes em menor proporção quando comparada à Resolução CNE/CP n. 2/2015. Outro fato que chama a atenção é que o termo “gestão democrática” não aparece ao longo da resolução, o que denota uma compreensão de gestão desvinculada de ações que fomentem a participação social, excluindo a comunidade escolar (professores, demais profissionais da educação e família) na tomada de decisões nos processos de gestão da escola.

A concepção de gestão contida na Resolução CNE/CP n. 2/2019 traz aspectos da gestão do setor produtivo e empresarial, com expressões ligadas à competência e produtividade, além de colocar a formação para atividades de gestão como um aprofundamento de estudos com 400 (qua-

trocentas) horas excedentes às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia. Ou seja, se o professor quiser atuar na gestão, precisa atingir uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas. Além do fato de que para o professor exercer funções relativas a essa área, a experiência docente é colocada como pré-requisito.

O sistema de produção capitalista visa o lucro e eficiência, implementando os moldes do mercado nas instituições escolares sob a justificativa de que a escola está desatualizada e por conta disso não atende as necessidades e demandas na formação de sujeitos para um mundo globalizado. “Nesse modelo, o Estado não deve intervir na economia e mesmo as empresas atualmente mantidas pelo Estado são privatizadas, na crença de que assim ganham mais eficiência, mais qualidade, mais rentabilidade” (LIBÂNEO, 2013, p. 44). Conforme os ideais neoliberais, a educação se torna um instrumento essencial para formar indivíduos mais produtivos e competitivos.

Sendo assim, a educação torna-se aos poucos uma ferramenta de dominação e alienação na mão dos detentores do poder, a fim de desenvolver competências necessárias para a formação de indivíduos preparados para o processo de produção à serviço da sociedade capitalista, sendo mitigados seus direitos e garantias de vida digna a cada dia, uma guerra pela sobrevivência, onde quem perde se torna excluído.

Conforme Libâneo (2013), com esse projeto de sociedade capitalista muito bem arquitetado e fundamentado, as pessoas têm sua crença na ação pública diminuída, com o individualismo tomando espaço, e por conseguinte conduzindo a participação cada vez menor da sociedade civil nos processos decisórios referente ao Estado. “Para a ideologia liberal, a realidade se reduz a duas referências econômicas: uma unidade mínima, o indivíduo, e uma unidade máxima, a empresa, de sorte que não parece haver necessidade de construir uma unidade superior a estas” (CHAUÍ, 2001, p. 15).

O mundo contemporâneo convive com uma crise de valores, predominando um relativismo moral baseado no interesse pessoal, na vantagem, na eficácia, sem referência a valores humanos como dignidade, a solidariedade, a justiça, a democracia, o respeito à vida. É preciso a colaboração da escola para a revitalização da formação ética, atingindo tanto as ações

cotidianas quanto as formas de relações entre povos, etnias, grupos sociais, no sentido do reconhecimento das diferenças e das identidades culturais. (LIBÂNEO, 2013, p. 48).

Mediante essa realidade, ressalta-se a importância dos processos formativos em gestão na formação inicial dos professores, com a finalidade de refletir sobre novas perspectivas de uma formação para a cidadania, para que os professores sejam agentes da transformação social no ambiente escolar e na sala de aula, tornando-se resistência frente aos ideais neoliberais, fomentando o reconhecimento e valorização dos diferentes grupos sociais, assim como a relevância da participação social na defesa da diversidade.

A escola e os professores constituem-se em um papel fundamental na formação do indivíduo crítico, de modo que ele seja capaz de intervir na sociedade, com o intuito de transformá-la, distanciando-os dos preceitos capitalistas que visam formar o indivíduo apenas para integrar o mercado de trabalho.

### **3. Formação inicial de professores para a gestão escolar democrática**

Após o exposto em relação às políticas públicas de formação de professores e os desafios impostos diante do cenário neoliberal no Brasil, admite-se a reflexão em torno da formação inicial de professores para a gestão escolar democrática.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n. 9.394/1996) no Art. 2º, a educação deve ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, [tendo] por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 10).

Inegavelmente, a gestão democrática expressa nas políticas públicas tem como atividade fim a descentralização da gestão no intuito de torná-la mais eficiente e eficaz, segundo Ball (2014) essa ação consiste em um “mecanismo do neoliberalismo” econômico, sob discurso de participação nos processos de gestão. Dito isto, como uma gestão “democrática”

que em muitas vezes se trata de indicações político-partidárias contribui com ações que proporcione experiências de participação de estudantes e professores na gestão da escola?

Como parte do processo de ensino/aprendizagem, experiências diretas de participação promovem o exercício da cidadania, além de proporcionar implicitamente os princípios de liberdade e solidariedade, como por exemplo, a livre expressão, e a iniciativa de projetos e ações coletivas. Nessa perspectiva, a formação de professores demanda estar de acordo com esses princípios, fomentando incentivos para a compreensão dos processos políticos e das relações de poder e institucionais contidas no contexto do trabalho docente.

A política, então, como dimensão da vida cotidiana, faz parte tanto do processo educativo quanto da gestão escolar, uma vez que se encontra nas relações sociais entre os sujeitos. Dessa forma, defendemos que cabe também à formação inicial do professor a discussão sobre o papel do docente como agente político tanto nos processos educativos quanto na gestão da escola em que atua, de forma a cultivar ações democráticas no cotidiano escolar, para que o espírito democrático esteja presente em todas as ações, em especial na escola, em seus processos educativos e de gestão. (PEREIRA; BATISTA, 2016, p.79).

Concordamos com Vieira (2007, p. 61) de que a “gestão escolar, como o próprio nome denota, refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino”. Ela está relacionada com as responsabilidades da escola no âmbito local, onde é elaborada e executada uma proposta pedagógica para a qual a gestão e os demais profissionais guiam-se, além da relação estabelecida com a comunidade.

Para que o professor ocupe espaços na gestão escolar promovendo ações democráticas na escola, precisa ter apropriação dos conhecimentos acerca dos processos de gestão democrática para compreender e interpretar as políticas que as delimitam. Por conseguinte, o conhecimento sobre as leis e políticas governamentais para a educação, assim como também, a compreensão ampla da função política e social da escola, obtendo consciência de que a gestão escolar precisa ser enxergada como mediação para a realização de fins educativos (PARO, 2016).

Formar um sujeito para o exercício da cidadania, significa formá-lo para que seja capaz de participar ativamente e politicamente na sociedade na qual está inserido, alguém “que decide os destinos da Polis, que não espera ser chamado, que se engaja na luta de autodeterminação pessoal e social” (VASCONCELLOS, 2013, p. 74).

Contudo, o professor tem um papel político social para com a formação de um sujeito capaz de pensar e posicionar-se diante da hegemonia instaurada na sociedade atual, que reflete no desmonte da educação, desigualdades sociais entre outras mazelas. Assim, emerge a necessidade de um olhar para o processo de ensino/aprendizagem como prática social, apresentando propostas que “promovam a justiça, igualdade e emancipação social [como] princípios que norteiam os procedimentos de cada professor, profissional autônomo que reflete constantemente sobre sua prática” (PEREIRA; BATISTA, 2016, p.79).

Ao ocupar espaços na gestão escolar o professor compromete-se em desenvolver práticas que corroborem com o desenvolvimento da consciência social dos estudantes, da comunidade escolar e demais profissionais que atuam na instituição escolar, a fim de que esses contribuam na luta por uma sociedade mais justa, unida e igualitária.

## **4. Conclusão**

Não obstante, a perspectiva de gestão democrática na escola ter se constituído sob os efeitos da redemocratização política do Brasil e, diante as idas e vindas de governos neoliberais, torna-se complexo estabelecer uma gestão verdadeiramente democrática, tendo em vista a hegemonia de concepções contraditórias ao exercício da democracia.

Considera-se como retrocessos na formação de professores a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores, alinhada às competências e habilidades consideradas como essenciais expressas na BNCC, com enfoque em processos formativos pautados nos modelos técnicos instrumentais. Um

notório movimento de regulação e controle dos professores com vistas à padronização do ensino.

Devido à resistência das entidades representativas da área educacional em relação a Resolução CNE/CP n. 2/2019, a mesma teve seu prazo de implementação prorrogado, o que evidencia um avanço na luta de intelectuais que defendem a educação para a transformação social em detrimento à educação influenciada pela perspectiva neoliberal.

O modelo de educação sob os ideais neoliberais posiciona-se distante de uma educação para transformação social e superação de classes, refletindo do mesmo modo na gestão escolar. Como afirma Paro (2012), ao referir-se aos moldes capitalistas que, ao mediar a exploração do trabalho pelo capital, mostra-se extremamente conservador na medida que perpetua a dominação dos meios de produção no poder da classe dominante e, conseqüentemente, sobre o restante da sociedade.

Acentua-se a relevância das disciplinas relacionadas à gestão, escolar e educacional na formação de professores nas licenciaturas, uma vez que esses espaços se constituem valiosos no sentido de promover a reflexão em torno da gestão escolar democrática e seus mecanismos.

A formação inicial demanda disciplinas contempladas nos planos de ensino relacionados à gestão educacional e escolar para que os estudantes compreendam a definição de tais conceitos, apropriando-se de uma formação consciente acerca dos processos de gestão, seja ela educacional ou escolar. Compreender a gestão, não somente com a finalidade de resolver atividades burocráticas e, sim com o objetivo principal os processos educativos, ou seja, a educação - que em outras palavras é a apropriação da cultura - ou seja, a escola visa-se promover o saber historicamente acumulado.

Desse modo, as instituições escolares, como organizações públicas, requerem uma administração baseada nos princípios da gestão democrática participativa, demandando conhecimentos administrativos e pedagógicos, que muitas vezes não são trabalhados na formação inicial. Outro aspecto agravante é a fragilidade da formação continuada, que desencadeia a precariedade na atuação desses gestores.

Portanto, tendo clara a compreensão de que o professor requer saberes que o auxiliem para participação na gestão da escola, constata-se que a gestão escolar é sinônimo de mediação, pensar que a gestão requer um “administrador” e outros que serão administrados, denota-se então, uma visão distorcida dela, característica do modelo autoritário enraizado nas práticas escolares (LIBÂNEO, 2013).

Essa tendência centralizadora reflete a sociedade de classes, onde, consoante a Paro (2012), a gestão serve historicamente de instrumento para as classes dominantes na manutenção do *status quo*. Porém, para uma gestão comprometida com a transformação social, pressupõe-se que os agentes que irão ocupar tais espaços sejam conscientes do seu papel nessa transformação, utilizando racionalmente os recursos disponíveis de modo a atingir o fim educativo.

Dessa forma, destaca-se a relevância dos processos de gestão na formação inicial do professor, proporcionando uma formação “baseada na articulação entre prática e a reflexão sobre a prática, de modo que o professor vá se transformando em um profissional crítico-reflexivo, isto é, um profissional que domina uma prática refletida” (LIBÂNEO, 2013, p. 39). Além de evidenciar a necessidade de os profissionais da educação compreenderem os reais significados implícitos nas políticas educacionais, de modo a posicionarem-se contrários a essas (contra) reformas.

## Referências

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-r-cp002-19/file>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CHAUÍ, M. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. Coleção História do Povo Brasileiro

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papyrus, 1989.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papyrus, 1997.

PEREIRA, V. S ; BATISTA, N. C. A. Gestão escolar democrática na formação inicial do professor: elementos teóricos para pensar a formação política do professor da educação básica. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 71-87, set./dez. 2016 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1643>>.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GONÇALVES, S da R V; MOTA, M. R. A. ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 6. ed. rev. e ampl, São Paulo: Heccus Editora. 2013.

LOBO, S. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores.** 2020. Disponível em: <<https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

PARO, V. H. **Gestão democrática da educação pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO. V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

STRASBURG, Q; CORSETTI, B. Nova política de formação de professores ou reedição de velhas ideias? In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe.** Porto Alegre: Editora Universidade Metodista IPA, 2018. p. 155-170.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2013.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples.** RBPAE – v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>>. Acesso em: 19 nov. 2022

# Formação e atuação profissional dos professores: reflexões acerca do compromisso político dos professores no Brasil

*Daniela Pereira<sup>21</sup>*

## 1. Introdução

Eis aqui um dos protagonistas do fazer educativo, o professor. E é justamente com um destes protagonistas que iniciamos o nosso diálogo, o saudoso professor Álvaro Vieira Pinto, que em um de seus escritos sobre o fazer educativo nos trouxe a seguinte reflexão: “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (VIEIRA PINTO, 2003, p.29). Diante desta sintética, mas profunda reflexão, é iminente questionarmos: Qual o tipo de sociedade que constitui o Brasil? Quais os interesses dos membros dominantes que constituem a sociedade brasileira? Como e por quais circunstâncias a educação brasileira reflete os interesses dos membros dominantes desta sociedade? E por fim, como o professor, ser constitutivo da educação e da sociedade, entrelaça-se e intervém com os interesses da sociedade? Diria que estas são perguntas basilares para todo aquele que se propõe dedicar sua existência ao ato de educar.

Entretanto, as perguntas acima podem ser interpretadas por uma consciência ingênua, ou, por uma consciência crítica, a depender da sua leitura e concepção de mundo, as quais refletirão na sua maneira de estar e também de intervir neste mesmo mundo. Percebemos então que estamos

---

21 Professora de ciências e biologia da educação básica e mestra pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGEIFC).

a tratar da subjetividade e objetividade do ser social, que se constituem segundo Costa (2009), inspirado em Lukács, pelo processo de trabalho, definido como:

O fundamento ontológico do ser social, sendo a matriz das objetivações pelas quais o mundo dos homens se realiza concretamente. É através do trabalho, mediação necessária entre homem e natureza, que o homem se destaca da esfera natural e instaura um novo plano ontológico, que se caracteriza por níveis crescentes de socialização. (COSTA, 2009, p.04).

Significa dizer que este processo chamado trabalho é o que cria e recria o ambiente humano. Ao criar objetivamente as coisas do ambiente por meio da relação social de transformação da natureza, o homem estará criando a si próprio intelectivamente de maneira subjetiva, isto é, a sua consciência. Portanto, inerente ao tipo de consciência formado pelo trabalho, está o próprio tipo de trabalho, isto é, a maneira como os processos de trabalho se constituem na sociedade brasileira. E aí cabe indagar: os processos de trabalho no Brasil majoritariamente estimulam e, de certo modo, necessitam de uma consciência crítica, ou, de uma consciência ingênua? É sobre este e demais questionamentos anteriores que nos propomos a discutir nos itens subsequentes.

## **2. Projeto para a nação periférica**

De antemão, é preciso situar a nação brasileira na sua situação real e não ideal, portanto, na periferia do capitalismo e condicionada às estruturas e políticas que reproduzem a dinâmica própria deste modelo econômico, isto é, a exploração de tudo e a todos em benefício da lucratividade. Muitos autores, tais como Evangelista (2021), Da Silva e Cruz (2021) e Amorim (2021), concordam que especialmente a partir dos anos de 1990 as políticas neoliberais avançaram sobre o Brasil, pondo em prática o desmonte de políticas sociais e, sobretudo, degradando as condições objetivas dos trabalhadores da educação.

Seria ingenuidade pensar que em um país capitalista pudesse haver direitos sociais assegurados. No entanto, há países com menores desigualdades sociais e países com maiores desigualdades sociais, e esta última é a

característica a qual se enquadra o Brasil, um dos dez países mais desiguais do mundo, tal como aponta os dados de 2019 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas-IBGE. Os motivos desta desigualdade perpassam a dinâmica das relações capitalistas historicamente constituídas no Brasil, principalmente pelas relações de exploração do trabalho humano, tal como afirma Vieira Pinto (2020).

É importante neste momento, mesmo que brevemente, expor alguns elementos que nos auxiliam a compreender minimamente a dinâmica do capitalismo e da exploração do trabalho na sociedade brasileira. Para isto, vamos nos apoiar especialmente nos escritos de Ruy Mauro Marini, um dos teóricos da Teoria Marxista da Dependência e, que muito antes do chamado neoliberalismo, elaborava elementos para explicar a essência da economia capitalista para os países da América Latina como o Brasil.

Marini (2017), considerando a relação entre exportação e importação de mercadorias estabelecidas entre países Europeus e países da América-Latina perante uma divisão internacional do trabalho, destaca que os países latino-americanos constituíram sua base econômica especialmente a partir da exportação de matérias-primas para os países centrais, e estes em contrapartida, exportavam para os países latino-americanos as suas manufaturas. A subordinação dos países da América Latina aos países centrais na não equalização das relações de exportação e importação culminaram em dívidas externas perante a rebaixada posição na divisão internacional do trabalho, que aprofundou o subdesenvolvimento e a dependência dos países latino-americanos (MARINI, 2017). Isto porque as matérias primas de países como o Brasil eram necessárias para promover o desenvolvimento industrial dos países centrais aumentando a taxa de lucros e a superioridade tecnológica às custas principalmente dos países latino-americanos, estes últimos ao se submeterem a esta relação, deixavam de promover seu desenvolvimento industrial e tecnológico e recorriam a superexploração da força de trabalho para garantir a taxa de lucros numa dinâmica que para além de jornadas de trabalho prolongadas, também submetiam os trabalhadores a uma remuneração abaixo do valor necessário para a manutenção e reprodução de uma vida digna, uma degradação do trabalhador "condizente com o baixo nível de desenvolvimento das forças

produtivas na economia latino-americana, mas também com os tipos de atividades que ali se realizam” (MARINI, 2017, p. 334).

Parte dos países latino-americanos obteve um desenvolvimento industrial perante determinada fase e demanda econômica do desenvolvimento capitalista mundial, o que, de acordo com Marini (2017), aperfeiçoou as relações de hierarquia entre os países e suas economias, isto porque os países centrais se desenvolviam industrialmente e tecnologicamente numa etapa mais sofisticada, em contrapartida, faziam investimentos financeiros para com os países latino-americanos, inclusive o Brasil, incentivando seu desenvolvimento industrial, mas a partir de maquinários obsoletos aos países centrais, transferidos para os países dependentes, promovendo assim etapas inferiores da produção industrial. Portanto, um processo de subdesenvolvimento e dependência que se dá continuidade até os dias de hoje, de maneiras que se diversificam ao longo do tempo, mas que não cessam a hierarquia dependente e que determinam posições rebaixadas na divisão internacional do trabalho. Marini (2017) então conclui:

E por essa razão que a chamada marginalidade social não pode ser tratada independentemente do modo como se entrelaçam nas economias dependentes o aumento da produtividade do trabalho, que deriva da importação de tecnologia, com a maior exploração do trabalhador, que esse aumento da produtividade torna possível. (MARINI, 2017, p.352).

Embora sintética, a compreensão destas relações econômicas entre países centrais e periféricos é extremamente necessária para que possamos então compreender as demais relações sociais que se desenvolvem entre estes países, especialmente as relações de trabalho e por consequente de educação e formação de professores. É oportuno neste momento rememorar uma reflexão de Mészáros, mas modificada por Evangelista (2021) quando diz “digam-me quais são as relações de trabalho em que vivem e lhes direi o sentido da Educação e da escola em seu interior” (MÉSZÁROS, 2005, apud EVANGELISTA, 2021). E é a partir da referida reflexão que passamos agora a discutir as imbricações entre estas relações, especialmente para a formação de professores nas últimas décadas.

### **3. O professor necessário para a formação do trabalhador necessário nos países subdesenvolvidos e dependentes**

Conforme já explicitado no item anterior, as relações econômicas a que estão submetidos os países periféricos como o Brasil, os caracterizam como países subdesenvolvidos e dependentes, onde impera a superexploração dos trabalhadores, exploração constitutiva da sociedade dividida em classes sociais, mas que é intensificada em países periféricos. Neste sentido, concordamos com Marx quando ele escreve “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos o trabalhador pertence a si próprio” (MARX, 2010, p. 81). E assim, se as relações de produção de uma sociedade subdesenvolvida não mudam, tampouco a humanização em sua concretude se desenvolverá, por isso “compartilhamos a tese de que o homem é produzido na relação do trabalho; portanto, só as mudanças neste nível podem transformar a realidade e, conseqüentemente, a consciência” (DA SILVA; CRUZ, 2021, p. 08).

Dado o exposto, percebe-se que “o subdesenvolvimento configura a etapa do processo nacional em que todos os fatores sociais convergem para conservar o trabalho inculto” (VIEIRA PINTO, 2020, p. 446). Portanto, o processo educacional desta formação social é diretamente afetado, pois é intrínseco a sua modalidade de desenvolvimento, e neste sentido Da Silva e Cruz (2021) aponta que as conseqüências desta relação serão então a formação de um novo tipo de trabalhador, agora para uma formação técnica e preferencialmente com uma conformação ideológica pautada no empreendedorismo tendo em vista o desemprego estrutural e a precarização cada vez maior do mercado de trabalho, que necessita de jovens “empreendedores”. Uma dinâmica social, mas que é ocasionada pelas crises cíclicas do capitalismo mundial, em que a cada ciclo se reinventa sempre sob novas formas de exploração, especialmente de um ser humano pelo outro.

Obviamente, caberá à educação dar a sua contribuição para a reprodução e conservação da sociedade capitalista, embora por meandros nem sempre tão explícitos a sociedade, mas impostos sempre com o slogan de melhorar a qualidade da educação, e claro, uma qualidade para que a educação cada vez mais sirva aos interesses e legitimação do capital. É por isso que certamente Vieira Pinto (2002, p. 110) vai afirmar que “o nível do professor é o nível do desenvolvimento da sociedade”. E perante o “desenvolvimento do subdesenvolvimento” (FRANK *apud* MARINI, 2017, p. 327) dos países periféricos dependentes, desprover o professor de sua intelectualidade e por consequência a de seus estudantes é tarefa fundamental, onde segundo Evangelista se “tem em vista obstruir as possibilidades de pensamento sobre as bases materiais e ideológicas de suas existências” (EVANGELISTA, 2021, p. 7). As maneiras que o sistema capitalista desenvolve perversamente este raquitismo intelectual de professores e estudantes perpassa desde a educação básica até o ensino superior, nas suas diversas modalidades. No entanto, neste momento, nos deteremos a discutir apenas a formação de professores.

Conforme já apontamos anteriormente, há uma estreita relação entre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos, estes últimos tal como o Brasil, na condição de país dominado por diversas relações econômicas submetem-se às orientações políticas dos países dominantes, e entre estas, de acordo com Malanchen (2020) a orientação para as políticas educacionais relacionadas à formação de professores, orientadas especialmente por Organismos Internacionais, tal como o Banco Mundial e a UNESCO. Ainda conforme Malanchen (2020), entre estas orientações se inclui a oferta de formação de professores na modalidade de Ensino a Distância-EaD, modalidade que para a autora, comprovadamente traz prejuízos tanto para a formação teórico-prática dos futuros licenciados, tanto quanto na formação política.

Nas últimas décadas, o aumento de matrículas em cursos de ensino superior na modalidade EaD cresceu vertiginosamente, especialmente a partir dos governos petistas. Estudos de Evangelista (2021) apontam que de 2003 até 2015 a modalidade a distância cresceu 993%, o que representou 511.451 das matrículas, majoritariamente na esfera privada. A autora ainda destaca

que até 2015 cerca de 61,7 % das matrículas em licenciatura no ensino superior encontravam-se na esfera privada, enquanto na esfera pública as matrículas ficaram em torno de 39,3%. Em 2021, de acordo com os dados do INEP, dos 1.648.328 discentes matriculados nos cursos de licenciatura, 64,4% foram em instituições privadas e 35,6% em instituições públicas. Quanto a modalidade, 61% das matrículas foram no ensino a distância.

Claro está que a expansão do EaD no Brasil segue em rumo acelerado nos cursos que formam professores, pelos motivos já evidenciados anteriormente, assim como pelas próprias leis que regem o país, e que claro também, relacionam-se com as questões econômicas e políticas. No caso da educação brasileira, a lei maior é a Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996, a qual abre possibilidades para a oferta do EaD na formação de professores, assim como na formação de outros profissionais. Conforme destaca Malanchen (2020), esta regulamentação do ensino à distância a partir da LDB possibilitou o desencadeamento do decreto 5.800 de 08 de junho de 2006 que criou a Universidade Aberta do Brasil-UAB sob a égide de interiorizar cursos e programas de educação superior no país, assim como também possibilitar a expansão destes cursos.

Entre 2008 e 2014 os cursos de graduação em EaD pela UAB cresceram cerca de 68,89% (MANDELI, 2014 *apud* MALANCHEN, 2020). A oferta da modalidade EaD pelas instituições privadas também aumentou e se espalhou pelo país, mas pouco se interiorizou, como apontam os estudos de Amorim (2021) sobre o EaD em todas as regiões do país, mas a título de comparação citaremos como exemplo apenas a região sul e a região norte. A região norte em 2008 apresentou 30% das matrículas no ensino superior, já a região sul obteve um índice de 39%, já em 2018 a região norte teve 11% das matrículas em EaD, e na região sul o percentual foi de 23%. Amorim (2021) conclui que a iniciativa da implementação da modalidade EaD atingiu objetivos inversos em relação a interiorização, haja vista que a região sul é mais desenvolvida do que a região norte, uma região também mais interiorizada, quando comparada a região sul.

Os dados expostos acima remetem a duas explicações principais: primeiro, a expansão da modalidade EaD abriu as portas para os empresários

e, conseqüentemente, para a mercantilização da educação; segundo, contribuiu para a desqualificação da formação no ensino superior, especialmente na formação de professores. Nesse sentido, concordamos com Amorim (2021) quando afirma que o ensino na modalidade a distância nas licenciaturas não passa de uma forma de desintelectualizar e despolitizar a formação docente.

Contudo, a educação na modalidade à distância não é a única forma da iniciativa privada adentrar a formação de professores. De acordo com Evangelista (2021) institutos e organizações privadas com e sem fins lucrativos denominados pela autora de Aparelhos Privados de Hegemonia-APHs, tais como Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Instituto Península, entre outras organizações que estabelecem parceria sobretudo com o Estado, possuem entre os seus interesses reproduzir os ideários liberais na formação humana, assim como garantir seus lucros de uma forma ou de outra. Estes APHs ditam as regras da formação de professores por diferentes aspectos, tais como formação continuada, sistemas de avaliação, gestão educacional e inclusive sobre a elaboração de normativas que orientam os currículos na formação inicial.

Exemplo de tal atuação materializa-se na recente aprovação pelo Conselho Nacional de Educação do parecer CNE/CP n. 22/2019 e da Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em consonância com a lógica liberal, trata-se de documentos orientadores da formação desejada para o mercado de trabalho, centrando-se no engajamento profissional, na competitividade, na autonomia, na flexibilidade, na adaptação às mudanças constantes da sociedade, entre outras habilidades e competências que esvaziam qualquer alternativa de base epistemológica, política e profissional mais críticas na formação inicial de professores (DA SILVA; CRUZ, 2021).

Percebe-se, portanto, que os professores brasileiros, além de majoritariamente receberem uma formação de duvidosa qualidade via introdução da iniciativa privada em seus processos formativos, ainda encontram inúmeras

dificuldades para se manterem na profissão e garantir minimamente sua subsistência, quiçá humanizar-se por meio de seu trabalho. O processo de precarização que acompanha a carreira docente no Brasil é histórico, entretanto, esta condição precária de trabalho e de diminuição de direitos se intensificou ainda mais em tempos de aulas remotas em virtude da pandemia da Covid-19 que assola catastróficamente todo o mundo desde março de 2020, e que no Brasil já somam lastimáveis 690 mil mortes decorrentes da doença. Um cenário que coloca muitos brasileiros em luto e ainda intensifica as condições degradantes de subsistência de muitos em virtude da maneira irresponsável e perversa que a pandemia desde o princípio foi gestada no país, é o que os dados de mortes mostram por si só.

Uma síntese deste processo de precarização, em especial da profissão docente, foi abordada em estudos recentes como de Da Silva (2020), onde a autora faz uma análise da condição do trabalho docente brasileiro ao longo dos anos, mas especialmente em tempos de pandemia. É importante destacar que as expropriações dos trabalhadores da educação são tantas que o espaço que temos para descrever é insuficiente, por isso vamos apenas citar algumas destas expropriações analisadas por Da Silva (2020). A autora afirma ser comum nas secretarias de educação municipais e estaduais do país a contratação de professores em caráter provisório, os quais são contratados por determinado período e de acordo com a necessidade das secretarias, um processo que se repete anualmente e em muitas vezes é a forma majoritária de contratação destes profissionais. A análise feita pela autora é que estas formas de contratação precarizam o trabalho do professor, pois estes não possuem estabilidade no emprego, possuem menos direitos trabalhistas, pouco vínculo de trabalho com as escolas, já que dificilmente conseguem cumprir sua carga horária apenas em uma escola, além de possuírem salários baixíssimos.

O processo de degradação das condições de trabalho assola milhares de professores por todos os estados brasileiros já há muito tempo no país. No entanto, o que Da Silva (2020) aponta, é que durante os últimos quatro anos especialmente, a perda de direitos dos trabalhadores têm se intensificado via reforma trabalhista e reforma da previdência, os quais destituem os profissionais da educação e demais trabalhadores de diversos

direitos conquistados arduamente ao longo da história de luta de muitos trabalhadores brasileiros.

Com o advento da pandemia da Covid-19, todos os professores brasileiros com vínculo empregatício foram submetidos ao trabalho remoto, ou seja, passaram a lecionar para os seus alunos via plataformas virtuais. É necessário destacar que a condição do trabalho remoto não foi uma escolha de muitos professores, mas uma imposição de diversos Organismos Internacionais sobre as secretarias de ensino, uma ação autoritária que não levou em consideração o acesso e o domínio a equipamentos e ferramentas digitais por parte dos professores, assim como dos próprios alunos, uma condição de sobrecarga de trabalho que levou ao adoecimento de muitos professores brasileiros, os que não adoeceram pelo excesso de trabalho, padeceram pela falta dele, já que muitas secretarias simplesmente cancelaram os contratos de trabalhos de muitos professores, deixando-os em condições degradantes de vida (DA SILVA, 2020).

Considerando o exposto até aqui e retomando o título desta seção “o professor necessário para a formação do trabalhador necessário nos países subdesenvolvidos e dependentes”, não é difícil entender que, para as sociedades subdesenvolvidas e dependentes, é este o perfil de formação e condições de trabalho necessárias ao professor pertencente a este tipo de sociedade que tem como fator estrutural a superexploração e, assim, a desumanização dos trabalhadores. Mas evidentemente, o professor necessário para a formação humana necessária defendida por nós, educadores progressistas de um país subdesenvolvido e dependente, é absolutamente outra, e é o que nos propomos a discutir no próximo item.

#### **4. A emancipação nacional pela práxis e consciência crítica dos professores**

Ser ou não um bom professor é relativo e subjetivo, uma questão complexa, mas muitas vezes tratada de maneira simplista, sem grandes reflexões. O que irá orientar a práxis de um professor é, sem dúvidas, a concepção de mundo que possui este professor. Se suas bases epistemológicas forem de

orientações conservadoras e neoliberais, mesmo que não explicitamente, sua práxis se efetivará por manter as coisas tais como estão, de modo conformista frente à realidade que sofre. Se suas bases epistemológicas forem de orientações revolucionárias, muito provavelmente este professor seguirá indignado com a realidade que o condiciona, mas não o conforma. Esta diferenciação de concepção de mundo nos recorda um grande educador brasileiro, Darcy Ribeiro, que em uma de suas célebres frases disse: “só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca”.

A concepção que orienta a práxis de um professor revolucionário implica em nunca se resignar, mas para isso duas coisas são fundamentais: competência técnica e compromisso político; tal como tão bem escreveu e nos ensinou o professor Dermeval Saviani (2013) em sua obra “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”. Saviani e Galvão (2021) assinalam que a função da escola é a socialização dos conhecimentos clássicos a partir dos conteúdos escolares, onde os autores definem clássicos como aqueles conteúdos que contribuem para o pleno desenvolvimento humano, mesmo que em tempo histórico distinto daquele que foi elaborado, mas sem se opor ao moderno. Se a função da escola e dos conteúdos escolares é esta, fica evidente que a função do professor, seja ele da educação básica ou do ensino superior, é ter o pleno domínio destes conhecimentos a partir de uma sólida formação técnica, a fim de transmiti-los aos seus alunos promovendo o pleno desenvolvimento humano.

Contudo, aqui cabe uma peculiaridade ao professor intelectual e pesquisador universitário; a ele não cabe apenas o domínio dos clássicos universais, cabe a ele também e, senão principalmente, o domínio dos clássicos nacionais, pois todo conhecimento universal é subsidiário ao conhecimento nacional, isto porque a práxis de um professor universitário deve ter serventia a todo o povo brasileiro, devendo a universidade servir a nação e não tão somente aos acadêmicos. Pois como diria o mestre Vieira Pinto (2020), o intelectual de uma nação subdesenvolvida não tem nenhum direito à futilidade intelectual, ou seja, de produzir ideologicamente aquilo que não serve ao desenvolvimento e a emancipação nacional em um país carente

de tudo. Do contrário, a universidade brasileira está fadada à delinquência acadêmica, como já escreveu certa vez Maurício Tragtemberg (1983).

Enfatizar a importância dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento nacional nada tem a ver com pragmatismo ou utilitarismo, seria esta uma maneira ingênua de análise da realidade nacional e do próprio desenvolvimento humano. Defende-se aqui a riqueza da prática social que considera a plenitude das necessidades humanas coletivas e não individuais, históricas e não momentâneas, e por isso uma formação da prática social na sua totalidade (DUARTE, 2010). Como afirma Vieira Pinto (2020), a deficiência cultural está relacionada com a própria pobreza econômica, de modo que a cultura letrada é dispensável em situações que não contribuam com a objetividade material da existência dos homens. Trata-se de um processo dialético, enquanto perdurarem as condições de espoliação do trabalho, os estímulos para buscar as luzes do saber serão mínimos, entretanto sem este saber o processo de desenvolvimento também encontrará desafios, pois esta é tarefa de seus dirigentes políticos que devem ter pensamentos e práticas nacionalistas comprometidas com o desenvolvimento da nação e, portanto, fazer jus à cultura letrada que deverá ser acessível pelo processo de desenvolvimento a todo o povo brasileiro.

Quando nos referimos à competência técnica e compromisso político, estas não devem estar dissociadas, mas possuir uma relação dialética, especialmente quando a tarefa é “educar o educador” como já dizia Marx. Ao educar para a técnica, esta não deve estar dissociada politicamente, especialmente sobre a intencionalidade de formar uma consciência crítica e, sobretudo, nacionalista, que por consequência será desenvolvida juntamente com o educando.

Apoiados em Vieira Pinto (2020), trabalhamos com a necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica nacionalista de professores, os quais precisam conhecer o país em que vivem sobre uma ótica nacionalista e de historicidade, compreendendo a totalidade e as inter-relações de seus problemas sob uma atividade e reflexão que seja objetiva e racional, tendo como finalidade última ajudar no desenvolvimento do país e no alcance de sua liberdade, ou seja, da sua emancipação nacional. A posse

desta consciência está intimamente ligada ao compromisso político do professor, seja na escola básica, na universidade, no sindicato, no partido ou em qualquer outro espaço, este professor estará contribuindo como um verdadeiro intelectual orgânico, aquele que conhece não só para si mesmo, mas faz do seu conhecimento uma práxis de libertação coletiva. Florestan Fernandes, ao analisar a prática pedagógica, diz que o professor:

É uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade se for capaz de perceber isso politicamente. Portanto a disjunção da pedagogia ou da filosofia e das ciências ou da arte, com relação à política, seria um meio suicida de reagir. É algo inconcebível e é retrógado. O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade. (FERNANDES, 2020, p. 255-256).

Eis o professor necessário e com responsabilidade social para com a realidade brasileira, aquele que com sua intelectualidade e compromisso político contribui para o desenvolvimento humano e para o desenvolvimento da sua nação.

## 5. Considerações finais

Ser professor no Brasil não é só estar de passagem, é vivê-lo na sua concretude e junto deste país enfrentar suas mazelas. Está claro que a missão do trabalhador brasileiro não é a mesma que a do trabalhador da metrópole, mesmo ambos sendo explorados, não o são da mesma forma nem na mesma intensidade. As gentes desta terra possuem em suas mãos um país com potencial para oferecer condições dignas de vida a todos, mas essa potencialidade só poderá se materializar mediante um trabalho árduo e coletivo que coloque os interesses nacionais e do povo em primeiro plano.

Libertar uma nação não pode ser jamais ato de palavreria, como diria Paulo Freire, deve ser ação concreta, deve ser práxis. Nesta caminhada da libertação de uma nação há objetivações sociais, econômicas e políticas que não podem estar ofuscadas e nem confusas pelas gentes deste país, isto é,

todos devem e precisam ter clareza da posição que ocupam na sociedade de modo a integrar os seus interesses aos da maioria da classe dominada, por isso ter consciência de classe é imprescindível a todas as categorias de trabalhadores, especialmente a de professores que por meio de sua prática podem ajudar a formar a consciência de classe de muitos outros.

Mas consciência de classe é só o primeiro desafio para construir uma hegemonia de consciências em prol dos interesses dos trabalhadores brasileiros. Conforme apontado ao longo de todo o texto, a espoliação dos trabalhadores e a desumanização das gentes brasileiras pelo capitalismo são históricas, mas a cada crise o capital se reinventa encontrando novas formas de garantir seus lucros e para isso utilizará todas as artimanhas possíveis e necessárias ampliando inclusive o seu alcance para além dos setores privados, mas sobretudo estabelecendo parcerias com a esfera pública, o carro chefe da lucratividade para a esfera privada, foi o que observamos por exemplo no caso da formação dos professores brasileiros.

Neste sentido, despertar a consciência para esta dinâmica que envolve a sociedade de modo geral e afeta a todos é extremamente necessária. No entanto, outras ações efetivas também precisam ser estabelecidas, e aí está também a função social professor ou daquele que se coloca como intelectual público, pois sua função está para além de instruir conteúdos em sala de aula e relacioná-los com a prática social de seus alunos, apenas esta função já é grandiosa quando cumprida com excelência, mas não basta.

O professor possui uma função muito ampla, e para além do auxílio no desenvolvimento de consciência de classe, o professor precisa ajudar a mobilizar a classe de trabalhadores frente à conquista dos seus direitos, e não poucas vezes, a luta para evitar perda de direitos já conquistados, e para isso, este professor precisará sair dos espaços da sua sala de aula, seja da educação básica ou no ensino superior. É preciso que o professor passe a ocupar espaços políticos, tais como sindicatos, partidos, associações de bairros, organizações políticas, gestão pública, conselhos da esfera pública, as ruas e demais espaços que tenham por objetivo construir a politização dos participantes, mas para além disso, mobilizá-los contra os ataques da iniciativa privada e não poucas vezes da própria esfera pública,

por exemplo, ataques citados anteriormente como a reforma trabalhista, a reforma da previdência e a BNC-formação de professores, implementações que seguiram seu curso, tal como orquestrado pelo setor público e privado sem encontrar grandes obstáculos por parte dos trabalhadores. Talvez este cenário seja indicativo de que a função social dos professores nos demais espaços da sociedade não esteja ocorrendo, ou ocorrendo de forma tímida, do contrário tais ataques e desmantelamento de políticas públicas poderiam minimamente ter sido barrados. Contrapor estes desmantelamentos cabe tanto à classe trabalhadora, quanto a instituições que de certa forma possuem maior poder político para isso, tais como as universidades que organizadas com a classe trabalhadora possuem autonomia para formular contrapropostas a tantos destes ataques. A resistência de classe em abstrato não possui capacidade de enfrentamento; tão necessário, como urgente.

## Referências

AMORIN, E.V. **Formação de pedagogos na educação a distância no Brasil: uma análise contra hegemônica a partir da Pedagogia Histórico Crítica**. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2021. Dissertação de Mestrado, Universidade do Extremo Oeste do Paraná, 2021.

DA SILVA CRUZ, S.P. et al. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-16, 2021.

DUARTE, N; MARTINS, L. M. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

EVANGELISTA, O. **Mimeografado**. Florianópolis: UFSC, 2021.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. **Agência IBGE Notícias**. 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>>. Acesso em: 24 set. 2021.

INEP. **Ensino a distância cresce 474% em uma década**. Censo da educação superior 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-e>>.

ducao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 06 dez. 2022.

MALANCHEN, J. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via ead: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado**, 1.04 (2020): p. 15-34.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 3, p. 325-356, 2017.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, n. 67, p. 36-49, 2021.

SILVA, A. M da. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020.

TRAGTEMBERG. M. **Sobre educação política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

VIEIRA PINTO. A. **Consciência e realidade nacional: a consciência crítica**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

VIEIRA PINTO. A. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2003.

# Educação profissional e tecnológica (EPT): relações entre formação, atuação e a construção de identidade(s) profissional(is)<sup>22</sup>

*Alexandre Vanzuita<sup>23</sup>*

*Idorlene da Silva Hoepers<sup>24</sup>*

*Ana Carolina Batista<sup>25</sup>*

## 1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir acerca da EPT relacionada à formação, atuação e a construção de identidade(s) profissional(is) e a influência do capital sobre o mundo do trabalho. Essas questões estão ligadas com a construção da(s) identidade(s) profissional(is) dos indivíduos e igualmente, com o desenvolvimento da(s) identidade(s) docente(s), perpassando desde a formação inicial até a experiência do professor relacionadas com a inserção no mundo trabalho, aspectos sociais, culturais e econômicos no contexto da docência e da educação.

22 Artigo produzido e financiado por meio de Bolsa da Uniedu do Estado de Santa Catarina - Edital: Chamada Pública n. 261/SED/2022.

23 Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2016). Professor-pesquisador do Instituto Federal Catarinense - IFC Campus Camboriú. Atua como Coordenador Institucional do PIBID/IFC - CAPES (2022-2024). Faz parte do quadro de docentes permanentes do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) - Mestrado Acadêmico em Educação do IFC. Exerce a função de Coordenador do PPGE (2023-2025), sendo membro do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPEFOPPE.

24 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2017), com inserção de pesquisa no Instituto Politécnico do Porto (Porto - Portugal). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) - Campus Camboriú, atuando como docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia e docente permanente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) - Mestrado Acadêmico em Educação do IFC Campus Camboriú e Membro do Grupo GEPEFOPPE.

25 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú (PPGE-IFC), na linha de Processos Formativos e Políticas Educacionais. Licenciada em Pedagogia pelo IFC Camboriú. Professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Balneário Camboriú.

A metodologia utilizada foi a bibliográfica, realizada a partir do estudo e análise das referências da disciplina Educação Profissional e Identidade Docente (2020/II) do curso de Mestrado em Educação do IFC Campus Camboriú. A metodologia de pesquisa bibliográfica consiste em realizar um estudo por meio de livros e artigos científicos que têm relação com o tema pesquisado (GIL, 2008). As análises seguiram a perspectiva crítica e interpretativa. Considerando o objetivo delineado neste estudo, na sequência, será abordada a temática da identidade docente e formação dos professores da EPT no Brasil.

## **2. Identidade docente e formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**

Discutiremos sobre a construção da identidade profissional e docente e suas relações com a formação dos professores da EPT no Brasil. Além disso, compreendemos que as várias dimensões (social, cultural, profissional, econômica) podem contribuir para a construção da(s) identidade(s), considerando os processos de formação inicial e continuada, inclusive as experiências de vida e profissionais.

### **2.1. Identidade profissional: uma articulação entre formação, experiência e pesquisa**

Conforme Pimenta (1996), a identidade profissional se constitui por meio das diversas vivências que o sujeito tem como experiência. Assim, desde a formação inicial, as experiências profissionais diversas e a busca pela formação continuada e desenvolvimento da pesquisa impactam a construção da identidade profissional. Inclusive no contato com diferentes pessoas em diferentes espaços de inserção profissional. Na perspectiva de Silva *et al* (2019), com o exercício da docência na Educação Profissional, o professor vai desenvolvendo-se também por meio da experiência.

Nessa linha de pensamento, para Vanzuita (2016), a construção de identidade(s) profissional(is) acontece por meio da articulação entre a formação inicial e inserção no trabalho. O autor enfatiza que a qualificação do profis-

sional se aperfeiçoa no movimento de pesquisa, isto é, na elaboração do conhecimento e da autonomia formativa. Igualmente, a formação inicial e a experiência profissional, a partir da inserção no mundo do trabalho, contribuem para a construção dessa identidade. Ademais, esse processo não se encerra em si mesmo, uma vez que é um movimento permanente de construção e ressignificação. A identidade profissional vai constituindo-se conforme as várias experiências do sujeito.

Para compreender a construção da identidade profissional em EPT, é importante resgatar o processo histórico. Conforme Machado (2008), a partir de 1960, o MEC passou a regulamentar o exercício de professores para a Educação Profissional. Inclusive com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961), a formação de professores para o Ensino Médio e para a Educação Profissional seria diferenciada. Dessa forma, a LDB de 1961 em “[...] seu art. 59 dizia que os professores do ensino médio seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os professores do ensino técnico em Cursos Especiais de Educação Técnica [...]” (MACHADO, 2008, p. 70).

Em 1968, passou-se a exigir ensino superior dos professores, tanto do ensino geral, quanto do técnico. Porém, esses tinham um prazo de cinco anos para se adequar. Já em 1971, a LDB (BRASIL, 1971) traz a profissionalização obrigatória no Ensino Médio. Em 1977, o MEC demonstrou intenção de criar uma licenciatura para a formação do 2º grau, mas isso não se concretizou. A LDB de 1996 (BRASIL, 1996), deixou uma lacuna sobre a EPT, uma vez que não aborda a formação de professores para essa etapa da educação (MACHADO, 2008).

Desta forma, nota-se que ainda não está/estava evidente, como deveria se dar a formação de professores da EPT. Seria necessário, portanto, definir políticas a nível nacional visando a formação de professores na área e com a valorização adequada para tal, deixando claros seus objetivos, não num caráter de improviso e provisório, mas sim algo permanente, a nível de licenciatura (MACHADO, 2008). Assim, para Silva *et al* (2019), a formação dos professores da Educação Profissional tem sido relacionada ao projeto nacional em construção, no desenvolvimento de suas identi-

dades e dos profissionais que se formam. As funções dos professores têm sido ampliadas aliando ensino, pesquisa e gestão e, em alguns momentos, essa formação demonstra ser provisória e emergencial.

Nessa perspectiva, a formação de professores da EPT não tem levado em conta recursos materiais, humanos, direitos, salários adequados, tempo para preparação das atividades, entre outros. De tal modo, observa-se que assim como a dos demais trabalhadores, a formação dos professores requer recursos e necessita de investimentos para ter uma maior qualidade. Os professores também precisam de garantias no seu trabalho, de salário justo e tempo adequado para continuar estudando e se qualificando em espaços para desenvolver seu trabalho (FRANCO, 2008). Dessa maneira, compreendemos que desde a formação inicial, o professor já se defronta com algumas carências, necessitando de formação continuada para se aperfeiçoar. Kuenzer (2008), explica que as mudanças nos últimos 20 anos influenciaram a Educação Profissional, isto é, houve a flexibilização do trabalho e surgiram alterações na Educação Profissional e na formação de professores.

Nesse sentido, “[...] a concepção da educação profissional e os espaços de atuação, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, trazem novos desafios, tanto para o capital humano quanto para o trabalho” (KUENZER *et al*, 2008, p. 21). Nesse contexto, ocorreu a internacionalização do capital, a influência para um estado mínimo, parcerias público-privadas, alteração do trabalho, do fazer, para o intervir com equipamentos ou sistemas passando a ser exigidas múltiplas competências do trabalhador (KUENZER, 2008), tema a ser abordado no próximo tópico.

## **2.2. Formação permanente, responsabilização do professor pelo Estado e a influência do capital na construção de identidades**

A partir dessa discussão, entende-se que é preciso refletir a respeito da formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. Sendo assim, espera-se que na licenciatura os futuros professores aprendam a refletir sobre a própria prática, sobre os processos de aprendizagem e a realidade social, de modo a constituírem suas identidades docentes. Deste modo,

o significado que o professor atribui à sua profissão e à docência no cotidiano, liga-se com a sua identidade profissional. Por isso, é importante a reflexão a partir da prática profissional nos processos de formação inicial e continuada de professores (PIMENTA, 1996).

Com efeito, por meio da formação inicial, continuada e/ou experiências, as identidades dos professores desenvolvem-se e modificam-se. Nesse processo de ensinar a ser professor, a pesquisa como princípio científico e formativo (DEMO, 2005) também pode fazer parte da formação docente, inclusive a fim de se pesquisar a realidade educacional, colocando o futuro professor em condições reais de docência, contribuindo para a construção de identidade(s) qualificada(s) social e cientificamente, num processo de formação permanente (PIMENTA, 1996).

Nessa direção, segundo Lawn (2001), para compreender o desenvolvimento do ensino é preciso observar a identidade dos professores. Nessa perspectiva, todas essas questões estão atreladas a um determinado projeto de nação. A identidade do professor representará inclusive os projetos que o Estado articulou para a educação. As mudanças na identidade docente são influenciadas também pelo Estado, por meio do qual estabelecem-se associações entre a identidade dos professores com a nação que a produziu. O Estado gerencia as identidades dos professores conforme suas preferências, para o determinado tipo de ensino e de projeto educativo que se tem para a nação. Nesse sentido, o Estado implementa normas, diretrizes e políticas conforme o tipo de formação do professor que seja de seu interesse de acordo com o viés pretendido. Dessa forma, a identidade do professor relaciona-se ainda com os objetivos sociais e econômicos do Estado que a projetou (LAWN, 2001).

Nessa direção, Silva et al (2019), faz uma crítica reflexiva quando aborda a questão profissional dos professores da EPT e do trabalho docente, evidenciando que a formação de professores necessita perpassar por processos de formação de sujeitos plenos e não de acordo com as imposições do mercado. Sendo assim, nota-se uma grande responsabilização na figura do professor por parte do Estado, em razão de que esse se exime de suas obrigações para com a formação socialmente qualificada de professores.

Também estão presentes as carências no investimento, estrutura, recursos materiais entre outros, centralizando no professor todas as responsabilidades, como se todos esses fatores não influenciassem no seu trabalho (LAWN, 2011).

Na Educação Profissional, o foco tem se dado na formação da mão de obra para os setores econômicos, não para a formação de sujeitos que compreendam o mundo do trabalho de maneira ampla a partir de uma formação crítica e científica, ou seja, mantendo a estrutura de sociedade vigente. O Estado acusa o professor pelo fracasso da educação, mas não dispõe de formação e estrutura necessárias para que este desempenhe seu trabalho qualitativamente (SILVA *et al*, 2019).

Neste sentido, há uma ampliação das funções do professor, sobrecarga de trabalho e estímulo à produtividade e competitividade, levando ao adoecimento físico e mental docente, ou seja, na história está presente a desvalorização do trabalho docente. Todavia, há que se resistir a essa exploração e analisar o contexto por meio da ciência e dos conhecimentos, isto é, realizar a ação pedagógica para formar um cidadão autônomo, com formação integral na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, integrando a Educação Profissional e a Educação Básica, visando a qualidade socialmente referenciada da educação (SILVA *et al*, 2019).

Nessa linha de pensamento, oportunizar ao educando uma formação que proporcione a compreensão da relação entre a docência e o mundo do trabalho é fundamental. Nesta perspectiva, quando a educação proporciona uma formação crítica e reflexiva, contribui com o desenvolvimento da identidade dos professores, possibilitando a compreensão do contexto sociocultural. Assim, ao buscar uma educação emancipatória, esta dialoga com a superação da desigualdade e da exploração, que poderá acontecer a partir da universalização do trabalho e da educação (SILVA *et al*, 2019).

De modo histórico, as políticas educacionais demonstram que a Educação Profissional tem sido influenciada pelos interesses do capital, realizando a formação de mão de obra para o trabalho, conforme a conveniência da classe dominante. Carece-se, assim, de uma política de formação própria de professores para a EPT, comprometida com um projeto de nação que

possibilite uma educação emancipadora para os alunos que buscam a Educação Profissional. Dessa forma, a preocupação se dá em oferecer uma formação integral que vise o amplo desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão (SILVA *et al*, 2019).

Assim, observamos que as relações do trabalho fazem parte da construção da identidade do professor, de tal modo que o trabalho tem uma contribuição considerável na formação do indivíduo e na sua identidade, como “[...] processo, uma história, uma aventura e nada permite que ela se fixe num qualquer momento da biografia” (DUBAR, 2006, p. 178). Portanto, as questões econômicas que alteram os arranjos do trabalho, pesam sobre os indivíduos influenciando as ‘identidades profissionais’ relacionadas às atividades remuneradas e ao trabalho. Isto é, “[...] as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego” (DUBAR, 2006, p. 85). Há que se pensar em criar políticas sociais a fim de que os sujeitos tenham possibilidades de aprendizagens significativas, provocando assim processos emancipatórios (DUBAR, 2006).

Compreendemos que a identidade do professor está ligada às experiências vivenciadas, desde a sua formação inicial, até as expectativas em exercer a docência (HUBERMAN, 2013). Desse modo, evidenciamos a necessidade de uma formação humana, integral, crítica e reflexiva, que contribua para que o profissional reflita sobre o contexto em que está inserido e sobre a sua própria docência, bem como para com os educandos, proporcionado igualmente a esses uma formação crítica, reflexiva e emancipatória (SILVA *et al*, 2019).

Nessa linha de pensamento, Saviani (2009) esclarece que na formação de professores é necessário considerar os conhecimentos e a questão didático-pedagógica de modo articulado. É preciso considerar a realidade educacional e as práticas dos docentes. O professor precisa ter uma carreira, um salário justo e condições adequadas de trabalho. Para isso, é preciso um grande investimento na área educacional e na formação inicial e continuada de docentes. Desse modo, será possível mudar a realidade educacional do país e fazer com que a docência seja uma profissão atrativa.

O autor ainda explicita que o investimento alto na área da educação se constitui de uma excelente forma para ajudar a resolver outros problemas no nosso país (SAVIANI, 2009).

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta. (SAVIANI, 2009, p. 153).

De tal forma, fica evidente o quanto é preciso que haja a realização de investimento na educação pública brasileira, contribuindo para a resolução de outros problemas, conforme citado anteriormente. Os professores precisam receber uma alta qualificação para, conseqüentemente, realizarem um trabalho de orientação formativa crítica e reflexiva aos educandos, uma vez que isso contribuiria ainda mais ao desenvolvimento do próprio país (SAVIANI, 2009).

### **3. Conclusões**

A partir do estudo realizado, compreendemos que no Brasil a EPT tem relação direta com a construção da identidade profissional dos professores. O capital influencia o trabalho e, este, por sua vez, influencia a formação. No caso da construção da identidade docente, esta se constitui desde a formação inicial do professor e desenvolve-se também com as suas experiências profissionais. Lawn (2001) explica que a identidade do professor é moldada conforme o projeto de nação que o Estado almeja, influenciada inclusive por interesses econômicos. Pimenta (1996) evidencia a necessidade de formação permanente. Dubar (2006) aponta a necessidade de as políticas sociais levarem o sujeito a desenvolver sua identidade no sentido da emancipação.

Dessa forma, o capital influencia a EPT, a formação dos professores e dos trabalhadores. Nesse sentido, como afirma Silva *et al* (2019), é preciso

buscar uma educação que vise a formação integral do sujeito, que compreenda os processos do trabalho e lute por uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, Vanzuita (2016) evidencia a importância da pesquisa na formação do sujeito, em razão de que esta conduz à construção de identidade(s) profissional(is) autorais e autônomas ao mesmo tempo, considerando os processos formativos, o desenvolvimento profissional emancipatório e a possibilidade de construção do conhecimento inovador.

Enfim, entendemos que a construção da identidade é algo constante e permanente, que ocorre durante toda a vida. Sofre influências do trabalho, da sociedade e é permeada por outras questões da vida do sujeito, desde a formação inicial até a experiência profissional. Nesse sentido, a educação e formação necessitam relacionar-se ao desenvolvimento da identidade profissional e docente, proporcionando um processo que vise a independência do sujeito de modo crítico e reflexivo, por meio de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Com efeito, poderá oportunizar o desenvolvimento integral do sujeito na busca de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, o tema formação de professores, EPT e mundo do trabalho, se apresenta como potencial para discussão permanente, provocando professores e estudantes a olharem a sua própria formação, de modo crítico e reflexivo, a partir das relações econômicas, sociais e culturais, nas suas mais variadas complexidades.

## Referências

BRASIL. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei no 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Brasília, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacao-original-1-pl.html>>. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Publicação Original**. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>>. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 13 maio 2022.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto (PT): Afrontamento, 2006. Disponível em: <[https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/09/Livro-dubar\\_claude\\_a\\_crise\\_das\\_identidades.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/09/Livro-dubar_claude_a_crise_das_identidades.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2022.

FRANCO, M. C. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.4>>. Acesso em: 13 maio 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2013. cap. II, p. 31-62

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.4>>. Acesso em: 13 maio 2022.

LAWN, M. **Os professores e a fabricação de identidades**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul./Dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2022.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.4>>. Acesso em: 13 maio 2022.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores**: saberes da docência e identidade do professor. R. Fac. Educ. São Paulo, v22, n2, p. 72-89, jul/dez, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>>. Acesso em: 13 maio 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SILVA, F. L. G. R. *et al.* **O exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica: o que dizem os docentes.** Revista Eixo, v. 8, n. 1, janeiro - junho de 2019, Brasília DF. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/580/426>>. Acesso em: 13 maio 2022.

VANZUITA, A. **A constituição de identidade(s) profissional(is) de formandos em educação física.** 2016. 224f. Tese. (Doutorado em Educação). Itajaí, UNIVALI-SC, 2016. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf;jsessionid=v7fsepTweGwfYb+VNGTr+5mq.sucupira-218?cid=1>>. Acesso em: 13 maio 2022.

# Processos educativos: o uso de jogos digitais no ensino de frações

*Cleunice Martins de Siqueira da Silva*<sup>26</sup>

*Airton Zancanaro*<sup>27</sup>

## 1. Introdução

A geração atual já nasce imersa em diversas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e considerando o crescimento exponencial do acesso à informação por meio da internet, concomitantemente surge “[...] uma mudança de paradigma junto aos novos processos para aquisição de conhecimento” (MORATORI, 2003, p. 2). Cognitivamente, a forma de aprender desta geração tende a acompanhar a evolução tecnológica, visto que o intelecto já não “funciona” como nas gerações anteriores. A geração atual age, pensa e aprende de forma diferente da forma tradicional e está cada vez mais direcionada e adaptada à era tecnológica digital (PRENSKY, 2012; MATTAR, 2010).

Diariamente os professores se deparam com estudantes que manifestam baixo rendimento, falta de entusiasmo e mesmo certa aversão ao ensino e, mais especificamente, na matemática. Isto pode ser expresso na representatividade dos dados estatísticos como no PISA de 2018 (BRASIL, 2019, n.p.) em relação a disciplina de “Matemática – 68,1% dos estudantes brasileiros estão no pior nível de proficiência em matemática e não possuem nível básico de Matemática, considerado como o mínimo para o exercício

26 Mestre em Educação pelo PPGE IFC – Campus Camboriú. Graduada em Processos Gerenciais pela Uniasselvi e licenciada em Matemática pelo Instituto Federal Catarinense campus Camboriú. Especialista em Educação e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense campus Camboriú. Atualmente atendente administrativo no Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação – SINASEFE Litoral.

27 Graduação em Bacharel em Ciências da Computação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau. Mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente professor do Instituto Federal Catarinense campus São Bento do Sul atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de graduação e ensino médio.

pleno da cidadania”. Adjacente a isto, os professores, além dos problemas com os conteúdos matemáticos, também se sentem desestimulados por conta das dificuldades enfrentadas no desempenho laboral (LAURENTINO; FREITAS; NUNES, 2017).

Este quadro é um desmotivador presente na escola, mas que pode ser alterado se, em conjunto, houver mudanças. Para as autoras Laurentino, Freitas e Nunes (2017, n. p.) “[...] a matemática torna-se uma das disciplinas mais temidas dentre as áreas de ensino, apresentando insucesso no aprendizado e incumbindo os professores buscar métodos que facilitem o ensino e enriqueçam o saber.”.

Um exemplo é o ensino dos números fracionários, assunto que está presente na disciplina de matemática a partir dos anos finais no ensino fundamental I e é aprofundado nos anos seguintes no ensino fundamental II. Para ministrar esse tópico, o professor inicia com as quatro operações básicas no conjunto dos números naturais e abrangendo os demais conjuntos numéricos e operações nos anos posteriores. Neste conteúdo, os conceitos são abstratos e complexos.

Conforme estudo de Cardoso e Mamede (2009), as dificuldades apresentadas na aprendizagem e no conceito de frações são tradicionais, tanto pela natureza das frações quanto pela abordagem utilizada pelos professores. Neste sentido, corrobora o estudo de Santos e Fonseca (2019), que além dos indicativos de Cardoso e Mamede (2009), acrescenta informações sobre a importância do conteúdo de frações e as dificuldades que os estudantes perpetuam durante a vivência escolar.

Estudos realizados levam a reconhecer que novas metodologias, assim como a utilização de jogos digitais aplicados no processo de ensino-aprendizagem, poderão motivar e promover uma aprendizagem com significado aos estudantes (CRUZ; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2012; MORATORI, 2003; PRENSKY, 2012). Além disso, o uso de jogos em ambiente escolar tem garantido bons resultados no ensino-aprendizagem, conforme publicações realizadas por autores como: Laurentino, Freitas e Nunes (2017), Mattar (2010), Moratori (2003), Prensky (2012), Savi (2011), entre outros. Diante dos atrativos das tecnologias digitais, o professor necessita conhecer, apren-

der e se adaptar a usar essas novas tecnologias para modificar sua prática pedagógica, utilizando material que corrobore com uma aprendizagem com significado para os estudantes e as suas novas formas de aprender.

A partir do exposto, buscamos apresentar a importância e o potencial para a aprendizagem presente nos jogos. Para que o jogo seja visto como mais do que uma mera diversão, mas que possa ser utilizado para enriquecer o planejamento pedagógico do professor, agregando qualidade no ensino e proporcionando uma aprendizagem com significado aos estudantes. Colaborando para gerar um ambiente educacional mais compatível com suas preferências cognitivas de aprendizagem, através de experiências práticas e motivadoras.

## **2. Processos educativos no ensino de frações**

O ensino da Matemática percorre um árduo caminho, os estudantes tradicionalmente imputam a esta disciplina diversas barreiras que geram insucesso na aprendizagem dos seus conteúdos, não percebendo seu papel fundamental na vida da sociedade (SANTOS; FONSECA, 2019). Desde os primeiros anos escolares, o ensino da matemática deveria propiciar significado aos seus conceitos instrucionais, para o estudante perceber sua aplicação fora do ambiente escolar.

O conteúdo aqui enfatizado é o ensino de frações, considerado importante e que os estudantes apresentam dificuldades na sua compreensão para se recordar o que foi estudado sobre este conteúdo no ano letivo anterior (SANTOS; FONSECA, 2019). Segundo Cardoso e Mamede (2009, p. 2865), “Os obstáculos com que os alunos se deparam no desenvolvimento de uma completa compreensão do conceito de fração estão relacionados, quer com a natureza das frações, quer com as abordagens utilizadas para ensinar frações.”.

Ainda segundo Santos e Fonseca (2019, p. 51) no “[...] âmbito educacional, o conteúdo de fração é um dos mais importantes da Matemática no Ensino Fundamental, no entanto, é ainda um dos que mais apresenta dificuldades por toda vida escolar do aluno [...]”. Dentre algumas dificuldades apresen-

tadas pelos estudantes no ensino de frações estão: o próprio conceito de fração, as divisões parte-todo, as quatro operações básicas com os números fracionários, o mínimo múltiplo comum aplicado na adição e subtração de frações com denominadores diferentes (SANTOS; FONSECA, 2019).

O primeiro contato com as frações na escola é a partir de figuras geométricas planas como, os quadrados, os retângulos e os círculos, e alimentos como algumas frutas, chocolates, pizzas que se apresentam divididos em partes iguais para representarem quantidades fracionárias (JAHN *et al*, 2011). Neste modelo de abordagem os estudantes poderão relacionar apenas a linguagem (um meio, dois terços, etc.), sem compreender o que significa o numerador e o denominador, e, ainda induzindo-os a relacionarem as partes pintadas ao numerador e as que não estão pintadas ao denominador (JAHN *et al*, 2011).

No ambiente escolar, conforme observado por Cardoso e Mamede (2009, p. 2863-2864), o “[...] domínio do conceito de fração só está adquirido quando a criança consegue utilizar e representar frações nas suas diferentes situações ou interpretações”. A representação de frações quanto à classificação ou interpretação, podem ser divididas em: medida, razão, quociente, operador e parte-todo (CARDOSO; MAMEDE, 2009).

A representação da fração na situação de medida tem similaridade com a classificação parte-todo, podendo ser representada pela distância de pontos em uma reta numérica (FREITAS; BARBOSA, 2016). Uma demonstração simples é usar a reta dos números inteiros, com as distâncias sinalizadas a cada um centímetro e fazer cálculos da distância entre pontos negativos e positivos.

Segundo Jesus (2013, p. 13), “[...] a ideia de razão não compara partes com o todo, mas sim, parte com parte. Sua representação fracionária é usada como um índice comparativo entre duas grandezas”, ou seja, relaciona duas quantidades ou valores numéricos entre si. Podem ser elementos de um mesmo conjunto relacionados entre si, um exemplo corriqueiro é relacionar a quantidade total de estudantes da sala ao total de estudantes do gênero masculino ou feminino.

A fração como quociente na descrição formalizada por Jesus (2013, p. 13), “representa um número inteiro dividido por outro (\*)”, e que resulta em um valor numérico no conjunto dos números naturais ou não. Por exemplo, se em uma situação-problema 4 crianças têm 14 chocolates para dividir, quantos chocolates cada uma receberá? O cálculo pode ser representado por:  $14 \div 4$ , ou 3,5, ou seja, três chocolates inteiros e os dois que sobraram poderão ser divididos ao meio, resultando em mais quatro metades, assim cada criança receberá mais meio chocolate. O que não aconteceria se fossem 12 chocolates ou 16, que resultam em números naturais.

Já a fração na representação como operador, segundo Freitas e Barbosa (2016, n.p.), “[...] ocorre quando a fração assume o papel de transformar uma situação inicial para produzir uma situação final.”. Como por exemplo, uma situação-problema em que se pretende calcular o montante, em Reais, já pago por 5 parcelas de um objeto adquirido no valor total de R\$1.400,00 e foi dividido em 7 parcelas. Para resolver, utiliza-se a representação fracionária e desenvolve-se o cálculo:  $1400 \div 7$ , então, como resultado obteve-se que o montante já pago pelas 5 parcelas é de R\$1.000,00.

A fração na situação parte-todo, “Representa partes do todo (unidade). Normalmente é apresentada em forma de figuras geométricas divididas em partes iguais.” (JESUS, 2013, p.12). Para Cardoso e Mamede (2009, p. 2864), “Nas situações parte-todo, o denominador da fração representa o número de partes em que um bolo é dividido e o numerador indica o número dessas partes que são retiradas [...]”, como exemplo as autoras citam “[...] (um bolo é dividido em 3 partes iguais e 2 são comidas, significa que foi comido  $\frac{2}{3}$  do bolo).” (CARDOSO; MAMEDE, 2009, p. 2864-2865).

Efectivamente, o procedimento, tradicionalmente utilizado, de começar com um “todo” que é dividido em várias partes iguais, das quais algumas são retiradas, não se adapta facilmente, por exemplo, à fração  $\frac{4}{3}$ . Mais importante ainda, “parte de um todo” não ilustra a operação entre frações: a imagem de  $\frac{1}{2}$  de um círculo a ser adicionado a  $\frac{2}{3}$  de um outro círculo não representa devidamente a soma de  $\frac{1}{2} + \frac{2}{3}$ . (CARDOSO; MAMEDE, 2009, p. 2865).

A fração representada como parte-todo, por ser a mais abordada no ambiente escolar, talvez pela metodologia pedagógica utilizada pelos profes-

sores, parece não alcançar resultados positivos no ensino-aprendizagem (SANTOS; FONSECA, 2019). As crianças na sequência dos anos escolares tendem a apresentar dificuldades com a representação dos números fracionários e em aplicá-los nas operações e resoluções de problemas (SANTOS; FONSECA, 2019). Estas mesmas dificuldades parecem se perpetuar ano após ano no ensino escolar, sem que a aprendizagem tenha, de fato, ocorrido com estes estudantes (SANTOS; FONSECA, 2019). As autoras sugerem ainda que,

[...] o conteúdo de frações na matemática é fácil de ser empregado nas mais diversas situações do nosso cotidiano como, por exemplo, na separação de ingredientes para receitas de bolo, na divisão de uma pizza, no sistema monetário etc. E esse fato pode ser utilizado em sala de aula, pois pode servir como ponte entre a realidade do aluno e o conteúdo de fração, fazendo com que tenha significado para o aluno. (SANTOS; FONSECA, 2019, p. 54).

Diante do exposto, evidencia-se que ao não compreender o conceito de frações, os estudantes apresentam deficiências para resolver as operações básicas com os números fracionários. Acredita-se, portanto, na importância de um ensino com maior ênfase na compreensão dos processos (não apenas no resultado final), possibilitando que os alunos construam seu conhecimento por meio da relação entre o conceito, seus significados e a prática.

Para criar uma ponte eficiente entre o conhecimento e a aprendizagem, a metodologia do professor deve facilitar este processo, visando diminuir as barreiras na compreensão dos conteúdos, evitando que o estudante carregue perpetuamente deficiências no aprendizado e aversão à disciplina de Matemática (SANTOS; FONSECA, 2019).

### **3. O uso de jogos digitais**

Aprender é o resultado que se almeja quando se estuda ou busca conhecer algo, seja um conteúdo escolar, uma nova habilidade, o manuseio de uma nova ferramenta, um instrumento musical ou mesmo um jogo. Para Cruz, Ramos e Albuquerque (2012, p. 89), “a aprendizagem é um conceito amplo que aborda a dinâmica de apropriação do ser humano de seu mundo e

envolve aspectos psicológicos, biológicos e sociais”, e apropriar-se está relacionado com a aprendizagem, e quando é eficaz, o sujeito consegue aplicar em contextos diferentes.

O jogo como um recurso interativo poderá engajar os estudantes de forma que promova um ambiente cognitivo mais propenso para a aprendizagem. É necessário que a mudança venha de dentro para fora da escola, ou seja, não são os estudantes que devem retroagir ao ensino tradicional, memorístico, mas a escola precisa se adequar à nova geração, às novas tecnologias, atualizando sua metodologia pedagógica (MORATORI, 2003).

O uso de jogos é comum na sociedade atual, especialmente com objetivo de entretenimento, porém, o uso em ambiente escolar ainda é pouco percebido e menos utilizado como ferramenta útil no auxílio da aprendizagem. Mesmo entre os mais jovens, as opiniões se dividem e nem todos percebem que o ato de jogar sempre envolve alguma aprendizagem, não sendo necessariamente um conteúdo, mas podendo também incluir habilidades, estratégias ou atitudes (CRUZ; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2012).

A estratégia de uso de jogos no ambiente escolar tem grande potencial para ser explorada, pois os estudantes interagem com os jogos e outras tecnologias em seu cotidiano, para além do que é essencial na sociedade moderna, e trazem como bagagem aprendizagens adquiridas com essas ferramentas. A escola, ao apropriar-se de estratégias que relacionem essa bagagem dos estudantes com os conteúdos instrucionais e didáticas de ensino, poderá auxiliar na promoção de resultados positivos no ensino-aprendizagem. Além disso, a escola pode ser um ambiente mais harmônico com as preferências tecnológicas e cognitivas da geração atual.

Um ambiente adequado para aprendizagem poderá auxiliar no desempenho cognitivo do estudante, e quando utilizamos algo que é do interesse dos estudantes, as chances de alcançarmos objetivos bem-sucedidos se eleva. Prensky (2012, p. 21) compreende que a aprendizagem baseada em jogos digitais, por apresentar o elemento diversão, funciona com os estudantes de hoje e o uso destes jogos “[...] pode ser grande parte da solução.” para o êxito no aprendizado.

O uso de jogos em ambiente escolar é uma ferramenta que, além de serem comuns no cotidiano dos estudantes, possibilitam o desenvolvimento cognitivo emocional favorável para que a aprendizagem tenha sucesso, pois “[...] os jogos eletrônicos permitem agregar ao processo de ensino e aprendizagem as possibilidades de desenvolvimento e a transcendência cognitiva e relacional.” (CRUZ; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2012, p. 89).

Corroborando com o exposto, segundo a pesquisa de Cruz, Ramos e Albuquerque (2012, p. 89) que “[...] ao mesmo tempo, abrimos a possibilidade de inserir o uso de recursos didáticos diferenciados para favorecer o exercício dos processos cognitivos, o envolvimento afetivo e a interação social, dentre os quais podemos destacar os próprios jogos eletrônicos.”. E como afirma Alves (2015, p. 97), “Aprender por si só já não é uma tarefa fácil [...]” para que o ser humano desenvolva sua aprendizagem, o envolvimento emocional cognitivo é relevante e pode auxiliar neste processo.

Com os elementos presentes nos jogos aplicados no contexto escolar, acredita-se que estes possam auxiliar os professores em um ensino-aprendizagem eficaz, como ferramentas de apoio pedagógico.

#### **4. Características dos jogos**

A tecnologia concorre diretamente com a atenção dos estudantes e a didática da aula apresentada pelos professores (ALVES, 2015). A atenção, o engajamento e a motivação são elementos importantes para que ocorra o aprendizado, se os estudantes estiverem dispersos dificilmente se concretizará. Nesse ponto, se encaixam as metodologias diferenciadas, como o uso de jogos educacionais, contudo segundo Savi (2011, p. 100) “[...] não basta que um jogo seja didaticamente adequado e promova a aprendizagem, ele também precisa ser capaz de motivar os alunos a estudarem e proporcionar uma boa experiência”. E não somente os jogos, mas os professores como mediadores do processo de aprendizagem têm a tarefa de motivar os estudantes através de boas experiências, como nos coloca Alves (2015, p. 27) “[...] motivar a ação é o nosso desafio.”.

No entanto, quando se trata de escolher um bom jogo pedagógico, os professores têm dificuldade, pois por vezes o jogo parece ser atrativo, mas não atende pedagogicamente o conteúdo ao qual pretende-se trabalhar. Outras vezes, o jogo não é atrativo por tirar do papel e colocar na tela o mesmo procedimento do conteúdo quando apresentado em mídias impressas. Segundo Savi (2011, p. 132), “Um jogo de qualidade é aquele que tem objetivos educacionais bem definidos, motiva os alunos para os estudos e promove a aprendizagem de conteúdos curriculares através de atividades divertidas, prazerosas e desafiadoras.”. É na diversão que o estudante se envolve, perde a noção do tempo e com essa imersão, produz o ambiente cognitivo ideal para que ocorra a aprendizagem.

Conforme relata Prensky (2012), em uma experiência como professor de matemática no ensino médio por 4 anos em Nova York, fazer com que seus estudantes de cidades do interior prestassem atenção em problemas de matemática, mesmo tornando-os relevantes para os estudantes não gerava motivação, “O que de fato ajudava era a diversão.” (PRENSKY, 2012, p. 458). Então, para motivar os estudantes, Prensky usava brinquedos e jogos, todos que conseguisse pensar e inventar, já que não havia computadores pessoais na época (1968), nem um laboratório específico onde as crianças pudessem praticar a matemática de uma forma divertida.

Motivação é um dos fatores que tornam os jogos interessantes para as pessoas, gerando engajamento e dedicação, e esses aspectos podem ser usados em outros contextos. Mas, como os jogos conseguem ser tão atraídos para as pessoas? Segundo Viana *et al* (2013, p. 29) “[...] A resposta é porque eles causam satisfação.”. Essa satisfação pode ser gerada por dois aspectos, a motivação intrínseca e ou extrínseca. A motivação intrínseca é aquela quando a pessoa se envolve por desejo próprio, busca satisfazer sua própria curiosidade, e a motivação extrínseca se refere a uma motivação do ambiente externo, ou seja, pode ser por uma recompensa, seja ela material ou um reconhecimento por seu sucesso (VIANA *et al*, 2013). Contudo, com a evolução da tecnologia, o crescente acesso da sociedade e as mudanças trazidas para vida cotidiana das pessoas pela era digital, conhecer e aplicar jogos educacionais no ensino-aprendizagem escolar

pode ser uma estratégia para melhorar a qualidade, tanto do aprendizado dos estudantes, quanto da motivação desses e dos professores.

Jogos tem potencial para muito além do ato de jogar, e estão inseridos em diversas áreas da sociedade, como na natureza, na política, no trabalho, na poesia. O jogo vai além da necessidade imediata da vida e apresenta um sentido para a ação, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Ainda, conforme Savi (2011, p. 7), “Os jogos educacionais são mídias voltadas para a educação e usados para transferir e adquirir conhecimentos em diversas áreas, sendo um dos seus benefícios importantes, possibilitar que alunos possam ter experiências práticas”. Diante disso, ao despertar as emoções do sujeito pela vivência de uma experiência intensificada, contribui na construção da memória, da comunicação e do próprio conhecimento do sujeito.

Jogos possuem regras estabelecidas para atingir alguma meta, através da superação de uma série de obstáculos. Os jogos também simulam a realidade, porém, com suas características próprias. Sendo assim, sistemas baseados em jogos devem ter objetivos claros e apresentarem etapas de curto prazo, trazendo uma progressão contínua e com frequência de recompensas.

O quadro 1 contém a descrição das mecânicas, dinâmicas e estéticas dos jogos, elementos que devem ser observados em um jogo educacional a ser aplicado em ambiente escolar.

Quadro 1 - Mecânicas, dinâmicas e estéticas dos jogos

Mecânicas	Compõem os elementos para o funcionamento do jogo e permitem as orientações nas ações do jogador;
Dinâmicas	São as interações entre o jogador e as mecânicas do jogo;
Estéticas	Dizem respeito às emoções do jogador durante a interação com o jogo. Essa relação resulta das relações anteriores entre as mecânicas e as dinâmicas, que levam à criação das emoções do jogador.

Fonte: Zichermann; Cunningham (2011 *apud* BUSARELLO, 2016, p. 94).

Dinâmicas são o esboço do sistema e as mecânicas são os processos que levarão à ação dos indivíduos. Dentre esses elementos, são importantes:

a narrativa, a visualização de personagens, e a solução de problemas, por serem elementos que favorecem o engajamento e aprendizagem.

Ao fazer parte da história, os estudantes utilizam elementos interativos que servem como guia para alcançar os seus objetivos, movimentando-se no ambiente e contribuindo para seu engajamento e satisfação. “A experiência narrativa do indivíduo é gerada tanto pelo ato de acompanhar, ler, assistir, ouvir, etc., uma história como o de jogar” (BUSARELLO, 2016, p. 113). E ainda, para Busarello (2016, p. 116), a narrativa é “[...] uma forma de abordar o mundo”.

Busarello (2016, p. 10) também afirma que “Nos aspectos narrativos, os jogos permitem que o indivíduo vivencie um fragmento de espaço e tempo característicos da vida real em um contexto ficcional e controlado”. A narrativa é um elemento importante dos jogos, pois proporciona relevância e significado para as experiências, oferecendo contexto para as histórias interativas e possibilitando o engajamento do indivíduo, e como consequência desenvolverá a tarefa de forma motivada. Segundo Busarello (2016, p. 120),

Os elementos comuns aos jogos como narrativas, fantasia, curiosidade, mistério, metas, regras, feedbacks, desafios, estímulos e a possibilidade de controle contribuem para a construção de experiências dentro do ambiente gamificado, favorecendo a participação voluntária do indivíduo.

Outros elementos dos jogos são: personagens, competição e regras de jogo. Esses elementos têm efeito direto no processo de aprendizagem, Busarello usa o seguinte exemplo: “[...] o personagem permite a identificação com o estudante; a competição favorece o foco e a atenção dos alunos; e as regras do jogo propiciam um ambiente de imersão favorável ao envolvimento do estudante com o contexto de aprendizagem.” (BUSARELLO, 2016, p. 116).

Elementos encontrados nos jogos funcionam como um motor para motivar os indivíduos. Um desses elementos é o engajamento, que é medido pelo grau de dedicação dispensado na realização de uma tarefa, que influencia na imersão do sujeito em um ambiente, ou seja, o período de tempo que o indivíduo dedica a esta tarefa.

Segundo Mcgonigal (2012, *apud* VIANNA et al, 2013, p. 28) “[...] todos os jogos compartilham quatro características que os definem: meta, regras, sistema de feedback e participação voluntária”. Um ajuste equilibrado de metas, regras e *feedbacks* geram motivação e, essa motivação trará como resultado empenho e esforço em desenvolver a atividade, tornando a participação voluntária e não imposta, por exemplo nas atividades em sala de aula. Conforme descrito no quadro 2.

Quadro 2 - Quatro principais características dos jogos

Meta	Motivo que justifica a realização de uma atividade por parte dos jogadores; Pode ser na forma de vitória sobre determinado adversário, ou a conclusão de todos os desafios propostos em um videogame; Meta não é algo que se alcança sempre, podendo servir como um propósito que o jogador persegue constantemente e que lhe concede um senso de orientação durante o jogo.
Regras	Compõem um conjunto de disposições que condicionam a realização do jogo; Promovem equilíbrio entre um desafio passível de ser concluído sem ser fácil a ponto de desestimular sua resolução; Ajustam o nível de complexidade do jogador frente à atividade a ser desenvolvida, liberando a criatividade e estimulando o pensamento estratégico; As regras, têm a função de definir o comportamento do jogador, ou de que modo organizará suas ações para o cumprimento dos desafios impostos pelo jogo.
Sistema de feedback	Sua função principal é informar aos jogadores como está sua relação com os diferentes aspectos que regulam sua interação com a atividade; Fomenta a motivação, informando o progresso atingido em relação a si próprios e à meta, de maneira mais ou menos explícita.
Participação voluntária	É necessário que ocorra a aceitação da meta, das regras e do modelo de feedback; Em qualquer tipo de jogo, digital ou não, é preciso haver consenso entre todas as condições propostas e o jogador, viabilizando assim também as condições comuns para harmonização em jogos com múltiplos jogadores; Só há jogo quando o sujeito está disposto a se relacionar com esses elementos da maneira como foram propostos.

Fonte: Vianna et al (2013, p. 28-29).

Outros aspectos como interatividade, suporte gráfico, recompensas, competitividade, ambientes virtuais ou o conceito de vitória etc., são características comuns a muitos jogos, mas não definidoras, tais aspectos são artifícios orientados a constituir uma relação mais próxima com as quatro características que definem os jogos, sendo maneiras de consolidar e fortalecer os elementos expostos (VIANNA et al, 2013).

O estudante precisa querer jogar, não pode ser algo que lhe é imposto, e sim proposto, para que ele tenha esse sentimento de liberdade de jogar porque quer. Na fuga da vida real, por mais que se tenham elementos da realidade, as ações e consequências não são reais, o que dá ao estudante segurança para “brincar” e errar, voltar e repetir, sem que isso prejudique ou cause algum dano a si ou a outros.

Portanto, todos esses elementos são utilizados para contribuir no desenvolvimento do processo de aprendizagem, não são os últimos, mas sim os que o complementam. Em suma, os processos de aprendizagem apresentados devem ser ajustados à realidade dos indivíduos, seguindo o avanço tecnológico da sociedade. Estimulando a aprendizagem por meios multi e transdisciplinares, elevando os níveis motivacionais e de engajamento, proporcionando experiências relevantes aos sujeitos, e nisso o uso de jogos educacionais podem vir a ser perfeitamente eficaz (PRENSKY, 2012).

## **5. Considerações finais**

O contexto atual vivenciado no ambiente escolar pelos estudantes e pelos professores requer mudanças metodológicas no ensino-aprendizagem. Temos nas salas de aula estudantes que nasceram e cresceram com acesso a várias tecnologias, e que tendem a vivenciar mudanças cognitivas e já não conseguem ou não tem disposição para acompanhar um ensino tradicional descontextualizado de suas preferências de aprendizagem.

Com o crescimento da cultura de jogos, envolvendo um grande número de pessoas no mundo, diversos setores como: Forças Armadas, comércio, indústria, educação e também o meio corporativo tem utilizado o ato de jogar como estratégia motivacional (PRENSKY, 2012). Nesse quesito, identificam-se os jogos como ferramentas eficientes de motivação no processo de gerar conhecimento aos indivíduos.

No entanto, é possível observar que em sua maioria, os professores estão descontextualizados e desatualizados frente a estas novas tecnologias, que para os estudantes são comuns. O uso de mídias impressas, aulas expositivas, sem atrativo digital para atrair a atenção dos estudantes é algo

que está a cada dia ficando mais distante da realidade dos estudantes. O resultado é o crescimento da insatisfação para ambos, pois o professor fica desmotivado por não ter sucesso com os estudantes, estes por sua vez se frustram por desejarem novas formas pedagógicas de aprendizagem e que não lhes são apresentadas e disponibilizadas.

Diante disto, percebe-se grande rejeição a disciplinas que abordam conteúdos mais complexos como a Matemática, porém muito importante e necessária para o desenvolvimento do ser humano no exercício pleno da cidadania.

Assim, para os professores utilizarem ferramentas que despertem o interesse dos estudantes, existem algumas limitações a serem ultrapassadas. Num primeiro momento, o professor precisa estar apto e conhecer a tecnologia antes de inseri-la no ambiente escolar, muitos não estão familiarizados com a variedade tecnológica disponível atualmente, e outros não conseguem acompanhar esta evolução que anda em um ritmo muito acelerado, ao contrário dos estudantes que aprendem com facilidade e dominam o uso destas novas tecnologias.

Se é este o caminho que queremos trilhar, é necessário buscar novas ferramentas, partindo do que é comum aos estudantes em seu cotidiano, que desperte o seu interesse e promova a aprendizagem. Para que o ambiente escolar, em especial a disciplina de matemática, não seja alvo de sentimentos negativos, são necessárias mudanças na prática pedagógica para que a escola seja vista com sentimentos positivos, com significado.

Deste modo, a incorporação de recursos tecnológicos, como os jogos digitais, pode contribuir para a promoção da aprendizagem, bem como um ambiente escolar mais compatível com as preferências e necessidades da geração atual.

## Referências

ALVES, F. **Gamification:** como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2.ed. São Paulo: DVS editora, 2015. 172 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. E-book. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CARDOSO, P.; MAMEDE, E. Considerações sobre o ensino-aprendizagem do conceito de fração à luz de um estudo com alunos do 6.º ano do ensino básico. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, p. 2863-2876, 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/110370587-Consideracoes-sobre-o-ensino-aprendizagem-do-conceito-de-fracao-a-luz-de-um-estudo-com-alunos-do-6-o-ano-do-ensino-basico.html>>. Acesso em: 29 maio 2021.

CRUZ, D. M.; RAMOS, D. K.; ALBUQUERQUE, R. M. Jogos eletrônicos e aprendizagem: o que as crianças e jovens têm a dizer? **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 12, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3013/2198>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

FREITAS, A. H. F.; BARBOSA, G. dos S. **Diferentes significados da fração: um estudo diagnóstico com estudantes do curso de pedagogia a distância**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/diferentes-significados-da-fracao-um-estudo-diagnostico-com-estudantes-do-curso-de-pedagogia-a-distancia>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

JAHN, A. P.; SILVA, M. J. F. da; SILVA, C. L. da; CAMPOS, T. M. M. Lógica das equivalências. **UFRRJ**, 2011. Disponível em: <[http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_22/logica\\_equivalencias.pdf](http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_22/logica_equivalencias.pdf)>. Acesso em: 29 maio 2021.

JESUS, A.B.M. **Uma proposta de ensino de frações voltada para a construção do conhecimento**. 2013, 71 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática), Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

LAURENTINO, L. G. de S.; FREITAS, G. F.; NUNES, S. A. **Consolidação da aprendizagem através do uso de softwares: execução de atividades práticas para o ensino da matemática em escolas públicas no brejo da Paraíba**. 2017. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=1259>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson, 2010. 187 p.

MORATORI, P. B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?**. 2003, 33 f. Trabalho de conclusão da disciplina de Introdução a Informática na Educação (Mestrado de Informática aplicada à Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <[http://www.nce.ufrrj.br/ensino/posgraduacao/strictosensu/ginape/publicacoes/trabalhos/t\\_2003/t\\_2003\\_patrick\\_barbosa\\_moratori.pdf](http://www.nce.ufrrj.br/ensino/posgraduacao/strictosensu/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2020.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012. 575 p.

SANTOS, R.; FONSECA, S. S. Dificuldades dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental em Aprender Fração. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 1, p. 50-66, 20 maio 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uffrs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10724>>. Acesso em: 29 maio 2021.

SAVI, R. **Avaliação de jogos voltados para a disseminação do conhecimento**. 2011. 238 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. **Gamification, Inc:** como reinventar empresas a partir de jogos. *E-book*. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

# Aspectos históricos da construção da proposta pedagógica para a Educação Infantil de Gaspar/SC (2002–2022)

Raquel Bernardes Corrêa<sup>28</sup>

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller<sup>29</sup>

Roseli Nazário<sup>30</sup>

## 1. Introdução

Esta investigação decorre de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado acadêmico, vinculado ao PPGE do Instituto Federal Catarinense (IFC), na linha de concentração *Processos Formativos e Políticas Públicas*. Apresenta como objetivo central investigar acerca de aspectos históricos da trajetória da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), em um contexto vivido no percurso de vinte anos, entre a construção, homologação, e as ações para a continuidade da proposta no município. Assim, partiu-se da seguinte questão-problema: como ocorreu o percurso histórico da construção da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010)?

28 Mestre em Educação - Instituto Federal Catarinense - IFC campus Camboriú/SC. Especialização em Educação Escolar Contemporânea - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC campus Blumenau/SC. Graduada em Pedagogia. Encarregada Educação Infantil – SEMED Gaspar/SC. Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Gaspar/SC. E-mail: [raquelbcorrea13@gmail.com](mailto:raquelbcorrea13@gmail.com)

29 Doutora em Educação pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação pela UFPR – Universidade Federal do Paraná. Mestrado em Educação e Cultura pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia. Licenciada em História. Professora do IFC - Instituto Federal Catarinense em cursos de Licenciaturas e no Mestrado em Educação. E-mail: [solange.hoeller@ifc.edu.br](mailto:solange.hoeller@ifc.edu.br)

30 Pós-doutorado em Ciências da Educação (FPCE Universidade do Porto); Doutorado e Mestrado em Educação (PPGE UFSC). Professora nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação do IFC campus Camboriú. Integrante do Fórum Regional de Educação Infantil da Foz do Rio Itajaí - FREIFÓZ. E-mail: [roseli.nazario@ifc.edu.br](mailto:roseli.nazario@ifc.edu.br)

Justifica-se tal tessitura tendo em conta que o referido documento trouxe avanços significativos para a Rede de Ensino deste município e, amparado por um importante aporte teórico-metodológico, contribuiu para orientar as/os profissionais da Educação Infantil na garantia dos direitos fundamentais das crianças nas instituições educativas municipais, em especial, quando confrontado com a história da infância brasileira e sua educação.

No Brasil, no final do século XIX e, em larga medida, no início do século XX, instaura-se um discurso de proteção à infância, protagonizado por instituições religiosas, jurídico-policia e, mais marcadamente, pelo discurso médico-higienista, que visavam, sobretudo, combater o alto índice de mortalidade infantil da época. Neste contexto, pode-se dizer que os médicos-higienistas ganharam papel de destaque nas discussões sobre a criança e seu desenvolvimento. Decorre deste processo, entre outros aspectos, a implantação de creches e jardins de infância - ora com caráter caritativo-assistencialista e vinculadas às instituições religiosas; noutras, assentadas nos preceitos da filantropia científica - mantendo-se um caráter assistencialista e higienizador como elementos fundantes (KUHLMANN Jr., 2010) e, deste modo, pouco contribuíram para dar novos contornos para uma concepção de infância singular e centrada na perspectiva da criança como sujeito social de direitos.

Foi no final dos anos de 1990, com a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* n. 9394/1996 que a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica e que se atribuiu maior importância à elaboração de uma proposta pedagógica voltada à educação e cuidados das crianças pequenas. Os municípios tiveram a incumbência de elaborar seus documentos em consonância com o artigo 12 da referida lei, o qual define que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]” (BRASIL, 1996, p. 14). A Rede Municipal de Gaspar, visando seguir o que define a legislação, não fugiu à regra, levando em conta que a Educação Infantil seguiu esse percurso histórico e constituiu-se, inicialmente, de forma assistencialista, correlata às concepções daquele momento, com a finalidade de suprir o

cuidado das crianças enquanto as mães se dedicavam ao trabalho para ajudar nas despesas da casa.

No que diz respeito à proposta pedagógica, anteriormente, os currículos preponderavam em datas comemorativas, lista de atividades e propostas estereotipadas, conduzindo, deste modo, as práticas escolarizantes, “[...] eivadas de atividades mecanicistas, de caráter reprodutivista e que não potencializavam as iniciativas das crianças.” (GASPAR, 2010, p.15).

Cabe situar que esta investigação foi realizada por meio de uma etnografia de documentos, que “[...] não ‘destaca’ do contexto os documentos que analisa. Pelo contrário; seu objetivo é tomá-los enquanto objeto de estudo, considerando sua condição de produto cultural de um determinado grupo social e de uma época específica.” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2019, p. 143).

Em relação ao objeto investigado e fontes utilizadas para realizar as análises, foram selecionados os seguintes documentos: a *Proposta Pedagógica da Rede Municipal para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010); os *Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de Educação Infantil*; o ebook *Educação Infantil de Gaspar: uma proposta em constante reflexão* (GASPAR, 2016) e o texto *Do direito à formação continuada ao ponto de vista docente* (REBELO; CORRÊA, 2018). Ao considerar os princípios de uma etnografia de arquivos e/ou documentos, os acervos da Secretaria Municipal de Educação de Gaspar se constituíram em fontes privilegiadas de pesquisa, levando em conta que estes são fundamentais para a compreensão do entendimento do percurso de construção da *Proposta Pedagógica* (GASPAR, 2010).

Diante dos documentos selecionados, realizou-se a leitura atenta com vistas a identificar informativos em seções específicas que pontuassem a trajetória de construção vivida pela Rede municipal. Após a identificação destas informações, realizou-se a elaboração de tabelas com o intuito de comparar e selecionar as informações obtidas e, por fim, com a seleção dos excertos, considerados mais significativos, se operou a escrita do texto com as informações obtidas para a estruturação de uma linha histórica.

## 2. A trajetória da construção, homologação e continuidade da proposta pedagógica para a Educação Infantil de Gaspar-SC

A *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) se fundamenta nas especificidades da infância e nas prerrogativas dos documentos mandatórios. O documento trouxe avanços significativos para a rede e um aporte teórico-metodológico importante que, ao respeitar a infância, apoia e orienta as/os professoras/es<sup>31</sup> a garantirem os direitos fundamentais das crianças nas instituições de Educação Infantil do município no seu fazer pedagógico. O documento orientador levou oito anos para ser elaborado, por meio de estudos, reflexões e discussões entre as/os profissionais da Educação Infantil de Gaspar-SC. Está vigente até os dias de hoje, e seguiu em 2022 uma cronologia composta de duas décadas. Vale demarcar, conforme já pontuado anteriormente, que foi no final de 1990 que a Educação Infantil passou a primeira etapa da Educação Básica, com a publicação da LDB n. 9394 (BRASIL, 1996), considerada pelos estudiosos da área como um grande marco, o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade.

Anterior à implantação da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) ficava a critério das instituições educativas direcionar suas práticas pedagógicas, sem um referencial que atendesse as especificidades das crianças. Foi essa ausência que impulsionou iniciativas de construção de uma normativa, tendo em vista que se precisava de um documento sistematizado que priorizasse a defesa pelos direitos das crianças, construindo uma prática pedagógica participativa entre adultos e crianças. Foi assim que o processo de elaboração da proposta começou. “Um dos grandes obstáculos superados foi fazer o grupo de professores acreditar que poderia ir além do trabalho que realizava para ir ao encontro a um planejamento que escuta e vê a criança como sujeito de direitos.” (GASPAR, 2016, p. 09).

31 Utilizou-se o termo professoras/es para designar as/os docentes da Rede Municipal de Gaspar de Educação Infantil, colocando o feminino na frente do masculino, devido a maioria das profissionais serem mulheres, tendo apenas um homem que atuava na Educação Infantil no período desta pesquisa.

Na implementação das instituições de Educação Infantil, comumente chamadas de “creches”, sob a incumbência da assistência social, da saúde ou ainda outras secretarias, objetivavam o “[...] cuidado, proteção e alimentação das crianças, estruturaram-se à margem do sistema educacional, por meio de programas governamentais ligados à proteção social, destinadas aos filhos de trabalhadores.” (PINTO, 2009, p. 36). Foi a partir da LDB 9394/96, que se iniciou a transição da responsabilidade das creches para a educação e, com isso, procurou-se problematizar as práticas educativas meramente (*pre*)ocupadas com os cuidados relacionados aos corpos infantis (sono, alimentação, banho, etc.), colocando em pauta o caráter indissociável dos cuidados e da educação das crianças pequenas.

Em Gaspar/SC, a primeira instituição de Educação infantil criada foi a Creche Irmã Cecília Venturi, no ano de 1979, localizada no bairro Belchior e, cinco anos depois, em 1984, foram construídas outras duas instituições nos bairros Bela Vista e Gaspar Grande. As construções naquela época eram realizadas com contribuições da comunidade local e em parceria com o poder público.

Em articulação com o movimento de troca de nomenclatura das instituições e com o intuito de reafirmar o preceito legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Art. 29 - LDB 9394/96), as instituições que ofereciam atendimento às crianças de zero a seis anos passaram a se denominar Núcleos, Centros ou Unidades de Educação Infantil. Em Gaspar/SC assumiu-se a denominação Centro de Desenvolvimento Infantil (CDI) e, de acordo com informações contidas em alguns dos PPP analisados, essa modificação antecedeu ao indicativo da LDB e se concretizou a partir da promulgação do decreto das creches n. 54, de 18 de julho de 1991. (GASPAR, 2020; 2019; 2013).

Para além desta organização, houve o compromisso de seguir o que preconiza em sua totalidade a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394*, (BRASIL, 1996), além da homologação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990) e das *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999; 2010). Após a implementação destes documentos, começou-se a sentir a necessidade da construção de uma

proposta pedagógica para o município, com o intuito considerar os direitos fundamentais das crianças, além da obrigação de ter que cumprir o que determinava as legislações vigentes.

A Secretaria Municipal de Educação, em parceria com professores-formadores advindos das Universidades (UFSC, UDESC, FURB, SENAC) e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), ofereceu formação continuada para diretoras/es, coordenadoras/es, professoras/es, auxiliares de professoras/es, serventes, merendeiras e zeladores. Intui-se que o objetivo destas formações seria o de desafiar os profissionais da educação a pensar sobre o que proporcionam às crianças, como podem ajudá-las no percurso educativo e em suas vivências e experiências dentro dos espaços educativos, constituindo-se em um suporte teórico metodológico para contribuir com as práticas pedagógicas cotidianas (GASPAR, 2016).

Como dito acima, sem um direcionamento, cabia a cada instituição pensar individualmente a proposta educativa oferecida às crianças, o que remeteu à necessidade de dar início ao processo de elaboração de uma proposta curricular para a Rede. “Um dos grandes obstáculos superados foi fazer o grupo de professores acreditar que poderia ir além do trabalho que realizava para ir ao encontro a um planejamento que escuta e vê a criança como sujeito de direitos.” (GASPAR, 2016, p. 09).

Entre os anos de 2002 a 2004, realizaram-se as primeiras discussões acerca da concepção de criança e infância, do que é ser uma/um professora/or de Educação Infantil, e suas questões correlatas: espaço, tempo e rotina, planejamento, interações, brincadeiras, linguagens. Em 2004, a proposta foi encaminhada para apreciação e aprovação à assembleia de professoras/es. Nos anos de 2005 a 2007, não houve discussões encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação, ficando a critério das/os professoras/es a continuidade ou não do processo, sem acompanhamento e formações oferecidas pelo órgão gestor. No período de 2008 a 2009, houve a retomada das discussões sob o acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação para a elaboração da proposta, com o retorno das formações dirigidas aos profissionais das instituições de Educação Infantil.

A proposta foi aprovada no ano de 2010, em assembleia com os referidos profissionais e subsequente publicação. Com o intuito de aprimorar e consolidar a *Proposta Pedagógica* (GASPAR, 2010) para a Educação Infantil, ainda em 2010, iniciaram-se junto à gestão (diretoras/es; coordenadoras/es), discussões acerca da construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, assim como outros documentos foram discutidos e homologados no decorrer dos anos em que a Proposta seguiu vigente na Rede Municipal.

Neste mesmo ano, realizou-se a organização e publicação do *Referencial Metodológico* (GASPAR, 2010a) para auxiliar as/os professoras/es, na prática pedagógica, consistindo-se em um documento que dispõe de propostas didático/pedagógicas elaboradas em conjunto pelas/os professoras/es da Rede, em formação continuada, e tem como intencionalidade proporcionar reflexões e possibilidades para pensar sobre o planejamento com e para as crianças (GASPAR, 2010a).

Na continuidade, um “[...] grupo de profissionais iniciou os estudos com a análise de pareceres descritivos elaborados pelas professoras no ano de 2012, relativos à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Estes foram discutidos e refletidos, tendo como base os documentos supracitados.” (GASPAR, 2016, p. 62). Como resultado, elaborou-se um documento de apoio para a escrita da avaliação, intitulado *Critérios de Avaliação para a Educação Infantil da Rede* (GASPAR, 2016)<sup>32</sup>. Tal documento propõe o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtora e reproduzidora de culturas, e orienta aos professores “[...] um olhar crítico, apurado, observador e investigativo da aprendizagem da criança, suas linguagens, brincadeiras e interações.” (GASPAR, 2016, p. 63).

Em 2016, foi publicado o e-book *Educação Infantil de Gaspar: uma proposta em constante reflexão*, trazendo textos complementares sobre letramento, avaliação, docência compartilhada, estruturação dos espaços, entre outras temáticas. No ano de 2017, a equipe pedagógica e as/os gestoras/es das instituições – direção e coordenação pedagógica, elaboraram o *Documento Norteador para Elaboração e/ou Atualização do Projeto*

---

32 Este documento foi produzido por um coletivamente de professoras da Rede de Educação Infantil de Gaspar no decorrer do ano de 2012 e publicado no e-book lançado em 2016.

*Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC* (GASPAR, 2017), com o propósito de apoiar e aprimorar a escrita e estrutura do PPP.

Entre 2017 e 2018, foi realizada uma pesquisa sobre a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) “[...] que investigou quais perspectivas e contribuições dos profissionais da Educação Infantil sobre as ações de formação a eles ofertada [...]» (REBELO; CORRÊA, 2018, p. 01). Para isso, utilizou-se de um questionário *online* formulado com questões objetivas e discursivas, enviadas para todas/os as/os professoras/es. Evidenciou-se uma “[...] multiplicidade de campos de dúvidas entre todas as opções dadas às profissionais.” (REBELO; CORRÊA, 2018, p. 09). Itens como: dimensão dos conceitos, avaliação e projetos pedagógicos foram demarcados pelas/os professoras/es como sendo alvo de dúvidas entre as/os profissionais.

No ano de 2019, o município de Gaspar-SC, a fim de cumprir o prazo estabelecido pelo governo federal, aderiu ao *Currículo Base do Território Catarinense - CBTC* (SANTA CATARINA, 2019), conforme descrito por Silva, (2021, p.31): “As instituições ou redes de ensino do Estado poderiam optar por aderir ou não ao CBTC, com a condição de que as instituições ou redes que optassem por não aderir ao documento deveriam produzir seu próprio referencial curricular, cumprindo o estabelecido na BNCC”. Assim, em 2020, o trabalho pedagógico passou a ser fundamentado nesse documento, articulado à *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010). O CBTC (SANTA CATARINA, 2019) foi elaborado, fundamentado na BNCC (BRASIL, 2017) e se assemelhando “[...] ao documento nacional com ênfase num currículo de fundo racional (LUNDGREN, 1992)<sup>33</sup> com centralidade aos conteúdos de conhecimento e consequente valorização de resultados.” (THIESEN, 2021, p. 12).

Freitas (2018, p. 1) assinala ainda que a BNCC foi “equivocadamente fixada como obrigatória e não como uma referência, a partir da qual os Estados pudessem construir as suas próprias bases curriculares.” O que resultou em “[...] um progressivo apagamento do movimento coletivo de

33 “O código curricular racional, segundo Lundgren (1992), constituiu uma resposta ao progressivíssimo e ao efficientíssimo, que demandava um currículo que deveria estar organizado de acordo com as necessidades e os critérios que ajustavam a formação educativa aos anseios do mercado crescente.” (THIESEN, 2021, p. 12).

construção curricular considerado pelas redes de ensino como uma rica experiência em um processo histórico altamente relevante.” (THIESEN, 2021, p. 06). A reflexão realizada por este autor traz críticas quanto à construção da *Proposta Curricular de Santa Catarina* (SANTA CATARINA, 2014), constituída por debates e reflexões coletivas de uma trajetória de mais de trinta anos.

Em março deste mesmo ano, estava planejado o início das formações com o IFSC – Instituto Federal Santa Catarina campus Gaspar-SC, para o alinhamento com o CBTC (SANTA CATARINA, 2019) e a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2017), porém com a Pandemia COVID-19<sup>34</sup> as formações foram canceladas. Em Gaspar-SC, o isolamento social iniciou no dia 17 de março de 2020, com o fechamento de todas as Escolas e CDIs do município. O retorno se deu 15 dias após, de forma remota e, por meio de plataforma *google* e *WhatsApp*, eram realizadas as propostas e encaminhadas para as famílias e crianças. Presencialmente, o retorno aconteceu no segundo semestre de 2021, entretanto, com restrições para a segurança de todos (distanciamento social, uso de máscaras, quantidade reduzida de crianças nas salas, rodízio de atendimento). Embora passível de muita reflexão e críticas, foi um período desafiador para a Rede Municipal, que procurou realizar um trabalho educativo significativo, a fim de manter o vínculo entre as instituições, famílias e crianças, embasado na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010). É indispensável problematizar a organização do trabalho pedagógico no formato não-presencial realizado com as crianças da Educação Infantil durante a Pandemia, sendo imprescindível refletir: o que se estava produzindo para a garantia do desenvolvimento integral das crianças (aspectos sociais, culturais, psicológicos)? Qual o papel da/o professora/or que vinha apoiando as descobertas das crianças? Quais as contribuições preconizadas por princípios de liberdade e solidariedade às crianças e famílias seriam possíveis naquele formato? (COUTINHO; COCO, 2020).

34 A COVID 19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, chamado popularmente de coronavírus, que assolou o mundo tornando-se uma pandemia. Teve início na China em 2019, chegou ao Brasil em 2020. Devido à grande proporção de infecções e mortes pelo coronavírus, além de não se ter uma medicação específica e vacina contra o vírus, foram tomadas algumas precauções para interromper a transmissão, como o isolamento e distanciamento social, o uso de máscaras, entre outros. (OPAS, 2022).

Em junho de 2021, foram retomadas as formações, em parceria com o IFSC, para discussões e estudos sobre a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010); CBTC (SANTA CATARINA, 2019) e a BNCC (BRASIL, 2017). Iniciou-se com uma formação *online*<sup>35</sup>, com as/os professoras/es da Rede Municipal e centrada na temática: “Reflexões sobre a BNCC com a Rede Municipal de Gaspar-SC”, realizada uma reflexão sobre o documento BNCC (BRASIL, 2017), mais abrangente, envolvendo as etapas de educação do município, para futuramente realizar um aprofundamento em cada etapa e realizar a reescrita das propostas.

Em 2022, a continuidade da discussão e estudos sobre a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), iniciou de modo presencial, seguindo a parceria com o IFSC, com foco para a reescrita desse documento, articulado com o CBTC (SANTA CATARINA, 2019) e a BNCC (BRASIL, 2017).

### 3. Considerações finais

Com esse percurso delineado e após 20 anos de caminhada, percebeu-se por meio da análise dos PPP que a construção da *Proposta Pedagógica* (GASPAR, 2010) teve a preocupação com uma construção democrática e participativa dos adultos envolvidos neste percurso, assim como o acompanhamento da implementação na prática e documentos que vieram somar, posteriormente.

A participação dos envolvidos nesta caminhada se deu por meio da formação continuada, aqui entendida como uma possibilidade de a/o profissional refletir sobre suas práticas, de forma contínua, visando repensar sobre o que está posto na proposta e, igualmente, nos demais documentos orientadores, visto que a formação continuada poderá ser uma ferramenta que servirá para problematizar e modificar a cultura adultocêntrica. Ao entender e refletir sobre concepções ultrapassadas de criança e infância, sobre práticas excludentes e classificatórias, a trajetória analisada se encarregou de mostrar que os profissionais criam possibilidades de assegurar o

35 Devido a Pandemia Covid 19, as formações neste período foram realizadas de forma remota (*online*), por meio da plataforma *Google For Education*.

pressuposto da criança como protagonista, sujeito de direitos e ator social, assim como, está posto na *Proposta Pedagógica* (GASPAR, 2010). Sobre representações de criança e da infância que desconsideram suas subjetividades e que são de dominação dos adultos — pertencendo à criança apenas obedecer às regras impostas — “[...] remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social.” (SARMENTO, 2008, p.19). Reflexões constantes sobre a prática pedagógica e um maior acompanhamento são fundamentais nos espaços de Educação Infantil.

Em consideração aos resultados da pesquisa realizada, percebeu-se que a partir da homologação da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) as instituições educativas do município puderam refletir sobre o direito à participação das crianças, considerando concepções de criança, apresentadas como sujeito histórico, de direitos, protagonista, cidadã, produtora e reprodutora de culturas, partindo de uma ausculta atenta e se desenvolvendo por meio da socialização para pensar em suas concepções que foram descritas nos PPPs.

Neste percurso, foi possível perceber rupturas e permanências ao longo da trajetória da construção da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010). Apesar destas observações, sustenta-se que é fundamental a continuidade e ampliação da formação continuada para todas/os as/os profissionais, com o intuito de refletir constantemente acerca de questões voltadas ao trabalho pedagógico junto às crianças na Educação Infantil.

## Referências

BRASIL. Senado. **Lei 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL, CNE/CEB. **Resolução CNE-CEB 1/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1999. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC-SEB, 2010. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)> Acesso em: 15 fev. 2021.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; COCO, Valdete. Educação a distância na Educação Infantil, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim! **ANPEd**, 2020. Disponível em <<https://anped.org.br/news/educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao-colaboracao-de-texto-por-angela-scalabrin-coutinho>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante**. In: BLOG do Freitas. Publicado em 05/03/2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/>>. Acesso em 20 mar. 2020.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Cachinhos de Ouro, 2020.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Tia Maria Elisa, 2019.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Vovó Benta, 2013.

GASPAR, Secretaria Municipal da Educação. **Documento Norteador para Elaboração e/ou Atualização do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Gaspar/SC**. Gaspar: SEMED, 2017.

GASPAR, Secretaria Municipal da Educação. Educação infantil de Gaspar: uma proposta em constante reflexão. Organizadoras: Josiane Chiminelli, Sanira Cristina Dias e Grasiela Werner da Silva. Blumenau: FURB, 2016.

GASPAR, Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal: Educação Infantil**. Organizadoras: Julice Dias, Patrícia Helena dos Santos e Sanira Cristina Dias. Blumenau: FURB, 2010.

GASPAR, Secretaria Municipal da Educação. **Referencial prático metodológico: Educação Infantil**. Organizadoras: Patrícia Helena dos Santos e Sanira Cristina Dias. Blumenau: FURB, 2010a.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Inaê label. Aprender e ensinar a fazer uma antropologia dos arquivos. **Debates em Educação**, v. 11. n. 23 jan./abr., 2019. Disponível em <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6512>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

OPAS. Organização Pan Americana de Saúde. **Histórico da Pandemia COVID – 19**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 06 maio 2022.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte**. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

REBELO, Aline Helena Mafra; CORRÊA, Raquel Bernardes. **Do direito à formação continuada ao ponto de vista docente**. In: IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares (Anais). Lisboa, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Florianópolis-SC: Cohan, 2019. Disponível em: <<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis-SC: SED, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). "Sociologia da Infância: Correntes e Confluências". In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (ORG.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 17-39.

SILVA, Beatriz Garcez Freitas da. **Qual é o Currículo que se apresenta no documento intitulado Currículo Base do Território Catarinense?** Reflexões curriculares sobre o documento que implementa a BNCC em Santa Catarina, Brasil. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2021.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, v. 4, p. 4-13, 2021.

# Contrarreforma do Ensino Médio no Brasil: precarização do trabalho docente e desafios para a juventude trabalhadora

*Adriane Corrêa Ribeiro<sup>36</sup>*

*Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva<sup>37</sup>*

Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC) intitulado “Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina”, que possui apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC). Esta pesquisa insere-se no Grupo de Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE) e possui apoio financeiro da UNIEDU (programa do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria de Estado da Educação que concede bolsas de estudo aos estudantes da educação superior em nível de graduação e pós-graduação).

Temos como objetivo, neste trabalho, discutir as políticas educacionais em curso sobre o Ensino Médio brasileiro e como deslegitimam o trabalho docente e impõem escolhas aos jovens da classe trabalhadora brasileira, destinando a eles uma educação fragmentada e que transfere a responsabilidade dos insucessos escolares aos professores e estudantes.

Iniciamos nossa discussão pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), que atribui ao Ensino Médio a etapa correspon-

36 Mestranda em Educação – Instituto Federal Catarinense - IFC campus Camboriú/SC. E-mail: a.cribeirors@gmail.com

37 Doutorado em Educação (PPGE UFSC). Professora nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Professora e coordenadora do Mestrado em Educação do IFC campus Camboriú E-mail: filomena.silva@ifc.edu.br

dente aos três anos finais da Educação Básica e que se destina aos jovens de 15 a 17 anos, quando estes não possuem distorção idade/série, tendo por missão aprofundar conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de realizar um trabalho preparatório para a vida adulta, para a universidade e/ou para o mundo do trabalho.

No Brasil, as mudanças mais recentes no Ensino Médio têm início a partir da edição de uma medida provisória de n. 746, de julho de 2016 (após o golpe de estado que resultou no impeachment da então presidenta Dilma Rousseff) e foi transformada em lei — Lei n. 13.415, 16 de fevereiro de 2017 (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2020).

A contrarreforma do Ensino Médio, aqui utilizamos a expressão contrarreforma como forma de identificar o caráter conservador que utiliza a lógica economicista expressando nossa dependência capitalista “[...] em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto.” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37), instituída de forma arbitrária e antidemocrática, articula-se com as políticas de formação de um trabalhador docente flexibilizado cujo perfil passa a ser exigido pelo capital para formar jovens que, da mesma forma, se adaptem às novas necessidades de mercado, sem considerar o trabalho docente como uma prática que se ocupa da formação integral dos sujeitos em todas suas dimensões.

Olhando por esse ângulo, vemos que a lei pode favorecer com mais ênfase o seu proponente, que a define a partir de suas convicções e ou com a intenção de barganha no jogo de poder. A esse respeito, Thompson (1997, p.358) alega que,

É verdade que, na história, pode-se ver a lei a mediar e legitimar as relações de classe existentes. Suas formas e seus procedimentos podem cristalizar essas relações e mascarar injustiças inconfessadas. Mas essa mediação, através das formas da lei é totalmente diferente do exercício da força sem mediações. As formas e a retórica da lei adquirem uma identidade distinta que, às vezes, inibem o poder e oferecem alguma proteção aos destituídos do poder. Somente quando assim vistas é que a lei pode ser útil em seu outro aspecto, a ideologia.

Um aspecto importante que não vem sendo discutido como deveria é a flexibilização e liberdade de escolha por parte dos jovens. Nesse sentido, Saviani (2016) alerta para o fato de que “Os adolescentes acabam indo para a faculdade e mudando de curso várias vezes. [então] Não podemos atribuir a eles a escolha do caminho a seguir, eles não têm clareza”

É difícil considerar que transferir para adolescentes uma decisão tão importante possa ser um elemento de promoção de uma educação significativa. Saviani (2016) refere-se à reforma como uma indução dos jovens de camadas trabalhadoras ao mercado de trabalho e sua profissionalização de maneira precoce, enquanto a juventude da elite vislumbra a ida para o ensino superior como uma realidade. O autor aponta também que o contexto político no qual a reforma foi implementada corresponde a um projeto ideológico que coloca em risco inúmeras conquistas históricas da educação brasileira (SAVIANI, 2016).

Podemos afirmar, recorrendo a escritos anteriores de Saviani (2012), assim como à Ramos e Frigotto (2016), que entendem a Lei n. 13.415/2017 como uma contrarreforma, que este tipo de alteração na legislação que orienta a formação das juventudes, que vivenciamos o que Bourdieu e Passeron chamam de Violência Simbólica, já que a escola cumpre basicamente duas funções, a de formar força de trabalho e a inculcação da ideologia burguesa.

Segundo Silva e Boutin (2018, p. 523), a reforma que está posta, contou com a assessoria e a contribuição de alguns segmentos sociais, principalmente agentes ligados ao setor privado; entre as entidades envolvidas nessa articulação, o Instituto Alfa e Beto, o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e o Movimento Todos Pela Educação que endossaram a necessidade de um currículo diversificado e atrativo; uma formação mais técnica do que teórica; restrições para a oferta do ensino noturno e uma ampliação da carga horária diária. A presença desses institutos privados varia conforme a unidade da federação, mas observamos a recorrência de instituições vinculadas ao Todos pela Educação. Em Santa Catarina, por exemplo, observamos a presença do Instituto Ayrton Senna, Instituto longo, Instituto Matema, Sebrae, entre outros (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2021),

que ratificam que os percursos de formação das juventudes brasileiras vêm sendo atravessados pelo interesse do empresariado.

Os argumentos a favor da reforma concentram-se na suposta dicotomia entre quantidade e qualidade, criticando a ampliação da oferta do ensino médio sem que fosse acompanhada de uma melhoria efetiva na qualidade – o que teria sido demonstrado pelas avaliações em larga escala das últimas décadas. Outro argumento favorável à reforma do ensino médio brasileiro buscou respaldo na existência de muitos jovens egressos/as do ensino médio que não ingressavam no ensino superior e também não conseguiam uma colocação no mercado do trabalho – configurando a chamada ‘geração nem-nem’.

Contudo, é importante mencionar que foram ignoradas as múltiplas causas desse fato social complexo que explicam as inúmeras questões que limitam o acesso aos cursos superiores e ao trabalho especialmente as juventudes da classe trabalhadora. Na voz dos reformadores, havia apenas uma justificativa para a situação: a baixa atratividade do ensino médio, cujo “currículo extenso, superficial e fragmentado” estaria distante das necessidades do mundo do trabalho e seria a verdadeira razão do desencanto dos/as jovens com a escola (BRASIL, 2016).

A solução para todos os problemas seria flexibilizar as trajetórias escolares em um currículo mais prático e atrativo, que aproximasse a escola de ensino médio das demandas dos empregadores, somando-se a isso a ampliação da jornada escolar, com redução da carga-horária do currículo da base nacional comum curricular, composta por disciplinas que reúnem os conhecimentos historicamente acumulados pelas diferentes ciências e a inclusão de itinerários formativos de suposta escolha pelos estudantes, construídos de formas distintas país afora, incluindo no rol de disciplinas o projeto de vida dos jovens, em sua maioria sob a perspectiva do empreendedorismo.

Ao contestar o modelo de Reforma do Ensino Médio empreendido no Brasil, Silva e Boutin (2018) atestam que a atual proposta, embora aparentemente se trate de mais uma política na agenda da educação integral, visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que a ampliar as

possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando. Segundo as pesquisadoras, o que se deseja com essa reforma é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola. Elas frisam a importância de distinguir os conceitos de educação integral e educação de tempo integral.

As autoras associam o conceito de educação integral presente na proposta de Reforma do Ensino Médio ao conceito de educação de tempo integral. Para elas, esse conceito está ligado a uma concepção hegemônica de educação que considera que a sociedade precisa de alguns ajustes e não de uma transformação nas bases. Essa concepção está respaldada pelo neoliberalismo e escolanovismo. Nesse sentido, a educação integral seria aquela que promove novo significado para a escola, que valoriza a singularidade dos sujeitos, desenvolvendo as relações cordiais e solidárias (SILVA; BOUTIN, 2018).

Em que pese ao escolanovismo, Saviani (2012), afirma que, apesar dessa corrente manter a crença no poder da escola e em sua função de equalização, e que a escola seria um antídoto à marginalidade, através da inclusão e do respeito às individualidades, o afrouxamento promovido pelo movimento enfraqueceu a estrutura educacional, tornando o conhecimento pouco relevante frente ao desenvolvimento de habilidades; habilidades essas direcionadas aos interesses que gerenciam e promovem as reformas educacionais.

Reformas assim, em nossa análise, tendem a reduzir a qualidade da educação oferecida às classes mais pobres, pois exigem uma estrutura física e de pessoal que o serviço público não consegue oferecer. Essa concepção confirma a estreita relação entre o modelo de educação e o modelo econômico de uma sociedade, mostrando que a natureza da educação está relacionada ao destino do trabalho, que para a classe trabalhadora menos favorecida que abrange a maioria da população brasileira, o trabalho possível é o trabalho precário.

Estruturada sobre os pilares da Pedagogia de Competências, uma vez que o currículo do Ensino Médio atualmente toma como referência a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, aprovada em 2018,

organizada no desenvolvimento de habilidade e competências, a reforma intenciona preparar jovens conforme as necessidades ditadas pelo capitalismo contemporâneo.

Uma das preocupações em torno dessa reforma refere-se aos possíveis retrocessos no conhecimento do estudante, pois a lei retira a obrigatoriedade de algumas disciplinas teóricas e

necessárias para a formação geral básica das juventudes. Por outro lado, dá ênfase às competências e habilidades, evidenciando, com mais nitidez, a preocupação em atender aos interesses do mercado de trabalho, ratificando seu compromisso com o empresariado. As competências, dadas como foco principal do currículo do ensino médio, carecem de discussão e reflexão com as escolas e professores, tendo em vista que esse assunto ainda não é familiar na prática educativa.

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos permite identificar dentre eles certa fragmentação. O discurso é fragmentado, porém não é desarticulado. Ele se articula à lógica posta pelas mudanças tecnológicas, justificativa presente nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação. (SILVA, 2017, p, 59).

Como afirma Saviani (2013, p. 437), esse processo tem por objetivo “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade”.

Sobre um dos mais enfatizados pilares da Pedagogia de Competências, o aprender a aprender, Duarte (2004, p.8) afirma:

[...] o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo.

O conceito de educação integral visa a promoção do desenvolvimento de potencialidades humanas, unindo tempo livre e de trabalho de uma forma que reúna elementos como multilateralidade, disponibilidade e desenvolvimento de capacidades teóricas e práticas; ao contrário disso, a reforma promove o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 527).

Entende-se que esse é um modelo de educação de tempo integral e não um modelo de educação integral. Em vez de enfrentar o fracionamento e a hierarquização do conhecimento, a proposta reforça essa perspectiva por meio da organização curricular com cinco itinerários formativos: Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias e Educação Profissional e Tecnológica. Diante da maior fragmentação do ensino, a maior mudança da reforma passa a ser o aumento do tempo do aluno na escola e não uma formação integral no sentido da omnilateralidades, ou seja, da formação das juventudes em todas as dimensões da vida humana.

Segundo Saviani (1994), historicamente, a educação vem cumprindo diferentes papéis, adaptando-se aos modos de produção de sua época, o que expõe uma relação entre a educação escolar e os proprietários dos meios de produção. Uma vez exposta essa relação, é mais claro o porquê de a educação tornar-se um processo fragmentado e unilateral, uma vez que não há continuidade, tampouco preocupação e interesse com qualidade efetiva no processo educativo.

Sob tal perspectiva, o Estado, por meio das instituições de ensino, toma para si a responsabilidade de organizar a educação das crianças, jovens e adultos, que ao longo do processo de escolarização, incorporam a ideologia dominante presente nos currículos e nas práticas pedagógicas. Desse modo, considerando que o problema está na relação de produção capitalista, a escola torna-se um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses.

Assim, de acordo com Mézszáros (2014, p.15), a função da educação formal nessa sociedade passa a ser não só a de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capi-

talista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

Nesta mesma direção, Saviani (2012) destaca que, o aparente fracasso da escola constitui-se, na verdade, em êxito para o capital, uma vez que a escola reproduz as relações de produção da sociedade capitalista, reproduz dominação e exploração.

Vale lembrar, de acordo com Saviani (2012, p.69), que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará a escola; estará interessada em métodos de ensino eficazes. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem renunciar à iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levará em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos.

Em contraposição a esta ideia, Silva (2018) menciona que é preciso compreender que a reforma que integra o Novo Ensino Médio dá ênfase a uma formação mais técnica, servindo aos interesses do capital que visa a formação de indivíduos produtivos, que formam a base da massa de trabalho; distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral.

Assim, conforme ressalta Saviani (2012), no modelo tecnicista, que se constitui em uma das características da reforma do ensino médio brasileiro, a educação possui um papel importante na superação da marginalidade, à medida em que formará indivíduos eficientes e aptos para produzir, cabendo à escola e seus professores o proporcionarem “treinamento eficiente” para execução de múltiplas tarefas.

Desta forma, incorremos no risco de resultar na mesma descontinuidade e fragmentação que a pedagogia tecnicista gerou, causando evasão, conteúdos rarefeitos e reduzindo significativamente a qualidade do ensino oferecido para a classe trabalhadora.

Podemos dizer que nenhuma reforma educacional é aplicada sem que os governantes que optaram por ela esperem por um impacto. Os “produtos” são indicadores da ação governamental, de suas prioridades e de quais demandas estão atendendo e a quais interesses optaram por eleger para servir.

Como sugere Nachrnias (1979), produtos de políticas não revelam os impactos na vida da população, nem em que medida os objetivos desejados foram ou não atingidos. Nesse sentido, o impacto de uma política é uma medida do desempenho da ação pública, ou seja, serve para medir se a política atingiu ou não os seus objetivos ou propósitos.

Saviani (2011) esclarece no livro *Escola e Democracia* que educação e política são práticas distintas, mas inseparáveis entre si. Assim, embora não exista identidade entre educação e política, toda prática educativa contém, inevitavelmente, uma dimensão política que contém, inevitavelmente, uma dimensão educativa.

Ao compreendermos as intencionalidades das reformas impostas como a do Novo Ensino Médio, é possível identificarmos a dimensão política da educação conforme ela se explicita na prática.

Conforme Rocha (2006), sob o discurso da autonomia e profissionalização docente, governos e organismos internacionais (que mantêm influência sobre as reformas educacionais na América Latina) levam adiante um projeto paralelo de construção da imagem de um docente incapaz, impotente, que uma vez insatisfeito com seu trabalho acaba por não produzir bons resultados. Sob tal cenário, são facilitados os ataques aos planos de carreira do magistério, o achatamento de salários ao não estender o percentual de reajuste do piso do magistério no plano de carreira dos trabalhadores da educação e a proletarização do trabalho docente, limitando a capacidade de produção de resistência a projetos que mercantilizam e enfraquecem a educação pública.

Vimos em curso, no Brasil, desde o estabelecimento da Base Nacional Curricular Comum, um terreno fértil para as disputas em torno do financiamento público para a iniciativa privada. As reformas em curso demonstram

paulatinamente o quanto a educação e o currículo tornam-se mercadorias de grande interesse para diferentes setores do mercado que veem a possibilidade de vender seus produtos desde que haja espaço para eles.

É nessa perspectiva que identificamos o alinhamento das políticas educacionais aos interesses do mercado e aos seus produtos que contemplam livros didáticos, materiais de apoio, cursos de formação inicial e continuada, oferta de cursos para as trilhas de aprofundamento e afins, que não só impactam sobre a formação das juventudes, mas também sobre o trabalho e a desprofissionalização docente.

Após nossa breve análise, permanecem inúmeros questionamentos, entre os quais elegemos para futuras reflexões e diálogos: de que maneira esta reforma do ensino médio brasileiro, em implementação, garantirá o acesso ao mundo do trabalho e ao ensino superior, se em sua gênese desconsideram a realidade concreta, nos seus âmbitos econômico, político e socio-cultural, especialmente das juventudes da classe trabalhadora brasileira? Em que medida o currículo flexibilizado, esvaziado e que não forma nem intelectual e nem tecnicamente as juventudes, poderá corroborar com uma formação que garanta a formação geral básica, o exercício da cidadania plena e a inserção no mundo do trabalho? Como ficarão os trabalhadores da educação, cada vez mais precarizados diante do desmonte curricular, redução de disciplinas que se dedicam à formação crítica das juventudes e ampliação de propostas que mimetizam suas áreas, sobrecarregando os docentes com cargas horárias extenuantes, burocracias e responsabilização cada vez maiores, sem considerar a realidade material?

A implementação e desdobramentos do novo ensino médio no Brasil requerem acompanhamento com olhar crítico para as imposições produzidas pelos reformadores, particularmente os organismos internacionais e o grande empresariado. É preciso considerar que a construção de uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora requer distanciamentos das orientações e, por que não dizer imposições dos organismos internacionais. Além disso, torna-se cada vez mais urgente implementarmos uma proposta de formação das juventudes que lhes possibilite a emancipação

humana combinando uma formação docente crítica e uma educação de base sólida, crítica e libertadora.

## Referências

BARBOSA, Waldenia Marcia da Silva. **A propaganda oficial sobre o novo ensino médio: uma análise de discurso crítica**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=87060>>. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 23 set 2016. Seção 1, p. 1.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2021.

NACHMIAS, D. **Public policy evaluation: approaches and methods**. New York: St. Martin's Press, 1979.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

ROCHA, L. D. D. **Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio: gerenciamento estatal da educação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina**. 2006. 160 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SAVIANI, Demerval. Última do Ensino Médio. In: **Contrarreformas neoliberais de Temer e os caminhos da esquerda: PEC 241 (55) e Antirreformas da Previdência e do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TnprR-q21luc&list=PLeT0aJn6OSXkxm8musbrTM8TLiVT6kWta>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, F. L. G. R.; POSSAMAI, T.; Martini, T. A. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa [online]**, v. 15, 2020, p. 1–17. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15254.050>>. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, F. L. G..R.; POSSAMAI, T.; MARTINI, T. A. A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, 2021, p. 58-81. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47398>>. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, M. D. Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre Políticas Educacionais e Movimentos Sociais. *In*: **Reunião Científica da Anped Sul**, 11, 2016, Curitiba. Curitiba: UFPR, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2023

SILVA, K. C. J. R. D; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação** [S. l.], v. 43 n.3, 2018, p. 521-534.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores**: a origem da lei negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

# Contra(reformas): impactos das políticas curriculares de alinhamento das Redes Municipais Catarinenses

*Daniela Neto Oliveira Peixer*<sup>38</sup>

*Danielle Ferreira Gonçalves*<sup>39</sup>

*Priscila Eli Alves*<sup>40</sup>

## 1. Introdução

Ao longo do processo de institucionalização da educação brasileira, muitas transformações sociais influenciadas, em especial pelo sistema capitalista e seus renováveis meios de produção, ocasionam mudanças no que diz respeito às concepções de homem, educação, trabalho e sociedade e, conseqüentemente, uma visão sobre a criança em determinado tempo e espaço.

A partir da década de 1980, instaura-se um cenário de intensas contra(reformas)<sup>41</sup> por meio da implementação e aprovação de políticas imediatistas e contraditórias que vem sendo intensificadas a cada dia na educação brasileira, um alinhamento e articulação dos processos de gestão com objetivo de controlar e regular o processo educativo a fim de influenciar/intervir na constituição da subjetividade de forma mais específica, na formação de

38 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense (IFC - Campus Camboriú), na linha de Processos Formativos e Políticas Educacionais. Licenciada em Pedagogia - IFC. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú (SMEBC).

39 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense (IFC - Campus Camboriú), na linha de Processos Formativos e Políticas Educacionais. Licenciada em Pedagogia - UFSC. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF).

40 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense (IFC - Campus Camboriú), na linha de Processos Formativos e Políticas Educacionais. Licenciada em Pedagogia - ULBRA. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF).

41 Contra(reforma) - Conceito Gramsciano (2002, p. 143) de "restauração" e "conservação" da ordem social e política, onde as demandas são "selecionadas" e "conciliadas" com os interesses de um seletivo grupo hegemônico.

professores, para que estes atuem como formadores de sujeitos para um projeto hegemônico de sociedade, que visa a alienação da sociedade aos meios de produção capitalista, formando sujeitos para a classe dominante mantenedora do acúmulo de capital centrado na propriedade privada.

Muitos documentos são desenvolvidos, elaborados e arquitetados sob influência do capital internacional por meio dos organismos multilaterais que se utilizam desses decretos, resoluções, emendas, “mecanismos neoliberais” (BALL, 2014) para a retirada da educação das políticas sociais, transferindo-a para o campo econômico. Assim, afirma Ramos (2006, p. 222) “[...] a escola é forçada abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares”, tornando-a responsável pela formação de práticas docentes compatíveis com a sociedade capitalista.

Nesse sentido, fazem-se necessárias discussões acerca de como essas políticas são elaboradas e quais os reais fins a que se destinam. Assim sendo, a problemática deste estudo se dá em torno de analisar: “Quais as repercussões das propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios que pertencem à Região Metropolitana da Grande Florianópolis e o devido alinhamento à BNCC?”

A definição da problemática deste estudo partiu das discussões por meio da disciplina de Políticas Públicas para a Educação Brasileira do curso de Mestrado acadêmico em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense - campus Camboriú - SC (PPGE-IFC), como também das inquietações e experiências vivenciadas enquanto profissionais que atuam na Educação Infantil junto às crianças pequenas, motivo este que nos leva a concordarmos com as palavras de Sánchez Gamboa (1998) que o objeto de estudo é resultado da prática, implicando em “determiná-lo teoricamente”. Portanto, para compreensão da problemática, delimitamos como objetivo geral: analisar as repercussões das propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios que pertencem à Região Metropolitana da Grande Florianópolis alinhados à BNCC.

Quanto a metodologia elencada para este estudo, caracteriza-se em abordagem qualitativa, por proporcionar aos pesquisadores identificar aspectos subjetivos de um determinado fenômeno, fazer reflexões e interpretações acerca do objeto investigado para uma compreensão mais detalhada do campo de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Optamos em realizar análise documental considerando as bases teórico-metodológicas do Currículo Base do Território Catarinense CBTC (SANTA CATARINA, 2019)<sup>42</sup>, das propostas curriculares dos municípios pertencentes à Região Metropolitana da Grande Florianópolis que normatizam as propostas curriculares para a etapa de Educação Infantil, seus alinhamentos e possíveis desdobramentos na prática docente e na educação das crianças pequenas.

Para a construção do referencial teórico nos amparamos em autores que discutem acerca da influência da perspectiva neoliberal nas políticas educacionais, das políticas curriculares para a Educação Infantil e da formação de professores e suas representações sociais, como: Ball (2011, 2014); Bazzo e Scheibe (2020); Campos e Durli (2020); Silva e Cruzeta (2022); Dardot e Laval (2016); Ens e Garanhani (2013); Sánchez Gamboa (1998); Gramsci (2002); Kramer (1995); Kuhlmann (2000); Marx (2008); Michetti (2022); Ramos (2006); Schneider e Rotirola (2021).

Por fim, teceremos as considerações acerca das repercussões que se apresentam diante das propostas curriculares estaduais e municipais alinhadas à BNCC, bem como a repercussão destas na prática docente e seus possíveis impactos na formação e educação das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil da Região Metropolitana da Grande Florianópolis. Pretendemos, com este estudo, compreender as concepções implícitas nas entrelinhas dessas políticas em curso, discutir sobre os processos de formação para além de políticas ideológicas sobre um viés capitalista, neoliberal e neoconservador no intuito de ser e fazer resistência contra a continuidade de um projeto hegemônico de sociedade.

---

42      CBTC (2019) - Currículo Base do Território Catarinense.

## 2. Desdobramentos das políticas curriculares para a etapa da educação infantil no contexto brasileiro

As mudanças ocasionadas sob os efeitos tardios do processo de industrialização em que se constituíram os países considerados subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, somados à crise econômica e, conseqüentemente, a divisão nas relações sociais de trabalho desencadeiam assim, como Marx (2008, p. 14) descreve, na crescente necessidade de produtividade dos mercados, para isso “precisa estabelecer-se, explorar e criar vínculos em todos os lugares”. Assim, a exploração de todas as possibilidades de mão de obra, seja homens, mulheres e até mesmo a exploração do trabalho infantil.

Sob os efeitos e conseqüências dessa exploração de mão de obra desenfreada, urge a preocupação de políticas públicas que assegurem os direitos conquistados, assim como a mobilização da sociedade, fortalecendo e intensificando movimentos sociais, reivindicando, lutando e fazendo resistência tanto no que se refere à retirada de direitos quanto na luta por condições de subsistências de forma digna para todos os cidadãos.

Apesar de muito já ter se discutido acerca do processo de institucionalização da educação das crianças pequenas, mesmo assim considera-se relevante retomar brevemente alguns fatos históricos para melhor compreensão da realidade. Tendo em vista que a preocupação com as crianças pequenas fora do ambiente familiar se dá ao tempo que as fábricas se depararam com a falta de mão de obra, incorporando as mulheres no mercado de trabalho. A partir desse processo de ingresso das mulheres no mercado de trabalho, sob efeito da Revolução Industrial, surge a necessidade de se encontrar locais onde as crianças pudessem ficar enquanto suas mães trabalhavam, surgindo então um atendimento às crianças sob uma visão assistencialista, onde as preocupações eram centradas no cuidado físico e biológico (KUHLMANN, 2000).

Compreende-se que as concepções sobre a infância têm significado social e histórico marcados pelas condições que permeiam os ideais sociais e políticos de organização da sociedade. Concordamos com Kramer (1995,

p. 127) que “a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham varia com as formas de organização social”.

No entanto, as reivindicações dos movimentos sociais em torno dos direitos à educação, de certa forma, pressionam o Estado a promover ações voltadas para atender não somente as demandas da população referente ao direito à uma educação pública de qualidade para todos, como também por melhores condições de vida da sociedade. Silva e Cruzeta (*apud* DUARTE, 2022) afirmam que os países da América Latina assumiram o modelo neoliberal nas políticas educacionais a partir da década de 1980, influenciados pelos organismos internacionais, sob o discurso de que as reformas educacionais seriam potencialmente necessárias para a superação das crises sociais e financeiras, alinhando assim a educação a “teoria capitalista contemporânea”.

Apesar do reconhecimento do direito universal à educação, as discussões acerca da implementação de políticas públicas para atender e garantir em âmbito nacional se dá a partir da década de 1990, em decorrência da abertura política e econômica iniciada no Brasil. Muitos movimentos mobilizaram a sociedade civil em prol das crianças e adolescentes que eram vítimas de maus tratos e vulnerabilidade social, além da luta pela garantia dos direitos constitucionais à educação pública. Essas mobilizações ocasionaram aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e, logo a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que se deu em meio a um processo longo e, após muitas discussões entre intelectuais da área e representantes governamentais, este último influenciado pelo setor privado que defendia um projeto hegemônico de sociedade em prol da classe dominante, detentora dos meios de produção.

Podemos concluir, diante do exposto, que as influências globais pós-LDB (Lei n.9.394/1996) foram sintonizadas na formulação das políticas brasileiras voltadas a Educação Infantil, por salientarem a qualidade de atendimento no processo de universalização de atendimento a crianças de 0 a 5 anos, como estratégia para atenuar os desequilíbrios sociais e problemas educacionais futuros da criança em contextos de vulnerabilidade social. (ENS; GARANHANI, 2013, p. 97).

Neste sentido, evidencia-se a concepção de criança como um objeto de disputas na consolidação de um projeto hegemônico de sociedade, a invisibilidade da criança como ser social nas políticas neoliberais como estratégias para manipular a sociedade, Dardot e Laval (2016) “técnicas para ‘governar’ os sujeitos ou seja, ‘conduzir sua conduta’”, técnicas para formar determinado tipo de sujeitos/estudantes, marcado pela implementação de uma agenda política de impactos significativos sobre a vida de estudantes, docentes e da sociedade, que visam a “transição do conhecimento intelectual para o racionalismo técnico”, formar sujeitos disciplinados a uma determinada conjuntura política e econômica (BALL, 2011, p. 95).

No entanto, com a atual conjuntura política do Brasil sob lideranças neconservadoras, afloram as discussões acerca dos direitos da criança, como garantir uma educação de qualidade atendendo as concepções *de criança, de currículo e de Educação Infantil* que se estabelece em meio às mudanças ocasionadas na sociedade, até então garantidas com a aprovação em 2009 da Resolução do CNE n. 5 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? Essa política, sob nosso olhar, significa a materialização dos direitos das crianças, um novo olhar voltado para a criança como sujeito histórico e de direitos, sendo assim, as instituições de Educação Infantil deixam de ser apenas um espaço para cuidados físicos e biológicos e passam a pensar o processo educativo das crianças pequenas.

Destacamos a concepção de Educação Infantil instituída e materializada pelas DCNEIs publicadas em um encarte em 2010:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

Compreendemos que as concepções sobre criança têm significado social e histórico marcados pelas condições que permeiam os ideais sociais e políticos de organização da sociedade. Concordamos com Kramer (1995,

p. 127) que “a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social”. Assim, a concepção de criança definida na DCNEI (BRASIL, 2010), significa afirmar que a criança é um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Sendo assim, compreendemos que as instituições de Educação Infantil deixam de ser apenas um espaço de cuidados e passam a ter um caráter educativo, com objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, por meio da concepção de currículo expressa como forma de “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12).

Ainda que, ao nosso ver, as DCNEIs não tenham se efetivado na sua amplitude, seja pelo desconhecimento por parte de muitos profissionais acerca dos documentos que nortearão o trabalho docente, seja pela falta de compreensão na íntegra dos conceitos e concepções expressos nesses documentos. Assim, reforçamos a relevância tanto da formação inicial quanto continuada, para ampliação do conhecimento acerca de documentos e das concepções que devem fazer parte dos saberes e fazeres dos profissionais que atuam com crianças pequenas, como pressuposto para a materialização e efetivação de políticas na sua integralidade.

Destacamos a aprovação da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (DCN/2015) amplamente discutida por meio de audiências regionais e nacionais. Conforme Bazzo e Scheibe (2020, p. 673), foi considerada pelos intelectuais envolvidos como uma importante política de representação social, uma “síntese das lutas históricas da área”, recebendo o “amplo apoio das entidades representativas”.

Ainda que algumas políticas educacionais consideradas como marco importante para a educação brasileira quanto a organização curricular das instituições de ensino, o art. 26 da LDB 9394/96, viabilizou a elaboração de um currículo padronizado ao prever uma base nacional comum, o que se consolidou com a implementação da BNCC aprovada em 2017. Conforme Michetti (2022, p. 2), “[...] as disputas acerca da criação da base curricular nacional se dão no seio de um espaço social em que vários agentes - com acúmulos desiguais de variados capitais e com ethos, interesses e estratégias diversos” influências na legitimação de políticas que visam atender o capital<sup>43</sup>.

Consideramos a BNCC/2017 um mecanismo limitador do fazer pedagógico quanto aos objetivos de aprendizagem pré-definidos, incentivando a cultura do “copia e cola”, mera reprodução de práticas docentes sem uma compreensão do processo de ensino e de aprendizagem em sua amplitude. Incoerente a uma educação para a formação humana, para além da mera padronização, influenciando diretamente nas subjetividades de professores e estudantes, formando para atender o racionalismo neoliberal e neoconservador, pois não é interessante um trabalhador intelectual, basta saber fazer, ou seja, saber desempenhar sua tarefa laboral com eficiência e eficácia.

Não obstante, ainda atentamos para o fato de que esta política atrelada aos interesses do setor privado é um meio de produzir capital, uma vez que a venda de cursos, planos de aulas, plataformas digitais, entre outros, tem aumentado significativamente, tornando-se um grande nicho de mercado. Neste sentido, Campos e Durlí (2020, p. 264) afirmam sobre os “[...] interesses dos empresários da educação na produção de materiais didático-pedagógicos voltados à alfabetização precoce e consequente disciplinamento dos corpos exigido pelo uso das apostilas e livros didáticos”.

Portanto, ao atrelar a educação para atender as demandas do capital desde os primeiros meses de vida da criança, reportando uma “síntese

---

43 O contexto de legitimação da BNCC foi engendrado em um campo de disputas com representatividade do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional de Educação, associações representadas pelo Movimento pela Base (MpB), Todos pela Educação (TpE), institutos, fundações familiares e empresariais (MICHETTI, 2022).

das aprendizagens” por “[...] campos de experiência, as quais facilmente podem ser transformadas numa listagem de pré-requisitos a serem verificados, ao final da Educação Infantil, como condição para ingresso na etapa seguinte da educação” (ANPED, 2017, p. 13).

Dito isto, emerge a necessidade de refletir acerca do currículo, embora orientado obrigatoriamente pela BNCC, esse não é o currículo em si, pois o currículo se constitui por um conjunto de práticas e saberes sistematizados historicamente pela humanidade e, que podem e devem ser elaboradas pelos professores que atuam com cada grupo, cada faixa etária, cada criança, com e para as crianças, sendo de responsabilidade das instituições de ensino conforme o preconizado pelo art. 12º da LDB 9394/96.

Neste horizonte, o tópico a seguir versará sobre os desdobramentos que o alinhamento de currículos estaduais e municipais à BNCC/2017 e suas repercussões na prática educativo-pedagógica das respectivas redes de ensino. Para isso, foram analisados dados disponíveis na *internet*, por meio do observatório de implementação da referida política pública mandatária.

### **3. Bncc e as propostas curriculares municipais: desdobramentos e repercussões na prática educativa**

O advento da LDB 9394/96 abriu espaço para a padronização curricular, ocasionado em meio a um cenário de políticas imediatistas, como foi o processo de aprovação da BNCC/2017, BNC/2019 e BNC/2020, sendo que a implementação da BNC/2019 encontra-se em processo de adiamento decorrente das inúmeras manifestações contrárias a esse alinhamento e padronização curricular pelos intelectuais que defendem uma educação para a transformação e emancipação social.

A aprovação da BNCC/2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e posterior homologação do Ministério da Educação (MEC) forçam o alinhamento das propostas curriculares dos entes federados, sendo que a BNCC/2017 é instituída como uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2017, p. 8). Em consonância

a este movimento, o estado de Santa Catarina iniciou no ano de 2015 a elaboração de seu currículo, tendo como agentes deste processo e em regime de colaboração a Secretarias de Estado (SED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/SC), Conselho Estadual de Educação (CEE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Federação Catarinense de Municípios (FECAM).

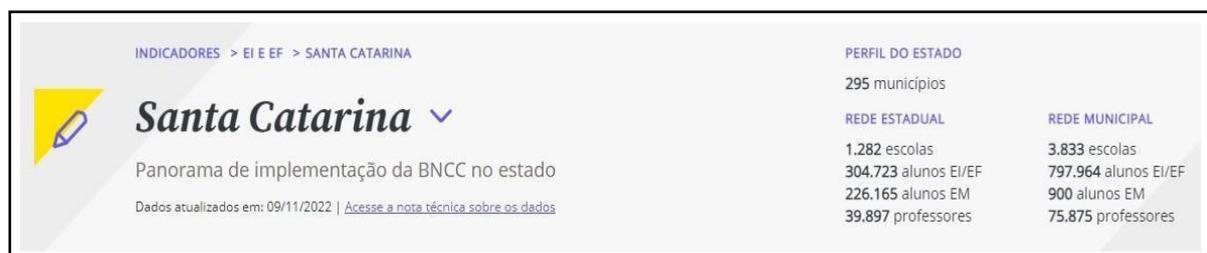
Essas instituições figuram como importantes aparelhos de produção e disseminação do discurso oficial em torno da BNCC, uma vez que assumiram funções estratégicas nas comissões estaduais, de modo a assegurar alinhamento da proposta estadual com a nacional. É por isso que, a nosso ver, essas entidades figuraram como representantes dos aparelhos privados de hegemonia no âmbito local com uma atuação fundamental na produção de mecanismos favoráveis à adesão dos municípios ao documento elaborado pelos estados. (SCHNEIDER; ROTIROLA, 2021, p. 17).

Na elaboração do documento, a representatividade dos 295 municípios na elaboração do currículo catarinense se deu pela participação de “[...] 400 professores e gestores da Educação Básica, que trabalham em escolas e centros de Educação Infantil das Redes Municipais e Estadual de todas as regiões do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2019, p. 18).

Segundo dados do Observatório Movimento pela Base<sup>44</sup> apresentados na figura abaixo, atualmente a rede estadual possui 39.897 (trinta e nove mil e oitocentos e noventa e sete) professores e a rede municipal 75.875 (setenta e cinco mil e oitocentos e setenta e cinco) professores que atuam na Educação Básica catarinense, sendo que apenas 400 (quatrocentos) professores participaram da elaboração do CBTC/2019, visto que representa um número insignificante perante a quantidade de profissionais que diariamente colocam em prática o currículo por meio da práxis educativa no contexto da Educação Básica, significando um número ainda menor em relação aos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil que compõem as redes de ensino dos estados e municípios catarinenses.

44 Destacamos que não encontramos em outras fontes que disponibilizassem informações sobre a implementação da BNCC/2017, por este motivo elegemos o site do Observatório Movimento pela Base para empreender a análise deste estudo. Reiteramos que as informações aqui disponibilizadas foram atualizadas pelo site em 09/11/2022. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef-estado/?uf=SC>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

Figura 1 - Dados referentes a quantidade de professores da rede estadual e municipal do estado de Santa Catarina



Fonte: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>

O Estado de Santa Catarina, segundo o Observatório Movimento pela Base, possui 3.833 (três mil oitocentos e trinta e três) escolas da rede municipal, atendendo 797.964 (setecentos e noventa e sete mil e novecentos e sessenta e quatro) estudantes da Educação Básica e um total de 75.875 (setenta e cinco mil e oitocentos e setenta e cinco) professores que serão impactados com a adesão da base às propostas curriculares, reiteramos que os números citados são apenas das instituições de responsabilidade municipal.

Posteriormente, a homologação do CBTC/2019 através da Resolução CEE/SC n. 070, de 17 de junho de 2019, constitui-se também alinhada às concepções de currículo expressas pela BNCC/2017, deliberando a articulação dos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino do estado catarinense, cabendo a responsabilidade de cada município realizar adesão do CBTC/2019 ou realizar a elaboração de seus próprios currículos, desde que aprovados pelos Conselhos Municipais de Educação.

Na análise dos dados expostos a seguir, observa-se que apenas 80 (oitenta) municípios realizaram o desenvolvimento de seu currículo autoral, o que representa um baixo percentual comparado ao contexto nacional. Identificamos apenas 07 (sete) das redes municipais que não realizaram o alinhamento de seus currículos à BNCC/2017, e muito menos ao CBTC/2019. Contexto este que nos revela a mera reprodução representada pelo fato de que a grande parte dos municípios catarinenses optaram em replicar exatamente o expresso no CBTC/2019 em detrimento da elaboração dos próprios currículos, não levando em conta os contextos

regionais e locais, além do cerceamento da participação dos profissionais envolvidos neste processo.

Figura 2 - Panorama de alinhamento das redes municipais brasileira à BNCC/2017, referencial curricular estadual ou desenvolvimento de currículo autoral



Fonte: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>

Conforme os dados disponibilizados pelo Observatório, dentre os 295 (duzentos e noventa e cinco) municípios do estado catarinense, 179 (cento e setenta e nove) municípios realizaram sua adesão total ao CBTC/2019, 112 (cento e doze) municípios adaptaram seus currículos ao CBTC/2019 e apenas 4 (quatro) municípios desenvolveram seu currículo autoral, pois tinham como opção a não adesão ao CBTC/2019, sob decisão do Conselho Municipal de Educação. Destacamos ainda que 286 (duzentos e oitenta e seis) redes de ensino possuem sistema de ensino próprio. Deste modo afirmamos que um número ínfimo de municípios se dispôs a elaborar sua proposta curricular, diante de tal análise questionamos: A proposta curricular estadual atende aos critérios de um currículo frente singularidades e especificidades para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas? Em que medida atende às diversas características regionais e culturais e como estão representadas, considerando a heterogeneidade de contextos socioculturais que se constitui o estado catarinense?

Figura 3 - Panorama de alinhamento das redes municipais do estado de Santa Catarina à BNCC/2017, referencial curricular estadual ou desenvolvimento de currículo autoral



Fonte: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>

Dentre os municípios que compõem a Grande Florianópolis, fazem parte nove municípios próximos: Águas Mornas, Antônio Carlos, Biguaçu, Governador Celso Ramos, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, São José e São Pedro de Alcântara. Buscando trazer uma representação da adesão ao CBTC/2019 das redes de ensino dos municípios da grande Florianópolis, apresentamos o quadro abaixo conforme levantamento realizado no Observatório Movimento pela Base.

Quadro 1 - Panorama de adesão das redes de ensino da região da grande Florianópolis ao CBTC/2019

Rede de Ensino	Data de adesão
Águas Mornas	11/01/2020
Antônio Carlos	01/01/2020
Biguaçu	01/01/2019
Florianópolis	Realizou a reelaboração de seu documento conforme a BNCC/2017.
Governador Celso Ramos	11/01/2020
Palhoça	12/01/2019
Santo Amaro da Imperatriz	11/01/2020
São José	11/01/2019
São Pedro de Alcântara	11/01/2020

Fonte: Elaborado pelas autoras conforme dados obtidos no site: Observatório Movimento pela Base em novembro/2022.

De acordo com o panorama apresentado, os municípios de Águas Mornas, Antônio Carlos, Biguaçu, Governador Celso Ramos, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, São José e São Pedro de Alcântara aderiram a partir de 2019 ao CBTC/2019, evidenciando que, apenas Florianópolis não aderiu

ao currículo estadual, fato este comprovado pela publicação do CTBC no ano de 2019, data posterior a elaboração da proposta curricular do município de Florianópolis. Porém, vale destacar que algumas redes da região da grande Florianópolis estão no movimento de elaboração de documento curricular próprio, informação que ainda não consta no site do Observatório.

#### **4. (Re)considerações**

Este artigo teve o objetivo de discutir sobre os desdobramentos das políticas curriculares, recentemente implementadas no Brasil, e suas repercussões na formação das crianças e dos professores que atuam na Educação Infantil da rede municipal catarinense.

Ao considerarmos as atuais propostas curriculares nacionais e estaduais alinhadas a BNCC/2017 e CBTC/2019 construídas em um momento histórico de fortes influências do neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais, caminham a passos largos para a destituição do currículo escolar enquanto um projeto de emancipação humana, a finalidade da formação perspectivadas por estas políticas visam a implementação de um currículo voltado para a preparação ao mercado de trabalho, atendendo deste modo aos interesses do sistema capitalista arquitetando a subordinação dos futuros trabalhadores a classe dominante.

A BNCC/2017 apresenta-se como um mecanismo limitador do fazer pedagógico no que se refere à definição preliminar de objetivos de aprendizagem, incentivando a cultura de mera reprodução de práticas docentes sem maiores compreensões em torno do processo de ensino e aprendizagem. Tais incoerências são contrárias a uma educação para a formação humana, predominando o caráter de padronização, influenciando diretamente nas subjetividades de professores e estudantes, não sendo interessante a formação de trabalhadores intelectuais, bastando saber fazer, ou seja, saber desempenhar sua tarefa laboral com eficiência e eficácia.

Buscamos evidenciar, por meio da análise dos dados que fazem referência à adesão dos municípios à BNCC/2017 e ao CBTC/2019, o grande percentual

de redes de ensino que tomaram estes documentos mandatórios como basilares e somente colocaram em circulação, descuidando-se sobre a necessidade de alinhamento com as especificidades e singularidades regionais, bem como com as concepções de crianças próprias de seus currículos, e também da imperiosa contribuição dos profissionais atuantes, como forma de representatividade das memórias da profissionalidade docente.

Por fim, espera-se que os resultados deste estudo contribuam para pensarmos em políticas educacionais voltadas para a formação de professores intelectuais, críticos, autônomos capazes de elaborar propostas curriculares que façam resistência às políticas de padronização e controle da sociedade e, conseqüentemente práticas docentes que contribuam para a formação de sujeitos em uma perspectiva de educação emancipatória.

## Referências

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017, p. 1-19. Disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2022.

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

BALL, S. J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF, 2017. 600 p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,e%20modalidades%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>>. Acesso em: 10 out. 2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020** - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <ht-

[tps://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental)>. Acesso em: 7 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf)>. Acesso em: 7 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: <[http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)>. Acesso em: 9 out. 2022.

CAMPOS, Roselane; DURLI, Zenilde. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo?. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 251-267, 1 mar. 2020. Currículo sem Fronteiras. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.14>. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/campos-durli.html>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRes, 2015, 352p.

FLORIANÓPOLIS. **Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis**: Recontextualização Curricular. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em: <<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=12&submenuid=254>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GRAMSCI, A; MONASTA. A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2022.

KRAMER, S. **Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola**: questões teóricas e políticas. In: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5–18, maio de 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 4 dez. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, 2020. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7N-ZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 6 nov. 2022

MOVIMENTO PELA BASE. **Observatório Movimento pela Base**. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br>>. Acesso em: 8 nov. 2022.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Epistemologia da Pesquisa em Educação. Campinas, **Práxis**. 1998. Disponível em: <<https://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegambo.pdf>>. Acesso em: 4 de nov. 2022.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, SC: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>>. Acesso em: 14 set. 2022.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC n. 070, de 17 de junho de 2019**. Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, SC: Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>>. Acesso em: 14 set. 2022.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241–256, 2016. DOI: 10.22348/riesup.v2i2.7596. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, M. Q. da; CRUZETTA, D. D. Base Nacional Comum Curricular e as Reformas Educacionais da década de 1990: contextos similares. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–25, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr.v.25.20239.046>. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20239>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

# O gênero que habita a educação: um ensaio sobre a mulher no Ensino Superior

*Graciane Torres Azevedo<sup>45</sup>*

*Solange Aparecida Zotti<sup>46</sup>*

A temática deste ensaio surge especialmente da identificação – intelectual e vivencial – com as dificuldades cotidianas que fazem parte da “pertença” ao gênero feminino. Dificuldades estas que só acentuam a desigualdade, mesmo depois de tantas lutas e conquistas, especialmente no acesso feminino à educação e a pesquisa, à sua permanência nessas instituições e à entrada das mulheres em profissões anteriormente vistas como tipicamente “masculinas” – desigualdade que se mostra ainda mais acentuada no que concerne à etnia e à condição social.

A luta pelo acesso feminino à educação e o contexto histórico das mulheres na sociedade, especialmente no Brasil, nos mostra uma longa e penosa caminhada que só demonstra o quanto os mais básicos direitos, como os civis e o acesso à escolaridade, tardaram para se efetivar – e alguns ainda não estão tão efetivos assim. Este ensaio pretende apresentar um pouco dessa trajetória e seus percalços, ainda que de forma rápida, mas sempre objetivando a reflexão/conscientização sobre o tema e sobre o nosso “lugar de fala” nessa luta enquanto mulheres e pesquisadoras.

Trazendo um breve histórico, percebemos que durante o todo período do Brasil-colônia (que engloba do século XVI ao século XIX) a educação feminina esteve guiada pelo viés patriarcal da época, que basicamente

45 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense (IFC – Campus Camboriú), na linha de Processos Formativos e Políticas Educacionais. Licenciada em História - UNIASSSELVI. Especialista em Gestão Escolar, com ênfase em Supervisão - AVANTIS. Atua como especialista em educação/supervisora efetiva na Rede Municipal de Educação de Balneário Camboriú/SC.

46 Doutora em Educação pela UNICAMP; Pós-doutorado em Educação pela UNICAMP; professora do PPGE IFC – Campus Camboriú e das Licenciaturas em Física e Matemática do IFC – Campus Concórdia.

restringia a aprendizagem ao âmbito do bem servir o lar, o marido e a prole, uma vez que “o sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil” e quanto mais calada, regrada e submissa, mais virtuosa a mulher/filha/esposa seria (RIBEIRO, 2011).

Essa cultura do silenciamento sempre foi reforçada pela cultura machista das famílias, aonde o “senhor marido/pai” comandava todos os aspectos da vida das mulheres do seu convívio, sendo o mais natural mantê-las a maior parte do tempo dentro de casa, caladas e dedicadas aos seus ofícios femininos – naturalmente mais fracos e menos importantes que os masculinos. Lembrando que todas essas práticas da vida privada e social que apagavam a presença feminina contavam com o aval religioso da Igreja; obviamente, a mulher deveria ser prestativa e obediente como Maria e não estava apta a tomar qualquer tipo de decisão por si mesma, como Eva.

Em meados do século XIX, as meninas começaram a ter acesso ao direito da formação educacional. Com lei de 15 de outubro de 1827, uma das poucas opções de estudo para as mulheres eram os conventos – que na verdade eram um ambiente “seguro” utilizado como prisões para filhas/esposas/irmãs de pessoas influentes que precisavam ser categoricamente silenciadas. A violência contra a mulher sempre foi sufocada pela imagem perfeita do ambiente doméstico projetada socialmente.

Logicamente, também começaram a surgir outras formas de educação para meninas. Essa educação não tinha o mesmo alcance e importância como a educação dos meninos, porque, além dos colégios exclusivos para meninas serem em sua maior parte particulares, ainda se dedicavam exclusivamente ao ensino dos bons modos que visavam perpetuar os comportamentos que seriam “adequados para mulheres” que desejavam ser bem-vistas na sociedade (RIBEIRO, 2011, p.87). A educação “letrada” era uma categoria quase inalcançável, sendo reservada apenas para os meninos. O processo educativo brasileiro iniciado pelos jesuítas nesse período turbulento da nossa história pode ser resumido no pensamento de Tiburi (2018, p. 70), ao tratar da busca feminina pelo conhecimento, em uma sociedade que a quer submissa:

A ignorância é confortável para muitos. Há quem diga que só os ignorantes são felizes. [...] Talvez seja realmente difícil compreender a dominação masculina, porque estamos mergulhados nela. A própria ideia de compreensão é controlada pelo sistema patriarcal. Vamos chamar esse sistema de compreensão de “ordem do saber”. Ela está cheia de elementos misóginos. Se formos aos livros de filosofia e às obras literárias, veremos discursos misóginos afirmando que mulheres não são cognitivamente capazes.

Lembramos que os registros sobre a educação feminina enfatizam os percalços que as mulheres, em sua grande maioria brancas, enfrentaram. Nesse sentido, ressaltamos que, além de todo o silenciamento enfrentado pelo gênero feminino, este é acentuado quando cruzamos as questões de gênero, etnia e classe social. No Brasil, desde o período colonial, as meninas e as mulheres negras eram designadas para o trabalho doméstico e os mestiços e escravos não tinham acesso à educação. O acesso das mulheres negras à educação se deu por volta de 1720, época em que se registram os primeiros relatos de instrução da população negra na colônia (QUADRA, 2014). O direito ao ensino público para os negros somente foi outorgado no final de 1870 com a reforma do Ensino Primário e Secundário.

Após as reformas pombalinas e especialmente com a chegada da Família Real ao Brasil, houve um aumento da demanda educacional – uma vez que esta servia como medida da ascensão social das elites. O sistema educacional deveria atender aos interesses dessa elite, preocupando-se em incluir as mulheres; mas ainda assim, a educação feminina ficou legada a segundo plano durante boa parte do Brasil Império. As escolas eram poucas e o interesse dos mais pobres pela leitura e escrita eram menores ainda, uma vez que “[...] a educação escolar era vista como elemento de segunda necessidade para os pais das meninas pobres – a preocupação fundamental era de que as meninas arrumassem um bom casamento. [...]” (CUNHA; SILVA, 2010, p. 100) e a maioria das jovens ricas eram educadas por instrutores particulares em casa. Mesmo com a promulgação da Constituição Imperial de 1824, que tornou gratuito o ensino primário e introduziu colégios e universidades como direitos civis e políticos, o ensino secundário continuou sendo um privilégio para os jovens da elite.

Com a promulgação da lei de 15 de outubro de 1827, as escolas de primeiras letras foram oficializadas, mas as mulheres continuavam com a obrigação de aprender as artes do cuidado do lar, não tendo acesso às disciplinas “racionais”. Não podiam frequentar a formação secundária e quando conseguiam o direito ao ensino superior, precisavam de um decreto com a permissão do pai/marido – e somente poderiam cursar o Magistério.

A partir de 1870, com a fundação de escolas protestantes, começou-se a reunir meninos e meninas em uma só sala – o que não acontecia antes para se evitar o contato entre os dois sexos. Mesmo com essas evoluções femininas e educacionais, as mulheres eram assombradas pelo fantasma do dever da tríade matrimônio-filhos-lar, uma vez que o governo em vigência defendia

[...] uma escola normatizada, veiculadora de uma instrução corretamente destinada ao sexo feminino e fornecida por uma instituição de mérito, não ofereceria muitos riscos de desviar as jovens e as meninas da sua verdadeira vocação, representada pelo casamento e maternidade. [...]. (ALMEIDA, 2000, p. 8).

O período republicano trouxe uma nova visão ao campo educacional, especialmente com a Constituição Republicana de 1891, que permitiu a criação de escolas superiores e secundárias nos estados. A educação tornou-se laica e foram acrescentadas disciplinas voltadas para os campos científico, moral e cívico ao currículo da época. Com isso, as mulheres começaram a ingressar nas escolas de formação para professoras, uma vez que essa era a única vista com bons olhos pela sociedade da época – e ainda assim, muitos consideravam que a mulher que buscava mais formação educacional na verdade queria ocupar o lugar que pertencia ao homem. Isso, em conjunto com um ambiente doméstico violento e opressor, não só dificultava o acesso feminino à educação, como mantinha as mulheres caladas. Segundo Miranda (1984, p. 208), “[...] os homens tornaram-se as maiores fontes de força de trabalho para o capital, enquanto as mulheres assumiram a responsabilidade total pela reprodução e manutenção doméstica dessa força de trabalho.” Nesse sentido, as mulheres poderiam estudar, mas não poderiam abandonar os afazeres do lar e acima de tudo, usar este estudo em favor do serviço ao marido e aos filhos – logicamente,

uma vez que o homem é o centro da família e o primeiro dever da mulher é satisfazer o marido e manter essa imagem.

De qualquer forma, as mulheres achavam-se excluídas da possibilidade de acesso aos cursos superiores, mesmo que se preparassem adequadamente em escolas particulares ou com preceptores. Isso porque para tal não se exigiam diplomas, mas era necessário fazer os exames preparatórios aplicados pelo Colégio D. Pedro II, destinados exclusivamente ao público masculino. (ARANHA, 2006, p. 230).

No início do século XX, ocorreu uma expansão da educação brasileira, devido ao processo do capitalismo em expansão no Brasil. Neste período, não se altera a dificuldade das mulheres no que diz respeito à oportunidades e reconhecimento social, mas percebe-se um aumento da presença feminina nos ensinos secundário e superior.

Nos anos 1930, as oportunidades de inserção feminina nos diferentes níveis de formação se expandiram, especialmente pela criação do Ministério da Educação e das universidades nacionais – ainda assim, uma área restrita às elites. A Era Vargas, por exemplo, ficou marcada como o período da discussão do Plano Nacional da Educação (PNE), reforçando a crença de que a educação seria uma solução para muitos problemas (ALVES, 2019, p.07). Este plano, enquanto legislação e com forte influência da Igreja Católica, fortalecia o ensino dualista: enquanto os homens recebiam uma formação militar, as mulheres recebiam uma educação “doméstica” generalizada. Reforçando a ideia de que o lugar da mulher é dentro de casa, a grade curricular feminina envolvia o ensino dos trabalhos domésticos, moral familiar, noções de civilidade, ginástica, canto, português, matemática, puericultura e ensino doméstico agrícola e industrial (ALVES, 2019, p.08).

O período ditatorial brasileiro se caracterizou por um crescimento substancial do sistema educacional, na proporção em que surgiram muitos movimentos de lutas pelas diversas causas sociais. Neste momento, o movimento feminista ganhou muita força, uma vez que “[...] novas relações sociais são geradas, novas concepções de mundo, influenciadas pelos modelos importados e novos debates são apresentados, entre eles a discussão sobre a emancipação feminina já na década de 1960” (PEREIRA; NUNES, 2019, p. 07). O feminismo surge questionando as raízes culturais dessas relações

de poder entre masculino e feminino, representando um tremendo avanço histórico ao colocar mais mulheres no mercado de trabalho e no sistema educacional – mesmo que efetivamente não tenha rompido com a lente conservadora da sociedade sobre a mulher (PEREIRA; NUNES, 2019, p.07).

Segundo Pereira e Nunes (2019), já na década de 1960, o movimento feminista contemporâneo questiona os papéis sociais ligados à mulher e ressurgiu nas universidades através dos debates teóricos com nomes como Beauvoir, Millet e Friedman. A figura de uma mulher ligada exclusivamente ao lar, aos cuidados com os filhos, familiares e assuntos domésticos já não corresponde à sua imagem no século XXI. Elas estavam cada vez mais atuantes nos espaços até então ocupados pelos homens. Nesse contexto, a pílula anticoncepcional exerceu papel importante no processo de mudança, pois permitiu a escolha do melhor momento para ter filhos, e as mulheres passaram a ter uma maior disponibilidade para atuar fora do âmbito doméstico (BERTOLINI, 2002). Já na década seguinte, o feminismo institucionalizado levantava debates urgentes, “[...] ocupava as agendas feministas e as mulheres continuavam se inserindo cada vez mais nos espaços sócios institucionais e, nesse contexto, nas salas de aulas” (PEREIRA; NUNES, 2019, p. 07).

Na década de 1990, com o pretexto de ampliar o acesso de todos à educação, aconteceram algumas reformas educacionais visando equilibrar as desigualdades nos níveis educacionais. Porém, em nível federal, só nos anos 2000 as questões de gênero entraram no debate educacional brasileiro, especialmente com a criação da Secretaria de Promoção de Políticas para as Mulheres (SPM) e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (PEREIRA; NUNES, 2019, p.07). De acordo com as autoras,

[...] essa iniciativa representou uma grande vitória na luta contra o sexismo, ultrapassando a ideia de que bastava ampliar o acesso das mulheres ao ensino superior, era preciso reconhecer a mulher, em sua trajetória histórica, e de que forma o sistema educacional “acolhe” essas mulheres. (ROSEMBERG, 2012 *apud* PEREIRA; NUNES, 2019, p.07)

Entre as modificações sociais de gênero que ocorreram na sociedade brasileira nas últimas décadas, a inserção da mulher na universidade tem

se mostrado uma das mais significativas (ROMANELLI, 2000). O Censo da Educação Superior, conforme tabela abaixo (Inep, 2013), mostrou que dentre as mais de 7 milhões de matrículas em cursos de graduação no ensino superior, 57% são mulheres sendo esse um dado relativamente recente, tendo em vista que elas representavam 26% das matrículas em 1956; e não passavam de 40% em 1971 (BARROSO; MELO, 1975):

Tabela 1 - Matrículas em cursos superiores – 2009-2012

<b>GÊNERO</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
Mulheres	3.400.793	3.637.890	3.837.082	4.028.429
Homens	2.553.212	2.741.399	2.902.595	3.009.251
Total	5.954.005	6.379.289	6.739.677	7.037.680

Fonte: Inep/Censo da Educação Superior.

A reversão deste quadro, de acordo com a pesquisa de Moema Guedes (2009), aconteceu no início dos anos 2000, quando as mulheres entre 20 e 29 anos atingiram 60% do total de concluintes. Mas devemos lembrar que a luta pelos rompimentos culturais e sociais é cada vez mais necessária, já que a tendência ao retrocesso tem se acentuado a nível mundial, e no momento que este ensaio está sendo escrito, muitos dos legisladores brasileiros – atendendo à pressão de grupos conservadores - estão atuando no sentido de retirar a “igualdade de gênero” do debate educacional na formação básica.

Ampliando a discussão, quando tratamos da participação das mulheres negras no acesso à educação superior, Marcondes *et al.* (2013) destaca que este tem aumentado devido às políticas de expansão de ensino como o Programa Universidade para Todos (ProUni) ou mediante as ações afirmativas fomentadas pelo Estado (IPEA, 2013). Entretanto, elas ainda são a minoria nos bancos das universidades. Segundo dados do IPEA (2013), isso está relacionado ao fato do duplo preconceito enraizado na sociedade brasileira: o de gênero, enquanto mulheres, e o de raça, por serem negras. Ainda que educadas e escolarizadas, muitas ocuparão postos de trabalhos menos valorizados.

Sob muitos aspectos, a nossa sociedade continua reproduzindo as práticas e discursos sexistas da dominação patriarcal que, visto a caminhada de conscientização feminista, já não deveriam existir. Discurso este que im-

põe cotidianamente às mulheres a discriminação e a violência (simbólica, psicológica e física) - lembrando que o Brasil é um dos países com maiores índices de feminicídio, e estas circunstâncias por si só já justificam toda luta, crítica e denúncia.

Deve-se constar que, apesar do notável avanço nas conquistas acadêmicas femininas, ainda há bastante dificuldades no acesso e na permanência nas formações, especialmente para a mulher que é mãe. A maternidade jamais deveria ser um empecilho à formação, mas as mulheres em sua maioria, assumem o compromisso sozinhas, sem grupos de apoio, tendo que prover o sustento da família e por fim, não conseguem conciliar horários e compromissos. A questão da dupla ou tripla jornada feminina é uma ferida latente, uma vez que não deveria mais ser romantizado o fato de uma pessoa ser “a guerreira que dá conta de tudo sozinha”. A jornada média das mulheres nas atividades domésticas é mais que o dobro da jornada masculina, já que os números indicam 20,6 horas/semana para mulheres e 9,8 horas/semana para os homens. Articulando a jornada profissional com a doméstica, as mulheres contabilizam 5 horas a mais, trabalhando um total de 56,4 horas enquanto os homens trabalham em média 51,6 horas.

Percebemos uma necessidade muito grande não apenas na criação e ampliação do acesso à universidades públicas e de qualidade, mas também em políticas de estímulo à permanência das mulheres na vida acadêmica. Lembrando da fala da ativista paquistanesa Malala, sempre tão atual

Eu queria que as pessoas soubessem o que estava acontecendo. Educação é direito nosso, eu dizia. Assim como é nosso direito cantar. O Islã nos deu esse direito ao dizer que toda menina e todo menino devem ir à escola. No Corão está escrito que devemos buscar o conhecimento, estudar com afinco e aprender sobre os mistérios de nosso mundo. (YOUSAFZAI, 2013, p.164).

É preciso que toda mulher tenha uma base de apoio forte para que possa aspirar e permanecer na universidade, fugindo do estereótipo cruel de mãe e dona de casa, imposto pela sociedade há tanto tempo. Há muita crueldade na necessidade de escolher entre uma função e outra. São necessárias estratégias públicas/políticas que permitam o exercício de todos esses papéis com tranquilidade e excelência, com suas capacida-

des e características próprias – e sem correr o perigo da discriminação e da violência apenas por pertencer ao sexo feminino. Os resultados das pesquisas alertam que a questão da desigualdade de gênero não parece ser um problema da “sociedade”, entendida como um “outro” que está em torno, mas distante, de quem fala; a desigualdade de gênero está enraizada na própria academia, em suas esferas mais qualificadas.

Uma sociedade que pretende se destacar no contexto social e econômico, necessita proporcionar condições efetivas e equitativas para que homens e mulheres se qualifiquem, exerçam atividades importantes e ocupem postos-chave em diferentes setores do mercado laboral. O acesso à educação – e aqui destacamos a superior – é a base para uma atuação mais qualificada e valorizada. Nesse sentido, o Brasil já não apresenta mais uma situação de maioria masculina, ao contrário, as mulheres passaram a predominar tanto na graduação quanto na pós-graduação. Entretanto, a distribuição de gênero nos diferentes setores de atuação e os cargos ocupados por homens e mulheres ainda apresentam diferenças decorrentes do longo período históricos de discriminação contra as mulheres na sociedade.

O que não se pode esquecer, frente à toda história feminina e do feminismo, é que a presença das mulheres no mundo do trabalho e no ensino superior não escondem as questões muito complexas que ainda permeiam essa discussão. As conquistas nos fizeram chegar até aqui, pelas lutas de tantas, mas não são sinônimos de igualdade e muito menos representam qualquer superação dos muitos problemas referentes ao gênero que estão intrincados na sociedade brasileira. Refazer esse percurso histórico e trazer a memória de tantas lutas só servirá se for fermento para as lutas atuais.

## Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000. Disponível em: <<https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-cesumar/historia/as-lutas-femininas-por-educacao-igualdade-e-cidaania/61130414>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

ALVES, Karyna Régia Teles. Feminismo e educação: como se dá a colaboração para que haja evolução coletiva?. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/60515>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BARROSO, Carmen; MELLO, Guiomar. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. Comunicação. **XXVII SBPC**. Belo Horizonte, 1975.

BERTOLINI, Lucila Benatti de Almeida **Relações entre o trabalho da mulher e a dinâmica familiar**. 2. ed. São Paulo: Vetor, 2002.

CUNHA, Washington D. S.; SILVA, Rosemaria J. V. A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura. **R. Gênero**, v. 11, n. 1, p. 97 – 106, 2. sem. 2010. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/inde.php/revistagenero/article/download/62/40>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

MARCONDES, M. M.; PINHEIRO, L.; QUEIROZ, C.; QUERINO, A. C.; VALVERDE, D. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

MIRANDA, Glaura V. Educação da mulher e participação na força de trabalho no contexto do desenvolvimento econômico capitalista. In: LEVIN, Henry M. et al. **Educação e desigualdade no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

PEREIRA, Sandra de Oliveira Gomes; NUNES, Juraildes Barreira. A presença das mulheres no ensino superior e o papel das políticas de permanência das universidades federais brasileiras. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23378>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

QUADRA, R. R. Projeto Pérolas Negras: valorização da diversidade cultural na escola. **Anais do congresso de pesquisa e extensão e da semana de ciências sociais da UEMG/Barbacena**. v. 1, n. 1, 2014.

RIBEIRO, Arilda ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. S. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos - O estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum: para todas, todas e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

# Identidade institucional do Instituto Federal Catarinense e o tema evasão: possíveis impactos – acompanhamento nos planos de desenvolvimento institucionais (2009–2023)<sup>47</sup>

*Jonatas Rubens Tavares<sup>48</sup>  
Solange Aparecida Zotti<sup>49</sup>*

## 1. Introdução

A identidade é o definidor do ser; por meio de suas características, diferencia-se o ser dos demais. Em uma instituição, não poderia ser diferente. A identidade institucional, no entanto, diz respeito aos seus objetivos e práticas. Sendo a identidade mutável, permaneceriam os objetivos e práticas institucionais os mesmos? A forma como os problemas e desafios são enfrentados sofrem mudanças conforme a identidade institucional muda?

Considerando tais questões, este trabalho acompanha nos Planos de desenvolvimento institucional (PDIs) do Instituto Federal Catarinense (IFC) as mudanças de identidade institucional e verifica os possíveis impactos dessa identidade sobre a forma como o tema evasão é tratado pela instituição. Trata-se de pesquisa exploratória e documental, com documentos sub-

47 Este trabalho é decorrente da dissertação intitulada “Evasão no ensino superior: efetividade das políticas nacionais e iniciativas institucionais de combate à evasão no Instituto Federal Catarinense”, defendida em 05 de setembro de 2022 junto ao Mestrado em Educação do PPGE IFC – Campus Camboriú.

48 Mestre em Educação (PPGE IFC – Campus Camboriú). Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Tecnologia em Logística, com especializações nas duas áreas, atualmente é funcionário público estadual, orientador educacional de EaD e professor de cursos profissionalizantes.

49 Doutora em Educação pela UNICAMP; Pós-doutorado em Educação pela UNICAMP; professora do PPGE IFC – Campus Camboriú e das Licenciaturas em Física e Matemática do IFC – Campus Concórdia.

metidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2016). No esboço da identidade institucional inicial do IFC foram investigados o Decreto n. 6.095 (BRASIL, 2007a), o Decreto n. 6.096 (BRASIL, 2007b) e a Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008). Para acompanhar a evolução da identidade do IFC, assim como o tratamento quanto à evasão, foram investigados os PDIs 2009-2013 (IFC, 2009), 2014-2018 (IFC, 2014) e 2019-2023 (IFC, 2019).

No primeiro tópico, serão abordados identidade e identidade institucional. Na sequência, serão expostas as identidades iniciais da rede de Institutos Federais e do IFC. A seguir, será conceituada evasão e apresentada a relação do IFC com o tema. O penúltimo tópico exporá a metodologia empregada no trabalho e o último tópico será dedicado à exposição da identidade institucional do IFC no período 2009-2023, assim como exporá as possíveis relações entre identidade institucional e o tema evasão nos PDIs do IFC.

## **2. Da identidade à identidade institucional**

O substantivo identidade está entre os termos capazes de evocar múltiplos significados. A fim de melhor compreendermos esse conceito, voltemo-nos à etimologia. Identidade, segundo Russ (1994, p. 137), provém do latim *identitas*, remetendo a *idem*, o mesmo, e dizia respeito à “Característica do que permanece tal como é [...]”. Percebe-se que o termo e o conceito originais nos trazem dois significados de identidade: enquanto expressão que define como iguais dois ou mais elementos (devido a possível(is) similaridade(s)); e enquanto palavra que determina a característica imutável de algo. Nesse último caso, vê-se que a característica de um objeto ou sujeito é essencial para a definição de sua identidade.

Na conceituação contemporânea de identidade, há a indissociabilidade das características. No Dicionário Aurélio (GEIGER, 2011, p. 759), temos identidade como “Conjunto de características próprias de uma pessoa, um grupo etc. que possibilitam a sua identificação ou reconhecimento.” Quando pensamos em identidade, logo, portanto, ponderamos a respeito

das características que fazem do ser o que ele é, que o determinam. Mas essas características demarcadoras da identidade serão sempre as mesmas?

Hoje a fluidez identitária é amplamente reconhecida. Conforme Ésther (2007, p. 3), na pós-modernidade, assume-se “[...] o sujeito como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Esta é vista como móvel, sendo definida historicamente”. Uma vez que a identidade é mutável, resta-nos refletir os aspectos que levam à mudança. O contexto histórico é certamente um dos fatores de maior peso; explica Pimenta (1996, p. 75) que a identidade, além de mutável, não é um dado “[...] externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” Mediante esses fatores, a identidade é interior, inerente ao sujeito e, apesar disso, é transitória, constituindo-se um eterno vir a ser justamente porque o sujeito encontra-se sempre situado histórica, política, social e culturalmente.

Assim, a identidade é composta por dois níveis: um interno e outro externo ao sujeito. Com as instituições não é diferente. A identidade de uma instituição, a exemplo dos seres e objetos, tende a ser definida por suas características. Logo, as diferenças entre as instituições também permitirão a sua classificação. A maior característica da identidade institucional é, no entanto, a sua relação com os objetivos, afinal, conforme Machado-da-Silva e Nogueira (2001, p. 42), a identidade institucional “Pode representar o propósito existencial resultante da definição da razão de ser, da finalidade, missão ou propósito da organização”. Eis, portanto, o maior definidor de uma identidade institucional: o(s) seu(s) objetivo(s).

Obviamente, toda instituição, enquanto oficial, terá seus objetivos – identidade - registrados em documento(s) e em consonância com o que delimita a lei. A depender do tipo de instituição, esses objetivos podem ser determinados internamente, ao passo em que outras podem estar sujeitas a determinações por agentes externos, em especial as instituições públicas, sujeitas à União, estado e / ou municípios. Em caso de sujeição, a identidade institucional é determinada, em menor ou maior grau, de fora para dentro.

Para além dos aspectos levantados, a identidade institucional é também determinada pelas pessoas que nela atuam. A esse respeito, Ésther (2007, p. 6) afirma que “[...] pode-se considerar que sua identidade [a da instituição] é constituída pelo conjunto de representações que seus integrantes formulam sobre o significado dessa organização [...]”. Uma instituição, embora regida por documentos e normativas, não é abstrata; ela é, antes de tudo, composta por seres humanos. É possível que cada pessoa tenha uma visão identitária institucional distinta. Essa multiplicidade de olhares (por vezes até contraditórios à identidade oficial) pode gerar identidades institucionais complementares, alternativas.

Entre as organizações com dinâmica identitária mais complexa e desafiadora, certamente, estão as educacionais. A construção da identidade institucional educacional trata-se, segundo Ciavatta e Campello (2006, p. 316), de um “[...] processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e lugar em que os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada”.

Nos dediquemos agora, portanto, ao IFC.

### **3. Da rede IFET ao IFC: gênese identitária**

A história dos IFETs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) tem início no ano de 2007. O primeiro passo para a concretização da rede foi a integração de instituições federais de educação tecnológica, com diretrizes estabelecidas pelo Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007.

A reorganização das instituições federais de educação até então existentes visava a criação de uma rede educacional na qual, conforme o art. 1º, parágrafo 2º do referido decreto (BRASIL, 2007a, p. 1), cada instituto seria considerado como sendo uma instituição de “[...] educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas [...]”. Observa-se nesse primeiro momento que,

destinada a atuar em vários níveis de ensino, a rede IFET tinha vocação predominantemente profissional e tecnológica.

Em se tratando do que deveria ser expresso nos PDIs quanto à vocação institucional, o viés profissional e tecnológico é novamente evidenciado, vide art. 4º, parágrafo 1º, incisos I a III do mesmo decreto (BRASIL, 2007a, p. 1-2): “I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais [...] em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade”; “II - desenvolver a educação profissional e tecnológica [...]”; e “III - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais [...]”. Fica evidenciada, assim, a influência dos contextos político e econômico na formação identitária dos institutos.

Em consonância com a identidade profissional e tecnológica da rede, quando o assunto são os objetivos expressos no PDI, no art. 4º, parágrafo 2º do Decreto n. 6.095 (BRASIL, 2007a, p. 2), temos ministrar: educação profissional e técnica no nível médio; cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional e básica a jovens e adultos – PROEJA; em nível superior graduação para formar profissionais para setores da economia; pós-graduação *lato sensu* para formar especialistas para áreas de educação profissional e tecnológica; e *stricto sensu* preferencialmente de natureza profissional. A única exceção à educação profissional e tecnológica em nível superior são os cursos de licenciatura e formação pedagógica.

Como pudemos ver, originalmente, a educação profissional e tecnológica perpassa todos os níveis educacionais ofertados pelos IFETs. Esse viés identitário certamente impactou as instituições integradas à proposta. Começamos a perceber que a identidade da rede IFET se impôs sobre outra(s) então existente(s). Essa, no entanto, não foi a única mudança sofrida por tais instituições. Aponta Ciavatta (2010, p. 160) que todas as integradas à rede foram “[...] transformadas em instituições de nível superior, com reitores e pró-reitores, etc., estrutura multicampi, com todas as funções, direitos e deveres das universidades [...]”.

Depois do Decreto n. 6.095, seguiu-se, no ano de 2008, a Lei n. 11.892, que criou a Rede dos Institutos Federais. Já no art. 1º da referida lei (BRASIL, 2008, p. 1), vemos que o viés identitário do documento anterior é reafirmado, sendo estipulado que os IFETs irão compor, com outras instituições, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ademais, no art. 2º, é definido que os Institutos Federais ofertarão educação profissional e tecnológica nos variados níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008, p. 1).

Como podemos ver, muito do que foi previsto no Decreto n. 6.095 foi retomado na Lei n. 11.892, que dispõe, ainda, em seu art. 8º, sobre o percentual de vagas destinadas às modalidades de ensino (BRASIL, 2008, p. 5): 50% à educação profissional técnica de nível médio e 20% aos cursos de licenciatura e formação pedagógica. Eis, portanto, outra disposição legal que afeta a identidade institucional no tocante aos cursos ofertados.

Além do exposto acima e de dispor a respeito da estrutura organizacional dos Institutos Federais, a Lei n. 11.892, em seu art. 5º (BRASIL, 2008), estipulou a criação dos 38 institutos componentes da rede IFET. Entre eles encontra-se o IFC.

O Instituto Federal Catarinense (IFC), em seu surgimento, contou com a integração das Escolas Agrotécnicas Federais (as escolas agrícolas) (BRASIL, 2008). Com o passar dos anos, o Instituto foi se expandindo. Entre integrações, cessões e construções, hoje o IFC é composto por 15 *campi* (IFC, 2019, p. 20).

Entre *campi* recém-criados e instituições há décadas estabelecidas, entre a identidade institucional que a Lei n. 11.892 delimita e a identidade institucional que as instituições que o integraram já traziam, reside o IFC, em um primeiro e longo momento, em um choque quanto à sua construção identitária, transitando entre o que era, o que foi projetado para ser e o que na prática pode vir a se tornar de fato. Não bastasse tal crise identitária, o IFC transita ainda entre: projetos governamentais; demandas produtivas locais; culturas e demandas populares; os nem sempre convergentes olhares dos públicos interno e externo. Transita, enfim, entre expectativas, planos e interesses vários.

Quando o assunto é a identidade institucional do IFC, questões como as demandas de mercado não ficariam fora de pauta. A lei n. 11.892 (BRASIL, 2008, p. 4) coloca, entre as finalidades e características dos IFs, em seu art. 6º, inciso IV “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural [...]”. Mercado, sociedade e cultura são, assim, trazidos juntos, em pé de igualdade. Na tentativa de conciliação, logo, outras visões identitárias iriam surgir. A multiplicidade de olhares geradora desses conflitos leva a um constante e intenso jogo de afirmações e reafirmações identitárias, divididas em polos por vezes bastante divergentes.

Nos deteremos, a seguir, a um dos desafios do IFC cujo tratamento é dependente da identidade institucional: a evasão.

#### **4. O IFC e o tema evasão**

A educação é, por si só, uma atividade desafiadora. É em meio a esse desafio que se dão fenômenos aos quais as instituições de ensino, preocupadas com sua responsabilidade social, terão que combater, estando entre eles a evasão. Para Dore, Sales e Castro (2014, p. 386), a evasão trata-se de: [...] um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino”. Percebe-se que a evasão diz respeito ao abandono, por parte do estudante, da instituição educacional que frequenta. E essa desistência pode ter várias explicações. Se focarmos a evasão no ensino superior, teremos uma gama de possíveis explicações bem mais vasta do que nos outros níveis de ensino.

Almejando a expansão do ensino superior levando em conta a qualidade do processo e o êxito acadêmico, o Decreto n. 6.096, em seu art. 2º, ao estipular as diretrizes do REUNI, aponta no inciso I a “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso,

especialmente no período noturno” (BRASIL, 2007b, p. 1). Não somente a expansão estava em pauta, mas a eficiência e o aproveitamento da estrutura e recursos. O tema é abordado também, de forma indireta, no art. 1º do mesmo decreto, quando do objetivo do REUNI, “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação (BRASIL, 2007b, p. 1).

Quando trazemos o problema evasão para os documentos relacionados com os IFs, vemos que embora o tema não tenha sido contemplado no Decreto n. 6.095 (BRASIL, 2007a), tampouco na Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008), no mês de março do ano de 2009 foi concebido o Termo de Acordo de Metas e Compromissos, que seria celebrado entre o Ministério da Educação (MEC) e os IFs. O tema evasão faz-se presente nesse documento, de forma direta ou indireta, três vezes. A primeira delas encontra-se quando da justificativa para a realização do acordo, que considerou, entre vários elementos, que a ação dos IFs “[...] pautada na democratização do acesso e permanência [...] implica na ampliação da oferta, na necessidade de reduzir as taxas de evasão, na ocupação de vagas ociosas, e sua ocupação em todos os turnos, especialmente no período noturno” (BRASIL, 2009, p. 2).

Esse item evidencia a responsabilidade dos IFs para com a evasão. O tema volta à baila no termo quando são tratadas as responsabilidades e obrigações das partes envolvidas, estando, entre essas responsabilidades: por parte do MEC e da SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) prover recursos aos IFs para o acesso, permanência e êxito dos acadêmicos; por parte dos Institutos, o desenvolvimento de programas de apoio em prol do acesso, da permanência e do êxito dos discentes (BRASIL, 2009). Aqui temos, portanto, a confirmação do dever do IFC para com a problemática evasão.

Uma vez tendo sido abordados os temas identidade, identidade institucional, os Institutos Federais, o Instituto Federal Catarinense e, por fim, o IFC e a evasão, estamos aptos para abordar os possíveis impactos da identidade institucional do IFC sobre o tema evasão.

## 5. Metodologia

A coleta de dados se deu da seguinte forma: para reconhecimento da identidade institucional inicial do IFC, foram investigados o Decreto n. 6.095 (BRASIL, 2007a), o Decreto N 6.096 (BRASIL, 2007b) e a Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008); já para acompanhar a evolução identitária do IFC e o tratamento da instituição quanto à evasão, foram investigados os PDIs 2009-2013 (IFC, 2009), 2014-2018 (IFC, 2014) e 2019-2023 (IFC, 2019).

O primeiro passo foi a realização da leitura flutuante dos documentos (BARDIN, 2006), de modo a identificar: no tocante à identidade institucional, a identificação de seus principais elementos definidores; com relação ao tema evasão, entre ocorrências diretas e indiretas ao termo, a identificação de 33 excertos.

A seguir, foi realizada a categorização (BARDIN, 2006) dos dados encontrados relacionados à evasão. Buscando ordenação lógica entre as ocorrências selecionadas, após análise, os dados do PDI 2009-2013 foram distribuídos em quatro categorias de análise, os do PDI 2014-2018 em seis e os do PDI 2019-2023 em quatro. Embora algumas categorias tenham se repetido entre os PDIs, foram mantidas separadas, visando assegurar a ordem cronológica das ocorrências relacionadas ao tema evasão.

Após a categorização, foram realizadas a descrição e a interpretação dos dados, recorrendo-se, então, às inferências (BARDIN, 2006) nas quais foram adotados excertos teóricos e documentais que embasassem e atestassem a análise.

## 6. IFC – a identidade institucional e o tema evasão

Nesta seção, primeiro nos ateremos à identidade institucional expressa nos PDIs do IFC no período 2009-2023 (preferencialmente na missão, visão e valores da instituição). Posteriormente, verificaremos a presença do tema evasão nesses documentos e apontaremos os possíveis impactos da identidade institucional sobre o tema.

## 6.1. PDIs e identidade institucional (2009–2023)

No PDI do IFC do período 2009-2013, o primeiro elemento referente à identidade institucional é a missão: “Contribuir para o desenvolvimento socioambiental, econômico e cultural, ofertando uma educação de excelência, pública e gratuita, com ações de ensino, pesquisa e extensão” (IFC, 2009, p. 15). Vemos que o objetivo maior da instituição é, por meio de educação e suas ações, contribuir para o desenvolvimento em três campos, campos esses que remetem ao art. 6º, inciso IV da lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008). Temos, a princípio, uma identidade em consonância com o estipulado quando na concepção dos IFs. Nesse caso, a construção da identidade se deu pelo Estado. Lawn (2001, p. 118) explica que o processo construtivo identitário por parte do Estado se dá “[...] através dos seus regulamentos, serviços [...] etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação.” A construção da identidade de uma instituição é, portanto, perante os olhos do Estado, vital à manutenção do sistema.

Tratando-se da visão institucional (o futuro almejado), temos “Ser referência em educação, ciência e tecnologia na formação de profissionais-cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da sociedade” (IFC, 2009, p. 16). A visão institucional à época denota o objetivo futuro voltado às raízes da rede IFET, em especial no tocante à educação profissional-tecnológica e, se considerarmos a missão, voltada ao mercado de trabalho.

Por fim, entre os valores da instituição (embasadores das ações do IFC) destacamos o “Desenvolvimento Humano – Desenvolver a cidadania, a integração e o bem-estar” e o “Compromisso Social – Participação efetiva nas ações sociais” (IFC, 2009, p. 16). Temos aqui valores humanos, voltados ao cidadão, à sociedade, mostrando que o desenvolvimento socioambiental expresso na missão têm peso no agir e planejar da instituição. Essa pode ser uma manifestação referente ao olhar subjetivo – pessoal - da equipe envolvida na redação do PDI, afinal a identidade institucional “Pode decorrer, também, da autopercepção ou da auto-imagem, ou seja, da maneira como seus membros internos, especialmente seus dirigentes, a percebem [...]” (MACHADO-DA-SILVA; NOGUEIRA, 2001, p. 42).

Ao analisarmos o PDI 2009-2013 do IFC, notamos uma identidade institucional centrada na lei de criação dos IFs (BRASIL, 2008); os objetivos e finalidades listados no documento são, inclusive, os mesmos expressos na referida lei. Naturalmente, não poderia ser diferente, se considerarmos que a instituição estava em seu primeiro ano de existência quando da redação desse PDI, ou seja, ainda não possuía identidade própria, apenas aquela previamente definida. Nota-se, no entanto, um esforço, principalmente nos valores institucionais, em equilibrar as demandas econômicas e sociais. Talvez os valores sejam os primeiros indícios de uma vindoura identidade institucional própria.

O PDI 2014-2018 do IFC, por sua vez, traz como missão “Proporcionar educação profissional atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional” (IFC, 2014, p. 13). Temos a educação profissional e o desenvolvimento regional adicionados de formação cidadã e inclusão social. Esses dois últimos elementos, embora pudessem estar intrínsecos, não constavam na missão do PDI anterior. Aqui, a preocupação com a igualdade social é demarcada.

A visão do PDI 2014-2018, por sua vez, indica que o IFC pretende “Ser referência em educação profissional científica e tecnológica em Santa Catarina” (IFC, 2014, p. 13). Fica em foco novamente a identidade original da rede IFET. Não foram apresentados os valores da instituição nesse PDI, porém há traços identitários no perfil da instituição: “[...] buscamos o atendimento das demandas regionais de localização dos câmpus, com o intuito de auxiliar na transformação da realidade social e econômica, contribuindo, consolidando e fortalecendo o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais” (IFC, 2014, p. 12).

Nesse perfil institucional, evidencia-se ainda mais a integração entre desenvolvimento econômico e social e o compromisso da instituição para com esses elementos. Podemos perceber, portanto, que no PDI 2014-2018, os maiores avanços quanto à construção de uma identidade própria por parte da instituição encontram-se expressos na missão, com demarcação da preocupação com o social para além das questões econômicas.

Nos dediquemos, por fim, ao PDI 2019-2023 (IFC, 2019), cuja missão é a mesma do PDI anterior. Na visão, temos “Ser referência nacional em educação profissional, científica e tecnológica, para o mundo do trabalho, por meio da formação cidadã” (IFC, 2019, p. 34). Com relação à visão anterior, tivemos, no tocante à identidade, o acréscimo de “para o mundo do trabalho” e “por meio de formação cidadã”. Fica cada vez mais evidenciada a preocupação da instituição para com causas sociais, para com os seres humanos, uma educação voltada para o mundo e não para o mercado de trabalho. Percebemos, aqui, dialética movimentação identitária, o que na visão de Dubar (2006, p. 9-10) é normal, pois dá-se, com o tempo, um processo histórico “[...] de transição dum certo modo de identificação para um outro”.

Os valores expostos no PDI 2019-2023 representam até então, entre os elementos avaliados, a maior manifestação identitária da instituição; entre outros valores, temos:

Formação cidadã – Fomentar a construção do saber, a formação de professores competentes e comprometidos socialmente, de modo a ampliar a sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e de posicionar-se criticamente. Por meio da formação cidadã, proporcionar ao educando autonomia intelectual e visão integrada do contexto, levando-o à emancipação. (IFC, 2019, p. 35).

Trata-se de um nítido posicionamento quanto à responsabilidade social do IFC para com os educandos. Aqui, a instituição foca na formação de professores, críticos e com compromisso social, em prol da formação de um aluno emancipado e ciente do seu contexto. Em se tratando de valor, é possível entender que o princípio da formação cidadã – também expresso na visão - perpassará toda a prática do IFC, inclusive quanto à sua missão. Em suma, o PDI 2019-2023 traz o maior avanço no tocante a uma identidade própria do IFC.

Enquanto instituição educacional, pela análise dos PDIs referentes ao período 2009-2023, identificamos que as maiores mudanças identitárias do IFC são: quanto à formação discente (de profissionais-cidadãos à formação de sujeitos emancipados); quanto à formação docente (antes não prevista, agora por um professor crítico e comprometido socialmente);

quanto à contribuição para o desenvolvimento econômico (antes prevista, agora resume-se ao desenvolvimento regional); e até mesmo quanto aos objetivos educacionais (antes, formar profissional-cidadão, agora formar aluno emancipado).

## 6.2. PDIs, identidade institucional e o tema evasão

As ocorrências relacionadas ao tema evasão localizadas nos PDIs do IFC, sejam elas diretas ou indiretas (sem o termo), estão listadas no Quadro 1. Separadas por períodos, foram divididas em categorias<sup>50</sup>; foi registrado, ainda, o número de ocorrências por categoria, assim como o número total de ocorrências por período.

Quadro 1 - Tema evasão nos PDIs do IFC

Períodos	Categorias das ocorrências	Número de ocorrências por categoria	Total de ocorrências no período
<b>PDI 2009/2013</b> (IFC, 2009)	[01] Atenção com alunos	01	04
	[02] Formar	01	
	[03] Incluir / integrar	01	
	[04] Melhorar serviços	01	
<b>PDI 2014/2018</b> (IFC, 2014)	[01] Acompanhar ações de evasão	01	18
	[02] Evitar evasão	01	
	[03] Formar	01	
	[04] Incluir / integrar	04	
	[05] Permanência e êxito	10	
	[06] Reduzir índices de evasão	01	
<b>PDI 2019/2023</b> (IFC, 2019)	[01] Evasão como critério	01	11
	[02] Melhorar serviços	01	
	[03] Permanência e êxito	05	
	[04] Reduzir índices de evasão	04	
Total			33

Fonte: Dados coletados pelos autores (2020).

Conforme exposto no quadro, no PDI 2009/2013 temos o menor número de ocorrências relacionadas à evasão (12% do total). Isso é compreensível, afinal, à época a instituição era recém-criada e o documento a estruturava

<sup>50</sup> Os números que antecedem as categorias são identificadores, permitindo que o leitor possa voltar ao quadro quando se deparar com uma das categorias durante a leitura da análise.

para funcionamento. Ainda assim temos quatro referências, indiretas, presentes nos valores e visão do IFC (IFC, 2009, p. 16): no valor “respeito”, temos a “atenção com alunos” [01], um cuidado que pode reduzir evasões; presente na visão institucional, a intenção de “formar” [02], denotando a preocupação com a conclusão do percurso formativo; no valor “desenvolvimento humano”, encontramos o “integrar” [03], fator que pode impedir evasões (enquanto espécie de exclusão); e no valor “qualidade e excelência”, o “melhorar serviços” [04], elemento essencial no combate à evasão. Embora a evasão não surja de forma direta, se fazem presentes preocupações quanto ao tema e elementos vitais ao combate. Em se tratando de ocorrências encontradas em itens definidores da identidade institucional do IFC (visão e valores), percebemos aqui a relação entre a identidade institucional e o trato com o tema evasão.

O PDI 2014-2018 apresenta o maior número de ocorrências relativas à evasão: 18, ou seja, 55% do total, um aumento justificável, pois quando da redação do documento o IFC já lidava com o problema. No mais, à época já havia sido assinado com o MEC o Termo de Acordos de Metas e Compromissos (BRASIL, 2009). Dentre as referências à evasão nesse PDI, temos 15 indiretas, sendo que a categoria “Permanência e êxito” [05], cenário oposto ao da evasão, é a mais recorrente, com 10 ocorrências. Há, no PDI 2014/2018 (IFC, 2014), entre as prioridades, o plano de criação de mecanismos para a permanência. No mais, quando o assunto é a política de atendimento ao discente, busca-se oferecer condições e criar estratégias de permanência, em prol de igualdade. A permanência ainda consta nas ações do Programa de Assistência Estudantil – PAE, busca ser alcançada pelas atividades da Coordenação de Cultura, Esporte e Lazer e há planos para o desenvolvimento de ações para permanência.

Além da permanência e êxito, temos ainda entre as ocorrências indiretas no PDI 2014-2018 (IFC, 2014) a categoria “incluir” [04], presente quatro vezes no documento, especialmente na missão e no PAE. Ademais, temos a preocupação em “formar” [03] expressa na missão. No mesmo documento são encontradas, pela primeira vez, referências diretas (três) ao termo evasão, cada uma com uma ocorrência. Nesse PDI, a evasão passa a ser tratada de forma mais combativa, com planos de ação. Quando o docu-

mento aborda ações para a permanência, é citado um grupo de trabalho para “acompanhar ações de evasão” [01]. Ademais, entre as prioridades do IFC, está a criação de mecanismos para “evitar a evasão” [02]. “Reduzir os índices de evasão” [06] está, também, entre os objetivos do PAE. Além da influência das políticas públicas, conforme o citado Termo de Acordos de Metas e Compromissos (BRASIL, 2014), cremos que a identidade institucional tem aqui impacto sobre o tratamento quanto ao tema, principalmente quando nela estão presentes princípios como o da inclusão social. Uma instituição educacional que preza pela inclusão social não tolera a evasão, especialmente quanto em casos de cursos concorridos (demanda maior do que a oferta), afinal, “[...] a evasão escolar apresenta-se como fator que contribui para reduzir a eficácia da educação no processo de inclusão social” (DETRREGIACHI FILHO, 2012, p. 21).

No PDI 2019/2023 (IFC, 2009) há, por sua vez, redução de referências diretas (seis) e indiretas à evasão (cinco), mas o documento trata o tema de forma mais concreta, visando ações de combate e minimização. Entre as referências indiretas está, nos valores da instituição, o “melhorar serviços” [02]. A “permanência e o êxito” [03] se fazem presentes cinco vezes: são alvo da política de atendimento ao discente; estão entre os critérios para reduzir oferta de vagas e extinção de cursos; e figuram entre os objetivos estratégicos da instituição no item sete – “Consolidar o programa de acesso, permanência e êxito”.

Por fim, dentre as referências diretas ao termo evasão no PDI 2019/2023 (IFC, 2009), encontramos a evasão, entre indicadores externos e internos, como critério para abrir cursos [01]; essa adoção denota a importância que passa ser dada aos números relacionados ao tema, além de explicitar a necessidade de acompanhá-los. A evasão também consta no quadro de metas globais do PDI para o período, com o plano de “reduzir o índice” de evasão 0,5% a cada ano [04]; com relação ao problema, essa se trata da primeira meta concreta, com prazo, expressa em um PDI do IFC até então, fato que aponta a importância que o tema ganhou para a instituição. Se observarmos a identidade institucional expressa nesse PDI, nos deparamos com preocupações como causas sociais e, uma vez mais, a inclusão social. Embora os conceitos de gestão estejam presentes no documento quando

o assunto é evasão, o IFC parece se tornar mais humano com o passar do tempo, preocupar-se mais com o social do que com o econômico, mudança que pode estar impactando no tratamento quanto à evasão.

Ao construir identidade própria, em um movimento dialético-identitário, a instituição parece afastar-se, aos poucos, da identidade originalmente concebida na Lei n. 11.892/2008, pertencente a um tipo de projeto de sociedade, em um movimento de resistência que se enquadra em um novo projeto. Reconstrução identitária e novos projetos, elaborados para negociações da realidade, caminham de mãos juntas, afinal a sociedade é palco de variadas:

[...] motivações, produzindo a necessidade de projetos, mesmo que contraditórios ou conflitantes. O projeto [...] é dinâmico e permanentemente em elaboração reorganizando a memória do indivíduo, dando-lhe novos sentidos e significados, o que repercute na construção das identidades, que mantêm o passado em permanente reconstrução. (CIAVATTA; CAMPELLO, 2006, p. 316).

Mediante a identidade institucional atual do IFC, o tema tende a estar em pauta, pois as vagas ociosas não somente ferem o princípio da inclusão (revelando uma contradição entre o expresso na identidade institucional e o praticado) como trazem prejuízos ao compromisso para com a formação de um professor crítico e de um aluno emancipado (IFC, 2019).

## 7. Conclusões

Mediante o realizado, verificamos que a identidade institucional do IFC está em pleno processo de mutação; afasta-se, aos poucos, da identidade imposta pelos documentos que idealizaram os IFs, desenvolvendo nova visão quanto à formação discente, docente, quanto à sua contribuição para com a sociedade e quanto aos seus objetivos educacionais.

Concluimos ainda que a identidade institucional afeta a forma como a evasão é encarada e enfrentada pela instituição em questão: quanto mais preocupado com a inclusão social o IFC tem se mostrado, quanto mais ciente de sua responsabilidade social, mais atento parece se tornar quanto

à evasão. cremos, no entanto, que a identidade institucional não é o único fator a influenciar a lida com a evasão: as políticas públicas (a exemplo do termo de acordos e metas celebrado entre o MEC e o IFC) e o contexto histórico contribuem e devem ser considerados. Uma pesquisa que abarque esses elementos certamente contribuirá para uma maior compreensão da relação entre a instituição pesquisada e o tema evasão.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto n. 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.096%2C%20DE%2024,Expans%C3%A3o%20das%20Universidades%20Federais%20%2D%20REUNI](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.096%2C%20DE%2024,Expans%C3%A3o%20das%20Universidades%20Federais%20%2D%20REUNI)>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Termo de Acordo de Metas e Compromissos Ministério da Educação / Institutos Federais**, de março de 2009. Disponível em: <[http://www.ifs.edu.br/prodin/images/banners/termo\\_de\\_acordo\\_de\\_metas.pdf](http://www.ifs.edu.br/prodin/images/banners/termo_de_acordo_de_metas.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2021.

CIAVATTA, Maria.; CAMPELLO, Ana Margarida. Do discurso à imagem – fragmentos da história fotográfica do ensino médio técnico no CEFET química. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico / Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 311-341.**

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas – horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 159-174.

DETRREGIACHI FILHO, Edson. **A evasão escolar na educação tecnológica: o emba-te entre as percepções subjetivas e objetivas.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Coleção PROPG Digital – UNESP). 177 p. Disponível em: <<https://repositorio.unesp>>.

br/bitstream/handle/11449/109214/ISBN9788579832963.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 fev. 2021.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. *In*: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Souza. (Orgs.) **Evasão na educação**: Estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília (DF): IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. p. 379-413.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006. (Caleidoscópio/3)

ÉSTHER, Angelo Brigato. **Universidade: uma "eterna" crise de identidade**. TD. Mestrado em Economia Aplicada FEA/UFJF 011/2007. Juiz de Fora, MG. 2007. Disponível em: <[https://www2.ufjf.br/poseconomia/files/2010/01/td\\_011\\_2007.pdf](https://www2.ufjf.br/poseconomia/files/2010/01/td_011_2007.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2021.

GEIGER, Paulo (Org.) **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

HOEPERS, Idorlene da Silva. **Traduções da política de ensino superior no contexto da prática em institutos superiores de educação profissional do Brasil e de Portugal**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ, Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, p. 250. 2017. Disponível em: <<https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/131/idorlene-da-silva-hoepers.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

IFC. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI)** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) - 2009/2013. Blumenau (SC): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), 2009.

IFC. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI)** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) - 2014/2018. Blumenau (SC): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), 2014. Disponível em: <[http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/PDI\\_IFC.pdf](http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/PDI_IFC.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2021

IFC. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI)** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) - 2019/2023. Blumenau (SC): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), 2019. Disponível em: <[http://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI\\_2019-2023\\_VERSO\\_FINAL\\_07.06.2019\\_-\\_ps\\_Consuper.pdf](http://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI_2019-2023_VERSO_FINAL_07.06.2019_-_ps_Consuper.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2021.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; NOGUEIRA, Eros E. da Silva. Identidade organizacional: um caso de manutenção, outro de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5 (edição especial), p. 35-58, 2001. Disponível em: <<https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/145>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

# O Instituto Federal Catarinense: o curso de pedagogia dos Campus Camboriú e Videira

*Luciane Hinterholz<sup>51</sup>*

*Marilândes Mól Ribeiro de Melo<sup>52</sup>*

## 1. Introdução

Iniciamos este artigo demarcando os processos de criação do Instituto Federal Catarinense, que ocorreu por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a criação dos Institutos Federais de Educação; esta Lei também incluiu os Centros Federais de Educação Tecnológicos (CEFETs) objetivando destacar a Educação Profissional e Tecnológica no país. O governo da época, exercido pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, evidenciou a importância dessa modalidade de ensino para o desenvolvimento social, educacional e econômico, proporcionando um amplo acesso para as comunidades locais e seus arranjos produtivos, por intermédio da interiorização, especialmente do ensino superior. Como consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFC, 2019-2023, p. 27-28) estas instituições “fazem parte de uma política de expansão e interiorização da rede federal pelo país. A interiorização visa atender regiões distantes dos grandes centros urbanos”. Assim sendo, os Institutos Federais, ao serem instalados em uma determinada “localidade, são chamados a conhecer as características regionais a fim de que estabeleça a relação entre o local e o global num movimento de interação entre o poder público e a socieda-

51 Mestre em Educação pelo PPGE IFC - campus Camboriú. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR. Supervisora escolar na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú.

52 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Atualmente é professora no Instituto Federal Catarinense - campus Camboriú, onde coordena e atua como docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal - campus Camboriú.

de". Em Santa Catarina "encontram-se instalados dois institutos federais: o Instituto Federal de Santa Catarina, que englobou o antigo CEFET de Santa Catarina; e o Instituto Federal Catarinense, com sede em Blumenau/SC, criado pela lei 11.892/08". Este último para iniciar suas atividades reuniu "as antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e os Colégios Agrícolas de Araquari e de Camboriú, vinculadas à UFSC". De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) os campi do IFC abrangem 9 microrregiões do Estado de Santa Catarina, incluindo 135 municípios com aproximadamente 3 milhões de habitantes.

Além de atuar em níveis e modalidades da Educação Profissional, os Institutos Federais estão comprometidos com o desenvolvimento global da formação do cidadão para o mundo do trabalho. Em suas finalidades, conforme o art. 6º da Lei n. 11.892/2008, inciso I, oferta a educação "[...] profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades [...]" (BRASIL, 2008), objetiva formar e qualificar cidadãos direcionando-os para atuação profissional nos diversos setores da economia, o que se destaca em suas finalidades é a relevância para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Nessa perspectiva, o comprometimento com o crescimento regional, assim como com o atendimento das demandas sociais locais por meio de incentivos na formação profissional e tecnológica, enfatiza a oferta de cursos de nível médio e de licenciaturas. Essa oferta educacional não se iguala a uma formação direcionada para o "mercado do trabalho" (empresa ou indústria), como era a experiência de Educação Profissional de nível médio proposta e desenvolvida no Brasil durante o Regime Militar (1964-1985), e sim a uma formação voltada para o mundo do trabalho, pois apresenta, em seus pressupostos, a destinação de uma formação integral, crítica e libertadora na qual o agente compreende o que, o porquê e as várias formas do fazer sem que seja o fazer sem pensar, como mera reprodução de técnicas.

Nos documentos legais e pedagógicos que fundamentam a constituição dos Institutos Federais, a categoria trabalho é considerada como um prin-

cípio educativo formativo que compõe a ontologia do ser contribuindo para o desenvolvimento de uma educação integral que também atinja e beneficie as classes menos favorecidas (PACHECO, 1996). Logo, a Educação para o mundo trabalha, ancorada em um padrão institucional referenciado nacionalmente, traduz-se numa política pública necessária para que o país universalize o acesso à cultura das classes dominantes, a fim de que todos se sintam cidadãos íntegros em seus direitos (IFC, 2019).

Outro elemento que se destaca no cenário dos Institutos Federais é a verticalização da Educação Básica com o Ensino Superior, que proporciona aos seus estudantes uma trajetória formativa singular, composta por uma organização educacional qualificada em todo o Brasil, onde se busca associar o trabalho, a cultura, tecnologia e ciências, bem como desenvolver uma concepção curricular com vistas à formação para a emancipação (BRASIL, 2010). Assim, a partir da legislação de 2008, e em virtude de um estudo feito pelo Ministério da Educação denominado “Escassez de Professores no ensino médio: soluções estruturais e emergenciais” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007)<sup>53</sup>, que evidenciou a carência de professores para atuar em tais áreas, os Institutos Federais passaram a ofertar inicialmente cursos de licenciatura centrados na formação para áreas das ciências da natureza: Química; Física, Biologia e também a Matemática.

Mesmo com o legado de oferta de ensino técnico, tais instituições, também tornaram-se uma espécie de “solução” para diminuir a defasagem de formação de professores para algumas áreas de conhecimento, como já afirmado. Desde sua criação em 2008, os Institutos Federais vêm se qualificando na função de formar professores pautados em um compromisso com fundamentos de uma educação crítica e emancipatória, que prepare futuros docentes para enfrentar os desafios do campo educacional, principalmente no que diz respeito à educação básica nos níveis da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste aspecto, foge

53 Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Este relatório resultou de uma série de levantamentos e debates realizados no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Seu ponto de partida foi a Indicação n. 1/2006, apresentada em 06 de agosto de 2006, na qual o Conselheiro Mozart Neves Ramos propôs “[...] a constituição imediata de uma comissão de conselheiros da Câmara de Educação Básica, contando com a participação da Câmara de Educação Superior, para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio”, particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia.

ao paradigma tecnológico a eles legado. Esta nova frente assumida pelos IFs, impõe movimentos desafiadores de luta no interior desta instituição. O distanciamento do modelo tecnológico implica pensar que a formação docente é uma das “pedras angulares”<sup>54</sup> desta nova face da instituição. Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional previsto para os anos entre 2019 a 2023, (IFC, 2019, p. 57) as licenciaturas, e entre elas os Cursos de Pedagogia, como destinados a formar professores para a Educação Básica objetivam a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo o conhecimento de forma integrada e verticalizada”, bem como atender “demandas regionais na formação inicial de professores para Educação Básica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino”. Para os cursos de Licenciatura, propõe “organizar um desenho curricular flexível, tendo os componentes práticos integrados aos conteúdos teóricos por meio da inserção do estudante no espaço escolar, de ambientes de aprendizagem, de projetos integradores interdisciplinares e da pesquisa e processos educativos”, por meio de uma matriz curricular comum às áreas de conhecimento e forte ênfase na práxis articulada à educação básica e profissional.

Sendo assim, o Instituto Federal Catarinense tem se afirmado como um “lócus” extraordinário de democratização de acesso à educação superior no interior do estado de Santa Catarina; e neste caso em particular da democratização do acesso à formação de professores. Neste aspecto, a instalação dos Institutos Federais no interior do estado possibilita esse acesso e contribui para minorar as desigualdades educacionais, possibilitando que os desfavorecidos recebam consagração, ainda que em um curso considerado menos prestigiado.

Martins (2013, p. 25) mostra que o “[...] perfil socioeconômico dos estudantes que frequentam as universidades públicas brasileiras [...]” os “[...] setores - populares, pobres e negros - representam um pequeno percentual, evidenciando as desigualdades educacionais face à diferenciação e à hierarquização entre as carreiras universitárias” (MARTINS, 2013, p. 25).

---

54 Brandt (2014) em seu estudo intitulado “Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense-Campus Rio do Sul” trata dos processos de formação continuada de professores na instituição. A preocupação com os desenvolvimentos de tais programas denota a preocupação com a qualificação dos docentes que atuam na formação inicial.

Bourdieu (2015, p. 45) afirma que as “[...] oportunidades de acesso ao ensino superior [...]” são resultado de uma “[...] seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais [...]”; ao mesmo tempo desvela e denuncia que “[...] pelo sistema de ensino, as diferenças iniciais de classe são transformadas em desigualdades de destino escolar e em forma específica de dominação” (BOURDIEU, 2015, p. 45). Sobre a mesma questão, Valle (2010, p. 8), destaca que “[...] as desigualdades sociais são multiplicadas pela escola (conservadora), perenizando uma verdadeira aristocracia escolar que tende a desenvolver estratégias de auto(re)produção”.

No que diz respeito aos cursos de formação de professores, Gatti (2010) observou que cerca de 52% a 94% de cursos que formam professores tem como principal característica a polivalência. Para esta pesquisadora, as universidades são as responsáveis pelo desenvolvimento de “[...] 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas” (GATTI, 2010, p. 1361). Lüdke e Cruz, (2005, p. 93) argumentam que “o currículo dos cursos de formação organizados nessa perspectiva apresenta, geralmente, uma ciência básica, uma ciência aplicada e, finalmente, um espaço de ensino prático, no qual se espera que os alunos aprendam a aplicar o conhecimento adquirido aos problemas da prática cotidiana”.

Melo e Luca (2020, p.2) sobre a mesma questão, chamam a atenção para o fato de que devido a sua complexidade, os processos formativos precisam considerar as realidades concretas, pois as respostas para os problemas devem se originar “[...] dos próprios contextos nos quais o licenciado atua [...]”; as autoras exemplificam a situação ao mostrar que “[...] ao chegar à faculdade, o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o licenciado não vivenciar momentos reais nos quais será preciso conviver em sala de aula”. Nesse sentido, podemos relacionar esses aspectos como fatores que influenciam a pouca procura pelos cursos de licenciatura, pela desistência da carreira e pelas dificuldades em lidar com a realidade escolar. Mesmo conhecendo tais dificuldades, os Institutos Federais se comprometeram “quando na

plenitude de seu funcionamento de garantir 20% de suas matrículas em cursos de licenciaturas, tendo em vista a grande defasagem dos profissionais para determinadas áreas” (MELO; LUCA, 2020, p. 8).

Os aspectos aos quais as autoras se referem são importantes para a compreensão dos processos formativos dos Cursos de Pedagogia oferecidos pelos Institutos Federais, mesmo considerando que a instituição assumiu por força de lei este compromisso, pois em seu artigo oitavo, a lei orienta que ao desenvolver a ação acadêmica os IFs deveriam garantir este mínimo de 20% de suas vagas aos cursos de licenciaturas ao ministrar a educação em nível superior.

Com a iniciativa do Governo Federal, voltada à oferta dos cursos de licenciatura, pensada pelo viés de suas políticas públicas educacionais, deu-se ênfase aos locais onde deveriam funcionar tais cursos por haver carência de professores formados. Juntamente às ofertas dos cursos de licenciaturas, criaram os cursos de Pedagogia, tendo seu marco no ano de 2007, no Instituto Federal do Pará - Campus Belém. Na resolução n. 024/2010, a proposta da criação do curso de licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal Catarinense aconteceu pela carência de formação de professores na região para atuarem na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais. Sendo assim, o curso de Pedagogia no IFC foi implementado, dando início a suas atividades no ano de 2011 no campus da cidade de Camboriú, com sua primeira turma formada no ano de 2014, consolidando e legitimando os debates sobre as perspectivas de currículo para a formação de professores fundamentada em suas constituições históricas.

## **2. Aspectos regionais do IFC Campus Camboriú e Videira**

Camboriú é um município do estado de Santa Catarina com população estimada, em 2019, de 85.105 habitantes. De acordo com o site do IBGE (2010), no último censo, contava com 62.361 habitantes e densidade de-

mográfica de 293,68 hab./km<sup>2</sup>. Sua extensão territorial abarca uma área de 214,5 km<sup>2</sup>.

A Educação desse município está assim caracterizada: em relação à taxa de escolarização, na faixa etária entre 6 a 14 anos, no ano de 2010 era de 96,6%. No ano de 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aponta o indicador 5,6 % para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede pública. O mesmo indicador mostra para os anos finais do ensino fundamental na Rede pública 4,4%. A Educação Básica possuía, no ano de 2018, 18.933 estudantes, sendo 4.488 na Educação Infantil, 11.279 no Ensino Fundamental e 3.166 no Ensino Médio<sup>55</sup>. Quanto aos docentes, há 1.043 atuando na Educação Básica, sendo 303 na Educação Infantil, 486 no Ensino Fundamental e 254 no Ensino Médio. No município, há 60 escolas de Educação Básica, sendo 26 de Educação Infantil, 24 de Ensino Fundamental e 8 de Ensino Médio.

A cidade também conta com o sistema federal de ensino, que de acordo com os registros disponibilizados no site do IFC campus Camboriú, até o final de 2008, o Campus era intitulado Colégio Agrícola de Camboriú – CAC. Sua fundação é datada em 08 de abril de 1953, após um tratado firmado entre os governos Federal e Estadual de Santa Catarina, sendo publicado no Diário Oficial da União em 15 de abril de 1953. Foi somente após nove anos, em 1962, que as atividades pedagógicas da Instituição tiveram início, ofertando assim o Curso Ginásial Agrícola. Passados três anos, em 1965, houve a criação do Curso Técnico em Agricultura, que passou, em 1973, a chamar-se Curso Técnico em Agropecuária. No início, a escola era de responsabilidade da Diretoria do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura e a parte pedagógica vinculava-se à Secretaria de Ensino de 2º Grau do Ministério da Educação (MEC).

Com o decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968, a responsabilidade administrativa e financeira do Colégio passava a ser da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estando diretamente ligada à Pró-Reitoria de Ensino, limitando suas atividades de ensino ao 2º Grau Profissionalizante. No ano de 1990, o Colégio Agrícola passou a ofertar o Curso Técnico

55 De acordo com o IBGE (2010) os dados referidos ao ensino médio contemplam as redes: estadual e federal que ofertam este ensino no município.

em Agropecuária, na modalidade subsequente ao ensino médio. Mesmo sendo uma Instituição nomeada como agrícola, a partir do ano de 2000 passou a ofertar outros cursos nas áreas do conhecimento de Informática e Meio Ambiente. Logo em 2003, visualizando a carência do mundo de trabalho local, passa então a oferecer o Curso Técnico em Transações Imobiliárias e, do mesmo modo, a partir de 2008, o Curso Técnico em Turismo e Hospitalidade.

No ano de 2007, o Programa Nacional de Integração da Educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, foi implantado no campus. No final de 2008, com a implantação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 o Colégio Agrícola de Camboriú – CAC, tornou-se campus do Instituto Federal Catarinense, respondendo a chamada pública do Ministério da Educação para que as escolas agrícolas se tornassem institutos federais, possibilitando assim, oferecer além dos cursos em nível médio, os cursos superiores e pós-graduação (IFC, 2018).

O Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú contribui para o desenvolvimento desse município, no que diz respeito à educação, ofertando o Ensino Médio Integrado, diversos cursos de graduação, como o curso de Pedagogia e cursos de Qualificação Profissional (FIC). O curso de Pedagogia contribui com o processo de formação de professores e abrange uma grande região (Balneário Camboriú, Itapema e Itajaí). A própria Secretaria de Educação Municipal de Camboriú expressou tal demanda pois estimou “[...] em documento enviado ao campus Camboriú, a demanda inicial de 80 profissionais da educação interessados em ingressar num curso de Pedagogia de caráter presencial” (IFC, 2010, p. 11); a Secretaria de Educação Municipal também em audiência pública debateu as dificuldades encontradas na qualidade da formação dos professores, problema que a formação ofertada pelo IFC busca dirimir (IFC, 2018, p. 20-21).

Outra região que o IFC abrange, fica no meio-oeste de Santa Catarina, no município de Videira. A cidade conta com uma população estimada de 53.610 habitantes em 2019 (IBGE, [2020]), no último censo (2010), de acordo com o site do IBGE/2010, o município contava com 47.188 habi-

tantes e uma densidade demográfica de 124,04 hab./km<sup>2</sup>. Sua extensão territorial abarca uma área de 384,127 km<sup>2</sup>.

A Educação desse município está assim caracterizada: em relação à taxa de escolarização na faixa etária entre 6 a 14 anos, no ano de 2010, havia 96,9%. No ano de 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aponta para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede pública com 6,5%. O mesmo indicador mostra para os anos finais do ensino fundamental na Rede pública 5,3%. A Educação Básica possuía, no ano de 2018, 8.208 estudantes, sendo 1.334 na Educação Infantil, 6.178 no Ensino Fundamental e 2.030 no Ensino Médio. Quanto aos docentes, há 508 atuando na Educação Básica, sendo 303 na Educação Infantil, 326 no Ensino Fundamental e 182 no Ensino Médio. Há, no município, 28 escolas de Educação Básica, sendo 26 de Educação Infantil, 21 de Ensino Fundamental e 7 de Ensino Médio entre as três esferas educacionais.

A história do Instituto Federal Catarinense campus Videira está ligada à antiga Escola Agrotécnica Federal de Concórdia (EAFC). Em 2010, a unidade Videira, que funcionava como extensão da EAFC recebeu status de Campus (IFC, PDI 2019/2023. 2019), que oferece cursos técnicos nas modalidades concomitante, integrado e subsequente. Além de duas graduações e três pós-graduações, o IFC campus Videira atua no município oferecendo cursos básicos para a comunidade. O Instituto Federal Catarinense - Campus Videira iniciou suas atividades em março de 2006 como extensão da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia e funcionou, até o início de 2010, no prédio da Escola Criança do Futuro - CAIC, espaço cedido pela Prefeitura Municipal de Videira. As obras de construção do campus Videira iniciaram-se em 2008, através de emendas parlamentares que possibilitaram o início da estruturação. Naquele mesmo ano, no dia 04 de abril, mediante realização de Audiência Pública na Câmara de Vereadores de Videira, a sociedade sugeriu que fossem ofertados, no campus, cursos nas seguintes áreas do conhecimento: Agropecuária, Embalagens, Indústria e Licenciaturas. Sendo assim, diante das circunstâncias locais abordadas, a efetivação do Curso de Pedagogia compôs uma fase próspera na história da formação docente nesta região, com educação pública, presencial e de qualidade. (IFC, 2017, p. 18-20).

### 3. Curso de pedagogia do Instituto Federal Catarinense: elementos de criação

As discussões referentes ao estudo do Currículo são decorrentes de debates contemporâneos quando referidos ao campo educacional. Os debates nos setores e instâncias vinculados a este campo têm se intensificado em todo país, dada a importância da normatização dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). A sistematização da educação no decorrer de seu desenvolvimento passou por análises críticas, onde o centro dessa discussão gira em torno da formação profissional dos agentes envolvidos nesse campo. De acordo com Pimenta (1999), os cursos de formação inicial de professores apresentam um currículo formal que se distancia do contexto escolar no que diz respeito aos seus conteúdos e atividades de estágio referenciados em teorias. Nessa perspectiva, notam-se as discrepâncias existentes na prática social de educar. Para Pimenta (1999, p. 17-18) a formação inicial para o exercício da docência necessita “desenvolver nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

Diante da análise da autora, o currículo é destacado como possível forma de uma formação que corresponda à realidade social específica dos alunos. Pensar o currículo com seus conceitos, pluralidades e definições exige capacidade e direcionamento para ações voltadas à prática social em que ele está inserido, ainda mais quando voltado para formação de professores. Contudo, o currículo de um curso de instituição de ensino superior que oferta licenciaturas deve observar as normativas legais, que a partir da promulgação da LDBEN/1996, apresentam um novo paradigma para a formação de professores. Nesse contexto, Pacheco (1996) compreende que sendo uma concepção voltada à cultura, e não a um conceito abstrato, o currículo é a maneira de organizar elementos de práticas educacionais humanas. Sobre a formação de professores no Brasil para a Educação Básica, ao que parece, pela trajetória do Curso de Pedagogia, vários foram os desafios frente às reformas educacionais, principalmente quando

discutidos os currículos e suas diretrizes. Frente a esses percursos, toma início um novo caminho para o contexto da formação de professores para a Educação Básica no Brasil: a Educação Profissional Tecnológica.

Conforme já citado anteriormente sobre a política de expansão e interiorização dos Institutos Federais no estado de Santa Catarina, o mesmo expandiu-se para as regiões que caracterizavam as demandas de oferta da rede federal de ensino, que em função das demandas locais e regionais postas pelo mundo do trabalho, criou os cursos superiores de licenciaturas e, entre eles, o curso de Pedagogia. A partir desta iniciativa, o Projeto Político Pedagógico (PPC)<sup>56</sup> dos cursos, foram sendo elaborados e desenvolvidos juntamente com a constituição de suas matrizes curriculares<sup>57</sup>.

#### **4. Currículo do curso de pedagogia: Campus Camboriú e Videira**

Para debater sobre o currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia dos campi Camboriú e Videira, optamos por trabalhar com os projetos políticos pedagógicos que vigoraram até a emergência da Resolução n. 02, de 1 de julho de 2015, tendo em vista que, após ela, os PPCs foram reformulados e, nesse sentido, não respondem aos objetivos de analisar tanto os processos formativos quanto a socialização profissional dos egressos.

Como consta em seu PPC (IFC, 2018), a constituição do curso de Pedagogia na região de abrangência do Campus Camboriú (Balneário Camboriú, Itapema e Itajaí) deve-se à carência de cursos de Pedagogia na rede pública, diferentemente do que ocorre na rede privada, na qual existe oferta de cursos de Pedagogia nas modalidades à distância e presencial (IFC, 2018). Ainda de acordo com o PPC, durante o período de criação desse curso, a comunidade local participou da escolha do Campus Camboriú para a oferta do curso de Pedagogia, sendo este o pioneiro entre os *campi* do IFC.

56 Daqui para adiante ao nos referirmos ao Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Pedagogia de Camboriú e Videira utilizaremos a sigla PPC.

57 A partir da leitura dos documentos oficiais, observou-se um movimento de reformulação dos PPCs dos CLPe no IFC, para a unificação desses cursos no contexto dessa instituição de ensino, por meio do Prodocência do IFC.

Já o PPC do Campus Videira justifica a criação do curso pela ausência de oferta de cursos superiores de licenciaturas e Pedagogia em instituições de Ensino Superior, sendo que a instituição pública da região, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), oferta o curso de Pedagogia. No entanto, o curso nesta instituição não é gratuito, estabelecendo, assim, limites para o acesso da população local à educação superior. Na época, a localidade ofertava o curso de Magistério em Nível Médio por meio da rede Estadual de Ensino, sendo a única escola estadual a oferecer o curso na região, que recebia uma procura grande por parte da comunidade. Essa falta de possibilidade de cursar o ensino superior gratuito na época impossibilitava a comunidade ao acesso de qualificação profissional.

No campus Videira, o curso de Pedagogia teve sua primeira turma iniciada no ano de 2012 e, a exemplo do primeiro curso de pedagogia do IFC, iniciado em 2011, no campus Camboriú, seus parâmetros também se fundamentam nos documentos do Projeto Pedagógico Institucional.

Contribuindo em vários processos formativos, o IFC pauta a criação dos cursos de acordo com as demandas regionais estabelecidas pelo mundo do trabalho, buscando ouvir e canalizar as necessidades da população. Sendo assim, observamos que ambos os campi apresentam em suas localidades regionais aspectos socioeconômicos semelhantes, o que impulsionou a criação dos cursos superiores de licenciaturas e Pedagogia.

Sobre sua concepção pedagógica, os cursos de Pedagogia do IFC - Campus Camboriú e Videira, fundamentam-se na perspectiva filosófica do materialismo histórico e dialético, pois, em seu PPC, enfatiza-se: a formação do licenciado em Pedagogia deve contemplar, por meio de investigação, a reflexão crítica; a experiência no planejamento, na execução e na avaliação de atividades educativas por meio de estudos e contribuições produzidas nos campos de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e o cultural (IFC, 2017a ;2017b).

De acordo ainda com o documento mencionado, para os procedimentos metodológicos, vigora a perspectiva histórico-cultural da aprendizagem, que tem em Vygotsky um de seus principais precursores. Tal teoria enfatiza

a aprendizagem e o desenvolvimento humano como fenômenos, considerando a linguagem a ferramenta indispensável para a construção do conhecimento. Também considera que o sujeito, ao mesmo tempo em que sofre a ação dos fatores sociais, culturais e históricos, pode, igualmente, agir de forma consciente sobre eles sem rompimento entre a dimensão biológica e simbólica que o constitui. Sendo assim, a concepção histórico-cultural considera que todos são capazes de aprender e julga que as relações e interações sociais determinadas pelos sujeitos são condicionantes da apropriação do conhecimento. Ela traz consigo a consciência do comprometimento ético da escola com a aprendizagem, visto que ela dialoga com as interações sociais dos alunos. Assim, é dever do professor estar ciente e conhecer o nível de desenvolvimento no qual se encontram os alunos, para que se consolidem ações pertinentes e que se oportunize possibilidades ao desenvolvimento (IFC, 2017).

A fundamentação dos PPCs na concepção do materialismo-histórico-dialético, procura potencializar o que está proposto no documento “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes” que compreende o professor “como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos estudantes, respeitando as diversidades pessoal, social e cultural” e que enfrenta “ainda o desafio de construir uma formação profissional de alto nível, voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, que não seja uma formação genérica, nem tão somente acadêmica” (BRASIL, 2010, p. 7).

Observamos nos documentos que, a partir dessas análises, os docentes, juntamente com a equipe pedagógica, optaram pela concepção, pois compreendem a Pedagogia como um alicerce educacional que interage e dialoga com a sociedade com a qual contribui em âmbitos social, educacional e cultural, emancipada em seus direitos enquanto cidadãos. No que tange aos currículos, evidenciamos a sua dimensão global, pois, nos currículos compostos nos Cursos de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, constata-se a articulação entre as propostas e as concepções pedagógicas. Entre os cursos de Pedagogia de Camboriú e Videira, existe uma aproximação no que se refere aos componentes curriculares oferecidos, inclusive entre os PPCs destes campi.

## 5. Considerações

A construção do presente estudo possibilitou debatermos sobre a criação do IFC a partir da promulgação da lei nº 11.892/2008 em sua perspectiva mais ampla, para em seguida adentrarmos em debates mais específicos a respeito dos aspectos regionais que contribuíram para a criação dos campi Camboriú e Videira. Destacamos a formação de professores, bem como os movimentos políticos em torno da educação e do desenvolvimento econômico no Estado. As análises apontam que a criação do IFC contribuiu para o desenvolvimento econômico de Camboriú e Videira, assim como, movimentou a interação entre o poder público e a sociedade. Nessa perspectiva, o comprometimento com o crescimento regional, tanto como o atendimento das demandas sociais locais por meio de incentivos na formação profissional e tecnológica, evidenciou a oferta de cursos de nível médio e de licenciaturas.

Debatemos também sobre os elementos que contribuíram para a criação dos Cursos de Pedagogia desses campi, e seu Plano de Desenvolvimento Institucional previsto para as licenciaturas, e entre elas os Cursos de Pedagogia, como destinados a formar professores para a Educação Básica finalizando com discussões acerca dos currículos do curso de ambos.

Diante do exposto, o IFC pauta a criação dos cursos de acordo com as demandas regionais estabelecidas pelo mundo do trabalho, buscando ouvir e canalizar as necessidades da população. Sendo assim, observamos que ambos os campi apresentam, em suas localidades regionais, aspectos socioeconômicos semelhantes, o que impulsionou a criação dos cursos superiores de licenciaturas e Pedagogia, contribuindo em vários processos formativos.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; Catani, A. (org.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 45 -72.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>>. Acesso em: 21 ago. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Base cartográfica vetorial contínua do Brasil ao milionésimo - BCIM**. Ver. 3. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

IFC – Instituto Federal Catarinense. Campus Camboriú. **Regulamento da disciplina de Pesquisa e Processos Educativos e Trabalho de Curso –TC (2017)**. Camboriú: IFC, 2017c.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Licenciatura em Pedagogia**. Videira: IFC, 2017.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023**. Reitoria do IFC, jun. 2019, Blumenau.

IFC - Instituto Federal Catarinense. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2019/2013**. Camboriú: IFC, 2019. Disponível em: <[https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI\\_2019-2023\\_VERSO\\_FINAL\\_07.06.2019\\_-\\_ps\\_Consuper.pdf](https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI_2019-2023_VERSO_FINAL_07.06.2019_-_ps_Consuper.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2020.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Resolução 024/2010, de 09 de setembro de 2010**. Disponível em: <<https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2014/07/RESOLU%c3%87%c3%83O-AD-REFERENDUM-024-2010-Projeto-cria-curso-superior-pedag-Camboriu.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2020.

IFC – Instituto Federal Catarinense. Campus Camboriú. **Histórico**. Camboriú, [2017b]. Disponível em: <<https://goo.gl/xffyz7>>. Acesso em: 18 set. 2020.

IFC – Instituto Federal Catarinense. Campus Videira. **Conheça o Campus**. Videira, [2018a]. Disponível em: <<https://goo.gl/jHHqww>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

IFC – Instituto Federal Catarinense. Campus Videira. **Fotos do Campus**. Videira, [2018b]. Disponível em: <<https://goo.gl/nKZLa2>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - Campus Camboriú.** Camboriú: IFC, 2011.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Videira.** Videira: IFC, 2012.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Videira.** Videira: IFC, 2017a.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC – Campus Camboriú.** Camboriú: IFC, 2017b.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, p.81-109, n. 125, mai./ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/MqGGF9R9dLmQVz36Y5VYRdr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MARTINS, Francini Scheid. **Quando os “degradados” se tornam “favoritos”**: Um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122701>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de; LUCA, Anelise Grunfeld de. Experiências de estágio supervisionado obrigatório realizadas no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Catarinense – Campus Araquari. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 18, p. 7502, 2020. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7502/pdfhttp://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7502>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-32.

RUIZ, I. A.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. **Ministério da Educação**, mai. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf?https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2020.

VALLE, Ione Ribeiro. Justiça na escola: Das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! In: VALLE, Ione Ribeiro; SILVA, Vera Lúcia Gaspar; DAROS, Maria das Dores. **Educação Escolar e justiça social**. Florianópolis: UFSC/NUP, 2010. p. 139-169.

# As organizadoras

## **Solange Aparecida Zotti**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1993) e em Artes Práticas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1990). Mestre em Educação na área de Educação e Ensino – UnC/UNICAMP (2002). Doutora em Educação na área de História, Filosofia e Educação pela UNICAMP (2009) e Pós-doutora em Educação (HISTEDBR/UNICAMP 2018-2019). Professora do IFC no Campus Concórdia em cursos de licenciatura e do PPG Educação no Campus Camboriú. E-mail: [solange.zotti@ifc.edu.br](mailto:solange.zotti@ifc.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3788-5514>. CV: <https://lattes.cnpq.br/4307985504045376>.

## **Solange Aparecida de Oliveira Hoeller**

Graduada em Pedagogia pela FURB -Fundação Universidade Regional de Blumenau e em História pela UNIASSELVI - Centro Educacional Leonardo da Vinci. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009). Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2002). Doutora em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina (2014). Professora do IFC no Campus Rio do Sul em cursos de licenciatura e do PPG Educação no Campus Camboriú. E-mail: [solange.hoeller@ifc.edu.br](mailto:solange.hoeller@ifc.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3580-8440>. CV: <http://lattes.cnpq.br/6507966351170581>.

## **Andressa Grazielle Brandt**

Pedagoga pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do curso de Pedagogia, das Licenciaturas e do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú. E-mail: [andressa.brandt@ifc.edu.br](mailto:andressa.brandt@ifc.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8176-1930>. CV: <http://lattes.cnpq.br/5766947022430917>

A obra *Processos Educativos e Formação de Professores: produções do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Instituto Federal Catarinense* é uma produção coletiva e colaborativa do Mestrado em Educação do IFC, com base em uma perspectiva contemporânea sobre os contextos e temas educacionais. da Educação Básica e Superior. A obra é composta por 12 capítulos sobre políticas e práticas de formação de professores, processos educativos e inclusão produzidos a partir das pesquisas vinculadas às linhas “*Processos Formativos e Políticas Públicas*” e “*Processos Formativos e Inclusão*” do PPGE. Desejamos que a leitura provoque muitas reflexões e que as pesquisas despertem uma ampliação de perspectivas, abertura de novos horizontes, reconstrução de saberes prévios sob a forma de saberes dos outros.

“Os textos que compõem este livro possuem um vigor especial ao se alicerçar nos pilares do ensino e da pesquisa. Ao valorizar esse binômio, a condição de produção autoral da pesquisa alcança, pelo ensino, uma dimensão coletiva, que dá esteio aos processos de formação, protagonizando especial mudança nas formas de produzir e disseminar conhecimentos. Sendo a docência uma ação humana, ela é também histórica e cultural, ou seja, está imbricada numa teia de significados que constituem os sujeitos”.

*Maria Isabel da Cunha*



editora IFC

