



# **MANUAL PARA DESINVENTAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES):**

temas, problemas e disputas  
no campo educacional



**JAIME FARIAS DRESCH**  
(Org.)

**Manual para desinventar a  
formação de professoras(es)  
temas, problemas e disputas no  
campo educacional**



**Pedro & João**  
editores

### **Realização**

Laboratório de Produção de Conteúdo e Inovação Educacional  
(Labin)

### **Financiamento**

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa  
Catarina (FAPESC)  
Termo de Outorga 2021TR001305.

### **Comissão de seleção dos textos**

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch  
Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva  
Profa. Dra. Rosane Marcia Neumann

**Jaime Farias Dresch  
(Organizador)**

**Manual para desinventar a  
formação de professoras(es)  
temas, problemas e disputas no  
campo educacional**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Jaime Farias Dresch [Org.]**

**Manual para desinventar a formação de professoras(es): temas, problemas e disputas no campo educacional.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 178p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-625-1396-5 [Impresso]**

**978-65-265-1397-2 [Digital]**

1. Manual. 2. Formação de professores. 3. Laboratório de Produção de Conteúdo e Inovação Educacional - Labin. 4. Pesquisas em Educação. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Valdemir Miotello

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## Apresentação

O **Manual para desinventar a formação de professoras(es): temas, problemas e disputas no campo educacional** foi produzido no âmbito do projeto “Laboratório de Produção de Conteúdo e Inovação Educacional (Labin)”, desenvolvido na Universidade do Planalto Catarinense, com financiamento da FAPESC. O objetivo foi construir uma obra inovadora para ser utilizada em cursos de formação de professores/as e, ao mesmo tempo, contribuir para divulgar a produção científica dos grupos de pesquisa da UNIPLAC.

Os/as autores/as foram desafiados a elaborar textos com linguagem acessível, adequada à compreensão dos/as estudantes de graduação sem, com isso, tratar superficialmente das questões educacionais. Na verdade, este tem sido o desafio enfrentado pelos/as pesquisadores/as quando percebem a relevância da divulgação científica: como traduzir a linguagem científica, tornando as questões pesquisadas na academia atraentes ao público em geral, mantendo ainda o rigor científico? Não há uma fórmula específica para que esta tradução seja eficaz. Entendemos que a divulgação científica demanda um compromisso ético e político dos pesquisadores/as com a democratização do conhecimento produzido nas universidades e centros de pesquisa.

Tendo isso em vista, propusemos elaborar um “manual”, assumindo o risco de utilizar este termo, pois a proposta era produzir um material inovador destinado a formação de professores/as. Para desconstruir a noção de manual como um conjunto de prescrições, baseadas em certezas e verdades, nos inspiramos na **didática da invenção**, de Manoel de Barros (2010): seria, então, um manual para ensinar que a formação de professores/as, seus temas, problemas e disputas precisam ser desinventados.

Os capítulos, portanto, apresentam um formato mais flexível, alguns deles se aproximando mais, outros menos, do formato de ensaio, como foi sugerido aos/às autores/as. No contexto

acadêmico, ensaio é um texto que explora um tema específico de forma argumentativa e reflexiva. Geralmente, é estruturado de maneira livre, permitindo ao autor expressar suas ideias, análises e interpretações de maneira pessoal e crítica. É um gênero textual que pode abordar questões teóricas, metodológicas, ou analíticas, oferecendo uma visão original e provocativa sobre o assunto em questão. Percebe-se que se trata de um formato não usual entre os/as pesquisadores/as, mas que serve aos propósitos de desinventar não apenas os textos, mas também desinventar as pessoas que os produzem.

Os 14 capítulos selecionados foram produzidos por 21 pesquisadores/as, a maioria vinculados/as à UNIPLAC. Dos grupos de pesquisa da instituição, 8 deles estão representados no livro. Em relação às temáticas abordadas, encontramos questões prementes do campo educacional: Educação Inclusiva, Educação Especial, currículo do Ensino Médio, avaliação da aprendizagem, humanização dos processos educacionais, música e educação de crianças, violência de gênero contra mulheres, educação antirracista, o lúdico e a brincadeira na Educação Infantil. Dois relatos de experiência tratam sobre o racismo na escola, e as práticas de iniciação à docência. Três propostas didáticas abordam o ensino de Matemática e de História na Educação Básica.

Esperamos que o livro possa ser utilizado como um recurso didático, acreditando termos uma obra de qualidade acadêmica, que em nada se parece com uma cartilha formada por tópicos e conceitos pré-formatados, mas sim com um manual que possa ajudar a desinventar a educação.

Jaime Farias Dresch  
Lages, agosto de 2024.

## Referência

BARROS, Manoel de. Uma didática da invenção. *In*: BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010. p. 299-304.

## Sumário

<b>Vi(vendo) a diversidade entre sujeitos: um ensaio entre os desafios da inclusão e o fazer pedagógico</b>	<b>9</b>
Viviane Reino de Jesus Cordova Olivo Naiara Gracia Tibola	
<b>Macrocomponente curricular núcleo articular: os percursos formativos juvenis na escola de tempo integral</b>	<b>15</b>
Arlene Aparecida de Arruda	
<b>Avaliação formativa alternativa: a devolutiva como espaço de aprendizagem</b>	<b>25</b>
Alexandre Faraco de Oliveira Evelise Faraco de Oliveira	
<b>Desumanização na educação: paradoxos da educação na área da saúde</b>	<b>33</b>
Giovanna Dall Olivo da Luz	
<b>Contribuições vigotskianas para a educação especial</b>	<b>39</b>
Vanir Peixer Lorenzini	
<b>A educação de crianças e a música</b>	<b>45</b>
Isabel Nercolini Ceron Jaime Farias Dresch	
<b>Escola tem cores: perspectiva decolonial</b>	<b>57</b>
Lúcia Serafim de Souza Jaime Farias Dresch Leonor Serafim de Souza Nunes	
<b>Relato de Experiência da Imersão no Pibid em um Centro de Educação Infantil</b>	<b>65</b>
Vanusa Pereira da Silva Arlene Aparecida de Arruda	

<b>“Racismo? No Brasil? Quem foi que disse?” Uma história visual do racismo para uma educação antirracista</b>	<b>77</b>
Rafael Araldi Vaz	
<b>Histórias em Quadrinhos (HQs): usos e experiências no ensino de História</b>	<b>95</b>
Rafael Araldi Vaz	
Letícia Camargo Macedo	
<b>Violências de gênero contra as mulheres: análise de narrativas das professoras da Rede Estadual de Ensino</b>	<b>113</b>
Jennifer de Lima Cardozo Dias	
Mareli Eliane Graupe	
<b>Lúdico, jogos e brincadeiras com crianças pequenas na Educação Infantil</b>	<b>133</b>
Yara Castro de Borba	
Josilaine Antunes Pereira	
<b>Sequência didática: Matemática Financeira utilizando o recurso lapbook</b>	<b>145</b>
Janete de Souza Carneiro Athayde	
Silvia Aparecida Correa e Correa Moreira	
Tatiana Aparecida Vagner	
<b>Sequência didática usando jogos de tabuleiros para ensinar números inteiros</b>	<b>159</b>
Janete de Souza Carneiro Athayde	
Silvia Aparecida Correa e Correa Moreira	
Tatiana Aparecida Vagner	
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	<b>169</b>
<b>Grupos de Pesquisa</b>	<b>178</b>

## **Vi(vendo) a diversidade entre sujeitos: um ensaio entre os desafios da inclusão e o fazer pedagógico**

Viviane Reino de Jesus Cordova Olivo  
Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e  
Formação de Professores - GPEFOR

Naiara Gracia Tibola  
Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e  
Formação de Professores - GPEFOR

A educação inclusiva é um tema cada vez mais relevante na sociedade atual. Com a valorização da diversidade e o reconhecimento dos direitos de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, a inclusão se tornou um princípio fundamental para garantir a igualdade de oportunidades na educação.

No entanto, apesar dos avanços conquistados até o momento, ainda existem desafios a serem superados no caminho rumo a uma educação mais inclusiva. Dentre esses desafios, podemos destacar a falta de políticas públicas efetivas, a resistência de alguns profissionais da educação, e a falta de recursos adequados para atender às necessidades de todos os alunos.

Feitoza (2015) aponta que “as políticas públicas são fundamentais para garantir a inclusão de todos os alunos na escola regular.” É necessário que o Estado invista na formação de professores, adaptação das escolas e disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos, que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas limitações.

Além disso, é preciso enfrentar a resistência de alguns profissionais da educação que ainda não compreenderam a importância da inclusão. Muitas vezes, a falta de informação e de formação adequada faz com que esses profissionais se sintam

incapazes de lidar com a diversidade e acabam reproduzindo práticas excludentes em sala de aula, e a falta de recursos adequados é outro grande obstáculo a ser superado. Muitas escolas não contam com estrutura física adequada, materiais didáticos adaptados ou profissionais especializados para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Isso acaba limitando o acesso desses alunos à educação de qualidade e comprometendo o princípio da inclusão.

Apesar dos desafios, a inclusão na educação traz consigo grandes oportunidades. A convivência com a diversidade estimula o respeito às diferenças, o desenvolvimento da empatia e a valorização da cidadania. Além disso, a inclusão contribui para o desenvolvimento intelectual e social de todos os alunos, promovendo uma educação mais democrática e justa.

Para superar os desafios e aproveitar as oportunidades da educação inclusiva, é necessário o engajamento de toda a sociedade. Pais, professores, gestores, alunos e comunidade em geral precisam se unir em prol da inclusão, buscando soluções criativas e efetivas que garantam o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade. É preciso, portanto, que a inclusão se torne uma realidade em todas as escolas, para que possamos construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Os desafios dos professores no contexto atual da educação são muitos, especialmente com as novas tecnologias e a constante evolução das práticas pedagógicas. Para fazer aulas de excelência e motivar os alunos a aprenderem, os professores precisam enfrentar alguns obstáculos, tais como:

1. A falta de recursos e infraestrutura adequada nas escolas: a falta de acesso a materiais didáticos, laboratórios, computadores e internet de qualidade podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem.

2. A diversidade de perfis de alunos: cada aluno possui um ritmo de aprendizado, interesses e habilidades diferentes, o que demanda do professor a capacidade de adaptar suas aulas e métodos de ensino para atender às necessidades de todos os alunos.

3. A desmotivação dos alunos: muitos estudantes estão desinteressados e desmotivados para aprender, seja pela falta de conexão com os conteúdos ensinados, problemas pessoais ou questões familiares. Os professores precisam encontrar estratégias criativas e engajadoras para motivar os alunos a se envolverem ativamente na aprendizagem.

4. A sobrecarga de trabalho e burocracia: os professores muitas vezes enfrentam uma grande carga de trabalho, burocracia e exigências administrativas que dificultam seu tempo e energia para planejar aulas de excelência e inovadoras.

Para superar esses desafios e fazer aulas de excelência, os professores devem investir na sua formação contínua, buscar novas metodologias de ensino, utilizar recursos tecnológicos, promover a participação ativa dos alunos, estimular o pensamento crítico e a autonomia, além de estabelecer uma relação de confiança e respeito com os estudantes. Tavares, Torres & Freitas (2016), nos apontam que “a formação de professores é um assunto atualíssimo e tem sido motivo de preocupação entre acadêmicos que pesquisam a educação inclusiva, além de ser alvo de várias políticas públicas”. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino no sentido da promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 5). É fundamental também o apoio da gestão escolar, dos pais e da comunidade para criar um ambiente favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento dos estudantes, para tornar esse ideal uma realidade em nosso país.

Para exemplificar tudo o que foi trazido até aqui, separei algumas estratégias que costumam funcionar com sucesso no atual contexto pedagógico:

1. Estímulo à participação ativa dos alunos: Incentive seus alunos a participarem ativamente das aulas, criando oportunidades para que eles compartilhem suas opiniões, experiências e conhecimentos.

2. Variedade de recursos didáticos: Utilize diferentes recursos didáticos, como vídeos, imagens, músicas e jogos, para tornar as aulas mais atrativas e envolventes.

3. Flexibilidade no ensino: Adapte o conteúdo das aulas de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, proporcionando diferentes caminhos para que possam alcançar os objetivos de aprendizagem.

4. Trabalho em grupo: Promova atividades colaborativas e de cooperação entre os alunos, incentivando a troca de ideias e experiências.

5. Valorização da diversidade: Garanta que todos os alunos se sintam representados e incluídos nas aulas, promovendo a diversidade e respeitando as diferenças.

6. Feedback constante: Forneça feedback constante aos alunos sobre seu desempenho, reconhecendo seus esforços e progressos e oferecendo orientações para melhorar.

7. Desafios e metas alcançáveis: Estabeleça desafios e metas realistas para os alunos, de forma a motivá-los a superarem seus limites e alcançarem seu potencial máximo.

8. Atividades práticas e contextualizadas: Proporcione atividades práticas e contextualizadas, que permitam aos alunos aplicarem os conhecimentos teóricos de forma concreta e significativa.

Para que o fazer pedagógico seja consolidado, a motivação de profissionais da educação é fundamental para o sucesso do ensino e aprendizagem dos alunos. Professores e outros profissionais da educação desempenham um papel crucial na formação das novas gerações, guiando os alunos no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Quando os profissionais da educação estão motivados e engajados em seu trabalho, eles tendem a ser mais dedicados, criativos e eficazes em sua prática pedagógica. Isso resulta em um ambiente de ensino mais positivo, propício para o aprendizado dos alunos.

Além disso, a motivação dos profissionais da educação também está diretamente relacionada à sua satisfação profissional

e bem-estar emocional. Profissionais motivados tendem a ter maior qualidade de vida no trabalho, o que contribui para a sua saúde mental e emocional; também é necessário incentivar e motivar os profissionais da educação, valorizando seu trabalho, oferecendo apoio e reconhecendo suas conquistas. Isso contribui não apenas para o sucesso dos alunos, mas também para a qualidade do sistema educacional como um todo.

A inclusão na prática pedagógica consiste em garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado, independentemente de suas características individuais, como deficiências, dificuldades de aprendizagem, diferenças culturais, entre outras.

Para promover a inclusão na prática pedagógica, é importante adotar algumas estratégias, como por exemplo:

1. Identificar as necessidades individuais dos alunos: é importante conhecer as características e necessidades de cada aluno em particular, para poder planejar estratégias de ensino adequadas para atender a essas necessidades específicas.

2. Adaptar o ambiente de aprendizagem: o ambiente de aprendizagem deve ser adaptado para atender às necessidades de todos os alunos, por exemplo, utilizando materiais de ensino acessíveis a todos e criando espaços de aprendizagem inclusivos.

3. Oferecer suporte individualizado: é importante oferecer suporte individualizado aos alunos que necessitam de acompanhamento especial, seja por meio de acompanhamento pedagógico, materiais adaptados, ou apoio de profissionais especializados.

4. Promover a diversidade: é importante valorizar a diversidade e promovê-la no ambiente escolar, respeitando as diferenças individuais e promovendo a convivência harmoniosa entre os alunos.

5. Incentivar a participação ativa dos alunos: é fundamental incentivar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, independente de suas características individuais, promovendo a autonomia e o engajamento deles.

Em resumo, para garantir a inclusão na prática pedagógica, é essencial oferecer um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor para todos os alunos, valorizando a diversidade e promovendo o respeito às diferenças individuais.

## Referências

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação, SECADI. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: Ministério da Educação, SECADI, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192). Acesso em: 29 jul. 2024.

FEITOZA, Igor Jefferson Alves. **As políticas educacionais inclusivas no Brasil**: reflexos da educação inclusiva em uma escola estadual do estado de São Paulo. 2015, Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/15722>. Acesso em: 29 jul. 2024.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 527–542, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005> . Acesso em: 29 jul. 2024.

## **Macrocomponente curricular núcleo articular: os percursos formativos juvenis na escola de tempo integral**

Arlene Aparecida de Arruda  
Rede de Egressos da Graduação e Pós-graduação da UNIPLAC

### **Introdução**

O Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tem sido uma política pública educacional objeto de pesquisa, debates e tensões, diante das contradições que surgem no campo escolar. Essa política não implica apenas a ampliação da jornada escolar, mas também os processos de formação humana. Nesse contexto, destacam-se as reflexões acerca das mudanças curriculares decorrentes das interrupções nas políticas públicas.

Este trabalho tem origem na tese de doutorado intitulada "Jovens e Ensino Médio em Tempo Integral: Sentidos Atribuídos ao MCNA", defendida em dezembro de 2023, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (Interinstitucional UCS/UNIPLAC). A apreciação centrou-se nas narrativas de estudantes do EMTI e de turmas egressas e, utilizando-se da Análise Textual Discursiva, pesquisaram-se os sentidos atribuídos pelos estudantes jovens ao MCCNA, composto por: Projeto de Vida (PV), Projeto de Pesquisa (PP), Projeto de intervenção (PI) e Estudos Orientados (EO).

Neste ensaio, a análise se concentra nos percursos formativos do EMTI, nas possibilidades do MCNA, nas práticas pedagógicas e na vivência escolar dos jovens. A investigação aborda as mudanças curriculares e as transformações no ambiente escolar, evidenciando como essas práticas influenciam o desenvolvimento e a formação dos estudantes. A partir dessa reflexão, a pesquisa pode contribuir para uma compreensão mais profunda das

dinâmicas envolvidas na educação integral e dos desafios enfrentados pelos estudantes jovens na escola.

## **Reflexões sobre o Ensino Médio na trajetória juvenil**

Os estudos sobre as juventudes, considerando o direito à Educação dos jovens no Ensino Médio e os significados do conhecimento e sua relação com a escola nesse tempo/fase, têm gerado pesquisas e debates sobre as transformações, contradições e interrupções legais que têm impactado a etapa final da Educação Básica.

Os estudantes jovens não têm recebido uma educação que acompanhe as mudanças históricas e sociais que caracterizam as diversas formas de juventude. No início do século XXI, as pesquisas<sup>1</sup> se intensificaram, levantando questões como: Quem são esses sujeitos? Quais são seus sentimentos? Como se percebem nos ambientes escolares? De que maneira esses jovens interagem consigo mesmos e com os outros?

Ao longo do século XX e na primeira década do século XXI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sofreram mudanças que não levaram em consideração a diversidade e a heterogeneidade dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intensificou a dualidade estrutural do currículo do Ensino Médio, perpetuando a distinção entre escolas voltadas à classe trabalhadora e aquelas destinadas à classe dominante. Isso confirma uma política pública baseada em uma

---

<sup>1</sup> Dados obtidos a partir dos seguintes domínios: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 22 maio 2021. Repositório de Teses e Dissertações da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/37>. Acesso em: 22 maio 2021. Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 22 maio 2021. Google Acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 22 maio 2021.

formação para atender às demandas momentâneas e específicas do mercado de trabalho.

Os estudos mostraram que a profissionalização precoce dos jovens no Ensino Médio Integrado está associada à dualidade escolar existente, além de se afastar de um projeto que promova uma formação humana integral para todos os estudantes, independentemente da classe social. Com a introdução da Lei 13.415/2017 — a Lei da Reforma do Ensino Médio — intensifica-se a necessidade de uma mudança que mantenha a qualidade dos cursos e que não reduza as disciplinas fundamentais da formação básica, de cultural geral.

A análise enfatiza a ideia de integração presente na legislação do Ensino Médio brasileiro e sua relação com a proposta de formação integral, destacando as implicações para o futuro do Ensino Médio Integrado e a necessidade de revisar a trajetória do Ensino Médio no contexto estatal brasileiro.

Diante disso, o desafio é conceber uma formação humana integral, reconhecendo tanto as mudanças estruturais quanto a extensão dos tempos/fases da vida, isto é, “[...] uma moderna condição juvenil que se expressa no alongamento do período entre a infância e a vida adulta” (Frigotto; Ciavatta, 2004, p. 22). Por outro lado, “a perda do monopólio dos adultos no processo de formação das novas gerações relaciona-se a essa mutação mais geral e à sua incapacidade de responder aos novos desafios interpostos à escola [...]” (Frigotto; Ciavatta, 2004, p. 22). Esse processo resulta em novos formatos de interação juvenil, novas formas de comunicação e novas maneiras de vivenciar as diferentes juventudes. Esse caráter implica um sentido ético na promoção do mundo do trabalho, da cultura e das inter-relações entre as Áreas do Conhecimento.

A escola seguia as orientações dos cadernos do Instituto Ayrton Senna (IAS), que continham prescrições específicas. No entanto, esses materiais também permitiam a inserção e a criação de pesquisas e práticas pelos sujeitos escolares, por meio de problematizações que possibilitavam práticas reflexivas e contribuições de docentes e discentes, especialmente pelas condições

propiciadas ao trabalho pedagógico, como tempo para planejamento (individual, por área e coletivo), formação docente continuada, acompanhamento pedagógico, além de disponibilização de material didático, tecnológico e mobiliário.

### **Recorte temporal do Ensino Médio e as mudanças curriculares da escola campo de pesquisa**

A trajetória da escola de Ensino Médio, de 2010 até 2024, apresenta um cenário de frequentes interrupções e significativas mudanças curriculares, ou seja, houve o ensino Médio Regular, o Programa Ensino Médio Integral (ProEMI), o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e o Novo Ensino Médio (NEM).

Esse cenário de frequentes interrupções e mudanças curriculares gerou uma certa insegurança nas escolas. As demandas por novas aprendizagens frequentemente fizeram com que processos anteriormente aprendidos se tornassem obsoletos, sendo substituídos por novos materiais pedagógicos. Esses desafios impactaram tanto a instituição quanto os docentes, com ênfase na formação docente, na apropriação de material didático-pedagógico e na adaptabilidade diante das transformações educacionais.

Além disso, a análise leva em conta a insegurança dos estudantes jovens, que repetidamente se sentem desorientados e vulneráveis diante das constantes mudanças no currículo. No entanto, essas alterações curriculares e interrupções nas políticas públicas, ao desestabilizarem os sujeitos escolares, também abriram espaço a novas perspectivas e abordagens educacionais. Essas mudanças provocaram um sentimento de busca coletiva e de pertencimento na luta pelos direitos à Educação. A alternância de programas e currículos criou um ambiente escolar em que os estudantes foram constantemente desafiados a problematizar e a realizar pesquisas. Nesse contexto, o grande desafio foi compreender a dinâmica do MCNA.

## **Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador e a atuação juvenil**

O MCNA era constituído pelos Projetos de Vida (PV), Pesquisa (PP), Intervenção (PI) e Estudos Orientados (EO), cujas atividades ocorriam durante o semestre, com devoluções à comunidade escolar, instituições de ensino superior e demais entidades (Instituto Ayrton Senna, [2017?]).

Projeto de Vida (PV): Formação de equipes de estudantes coordenadas por um ou mais docentes orientadores, com escolha dos orientadores pelos próprios estudantes jovens;

Projeto de Intervenção (PI): Foco na escola e na comunidade, promovendo corresponsabilidade e transformação dos contextos dos estudantes;

Projeto de Pesquisa (PP): Formação de grupos de estudantes com escolha dos problemas/temas de pesquisa feita pelos próprios estudantes, com orientação de docentes;

Estudos Orientados (EO): Aulas colaborativas e lúdicas, com turmas separadas e docentes alternando-se entre elas.

Esse processo ocorria nas primeiras e segundas séries. Na terceira série, houve uma mudança, com o Projeto de Intervenção (PI) sendo realizado no primeiro semestre. O desafio era a inserção no mundo do trabalho, promovendo escolhas baseadas em uma relação significativa e dialética com as experiências e a compreensão de mundo dos estudantes.

O cotidiano dos jovens mobilizou a pesquisa, especialmente porque esses dados ganharam relevância à medida que os sujeitos atribuíam significado às suas ações. Em particular, os detalhes e a continuidade dos eventos cotidianos, muitas vezes não capturados pelas pesquisas quantitativas, têm se tornado importantes nas sociedades contemporâneas e despertam o interesse dos pesquisadores” (Stecanela, 2009). Diversas questões surgiram a partir da rotina escolar: É realmente uma rotina ou é fratura de um instante e de um novo porvir? Como os jovens percebem essa rotina? Eles se veem como protagonistas? Essas questões levaram

à necessidade de uma análise mais profunda, pois para entender um aspecto do cotidiano é necessário explorar os caminhos e as encruzilhadas entre a rotina e as rupturas que emergem na construção social.

Os desafios e as mudanças no contexto brasileiro são trilhas que exigem uma análise detalhada (Barros, 2003), pois são trajetórias que, ao longo dos anos, passam por avanços e retrocessos. As atividades realizadas no Núcleo Articulador (NA), especialmente nas áreas de problematização, pesquisa e intervenção estudantil, provocaram transformações nas abordagens de ensino e de aprendizagem. As aulas passaram a ocorrer em diversos locais da escola, incluindo corredores, e também se estenderam para a comunidade escolar. Os diálogos criaram um conjunto diversificado de narrativas, refletidas no olhar atento, na escuta e no cansaço acumulado ao final de cada dia de estudo e na intervenção em diferentes espaços.

Esses momentos permitiram observar, de forma mais detalhada, os movimentos e mudanças ocorridos durante as diversas atividades. Nesses diálogos surgiram muitas perguntas, preocupações com as demandas e com os desafios enfrentados pelos jovens, entre outras questões, que são difíceis de se descrever em detalhes.

Será que é rotina, em que tudo acontece da mesma forma, tudo passa da mesma forma, como expressa Pais (2003): Que passa, quando nada se passa. Será que nada realmente acontece? Na verdade, o que passa é algo mais significativo: é a própria vida. Uma vida definida pela rotina, pelo ser e pelo estar no mundo. Muitas vezes, essa vida juvenil manifesta-se como algo invisível, como uma combinação de rotina e ruptura, em que há momentos de fratura e o surgimento de novos começos, exigindo um distanciamento epistemológico para uma compreensão mais intensa. Esse distanciamento é necessário para aprender a observar e a escutar nas diversas situações que surgem nas relações entre as juventudes e a escola.

Ao considerar os diferentes percursos formativos das diferentes juventudes, além do alargamento do tempo da jornada escolar, ampliam-se os processos de formação humana integral. Embora houvesse uma orientação curricular, as práticas pedagógicas eram guiadas pelo conceito de Educação Integral. Como destacou Paro (2009, p. 13), no fundo “[...] é um pleonismo: ou a educação é integral, ou então não é educação”.

Durante a pesquisa foi possível compreender as relações e os significados atribuídos aos percursos vividos na nova estrutura curricular, por meio do diálogo e de uma escuta sensível às experiências dos jovens estudantes. As narrativas orais e a escuta ativa resignificaram minha escrita e, simultaneamente, enriqueceram o processo de "escovação de palavras" (Barros, 2003), em que a exploração de um território complexo exigiu um trabalho persistente e comprometido com os sujeitos escolares.

Os diálogos, que revelaram novas formas de compreender e atribuir sentido ao cotidiano, nesse movimento, permitiram às palavras possuírem “[...] no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas” (Stecanela, 2010, p. 117). Considerando a Relação com o Saber na produção de sentido, com o Eu, com o Outro e com o Mundo (Charlot, 2000), esse processo foi fundamental para a pesquisa.

### **Considerações finais e convite a novos percursos de pesquisa**

As narrativas juvenis foram primordiais para compreender o mosaico que se apresentou no universo escolar, caracterizado por desafios, interrupções e, principalmente, pelos sentidos atribuídos pelas diferentes juventudes na relação com o saber. Essas narrativas destacam a criatividade e a composição de outras configurações escolares que se opunham às políticas neoliberais.

As práticas pedagógicas, quando orientadas pela clareza da função social da escola e pelo direito à Educação sob uma perspectiva formativa e emancipatória, podem subverter posicionamentos excludentes. As condições materializadas pelo

Programa, principalmente pelos sentidos atribuídos pelos sujeitos escolares - estudantes jovens e docentes -, apresentaram possibilidades de práticas problematizadoras.

Nos processos de escuta dos estudantes foi possível identificar que os percursos formativos oferecidos pelo MCNA apresentaram um papel crucial na construção de novas formas de vivenciar a juventude, mediadas por experiências pessoais, pela compreensão de si e do mundo e pela atuação dos docentes. Essa edificação só é possível se houver o diálogo entre os sujeitos e o planejamento entre as áreas do conhecimento. Entretanto, as mudanças curriculares e as interrupções nas políticas públicas, apesar de gerarem grandes problemas nos processos formativos, mobilizaram espaço para novas abordagens pedagógicas, permitindo uma compreensão maior dos processos educacionais.

O cotidiano escolar é um espaço repleto de possibilidades, mas também permeado por enigmas que a pesquisa busca desvendar. Conforme apontado por Pais (2003), a captura dos detalhes ocultos na vida social envolve uma descoberta constante e um convite à decifração dos enigmas sociais. Nesse sentido, as vozes juvenis trouxeram uma perspectiva mobilizadora e reflexiva, precedendo os diálogos sobre a vivência da juventude na escola de tempo integral. Essas sensações e memórias, desenvolvidas ao longo da vida, constituem a singularidade humana e a percepção de si e do mundo.

Nesse sentido, sugere-se que ocorra a continuidade da pesquisa com jovens estudantes, pois o Novo Ensino Médio tem gerado sérios problemas na aprendizagem e na formação das diferentes juventudes.

## Referências

BARROS, Manoel de. Escova. **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

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

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Núcleo Articulador.** Caderno 5. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [S. l.], [2017?], 148 p.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana:** Enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In:* COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP *et al.*, 2009.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano:** trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educs, 2010.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura**, v. 14, n. 1, jan./maio 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/cotidiano.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio; ciência, cultura e trabalho.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.



## **Avaliação formativa alternativa: a devolutiva como espaço de aprendizagem**

Alexandre Faraco de Oliveira  
Sistemas, Tecnologias e Educação - EDUTECS

Evelise Faraco de Oliveira  
Sistemas, Tecnologias e Educação - EDUTECS

### **Introdução**

No Brasil, nas últimas décadas, observamos um estímulo às mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem dos estudantes, seja na educação básica, incluindo o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), chegando até os níveis de graduação. Uma das propostas que ganhou espaço nos últimos anos foi à aplicação de metodologias ativas (APARECIDA E BRACCIALLI, 2012; FREITAS, 2015; GOMES, 2011).

A aplicação no ensino, de ferramentas como a problematização ou o aprendizado baseado em problemas, traz consigo a demanda pela utilização de ferramentas de avaliação também ativas, diferentes da prova de múltipla escolha. Além do aspecto puramente somativo da avaliação, no sentido de determinar a progressão do estudante, faz-se necessário a utilização de uma avaliação formativa, visando ser mais uma oportunidade de fazer o estudante refletir suas práticas e observar caminhos para se desenvolver (CROSBY, 2000; HARLEN, 2004).

Este aspecto formativo podemos obter com aplicação de uma devolutiva, também chamada de feedback formativo, ou avaliação formativa alternativa (FERNANDES 2008). O desenvolvimento e aplicação desta prática bem como aspectos inerentes a ela serão discutidos a seguir.

## A devolutiva

Realizar a devolutiva de uma avaliação implica na utilização de um espaço e tempo específicos para discutir as questões de prova, rediscutir o conteúdo e avaliar as respostas ideais, bem como as reais. Portanto, deve ser encarado como uma oportunidade única de abordar o conteúdo de forma diversa de como é feito habitualmente.

A realização de uma devolutiva torna-se especialmente necessária para avaliações compostas por questões discursivas. Quanto maior a complexidade das questões avaliativas dentro da taxonomia de Bloom, formuladas de acordo com os diferentes níveis de habilidades cognitivas que os alunos devem demonstrar, maior será a necessidade de expor os motivos que levaram uma resposta a estar próxima ou distante da resposta ideal (BLOOM, 1956). Se por um lado questões que utilizem comandos de baixa complexidade como cite, poderão ser mais facilmente explicadas, comandos que exijam análises ou explicações com justificativas, demandam em regra a elaboração de textos mais complexos e conseqüentemente uma devolutiva também mais trabalhosa (BLACK, 1998).

Em nossa prática, a aplicação de uma prova composta exclusivamente por questões discursivas é seguida de uma devolutiva, a qual deve ser feita o mais breve possível, idealmente no dia seguinte ou mais tardar na semana seguinte a avaliação, buscando um dos aspectos fundamentais do feedback, que é a maior proximidade possível em relação à avaliação (RIBEIRO, 2016).

Em regra, a devolutiva inicia com a leitura das questões, seguida pela explicação do professor que deve abordar alguns aspectos fundamentais.

- Qual a resposta ideal: explicando qual a resposta esperada para aqueles estudantes dentro da complexidade exigida para eles, pontos fundamentais que deveriam estar presentes, aspectos que deveriam necessariamente ser observados na questão, pontos-chave que deveriam ser observados na pergunta.

- Critérios de correção adotados: a avaliação de questões discursivas com aplicação de conceitos (ótimo, bom, razoável, insuficiente, ou outros) permite ao professor determinar os parâmetros utilizados para que cada resposta atinja determinado conceito, reduzindo a subjetividade da correção e permitindo ao estudante visualizar mais facilmente que aspectos foram cruciais para o respectivo conceito. O professor deve explicitar como a correção foi realizada na prática, qual a tolerância adotada e que pontos foram determinantes para cada conceito.

- Erros comuns: a aplicação de uma avaliação com questões discursivas é seguida frequentemente pela observação de erros comuns a diversos estudantes nas respostas, ou seja, comumente observamos padrões de respostas erradas, (as quais podem apontar para deficiências no aprendizado); a exposição pelo professor destes erros comuns permite a exemplificação de aspectos que devem ser corrigidos evitando a exposição individual desnecessária destes estudantes.

Após a explanação, os estudantes devem ser estimulados a tirar dúvidas que restem, tanto quanto à explicação inicial, quanto aos critérios ou erros apontados, para que em seguida o professor possa entregar a avaliação, permitindo que cada estudante visualize os próprios erros que devem, preferencialmente, serem destacados em caneta vermelha no texto do estudante.

Os estudantes devem ser estimulados a solucionar suas dúvidas coletivamente, evitando particularizar aspectos que, em regra, são comuns. Eventualmente ocorre a necessidade de um atendimento individualizado, para esclarecer pontos específicos. Ainda que deva ser facultada ao estudante a prerrogativa de solicitar uma revisão de prova, a explicação robusta e a evidência clara dos erros que determinam os conceitos, tendem a minimizar os descontentamentos e levar à compreensão de que a análise realizada se deu sobre um pedaço de papel e as respostas, ali contidas, não se constitui um juízo de valor a respeito do estudante. Assim sendo, é importante salientar para os estudantes que a avaliação se deu sobre as respostas, o processo avaliativo aqui

descrito não pretende ser uma avaliação global do desempenho do estudante, mas apenas a avaliação dele no que se refere a este instrumento específico (CROSBY, 2000; MOREIRA 2016).

O aspecto fundamental da devolutiva consiste em desenvolver no estudante a capacidade de enxergar os próprios erros, proporcionando reflexão, minimizando o constrangimento. Ao realizar o feedback de forma coletiva, e não individual, reduzimos os riscos de efeitos indesejados como a ênfase em comportamentos recentes, efeito halo e leniência (STIGGINS, 2002; TACHIZAWA, FERREIRA E FORTUNA, 2006).

A devolutiva deve ser encarada como um espaço de aprendizado, uma oportunidade do estudante de melhorar suas competências, não apenas no que se refere a comprovar o conhecimento do conteúdo, mas também, no que tange a capacidade de se explicar e se comunicar de forma escrita, levando estes estudantes a terem consciência do nível em que se encontram em sua formação, bem como visualizarem o caminho a ser percorrido para atingir o nível desejado (BIGGS, 1998; FERNANDES 2008).

Tanto ou mais importante que a avaliação dos conteúdos trabalhados é a análise da capacidade de redação dos estudantes, uma vez que aspectos de comunicação escrita, como clareza e objetividade, são fundamentais e devem ser observados e pontuados, na intenção de permitir o desenvolvimento do estudante de forma ampla, mais do que a análise apenas de conteúdo.

Partindo do ponto de vista exposto, aceitando que as metodologias ativas são ferramentas poderosas no sentido de trazer o indivíduo a participar e ser responsável pela sua formação, como proposto por Paulo Freire (FREIRE, 2006), no sentido de proporcionar a autonomia e responsabilidade do estudante, os instrumentos de avaliação, associados a uma devolutiva ou a um feedback formativo, serão parte fundamental do processo de aprendizagem. Porém, o professor terá uma tarefa árdua, além de facilitar o aprendizado, terá que conduzir o estudante de forma a que este seja capaz de reconhecer suas próprias fragilidades, ver a

necessidade de corrigir esses pontos e, por fim, atuar na construção do caminho mais adequado para a formação desejada.

## **Conclusão**

A proposta descrita, que tem sido utilizada nos últimos anos, mostrou-se valiosa no sentido de manter o poder somativo da avaliação, ou seja, de progressão do instrumento, incluindo a possibilidade de atuar de forma importante como mais um espaço de aprendizado para o estudante.

A busca de uma devolutiva que explique qual o caminho mais adequado para se atingir o objetivo esperado, e explique os pontos frágeis que levaram aos erros, tem se mostrado capaz de reduzir o desapontamento dos estudantes ao receber um conceito insatisfatório, e conseqüentemente reduziu drasticamente o número de solicitações de revisão de prova.

Observamos que, na própria realização da devolutiva, quanto maior o poder de argumentação do professor, ao utilizar exemplos, apontar os erros comuns, esclarecer os aspectos fundamentais do problema, propor uma abordagem diversa e deixar claro o padrão de resposta necessário, menores serão as solicitações, mesmo orais de esclarecimentos, uma vez que ao receber a prova o estudante consegue facilmente visualizar os seus erros e perceber as lacunas que necessitam serem preenchidas.

As observações sinalizam que esta abordagem pode ser mais eficaz, no sentido de permitir o debate a respeito da temática em foco, sem constranger estudantes ou professores, uma vez que a discussão se dá no âmbito da análise de respostas no papel, independente de autoria, e assim os estudantes têm a oportunidade de aprender não somente com seus próprios erros, mas também com os erros dos outros.

## Referências

APARECIDA, Luzmarina; BRACCIALLI, Doretto. Desafios na Formação Médica: a Contribuição da Avaliação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 280-288, 2012.

BIGGS, John. Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? **Assessment in Education: principles, policy & practice**, Londres, v. 5, n. 1, p. 103-110, 1998.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and Classroom Learning. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, Londres, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals - Handbook I: Cognitive Domain**. New York: David McKay Company, 1956.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CROSBY, Joy; HARDEN Ronald. AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. **Medical Teacher**, Dundee, v. 22, n. 4, p. 334-347, 2000.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, Lisboa, v. 19, p. 347-372, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Cilene M.; FREITAS, Cibelly A. S. L.; PARENTE, José R. F. *et al.* Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, s.2, p. 117-130, 2015.

GOMES, Maria P. C. *et al.* O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde-avaliação dos estudantes. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010.

HARLEN, Wynne. A systematic review of the evidence of reliability and validity of assessment by teachers used for summative purposes. **Research Evidence in Education Library**, Londres, v. 1522, n. March, p. 1-179, 2004.

MOREIRA, Thiago M. S. Autoridade docente: repensar um conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.42, p.1031-1044, 2016.

RIBEIRO, Iramara L.; MEDEIROS JÚNIOR, Antônio. Graduação em Saúde, uma reflexão sobre Ensino-Aprendizagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 33-53, 2016.

STIGGINS, Richard, J. Assessment Crisis: The Absence of Assessment *for* Learning. **Phi Delta Kappan**, Boston, v. 83, n. 10, p. 758-765, 2002.

TACHIZAWA, Takeshy; FERREIRA, Victor C. P.; FORTUNA, Antônio A. M. **Gestão com pessoas**: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios. 5.ed. São Paulo: FGV, 2006.



## **Desumanização na educação: paradoxos da educação na área da saúde**

Giovanna Dall Olivo da Luz  
Grupo de Estudos em Ambiente e Saúde

O professor Doutor Fábio Renato Pereira Robles, autor, junto à mestre Geni Amélia Nader Vasconcelos, do livro “Perplexidade, devaneios e provocações: Debates e reflexões sobre o cenário contemporâneo e a formação do profissional do cuidado” apresenta em um vídeo na internet o questionamento: “O ensino em saúde flerta com a desumanização?”. Ao pensar em responder a essa pergunta, no lugar de uma egressa da área da saúde e atualmente docente a nível de graduação, inclino-me fortemente a responder à pergunta do professor Fábio com um simples e triste “sim”.

Tentando não parecer apenas amargurada ou uma pessoa que olha mais para o lado negativo das coisas, vou apresentar alguns pontos para que possamos abrir uma conversa sobre a temática. Para tal, será necessário que ambos estejamos despidos do nosso próprio ego e que sejamos corajosos ao nos sentirmos um pouco desconfortáveis diante do ensino em saúde e tudo o que o rodeia, sendo essas reflexões, com certeza, válidas e adaptáveis aos demais tipos de ensino.

Partindo do conceito de desumanização, podemos entendê-la como um processo de descaracterização do ser humano, uma ação de retirada de seus atributos, uma despersonalização. Desumanizar alguém é fazer uso deste como um simples objeto, afastando todos os aspectos que o fazem ser humano, como, por exemplo, seus sentimentos, seus problemas pessoais, suas crenças, sua personalidade etc. (Battistella, 2024).

A desumanização na educação tornou-se um tema muito debatido com o avanço da tecnologia, em razão das incertezas emergentes sobre o impacto que elas trariam. Entre posturas

otimistas, céticas ou indiferentes, discutiu-se muito sobre a despersonalização do aluno no processo de aprendizagem, onde emerge o temor pela perda da construção do raciocínio diante das facilidades que se apresentam através das tecnologias.

Também muito se debateu acerca da necessidade de os professores revisitarem as próprias práticas pedagógicas, a fim de alinharem a sala de aula com o mundo para além dela e, assim, panoramicamente, temos um consenso forte de que devemos formar pensadores críticos e não armazenadores de informações, e é nesse momento que a teoria começa a apresentar-se conflituosa com a prática.

Uma instituição de ensino pode tanto ser humanizadora quanto desumanizadora (Battistela, 2024), ainda que busque a construção dos saberes a partir do viés do aprender e não do ensinar. Alguns fatores externos podem influenciar a desumanização, como a qualidade da instituição, a relação contratual, a remuneração dos docentes, entre outros. Os fatores internos, por sua vez, estão relacionados mais intimamente à postura e às escolhas do educador e, como dito anteriormente, mesmo que preze pelo viés da aprendizagem em detrimento do processo passivo do ensinar, pode ser humanizadora ou desumanizadora.

Quando voltamos os olhos para o ensino na área da saúde, quase como um currículo oculto, existe a desumanização. Tal cenário pode até ser considerado passível de compreensão, pois entende-se uma forte raiz estrutural que a área da saúde tem relacionada ao pragmatismo em razão da carga horária extensa de educação tecnicista. Porém, o pragmatismo pouco forma, ele é prático para a educação da prática.

Claramente, entende-se que a habilidade técnica de um profissional da saúde é essencial para que se possa exercer tal ofício com segurança e qualidade, porém ainda dentro da obscuridade curricular perde-se de vista que o tecnicismo do indivíduo é um dos componentes da sua persona, e existem muitos outros componentes a serem considerados que podem e vão contribuir na

construção dos saberes e, conseqüentemente, na formação de um bom profissional. Vale dizer também que dentro da construção das relações profissionais na saúde, para além do currículo oculto, a desumanização ocupa um forte alicerce em manter socialmente as relações de poder, visto que é um meio de deslegitimação e segregação para assegurar posturas de superioridade (Gloria Filho, 2022).

Existem paradoxos na educação dentro da área da saúde: somos constantemente estimulados à excelência técnica e, quando nos tornamos educadores, levamos conosco o olhar que nos foi ensinado. Um exemplo prático: quando falamos de um procedimento, seja ele invasivo ou não, aprendemos que a padronização é um precursor da qualidade assistencial; conseqüentemente, tendemos a padronizar nossas ações, inclusive as ações educativas. Todavia, a padronização não abarca o que é necessário no processo educativo. Se falamos sobre considerar uma pessoa pelo seu processo individual de ser humano, como a padronização me permitirá alcançar tal, visto que somos diferentes? A premissa técnica de padronização e qualidade é verdadeira, porém não se aplica no processo educacional.

Além da padronização, e talvez até mesmo em razão dela, a psicologia da dor ainda se faz muito presente na educação na área da saúde. Esse tema não é novidade, tampouco passamos ilesos dessa prática, tanto na formação profissional, quanto na vida; porém, do ponto de vista profissional, encontramos aqui mais um paradoxo.

Dentro da saúde, busca-se incansavelmente a humanização do cuidado, e não chega a ser irônico buscarmos que os profissionais sejam humanizados, sendo que, dentro das instituições de ensino, predominam abordagens desumanizadoras? É irônico esperar que o aluno, que não possui sua subjetividade considerada, saiba considerar a subjetividade do paciente ao qual presta assistência.

Ainda nesse contexto, impera a impessoalidade com o discurso “não é nada pessoal”, e talvez aqui se apresente mais um paradoxo: a educação em seu amplo espectro de ensino coexiste com a impessoalidade? Talvez sim, mas não necessariamente em

uma relação saudável e positiva, visto que a ênfase no desenvolvimento cognitivo dá margem à impessoalidade, e novamente voltamos ao cenário da despersonalização.

Seria impossível fazer todas essas reflexões sem dar luz, dentro dessa discussão, aos desafios intrínsecos da educação presentes dentro da sala de aula, tais como o desinteresse dos alunos, a falta de comprometimento e colaboração, o desrespeito às normativas, entre outros, sendo que ao excluirmos estes, podemos correr o risco de nos colocarmos em uma posição muito fantasiosa em relação à humanização e à desumanização.

O próprio conceito de subjetividade e de fomento à humanização, porém, pode se apresentar como um auxílio no enfrentamento das dificuldades do processo educacional. Vamos a mais um exemplo prático: Se eu, como educadora, me dedico a planejar como as aulas se darão, e ao aplicá-las recebo do aluno, como devolutiva, o desinteresse e o não comprometimento, e a partir desse cenário considero um não êxito educacional e me debruço sobre as lóstimas de a educação estar sendo um processo exaustivo e difícil, não estaria eu projetando as devolutivas? A projeção não seria parte do meu eu, portanto um processo de humanização própria sob o qual eu devo me atentar?

Dentro do exemplo apresentado, a expectativa pedagógica, assim como muitas outras vertentes, confronta a própria humanização do educador que, quando despersonalizado, pode levar ao caminho do adestramento, fomentando a ideia apresentada anteriormente de que é possível que estejamos focados no processo de aprendizagem em detrimento da educação passiva. No entanto, ainda podemos seguir uma linha da desumanização, acrescida da ideia de não seguir essa linha na aplicabilidade ao outro, mas também a nós mesmos.

Aprender é um processo humano, mas precisamos urgentemente revisar o conceito de humanização. Precisamos, indiscutivelmente, humanizar a humanidade e podemos (e devemos) utilizar-nos da educação para tal fim, compreendendo que a inteligência como a “capacidade de extrair informações, aprender

com a experiência, adaptar-se ao ambiente, compreender e utilizar corretamente o pensamento e a razão” (Associação Psicológica Americana, 2010, p. 521), tem como cerne a alma do indivíduo.

Como diz nosso irreverente Paulo Freire: A humanização constitui a verdadeira vocação, a desumanização, por sua vez, é a distorção da vocação.

## Referências

ASSOCIAÇÃO PSICOLÓGICA AMERICANA (2010). **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre, Artmed.

BATTISTELA, L. R. Desumanização: afinal o que isso tem a ver com a Universidade? **Revista Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 63-65, 2024. Disponível em: [https://www.revistas.usp.br/acta\\_fisiatrica/article/view/222067/205007](https://www.revistas.usp.br/acta_fisiatrica/article/view/222067/205007).

GLORIA FILHO, M. **Polarização Política Afetiva, Empatia, Desumanização Explícita e Ideologia Política**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília. Brasília, p. 1-64. Disponível em: [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/45010/1/2022\\_M%C3%A1riodaCruzG1%C3%B3riaFilho.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/45010/1/2022_M%C3%A1riodaCruzG1%C3%B3riaFilho.pdf)

ROBLES, F. R. P. O ensino EM saúde paradoxalmente flerta com a desumanização? (ISNF/UFF). Youtube, 12 de julho de 2019. 4min17s. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=1Q4nL\\_-h2wg](https://www.youtube.com/watch?v=1Q4nL_-h2wg).



# Contribuições vigotskianas para a educação especial

Vanir Peixer Lorenzini

Rede de Egressos da Graduação e Pós-graduação da UNIPLAC

## Introdução

Este trabalho objetiva apresentar uma análise reflexiva sobre contribuições da perspectiva histórico-cultural para a Educação Especial, sobretudo os estudos de Defectologia desenvolvidos por Vigotski. Entende-se que a educação especial, assim como a educação geral, fundamenta-se em alguma perspectiva teórica e por consequência, uma compreensão de mundo, de humano, de sociedade e de educação. No Brasil, a Educação Especial na escola regular tem suas diretrizes fundamentadas na *Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* de 2008; neste contexto é realizada na forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Está normatizada pela Resolução CNE/CEB nº 4, que institui as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (Brasil, 2009) e pelo decreto 7611 do governo federal que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (Brasil, 2011). A Resolução CNE/CEB nº 4 no seu Art. 2º e parágrafo único, quando define a função do AEE, qual seja a “[...] disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. O Decreto 7611/11 define em seu Art 2º o público da Educação Especial em tela, que são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Analisar a Educação Especial na perspectiva inclusiva pode oferecer elementos que favoreçam avanços na escolarização de seu público.

## **Problematizar para pensar a Educação Especial**

Em relação à educação, a contribuição da Teoria Histórico-Cultural tem feito parte dos projetos educacionais e de discursos pedagógicos. Entretanto seus princípios nem sempre são identificáveis na prática. Os processos educativos acontecem atrelados ao modo societário dominante, que tem a força de controle e investimento nas condições estruturantes necessárias, isto é, cada sociedade estrutura e investe na educação das novas gerações para a sua manutenção, embora possa também vislumbrar sua superação. Neste sentido é preciso olhar para além das aparências, analisar nas entrelinhas dos dispositivos legais e dos projetos pedagógicos para compreender seus determinantes e possibilidades de mudanças. A teoria histórico-cultural oferece à educação uma compreensão de que a pessoa se desenvolve nas interações sociais, que se humaniza ao enraizar-se numa cultura, contrapondo-se à percepção inatista do desenvolvimento humano, segundo a qual a criança é uma adulto em miniatura; também contradiz o entendimento do humano como uma folha em branco, que aceita passivamente a escrita, numa concepção ambientalista.

A educação especial não pode ser compreendida fora da educação geral. O que significa que está vinculada à mesma compreensão que se tenha de processo educativo e suas finalidades. Em sua história, a educação especial esteve fundamentada em diferentes concepções, cuja ênfase de cada uma delas dependeu da conjuntura social.

Jannuzzi (2004) apresenta, com base na história da educação especial no Brasil, as concepções como médico-pedagógica, e ou psicopedagógica, que focam na deficiência em si, na falta, no desvio. A concepção da educação baseada no “capital humano” ou “economia na educação”, fortemente difundida no período do regime militar, foi a segunda a influenciar a educação especial, inserindo nas instituições as oficinas ocupacionais, visando treinamento de habilidades específicas, para o trabalho manual simples. Nesta mesma conjuntura, dá-se início a dois movimentos,

da integração e da inclusão. A integração, a partir dos anos 70, propiciou a inserção escolar dos sujeitos que apresentavam condições mínimas de participação. Neste sentido, mantém-se a correção dos desvios no sujeito para poder ser integrado. Este movimento foi superado pelo da inclusão, que propõe a adequação do ambiente para acolher a todos com suas diferenças. Em alguma medida, estes movimentos problematizam a segregação, sem, contudo, promover mudanças no trabalho pedagógico junto aos estudantes da educação especial. Nesse contexto, os sujeitos que outrora frequentavam escolas especiais, de natureza segregada, passam a fazer parte do sistema regular de ensino. Diante desse desconhecido, que vem com o estigma estampado em si mesmo, materializado no diagnóstico de deficiência, as expectativas podem ficar reduzidas à tolerância da presença do sujeito e de sua participação nas atividades escolares. Essa condição pode levar à minimização do conhecimento oferecido, em função de uma reduzida expectativa de sua aprendizagem.

A perspectiva histórico-cultural, que tem como base o materialismo dialético, oferece à Educação Especial uma trajetória muito diferente daquela em que o “defeito” é o destaque, e que tem por finalidade a correção. E não se trata de reforma da Educação Especial com base em Vigotski; trata-se de uma educação de outro tipo, cuja finalidade é a de humanização das pessoas com ou sem deficiência. É pela interação social, pela apreensão da cultura e do modo de viver humano, enfim por este processo educativo nos tornamos humanos. Partimos da compreensão segundo a qual a educação como processo de formação humana é a maneira pela qual a sociedade, em cada época, promove “[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2015, p. 287).

Barroco, em sua tese (2007), coloca em confronto épocas diferentes para apreender a contribuição original de Vigotski que atravessou o tempo e ainda é considerada válida. Destaca a Defectologia de Vigotski, por apreender o processo da

aprendizagem e desenvolvimento de maneira peculiar, considerando a singularidade histórica, isto é, a história do sujeito é valiosa para identificar as determinações em que se desenvolveu; com isto, o que interessa é o processo e não o desenvolvimento consolidado, real. A sua contribuição tanto para a Psicologia quanto para a Educação é bastante revolucionária. Buscou “[...] um novo tipo de psicologia que atentasse para os problemas centrais da existência humana, vivenciados na escola, no trabalho, na clínica. [...] os psicólogos intentavam derivar o comportamento social do comportamento individual. [...] A primeira questão é mostrar como a resposta individual surge das formas de vida coletiva” (Barroco, 2007, p. 15). E, nesta direção, não há como fazer ajustes teóricos; ao contrário, é necessário desnudar as contradições existentes nas diferentes explicações sobre cada realidade para aproximar-se dela com a finalidade de transformá-la.

Buscar a pessoa por detrás da deficiência, *do defeito, da falta*, isto é, compreender como se estruturou em sua condição humana peculiar, oferece maiores possibilidades para o processo educativo, do que estabelecer diagnósticos que enquadram a pessoa em determinados limites, geralmente sem perspectivas de superação. Vigotski em seus estudos não focaliza na deficiência, mas na pessoa comprometida pela deficiência, especialmente nas reações geradas na interação social, consideradas como essenciais para compreender o processo de desenvolvimento (Padilha, 2017). Neste sentido privilegia a análise qualitativa e não quantitativa. Ou seja, focaliza nos movimentos de percurso, nas mudanças que promovem alteração substancial, ou seja, a pessoa não é mais a mesma. O desenvolvimento da pessoa comprometida pela deficiência depende de seu enraizamento cultural, mais do que por fatores orgânico-funcionais.

A deficiência tem mais um caráter social do que biológico, como defende Vigotski (2021). Não são as alterações do desenvolvimento humano, ou as diferenças radicais visíveis, mas as consequências sociais que devem pautar o processo educativo. Olhar para as reações que a pessoa apresenta diante dos desafios

que a realidade da vida lhe impõe em decorrência de sua condição humana permite enxergar pistas para uma mediação pedagógica mais efetiva. O foco no *defeito, na falta* levará à necessidade de correção para enquadrar o sujeito num padrão de normalidade.

## Considerações

Estes apontamentos, em alguma medida, colocam em questão a educação escolar onde estão matriculados os sujeitos da educação especial. Problematizam o trabalho pedagógico, suas finalidades e procedimentos. Frente a isso, não parece haver solução fácil nem única. A *receita de métodos e técnicas*, oferecida a partir de um diagnóstico com dados clínicos, não se aplica num trabalho escolar que envolve muitos sujeitos em grupo. Os professores do ensino regular se veem desafiados a ensinar sujeitos com peculiaridades na forma de ser e de aprender, muito diferentes daqueles que, pela experiência, já conheciam. E por não estarem de braços cruzados, se põem na tarefa de organizar seu trabalho pedagógico, nem sempre questionando o que, como e por que o fazem. Por seu turno, os professores da educação especial estão desenvolvendo o seu trabalho específico, dentro e fora da sala de aula regular. Espera-se que este texto contribua para a tomada de consciência do papel da educação na humanização de todos/as.

## Referências

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: UNESP, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 04 de 2 de outubro de 2009**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, DF, 2011.

DE CARLO, Marysia M. R. do Prado. **Se essa casa fosse nossa.** Plexus Editora, 2001.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: (Bianca).** Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia.** Organização, edição, tradução e revisão de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

## A educação de crianças e a música

Isabel Nercolini Ceron

NuPEB: políticas, estéticas e diferenças

Jaime Farias Dresch

NuPEB: políticas, estéticas e diferenças  
Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação

Quando se pensa sobre a relação entre a educação de crianças e a música um aspecto que se pode apontar é o da música como oportunidade e momento de alegria para as crianças. Segundo Snyders (1997), nem todos se sentem tocados pelas mesmas músicas e no mesmo momento, sendo necessário focar em diferentes alegrias para que as crianças façam suas próprias escolhas e ampliem seu conhecimento.

Para Gallo (2012), são múltiplas as aprendizagens; cada um aprende de forma singular relacionando-se de maneira diferente com os signos. Assim ocorre com a música. Uma música que faz sentido para um, pode não fazer o mesmo sentido para o outro; uma música que traz alegria para um, pode não proporcionar a mesma alegria para o outro. Ao se expressar, segundo apontaram as entrevistadas, as crianças podem se desenvolver de forma mais leve, espontânea e alegre, relacionando os estímulos externos com aquilo que elas têm dentro de si. Num ambiente que permita a ludicidade e que apresente certa leveza, as crianças sentem-se mais à vontade para se comunicarem, criarem e se expressarem livremente, utilizando o corpo como linguagem (Medina, 2017).

O segundo aspecto destacado pelas professoras entrevistadas foi o manuseio de instrumentos musicais. O canto e o manuseio de instrumentos de banda rítmica eram proporcionados, dando possibilidade às crianças de participarem das aulas ativamente, explorando os sons dos diferentes instrumentos musicais. Para

Brito (2009), por meio do jogo musical, ao explorar instrumentos musicais com o canto, as crianças experimentam, imitam e variam intensidades, alturas e timbres, tendo a possibilidade de improvisar e criar.

O jogo musical trazido por Brito (2009) refere-se ao fazer musical por meio da escuta, produção e integração, que possibilita sensações e percepções e que pode proporcionar o pensamento musical. O acontecimento musical na educação possibilita a relação da criança com o fazer musical em que se sentem participantes ativas, “para além da mera repetição”, oportunizando às crianças reorganizarem “as experiências integrando fazer e pensar, repetir, criar e recriar” (Brito, 2009, p. 22).

Outro ponto salientado pelas professoras, em seus relatos, foi o da música ser utilizada em datas comemorativas. Trazer modelos prontos para as crianças têm suas contribuições, entretanto, é necessário também dar oportunidades para que elas manifestem suas criações. Nos primeiros anos de vida, para desenvolver a apreensão intuitiva, é relevante a criança observar, repetir e imitar, contudo, não de forma mecânica, mas refletindo sobre essas ações (Brito, 2009).

Gallo (2012) aponta aspectos do aprender como acontecimento, presentes na obra de Gilles Deleuze. Para o filósofo francês, aprender é o processo, a passagem do não-saber ao saber, o que retira o foco dos resultados homogêneos para focalizar as diferenças, as múltiplas aprendizagens que podem ocorrer, não pela mera imitação, mas um imitar diferente, no fazer junto, pela participação ativa no processo. Fazer junto, numa relação por inteiro, sendo afetado e afetando os signos, num movimento de estar sensível no acontecimento para o aprendizado acontecer.

Mas um aspecto percebido sobre a contribuição da música diz respeito ao fato de mencioná-la para se atingir vários objetivos e funções. Snyders (1997) salienta que a música é um espaço de diversidade. As diferentes músicas e estilos musicais possibilitam trocas, diálogos, um enriquecimento das músicas, umas pelas outras. Observa-se nas falas das professoras um discurso potente

de que a música pode ser usada para quase tudo, e que contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Gallo (2012) nos propõe pensar que os professores precisam emitir signos, ensinar sem a preocupação de controlar as diferentes aprendizagens, tentando homogeneizá-las.

Uma educação para todos e todas não seria a mesma educação para todos e todas, mas respeitando a heterogeneidade, as múltiplas aprendizagens, as diferenças, os diferentes modos das crianças se relacionarem com os signos, sem a preocupação de controlar as aprendizagens, e proporcionar diversas possibilidades, acontecimentos em que o aprender possa acontecer. A música pode ser oportunizada em uma multiplicidade de situações, com funções diversas, proporcionando possibilidades múltiplas e diferentes de aprendizado.

### **A música como ferramenta na formação de subjetividades**

A formação de subjetividades a partir da educação musical pode ser abordada considerando três aspectos: os diferentes usos da música, repertório musical e a música como possibilidade de uma educação menor. A música utilizada para diversas funções e objetivos é uma realidade nas práticas musicais na Educação Infantil. Pelos relatos das professoras, ressaltam-se algumas dessas funcionalidades, debatendo sobre os diferentes usos da música, como em datas comemorativas, apresentações, marcação da rotina e concentração das crianças.

Segundo Foucault (2014), atividades sucessivas colocadas em série permitem o controle da utilização do tempo. A música, neste contexto, é usada como ferramenta, como mecanismo para concentrar, para propor atividades diversas, ou para apresentações e datas comemorativas, gerando certa utilidade do tempo e do espaço e um controle dos corpos. A música serve, então, a uma forma de quadriculamento do tempo, pela articulação do sujeito criança com o objeto música, seriando, gerindo e produzindo uma docilidade e utilidade evolutiva e progressiva do tempo.

Para Vieira e Henning (2017), a música, ao ser considerada como um artefato cultural, torna-se uma ferramenta importante usada como estratégia de controle social. Em relação ao repertório, as crianças, em muitos casos, estão submetidas a ouvir “musiquinhas” com pouca riqueza em seu vocabulário, em seus ritmos e demais elementos musicais (Pereira *et al.*, 2010). Não é o caso de desconsiderar a função pedagógica das cantigas e músicas folclóricas, que fazem parte das culturas locais e que, em geral, continuam presentes nas instituições educacionais, sendo disseminadas pelas gerações. Contudo, é necessário refletir sobre que tipos e qual variedade de repertório musical está sendo proporcionada no cotidiano dos pequenos.

Ao ser proporcionada a música nas instituições infantis apenas em situações de rotina para a organização e controle das crianças nos espaços e tempos, ela torna-se não muito mais do que estratégia de disciplinamento e regulação das condutas infantis. Segundo Marcello e Fischer (2014), nas experiências, os indivíduos relacionam as técnicas que os dominam e controlam com as práticas de si, constituindo pensamentos, ações, conhecimentos e transformações de si mesmos.

Os sujeitos se constituem sobre as suas relações com as verdades legitimadas, dominando e controlando suas próprias condutas numa prática constante de autovigilância e autorregulação. A música pode ser usada como tática para o cuidado de si e do outro, num jogo de governo dos corpos em que o sujeito conduz suas próprias condutas e dos outros a partir dos discursos e verdades legitimados e institucionalizados.

Além da música ser utilizada como ferramenta para conduzir as condutas infantis, ela pode ser observada como estratégia de aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Para Pereira *et al.* (2010), há uma forte e grande preocupação em utilizar a música como ferramenta para ensinar conteúdos, ou boas maneiras, assim como para ensinar hábitos de higiene pessoal e valores morais. Sabe-se que estas questões são bastante pertinentes na educação das crianças para que possam construir convivências

sociais saudáveis, entretanto, pensar a música apenas nestas situações é não dar a atenção necessária para tudo aquilo que ela pode proporcionar nos diferentes desenvolvimentos infantis.

Embasado no conceito de literatura menor, Gallo (2013) explora e reterritorializa o conceito, propondo uma educação menor dentro de uma educação maior. Segundo Deleuze e Guattari “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze; Guattari, 2017, p. 30). A educação menor, portanto, considerada como um dispositivo para se repensar a educação com outro olhar, aborda o cotidiano do professor na sala de aula, suas criações com as crianças, vivendo os acontecimentos, sem a preocupação com os resultados, mas com o processo.

A escola, na modernidade, treina as ações e pensamentos das crianças a partir de coordenadas preestabelecidas (Gallo, 2013). Pensando, então, a música como uma linguagem menor ou uma educação menor, ela possibilita a emergência da diferença, da singularização, e pode abrir-se num repertório de possibilidades no dia a dia, com a participação das crianças, uma participação não no sentido de reproduzir, mas de improvisar, criar e recriar. A música, como parte dessa educação menor, não se rende facilmente aos mecanismos que regulam e controlam; ela resiste.

Assim, ela pode ser ferramenta para se alcançar objetivos e funções diversas, afinal, ela tem esse potencial mais leve e descontraído. Entretanto, ela pode ser resistência a esse controle de condutas, de regras e conteúdos, para ser possibilidade de acontecimentos múltiplos.

### **Formação continuada de professores: a música como possibilidade de expressão livre da criança**

Na pesquisa realizada por Ceron (2020), nos relatos das professoras entrevistadas, algumas delas mencionaram a formação continuada e a presença da música nestes momentos. Entendendo como relevante esse tópico levantado pelas entrevistadas, salientam-

se algumas reflexões. Um dos pontos abordados está relacionado às propostas musicais socializadas nos momentos de formação: eram modelos que a professora utilizava, reproduzindo e aplicando com as crianças das creches. Entretanto, os encontros de formação continuada podem ter fornecido práticas musicais não como modelos, mas para a adaptação e criação das professoras diante de suas realidades. Outras formas de pensar e fazer música com crianças podem ser possíveis a partir das propostas socializadas.

Segundo Gallo (2013), é possível pensar numa educação menor no processo educativo moderno, traçando linhas de fuga. A educação maior, aqui vista como o processo educativo moderno, é estabelecida e instituída como modelo que regula, que reproduz, enquanto a educação menor seria uma linha de fuga, uma outra maneira de agenciamento. As propostas musicais socializadas em uma formação continuada, longe de serem meros modelos a se reproduzir, podem ser possibilidades de criação com as crianças, vivendo o acontecimento.

Foucault faz pensar numa liberdade da crítica, uma liberdade homeopática efetuada nas pequenas revoltas diárias (Veiga-Neto, 1995). Experiências que resistem aos discursos, saberes e poderes estabelecidos, por meio do pensar e repensar contínuo e de praticar essa crítica. Talvez esteja aí não uma solução, mas um possível ato de repensar as formações continuadas, neste caso, que envolvem a música.

O acesso a um variado repertório musical e a culturas diferentes pode contribuir para as escolhas musicais das crianças, para as decisões de gostos e preferências (Lino, 2010). Oportunizar a vivência das professoras com um repertório variado de músicas e estilos musicais poderia enriquecer suas práticas, contudo, atividades descontextualizadas não contribuem para a reflexão de como a prática musical pode ser explorada de forma a oportunizar a expressão das crianças. O fazer e pensar musical nas infâncias articula-se com a criação como ferramenta pedagógica (Brito, 2019). Os processos criativos possuem diversas possibilidades, e a

reflexão sobre o fazer musical enfatiza ainda mais o potencial criador da criança.

A música tem e pode ser utilizada para diversas funções, seja para disciplinar, organizar, conduzir os corpos infantis, estabelecer regras, tornar conteúdos diversos mais “atrativos”. Todavia, a música, como arte, também pode ser proporcionada para que a infância se expresse de forma livre, em pequenos momentos em que o acontecimento musical está presente, movidos pelas necessidades e interesses dos sujeitos (Brito, 2009).

Ao possibilitar momentos nos quais os pequenos possam se expressar de forma livre por meio da música, a Educação Infantil estará atendendo as necessidades psicossociais dos mesmos, respeitando as infâncias e oportunizando condições para o seu desenvolvimento, sua criatividade assim como os seus aspectos físicos e emocionais (Medina, 2017).

Para Brito (2012), a criança tem uma forma singular e dinâmica de perceber e transformar as ideias da música. Para ampliar escutas e possibilitar relações da infância com o sonoro e musical, é necessário instaurar possibilidades de as crianças se relacionarem com os sons e a música, reinventando, explorando, experimentando. É o modo menor, singular e dinâmico de a criança fazer/pensar música na sua relação com as sonoridades e o musical. A criança possui modos próprios de ser, perceber, estar e recriar o mundo à sua volta, assim como de se relacionar com os sons e a música.

É preciso lançar novos olhares para repensarmos as ações desenvolvidas com as crianças nas instituições infantis (Bujes, 2002). Ao se repensar e problematizar as práticas, os discursos e os dispositivos que instituem saberes e metanarrativas modernas, é possível buscar transformações, produzir novos conceitos e problematizar o cotidiano das crianças.

Segundo Gallo (2004), a Ética, terceira fase do pensamento de Foucault, é trazida como forma de pensar sobre possibilidades de futuro para uma educação para o cuidado de si e dos outros. Pensar a partir da Ética, portanto, significa que “cada indivíduo deve

moldar sua vida como se produzisse uma obra de arte” (Gallo, 2004, p. 95).

Propor uma educação menor representa uma resistência às estratégias da educação maior. A música na Educação Infantil, então, é compreendida como um fluxo a se seguir, como uma linha de fuga de uma educação maior instituída e estabelecida, não reproduzindo, não se tornando um modelo, com regulações e padrões pré-definidos. Pode-se, desse modo, pensar na produção de saberes singulares, criando, inventando, sem se preocupar com a entrega de resultados ou de soluções. A música pode ser considerada como uma possibilidade de jogo que convida a aprender, sem controlar, por meio da experimentação. Um seguir o fluxo, sem a preocupação de reprodução, mas de viver o acontecimento (Brito, 2019).

### **Considerações finais**

A articulação da música com as crianças constituiu conhecimentos e problematizações sobre como ela foi e é proporcionada para as crianças da Educação Infantil. Buscou-se evidenciar alguns acontecimentos que mostravam diferentes maneiras de ver, olhar e perceber a criança e a música em diferentes contextos históricos e sociais. Os sentimentos, concepções e valores se transformam diante dos interesses e relações de saber e poder de cada contexto.

Estudar e conhecer a história e a constituição de diferentes discursos amplia as possibilidades de diálogos que se fazem com o presente, mobilizando, neste processo, certos conceitos, valores e significados dados às crianças, à Educação Infantil e à música, levando a diferentes problematizações sobre a realidade. A música assume, em geral, diversas funções e valores, aparecendo de modo utilitário na educação, entretanto, enfatiza-se que a música pode ser relevante para o desenvolvimento infantil, como possibilidade de se expressar de forma livre.

Por meio desta pesquisa, foi possível reconhecer/construir alguns fragmentos históricos sobre a música na Educação Infantil no município de Lages. Ela não procurou estabelecer verdades últimas e fechadas. Buscou-se perceber os vestígios com lentes diferenciadas, mostrando que o poder atua nas minúcias para atingir o objetivo da docilidade e utilidade dos corpos.

Assumi o desafio de provocar novos e diferentes olhares, percebendo as relações de poder como estratégias de condutas dos sujeitos, e como uma possibilidade de ver a música como uma educação menor, como prática de liberdade, resistente, em suas potencialidades, às imposições e verdades estabelecidas. A música, enfim, pode ser percebida como aliada à livre expressão da criança, participando da constituição estética de sua vida como obra de arte.

## Referências

BRITO, Teca Alencar de. “O menino e a folha de capim”: trajetórias do fazer musical da infância. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2012.

BRITO, Teca Alencar de. A barca virou: o jogo musical das crianças. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 11-22, out. 2009.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BUJES, Maria I. Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002.

CERON, Isabel Nercolini. **Vestígios da música na história da educação infantil do município de Lages-SC**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. 1.ed. 3.reimp. Tradução Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – COEB, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2012. P. 1-10. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf). Acesso em: 03 jun. 2023.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2013. P. 1-12. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt13\\_trabecomendado\\_silviogallo.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabecomendado_silviogallo.pdf). Acesso em: 7 jun. 2023.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, set. 2010.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 157-175, maio/ago. 2014.

MEDINA, Alice. As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 267-281, abr./jun. 2017.

PEREIRA, Eugênio Tadeu; LIMA, Cristiane da Silveira; RESENDE, Gabriel Murilo; SANTOS, Reginaldo. Música e infância no rádio: o programa Serelepe na Rádio UFMG – Educativa. **PER MUSI** –

**Revista Acadêmica de Música**, Belo Horizonte, n. 22, p. 150-156, 2010.

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sobre o sol? *In*: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 9-56.

VIEIRA, Virgínia Tavares; HENNING, Paula Corrêa. A natureza e o gaúcho herói nas tramas da história: tensionamentos foucaultianos. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 65, n. 2, p. 295-326, jul./dez. 2017.



## **Escola tem cores: perspectiva decolonial**

Lúcia Serafim de Souza

NuPEB: políticas, estéticas e diferenças

Jaime Farias Dresch

NuPEB: políticas, estéticas e diferenças

Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação (UNIPLAC)

Leonor Serafim de Souza Nunes

NuPEB: políticas, estéticas e diferenças

Este relato de experiência traz uma situação vivida em uma escola do interior de Santa Catarina, por volta dos anos 2000, com uma professora num ato explícito de racismo praticado contra uma estudante negra, com primos que também estudavam na mesma escola.

Aborda um dos assuntos não superados pela herança deixada pelo colonizador europeu que insiste em perpetuar o racismo na nossa sociedade, inclusive na escola, até porque esta não está isolada em uma “ilha de transmissão de conhecimento” como outrora, mas infelizmente ainda apresenta características excludentes impregnada de preconceitos e discriminação com o diferente e as diferenças.

Tem como objetivo apontar o racismo, baseados em autores, em especial a obra de Cida Bento, “O pacto da branquitude” (2022), Kabengele Munanga (2005) com “Superando o racismo na escola”, entre outros pesquisadores do segregacionismo e da escola.

Pretendemos aqui relatar a atitude de racismo que envolve uma professora branca, católica, dona de uma herança eurocêntrica. Não se pretende expor os envolvidos, mas sim denunciar atitudes preconceituosas e discriminatórias, para que estas cessem de vez e para que os princípios do respeito e da igualdade venham a balizar

todas as práticas dentro dos espaços educacionais. De acordo com Bento (2022, p. 18), “[é] fundamental o reconhecimento e debate sobre essa herança por parte dos brancos”.

Com o intuito de preservar as personagens envolvidas no episódio, especialmente a integridade física, mental e moral das crianças, evitamos divulgar informações que possam expor os menores, utilizando, portanto, nomes fictícios e datas aproximadas para relatar as relações de poder e preconceito. Dessa forma, a menina envolvida será chamada de Bruninha e o seu primo de Lilo.

O relato está dividido em duas partes, consideradas importantes. Na primeira parte está expresso o fato ocorrido, na segunda buscamos nos autores a fundamentação contextualizando através de suas teorias, pesquisas e conceitos as relações de poder, e o racismo.

### **Escola tem cores: perspectiva decolonial**

Numa escola do interior, porém com todos os acessos tecnológicos e meios de comunicação, inclusive com acesso a formação continuada, professoras com graduação, infelizmente ocorreu uma grave situação de discriminação racial. Uma professora graduada, que trabalhava na rede municipal e estadual, prestou mais um concurso e foi chamada para atuar como Assistente Técnico Pedagógica (ATP). Colegas, estudantes, bairro, profissão, escola, era tudo novo e empolgante, pois se tratava de coordenar o setor pedagógico, propor estratégias e metodologias que auxiliassem professores/as e estudantes nas experiências de ensinar e aprender.

Quando se percebe um relacionamento conturbado entre professora e estudantes, descobre-se que eles eram tratados como “fedidos”, sem interesse pelos estudos. A escola era referida como “da periferia”, de modo pejorativo pela professora. A cidade em que se localizava a escola era de clima frio, necessitando de aquecimento, no inverno. Todavia, essa demanda não era atendida pela professora, que reclamava do “fedor”. O fato expressava a superioridade da professora, que justificava não conseguir ficar à

vontade no mesmo ambiente que os estudantes, mas quando fazia frio, ela sempre estava vestida de acordo com a temperatura.

Falava constantemente que o perfume, que ela usava, era importado e custava muito caro (nos valores atuais, seria algo em torno de dois mil reais). As crianças faziam comentários: que não acreditavam existir perfume tão caro, que ela dizia isso só para “se aparecer”.

A professora também não costumava beber líquidos em copos normais, somente em taças de cristal - e falava a marca. Enfim, as aulas giravam em torno de sua riqueza e hábitos “refinados”, numa atitude totalmente desconectada com a realidade de seus estudantes e da comunidade escolar. Ela também era efetiva em uma escola estadual, localizada num bairro próximo ao Centro. Isso acabava produzindo constantes comparações; dizia que naquela outra escola é que era bom de trabalhar, que os estudantes eram ótimos, enquanto os da periferia faziam seu trabalho se tornar um enorme sacrifício.

A escola estava situada num bairro periférico, com consideráveis índices de pobreza, porém, isso não justifica tamanho desprezo. Os/as estudantes expressavam repulsa à professora, declarando que iam partir para a violência física, e/ou riscar o carro, furar os pneus, cuspir na água dela, entre outras atitudes.

A ATP, tomando ciência da situação, passou a intermediar, pedindo à professora que amenizasse seus comentários não curriculares. Para os estudantes, pediu que não usassem a violência de forma alguma. Se houvesse uma situação, antes de tomarem uma atitude impensada, pediu que fossem antes falar com ela. E assim foi feito, em uma manhã com um Sol lindo, concentrada em seus afazeres rotineiros, entra porta a dentro uma estudante aos gritos. Dizia que não suportava mais aquela situação.

As estudantes estavam em meio a um projeto que envolvia a maquiagem das meninas, elas estavam empolgadas com a atividade. Mas a professora, ao entrar na sala, falou para a Bruninha: “Não sei porque se pintar, já é preta!”. A menina imediatamente começa a chorar. Foi para o banheiro e, no corredor, encontra seu primo Lilo, que perguntou a razão do choro.

Lilo entra de forma violenta na sala da Bruninha para tirar satisfações junto à professora. Em meio a discussão, ele afirma: “Você não é melhor que os estudantes!”. Neste momento, ao ouvir a gritaria, a ATP foi verificar o que estava acontecendo.

Ao entrar na sala, a ATP presencia a pior cena de racismo que já vira. A professora levanta a manga da blusa e mostra sua pele branca, dizendo: “Sim, sou melhor, sou branca, sou rica, moro no Centro, tenho carro do ano, sou cheirosa, tenho faculdade, coisa que vocês jamais terão, são uns burros, não sou como vocês!”. Lilo, diante de tamanha discriminação, avança em direção à professora e olha para ATP dizendo: “Não vou bater nela porque a senhora me pediu, mas tem que ser tomada uma atitude”.

A professora, provavelmente, acreditando que a ATP, de pele branca, compactuaria com ela, pegou seu livro didático e bateu na cabeça de outro estudante que tentava amenizar a situação. A ATP apavorada, envergonhada com a situação, nem mesmo acreditando que seria possível uma professora extrapolar tanto de autoridade, usando tantos adjetivos pejorativos numa mesma situação, também aos gritos, manda os dois (professora e Lilo) para a sala da Coordenação.

Conversando com ambos, tenta explicar que estavam sem razão, a professora por ser racista, dando início a uma briga sem precedentes, e Lilo, por ir diretamente falar com a professora. Pede para que ambos se desculpem e entendam que o racismo não cabe mais, e nem violência física. Sem sucesso! Ambos mantinham suas posições. A professora querendo expulsar Lilo e Bruninha da escola.

Decisão esta que jamais se tomaria nessa situação. A ATP, então, pede que retornem para suas salas, e vai conversar com Bruninha, para buscar entender bem como tudo se passou. Ciente da gravidade dos fatos, chama os responsáveis pelos/as estudantes. Explica, então, aos familiares como a situação foi conduzida, deixando claro que não compactuava com a atitude da professora e que a escola iria se posicionar judicialmente, fazendo com que a professora fosse responsabilizada pelo seu ato racista.

A família, encorajada, faz o mesmo, registrando um Boletim de Ocorrência. A professora, por ser dos meios da “sociedade de

supremacia” acreditava que nada aconteceria. Felizmente, a justiça foi feita. Após alguns depoimentos e investigações, o juiz decretou que a professora ficaria impedida de lecionar na mesma escola em que os envolvidos estudavam. Deveria também pagar cesta básica, e seu horário de trânsito ficou restringido até as 22h.

A decisão judicial foi contra o racismo, o preconceito e a discriminação. A professora foi obrigada a pedir remoção, e os estudantes, hoje adultos, sentiram que são seres humanos, cidadãos, que têm o direito lutar contra o racismo e o preconceito.

### **Relações de poder e racismo dentro da sala de aula**

Contextualizando a história, por volta do século XV, a Europa inicia o processo de globalização, invadindo terras, destruindo culturas, saqueando riquezas. Consigo, os europeus traziam e impunham suas crenças e disseminavam sua visão de mundo. Atualmente, no século XXI, a herança deixada pelo colonialismo, na qual o homem, branco, hetero e cristão estava no centro, parece, muitas vezes, ser a única “verdade” possível. Mas já encontramos movimentos consolidados de enfrentamento à lógica colonialista em toda a América Latina e Caribe. As formas decoloniais de pensamento são plurais, porque não pretendem simplesmente substituir o pensamento eurocêntrico por outra verdade única. “A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção (Mignolo, 2017, p. 15).

Busca-se um mundo no qual caiba a multiplicidade, o respeito pelas diferentes formas de existir no mundo. De acordo com Walter Mignolo (2017, p. 13), “Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, que usa a suposta superioridade de raça para aniquilar outras raças consideradas inferiores, que não se encaixam no padrão.

A referida professora branca, hetero, cristã e com condições financeiras mais favoráveis que seus/suas estudantes, demonstrou em sua atitude a herança colonialista, colocando-se num patamar

superior. Para ela, Bruninha estava fora dos padrões de reconhecimento e até de humanidade, seguindo a lógica do pensamento colonialista: a menina era negra, pobre, e talvez sua matriz de crença religiosa não fosse a cristã. De acordo com Mignolo (2017, p. 17), “[o] racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático”.

Assim, a escola precisa estar aberta à diversidade da população, considerando a igualdade de direitos, a necessidade de se buscar a equidade, diante das diferenças. O pensamento e os movimentos sociais decoloniais são uma fonte de inspiração para que a escola possa efetivamente compreender o contexto social em que se situa. Mais que isso, a decolonialidade representa a possibilidade de construção de uma escola acolhedora, adequada e preparada para atender às populações diversas e diferentes que (r)esistem na América Latina e Caribe. Essa nova escola, que já começou a ser construída, é uma escola de múltiplos saberes, que respeita as diferentes etnias, culturas, condições sociais, físicas, que compreende as muitas formas de expressão de gênero e de afetividade. Trata-se de uma escola que não serve mais para atender a uma população (considerada) homogênea, e que recusa ser identificada como o locus de docilização dos corpos.

Cida Bento (2022), em seu trabalho incansável, tem ajudado a conscientizar a sociedade sobre a importância de enfrentar o racismo e construir uma sociedade mais igualitária e inclusiva, reconhecendo que o conceito de raça é uma invenção do homem com um único objetivo, que deve ser abolido de vez do cotidiano. Para isso, deve-se “[c]onhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira” (Silva, 2005, p. 21), que apresentam conhecimentos, experiências, vivências, saberes tão importantes quanto, ou mais que os dos colonizadores. Henriques e Cavalleiro (2005, p. 13) afirmam que “[a] violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o

passado e corrói o futuro” (Henriques; Cavalleiro, 2005, p. 13), comprometendo toda uma cultura que existe e foi escravizada.

Nossos(as) estudantes já carregam em sua própria história muita dor e sofrimento, “Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas” (Bento, 2022, p.15).

Seguindo o pensamento da autora, o professor(a) traz essa herança, mas não expressa as consequências causadas pelos escravocratas, sente-se superior, porém sua historicidade é marcada por atos vergonhosos, pelo extermínio de povos e culturas que é colocado como ato de bravura.

Segundo Larossa (2018, p. 21), o/a professor(a) deve propiciar experiência e “[...] em primeiro lugar, estar imerso em eventos ou ações [...] que carregam suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], estar envolvido [...], estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve, [...]”. O/A professor/a deve perceber-se como ser humano e olhar para o outro como tal, respeitando-o, entendendo-o como sujeito pensante, imbuído de historicidade com seus próprios saberes, pronto para ampliar, crescer, e realmente tornar a aula um fenômeno de experiência.

A função do/a professor/a, entre todos/as os/as sujeitos no ambiente escolar, é, antes de tudo, praticar a empatia, promover a consciência sobre a diversidade e as diferenças. Assim, poderá assumir de fato a missão de participar do “processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã” (Munanga, 2005, p. 15), na construção de uma sociedade mais humana, igualitária, solidária, ética, e com capacidade de respeitar e reconhecer o outro.

## **Referências**

BENTO, Cida. **Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Prefácio à 2ª Edição. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 29 jul. 2024. p. 11-13.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista **Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 29 jul. 2024. p. 15-20.

ROCHA, Maria Custódia Jorge; FERNANDES, Amália Gonçalves. As relações de poder na escola pública: um estudo de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 167-195, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0008>. Acesso em: 29 jul. 2024.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 29 jul. 2024. p. 21-37.

## **Relato de Experiência da Imersão no Pibid em um Centro de Educação Infantil**

Vanusa Pereira da Silva  
Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação

Arlene Aparecida de Arruda  
Rede de Egressos da Graduação e Pós-graduação da UNIPLAC

### **Introdução**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa do governo brasileiro, que visa fortalecer a formação de professores por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas. Este programa busca criar uma ponte entre a teoria e a prática, proporcionando aos futuros educadores uma experiência enriquecedora e prática no ambiente escolar. Ao participar do Pibid, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver atividades pedagógicas, contribuindo para a melhoria do ensino básico e, simultaneamente, enriquecendo sua própria formação acadêmica e profissional (Brasil, 2018).

O Pibid é essencial na qualificação e aprimoramento da formação docente, pois permite que os futuros professores vivenciem a realidade da sala de aula, enfrentem desafios reais e desenvolvam competências fundamentais para a prática docente. Além disso, o programa promove a integração entre a universidade e a escola, fortalecendo a colaboração entre os diferentes atores do processo educativo (Nery, 2023).

Este ensaio tem como objetivo relatar a experiência vivenciada durante a participação no Pibid em um Centro de Educação Infantil. Por meio deste relato, busca-se compartilhar as atividades desenvolvidas, as reflexões sobre a prática docente e os impactos dessa experiência na formação profissional. O ensaio pretende

oferecer uma visão detalhada e crítica sobre a imersão no ambiente escolar, destacando os aprendizados, desafios e contribuições para a formação de futuros educadores.

### **Ambiente de realização da experiência do Pibid: CEIM Suzete Conceição Soares Córdova**

O CEIM Suzete Conceição Soares Córdova está localizado no bairro Universitário, no campus da UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense), em Lages. Com a crescente demanda por vagas na Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação de Lages, em parceria com a UNIPLAC, decidiu utilizar o espaço físico disponível no campus para atender a comunidade local. Inicialmente, os primeiros alunos eram filhos dos funcionários da universidade. Posteriormente, o CEIM foi aberto à comunidade, iniciando suas atividades em 16 de fevereiro de 2009. No início, atendia um número reduzido de alunos, mas a demanda cresceu rapidamente. Em 2012, foi inaugurado um novo espaço de 1.200 metros quadrados para melhor atender a crescente demanda. Em 2016, com a desativação do CEIM Celma Lucy, os alunos desta unidade foram integrados ao CEIM Suzete.

A comunidade escolar do CEIM Suzete é caracterizada por sua participação ativa, sem distinção de classe social. A maioria dos pais e responsáveis participa das reuniões, discussões e atividades comemorativas promovidas pelo CEIM, além de opinarem e darem sugestões para a resolução de problemas e melhoria do ensino. Essa participação fortalece o vínculo com a instituição e a equipe de profissionais. As crianças matriculadas frequentam as aulas regularmente e são acompanhadas por pais e/ou responsáveis comprometidos.

Os espaços internos da instituição incluem: 01 sala para os professores; 01 sala para a Secretaria da instituição; 01 sala para Direção; 11 salas de aula com banheiros, boa ventilação, iluminação e visão para o ambiente externo, com mobiliários e materiais adequados; 01 cozinha; 01 dispensa; 01 depósito; 01 banheiro para

funcionários; 01 banheiro para crianças localizado na área coberta; 01 lavanderia; 01 área coberta para atividades externas; 01 parque infantil no pátio externo; 01 parque infantil externo para crianças dos berçários; 01 sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O CEIM Suzete Conceição Soares Córdova conta com uma infraestrutura tecnológica adequada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, incluindo: Notebooks; Internet; TVs smart; Caixas de som; Telão; Computadores de mesa

## Turmas

A turma do Maternal II-B era composta por 17 crianças, com idades entre 3 e 4 anos. Cada criança apresentava uma personalidade única, contribuindo para um ambiente diversificado e dinâmico. Algumas crianças eram extrovertidas e adoravam interagir com os colegas, enquanto outras eram mais tímidas e preferiam brincar sozinhas. Essa diversidade enriquecia as interações e as atividades diárias, proporcionando um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

As crianças dessa faixa etária demonstravam uma sede insaciável de conhecimento, constantemente fazendo perguntas e explorando o mundo ao seu redor. Elas estavam em um estágio de desenvolvimento físico intenso, adorando correr, pular, escalar e experimentar diferentes movimentos. As atividades planejadas para a turma promoviam o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas, essenciais para o crescimento saudável.

Os educadores incentivavam a comunicação verbal e não verbal, utilizando músicas, histórias e jogos de faz de conta para enriquecer o vocabulário e a compreensão. As crianças eram carinhosas e cuidadosas, sempre prontas para oferecer conforto e apoio umas às outras quando necessário. As interações entre elas eram marcadas por momentos de cooperação, compartilhamento e aprendizado mútuo.

## **Atividades Desenvolvidas**

### **Atividade 1: Apresentação do Projeto do Pibid**

- Descrição: Apresentação do projeto do Pibid e do cronograma semestral na UNIPLAC, com esclarecimento de dúvidas sobre o regulamento.

- Reflexão: Este momento inicial foi crucial para entender as expectativas e os objetivos do programa, além de planejar as atividades futuras com a coordenação de área.

### **Atividade 2: Apresentação do Grupo de Pibidianas**

- Descrição: Apresentação do grupo de pibidianas à equipe do CEIM Suzete Conceição Soares Córdova durante a Parada Pedagógica. Participação nas atividades realizadas, leitura sobre avaliação na Educação Infantil e curso teórico e prático de primeiros socorros.

- Reflexão: A integração com a equipe escolar foi fundamental para estabelecer um ambiente colaborativo e acolhedor, além de proporcionar conhecimentos essenciais sobre primeiros socorros.

### **Atividade 3: Devolutiva sobre o Livro de Edgar Morin**

- Descrição: Discussão e apresentação sobre o livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” de Edgar Morin.

- Reflexão: As apresentações proporcionaram diferentes perspectivas, enriquecendo o entendimento sobre os saberes necessários para a educação do futuro.

### **Atividade 4: Grupo de Estudo sobre a BNCC**

- Descrição: Leitura e discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) junto à supervisora. Foco nos direitos de aprendizagem e campos de experiência na Educação Infantil.

- Reflexão: Este estudo aprofundado da BNCC ajudou a alinhar as práticas pedagógicas com as diretrizes nacionais, garantindo uma abordagem educativa mais coerente e estruturada.

### **Atividade 5: Encontro na UNIPLAC**

- Descrição: Encontro com todos os participantes do Pibid na UNIPLAC para leitura e estudo sobre a BNCC. Discussão sobre o impacto da BNCC na prática docente, nos projetos políticos pedagógicos, nas propostas curriculares, nos materiais didáticos e nas avaliações.

- Reflexão: Este encontro foi essencial para compreender a abrangência da BNCC e seu impacto na prática docente.

### **Atividade 6: Elaboração de Planos de Aula**

- Descrição: Desenvolvimento de habilidades na criação de planos de aula que integrem teoria e prática de forma efetiva. Colaboração com a equipe pedagógica para sistematizar os objetivos de aprendizagem.

- Reflexão: A elaboração de planos de aula foi um desafio inicial, mas, ao longo do tempo, desenvolvi habilidades avançadas na criação de atividades dinâmicas de acordo com os objetivos de aprendizagem.

### **Atividade 7: Reunião com a Supervisora**

- Descrição: Reunião com a supervisora para leitura do texto “Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva” de Ilma Passos Alencastro Veiga.

- Reflexão: A leitura e a discussão deste texto foram fundamentais para entender a importância da implementação do projeto político pedagógico de forma coletiva.

### **Atividade 8: Integração com a Equipe Docente**

- Descrição: Participação ativa nas discussões pedagógicas e implementação de práticas pedagógicas. Ajustes necessários para compreender a dinâmica escolar.

- Reflexão: A integração com a equipe docente foi desafiadora, mas essencial para contribuir de forma significativa para o ambiente escolar.

### **Atividade 9: Planejamento de Atividades**

- Descrição: Planejamento de atividades para a turma do Maternal II-B, focando nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e nos campos de experiências.

- Reflexão: O planejamento de atividades permitiu uma abordagem coerente aos objetivos propostos.

### **Atividade 10: Reflexão sobre a Prática**

- Descrição: Reflexão contínua sobre a prática docente, utilizando o diário de bordo para registrar experiências e aprendizados.

- Reflexão: A prática reflexiva foi essencial para identificar desafios e buscar e melhorar continuamente a prática docente.

### **Atividade 11: Reflexão sobre a Prática**

- Descrição: nessas atividades foram trabalhados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como os campos de experiências.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

- Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras;

- Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
- Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
- Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
- Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
- Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

### Experiências de Aprendizagem

#### Histórias e músicas

Cantar e se divertir com diferentes músicas juninas.

Familiarizar com as características das festas juninas.

Confeccionar e ornamentar a sala com bandeirinhas e balões.

Explorar gestos e ritmos corporais através das danças e músicas.

Explorar as cores e formas geométricas.

Incentivar o gosto pela culinária junina.

O objetivo para esse planejamento é músicas e cantigas tradicionais; (festa junina).

Música: O Balão vai subindo | Bob Zoom | Vídeo Infantil Musical Oficial @BobZoom

Reflexão: As práticas foram enriquecedoras, pois estimularam as interações infantis, intensificando as experiências de aprendizagem.

### **Dimensões da Iniciação à Docência**

A participação no Pibid ocorreu por meio de encontros de estudo, onde todos os participantes do programa puderam dar início aos estudos sobre docência e cotidiano da sala de aula, conhecer e estudar documentos como a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), Brasil (2018); Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC (DCSMEL), Lages (2021); e Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Brasil (1996). Houve também leituras que embasaram os estudos e práticas, como Morin (2000), entre outros.

Neste processo de imersão foi possível evidenciar as múltiplas dimensões da iniciação à docência, incluindo: a dimensão teórico-prática; reflexiva; pedagógica e colaborativa, descritas a seguir.

### Dimensão Teórico-Prática

A dimensão teórico-prática envolve a integração entre o conhecimento teórico adquirido na universidade e a prática pedagógica no ambiente escolar. Segundo Schön (1983), a prática reflexiva é essencial para que os professores possam aplicar os conceitos teóricos em situações reais de ensino e aprendizagem. Durante o Pibid, essa integração foi fundamental para compreender como os princípios pedagógicos podem ser adaptados às necessidades específicas das crianças e do contexto escolar.

### Dimensão Reflexiva

A dimensão reflexiva é caracterizada pela prática contínua de reflexão sobre a própria prática docente. Dewey (1933) destaca a importância da reflexão como um processo de pensamento crítico que permite aos professores identificar desafios, analisar suas ações e buscar soluções para melhorar continuamente. No Pibid, a utilização de diários de bordo e discussões em grupo incentivaram a reflexão crítica, promovendo o desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros educadores.

### Dimensão Pedagógica

A dimensão pedagógica envolve o desenvolvimento de habilidades essenciais para a prática docente, como o planejamento

de aulas, a seleção de recursos didáticos, a avaliação dos alunos e a gestão da sala de aula. Tardif (2002) argumenta que a formação pedagógica é um processo complexo que requer a articulação de saberes teóricos e práticos. As pibidianas tiveram a oportunidade de desenvolver essas habilidades no ambiente escolar, sob a orientação de professores regentes.

### Dimensão Colaborativa

A dimensão colaborativa promove o trabalho em equipe e a colaboração entre os futuros professores, bem como com professores experientes e outros profissionais da educação. Vygotsky (1978) enfatiza a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, argumentando que a aprendizagem é um processo socialmente mediado. No Pibid, a colaboração foi incentivada por meio de reuniões, discussões e atividades conjuntas, fortalecendo a rede de apoio e a troca de experiências entre os participantes.

### **Reflexão do processo de imersão no Pibid**

Trabalhar com a educação infantil é uma jornada repleta de desafios e requer o compromisso de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essa prática exige dedicação, criatividade e uma abordagem sensível às necessidades individuais de cada criança.

Os educadores exercem um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Durante a fase inicial de suas vidas, as crianças estão em um estágio crucial de desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico. Além disso, a educação infantil proporciona um crescimento pessoal e profissional contínuo para os educadores. A interação diária com as crianças apresentou lições valiosas sobre criatividade, curiosidade e diferentes perspectivas do mundo. Cada dia trouxe novos desafios e aprendizados, exigindo o planejamento e o registro do cotidiano. Esse ambiente

dinâmico não só aprimorou as habilidades profissionais, mas também enriqueceu a vida pessoal dos educadores.

A formação docente continuada é fundamental para os educadores de crianças pequenas. Cada criança é única, com seu próprio ritmo de desenvolvimento, e isso requer que os educadores estejam preparados para lidar com uma variedade de situações e comportamentos, respondendo sempre com calma e gentileza. A capacidade de entender e se conectar emocionalmente com as crianças é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor.

A relação com as famílias é outro aspecto crucial da educação infantil. Dialogar com os pais e familiares enriquece a experiência educacional das crianças, proporcionando um suporte contínuo em casa e garantindo uma comunicação aberta e colaborativa entre escola e família. Esse processo é vital para o desenvolvimento integral das crianças.

Na educação infantil, as ações cotidianas se consolidam nas vivências cognitivas, corporais, sensoriais, afetivas, entre outras, que permitam às crianças o conhecimento de si e do mundo. Celebrar cada pequena conquista das crianças, encorajando seu esforço e persistência, é essencial para fomentar uma atitude positiva em relação às diversas atividades realizadas pelas crianças.

A criatividade e a flexibilidade são indispensáveis para os educadores infantis. Adaptar-se às necessidades em constante mudança do ambiente de aprendizagem e buscar novas maneiras de envolver as crianças são habilidades necessárias. A capacidade de criar experiências significativas e aproveitar as oportunidades de aprendizado em cada momento torna o trabalho na educação infantil uma jornada enriquecedora e inspiradora.

Assim, trabalhar na educação infantil é uma experiência desafiadora e gratificante. Exige conhecimento, dedicação e compromisso docente com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças. Os educadores infantis desempenham um papel fundamental na formação das crianças, e seu trabalho merece

ser valorizado e reconhecido por sua importância no desenvolvimento e aprendizado de cada criança.

## Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

DEWEY, John. **How we think**: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath, 1933.

LAGES. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC – DCSMEL**: ensino fundamental. Herval D'Oeste: Polimpessos Serviços Gráficos, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 109-135. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**.  
Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in Society**: the development of higher  
psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

## **“Racismo? No Brasil? Quem foi que disse?”**

### **Uma história visual do racismo para uma educação antirracista**

Rafael Araldi Vaz

NuPEB: políticas, estéticas e diferenças

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.  
(Gonzalez, 1984, p. 226)

A carne mais barata do mercado é a carne negra  
(Só-só cego não vê)  
... Que vai de graça pro presídio  
E para debaixo do plástico  
E vai de graça pro subemprego  
E pros hospitais psiquiátricos  
... A carne mais barata do mercado é a carne negra  
(Dizem por aí)  
(Elza Soares)

A epígrafe que abre este ensaio é um chiste contra o racismo brasileiro, uma caricatura provocativa que expõe as narrativas historicamente dominantes sobre a suposta igualdade racial em nosso país. Como nos ensina Lélia Gonzalez (1984), falar sobre o racismo é falar sobre a “neurose cultural brasileira”. Neurose, que no jargão psicanalítico poderia muito bem ser traduzida como rejeição, recalque ou ocultamento de um sintoma psíquico. Entretanto, trata-se de uma rejeição na qual o que se joga fora sempre retorna. E o que isso quer dizer? Quer dizer que a neurose cultural brasileira corresponde à rejeição, à negação da africanidade que nos conforma, que nos constitui, que nos

atravessa enquanto povo, enquanto cultura, enquanto memória. Um dos principais responsáveis pelo apagamento da africanidade que nos forma é o que se denomina “democracia racial”, o mito que celebra a harmonia racial do povo brasileiro. Evidentemente, como todo mito, este tem como principal efeito nos fazer esquecer o que é o racismo e o que é a violência racial que constitui nossa história. Por este motivo, este ensaio busca da história os elementos que permitem melhor compreender o que é o racismo e quais suas implicações para o funcionamento da sociedade brasileira.

Num primeiro momento, poderíamos dizer que o racismo pode ser compreendido como uma ação criminosa, fruto de um preconceito individual que se manifesta na forma da violência verbal, simbólica ou física. No dicionário Michaelis, encontra-se a seguinte definição: “3. Preconceito exagerado contra pessoas pertencentes a uma raça (etnia) diferente, geralmente considerada inferior” (RACISMO, 2024). Via de regra, essas são as imagens e definições mais corriqueiras, encontradas seja na gramática dos dicionários, seja na legislação antirracista. Nestes casos, o racismo é encarado como um problema de conduta, o que poderia ser solucionado aplicando o rigor da lei. Esta forma de compreensão do racismo pode oferecer algum alento ou possibilidade de resposta ao problema. Entretanto, por mais significativo e legítimo que seja o esforço em combater o racismo nestes termos, o problema que estrutura, organiza e mantém o racismo de pé continua intocado. Por uma razão simples: sua explicação mais consensual tem como figura central o indivíduo, o que significa que o racismo passa a ser reduzido a ações singulares, compreendidas como não necessariamente construídas e partilhadas social e culturalmente.

Por esta mesma razão, o racismo não pode ser reduzido a um fenômeno individual, pois se trata de um dispositivo muito mais abrangente, que só pode ser melhor contemplado quando encaramos a grande trama social, cultural, política, econômica e histórica na qual o racismo se encontra situado e justificado. Por isso, afirma-se que o racismo é um fenômeno estrutural (Almeida, 2019), o que significa dizer que está integralmente ligado ao modelo

de sociedade que o construiu (a sociedade capitalista), em um período histórico que pode ser datado com relativa precisão e que carrega o nome de modernidade.

O que propomos neste ensaio é analisar as questões que alguns autores consideram centrais para que possamos pensar o racismo não como um fenômeno isolado e individualizado, mas como parte de um conjunto de engrenagens que movimentam desde ao menos o século XV a máquina de moer carne chamada capitalismo, máquina esta na qual “a carne mais barata do mercado é a carne negra”.

Para isso, utilizaremos como recurso, ao mesmo tempo didático e documental, fontes visuais que permitam um contato mais tátil, diríamos, com conceitos que poderiam parecer excessivamente abstratos.

## **Origens do racialismo**

A raça não passa de uma ficção útil (Mbembe, 2018, p. 28)

A palavra “raça” possui uma origem obscura, mas ao mesmo tempo curiosa. Inicialmente, esta palavra foi cunhada com um sentido notavelmente religioso. Seu significado mais usual se referia a ideia de “mancha” ou “mácula”. No século XII esta expressão foi usada para se referir à mancha supostamente encontrada no sangue dos povos não-cristãos (como judeus e mouros). Ela nasce, portanto, como uma palavra que busca notadamente diferenciar aqueles que pertencem ao mundo cristão dos que dele estão separados. Conforme afirma Abdennur Prado (2020, p. 42)

Nos textos da época, raça não tinha um significado biológico, senão de linhagem e ascendência. Nos discursos favoráveis a “limpeza de sangue” se fala de “sangue judeu, mouro ou herege”. Os cristãos antigos eram “sem raça de mouros ou judeus”. Os que tinham “raça” eram sempre considerados não cristãos, já que o termo fazia referência a uma mancha no sangue que se produzia por rechaçar a Jesus como Deus encarnado ou

qualquer outro dogma fundamental católico. [...] Essa mancha tornava os "manchados" propensos à heterodoxia e ao comportamento imoral<sup>1</sup>.

A mancha no sangue se referia, portanto, a uma marca carregada pelos que negavam Jesus como Deus encarnado, isto é, povos que eram considerados hereges segundo a Igreja Católica. Seu significado, portanto, está carregado de um sentido muito mais religioso do que biológico. Ligava-se à ideia de que somente, e tão somente, povos não-cristãos eram possuidores de uma "raça", o que aponta para a ideia de que a palavra raça tenha sido usada como um dispositivo<sup>2</sup> de identificação de povos que viviam em pecado por serem praticantes das mais abomináveis imoralidades.

Neste sentido, o dispositivo racial era uma estratégia utilizada pelos povos cristãos europeus para definirem seus inimigos. Portanto, aqueles a quem os cristãos europeus declaravam guerra. Conforme afirma Sueli Carneiro (2023, p. 12)

Pode-se dizer que o dispositivo de racialidade instaura, no limite, uma divisão ontológica, uma vez que a afirmação do ser das pessoas brancas se dá pela negação do ser das pessoas negras. Ou, dito de outro modo, a superioridade do Eu hegemônico, branco, é conquistada pela contraposição com o Outro, negro.

A partir de então, a palavra raça se converte em um importante marcador ontológico, isto é, um instrumento de afirmação do ser das pessoas brancas-cristãs em contraposição ao não-ser dos negros-pagãos. Nestas condições, ser branco é a única forma possível de se gozar de uma humanidade reconhecida. Enquanto ser uma pessoa negra passa a significar uma humanidade sustada

---

<sup>1</sup> Livre tradução do autor.

<sup>2</sup> Assim como Sueli Carneiro (2023), tomamos emprestada a palavra dispositivo do filósofo francês Michel Foucault (2006, p. 244), o qual o definiu como "[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos".

(Mbembe, 2018), alienada, ausente ou, na “melhor” das hipóteses, de segunda categoria.

Deste modo, foi no contexto do processo de colonização da África pelos europeus no século XV, quando passou a ser empregada para classificar as populações africanas, que a palavra raça passou a se apoiar pela primeira vez em um marcador suplementar: a palavra negro. “Negro” se converteu, na história da modernidade, em uma espécie de apoio à palavra raça, quando se fazia referência aos povos de origem africana, mais especificamente aos localizados abaixo da zona do Sahel. Conforme afirma Achille Mbembe (2020, p. 80) “O termo [negro] designa [...] não uma realidade significativa qualquer, mas um rebotalho de disparates e de fantasmas que o Ocidente urdiu e com o qual recobriu as pessoas de origem africana”.

Mbembe compreende, assim, que o marcador “negro” foi responsável por sustentar um amplo conjunto de representações depreciativas, as quais define como fantasmagóricas. Fantasmagóricas, pois agem como fantasmas, ou seja, não possuem sustentação material na realidade, mas tão somente existem como ilusões, fantasias da percepção ocidental sobre quem são os povos colonizados.

A base da reflexão de Mbembe é oriunda do pensamento do psicanalista martinicano Franz Fanon (2020), para o qual o racismo possui características que revelam muito mais sobre o estado psíquico dos povos europeus do que sobre as populações de origem africana. Assim, tanto a figura do negro quanto o próprio conceito “raça” seriam categorias que revelam, em primeiro lugar, o estado psíquico do colonizador branco. Neste sentido, trata-se de um problema construído pelo homem europeu em sua relação de violência para com os povos colonizados. E é desta relação de violência que se manifesta os sintomas da neurose, neurose obsessiva do colonizador branco, que reverbera na forma de alienação da humanidade negra e na configuração dos traumas do colonialismo.

## Imagens do racismo estrutural: relações entre colonialismo, capitalismo e racismo

A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2019, p. 15).

As projeções psíquicas e patológicas do colonizador branco sobre as populações colonizadas no continente africano e americano foram sustentadas por muitas imagens, muitas formas simbólicas, que ajudaram a compor o imaginário europeu sobre os colonizados. Algumas delas podem ser encontradas em propagandas produzidas em países imperialistas como a Inglaterra vitoriana do século XIX. Particularmente, em propagandas de sabonetes como o sabonete Pears (figura 1).

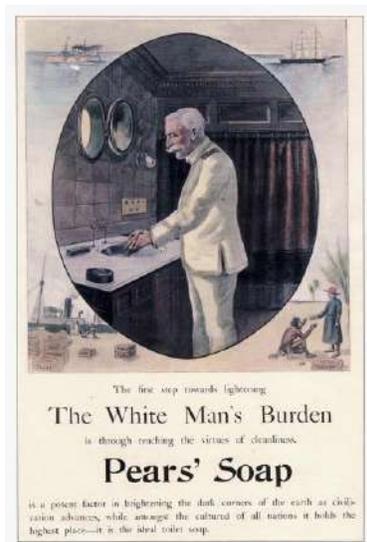


Figura 1 - Sabonete Pears<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:1890sc\\_Pears\\_Soap\\_Ad.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:1890sc_Pears_Soap_Ad.jpg) Acesso em: 18 jul. 2024.

Uma cena retrata um africano ajoelhado recebendo, agradecido, o sabonete Pears, como se ajoelharia diante de um fetiche religioso. [...] A higiene doméstica, como sugere o anúncio, purifica e preserva o corpo masculino branco da contaminação na zona limiar do império. Ao mesmo tempo, a mercadoria doméstica garante o poder masculino branco, a genuflexão dos africanos e o domínio do mundo (McClintock, 2010, p. 60-61)

Novamente, a categoria raça aparece associada a um fundamento religioso. Afinal, o sabonete simboliza a ideia de fetiche, palavra oriunda da antropologia racialista, que pretende definir os africanos como uma raça supersticiosa, cultuadora de objetos mágicos. Neste caso, o que a propaganda faz é incorporar ao sabonete a ideia de um fetiche positivo, uma espécie de armadilha que encantaria os africanos, permitindo limpá-los de sua mancha racial. Ao mesmo tempo, o fundamento religioso reaparece quando se passa a definir o negro colonizado como aquele dotado de impureza, de sujeira ou mácula. O imaginário em torno da categoria raça, como marcador da sujeira moral e espiritual dos colonizados, passa a ser travestido em um marcador da sujeira física, corporal, da qual a negrura é a marca visual da impureza moral, o que explica por que o sabonete é tão representativo da ideia de limpeza racial.

Em outras palavras, o conceito “raça”, antes um marcador da impureza de sangue da alma não-cristã, converte-se em um marcador da impureza corporal, física, de tal modo que a impureza espiritual passa a se tornar visível biologicamente, conforme as cores e formas do corpo biológico. Esta transformação no sentido e significado da palavra raça passa a ganhar seus novos contornos com o surgimento da ciência médica higienista, que irá absorver no século XIX boa parte dos fundamentos racialistas oriundos da fase religiosa deste conceito. Veremos isso mais adiante. O que importa neste momento é apontar que, a partir de então, a palavra raça passa a fazer referência tanto aos traços religiosos e morais (uma mancha carregada por povos não-cristãos), quanto aos traços corporais, visuais e comportamentais (o homem negro e seus costumes). Deste modo, o imaginário de impureza religiosa passa

a adentrar os conceitos científicos de impureza biológica. A ciência médica higienista passa a guiar os novos sentidos e significados do que seja pureza e impureza, sujeira e limpeza, de tal modo que o racismo científico passa a ser a base que permite demarcar visualmente puros e impuros, superiores e inferiores, colonizadores e colonizados.

Para Anne McClintock (2010) o projeto colonial foi marcado por violências físicas e psíquicas, mas, destas violências, a que melhor sustentou o imaginário sobre os povos colonizados foi a violência simbólica, aquela produzida pelo saber médico higienista, pela indústria e pelas primeiras propagandas do século XIX. O discurso higienista, originário dos estudos bacteriológicos, foi responsável por fabricar narrativas sobre noções de limpeza e contaminação, que não poucas vezes foram utilizadas pelas propagandas de sabonetes, que buscavam aliar à ideia de limpeza a noção de brancura, e à ideia de sujeira a noção de negrura. Deste modo, as propagandas foram responsáveis por unir colonialismo, masculinidade, mercadoria e limpeza como elementos que demarcavam as qualidades do colonizador branco europeu em contraposição ao colonizado negro africano.

Por sua vez, a propaganda do sabonete Vinolia (figura 2) permite associar de modo mais explícito os vínculos entre sujeira e negrura. A praia e o mar compõem o típico cenário colonial, no qual as embarcações dos colonizadores europeus atracavam, a partir de onde se iniciavam os primeiros contatos com as populações colonizadas. Diante deste cenário, duas crianças, uma branca e outra negra, estão em contato. A mensagem da menina branca afirma: “Seu menino sujo! Por que você não se lava com o sabonete Vinolia?”. Lavar-se, nesta ocasião, significa purificar-se de sua condição racial. Tornar-se branco ou assemelhar-se ao modelo comportamental do colonizador, moral e economicamente. Afinal, em todas estas propagandas é a mercadoria o centro em torno do qual gravitam os sentidos e significados do ser branco europeu. É ela a redentora, a promessa de purificação do mundo colonial que, para sair de sua condição de barbárie, selvageria e inferioridade,

precisa adentrar no universo predatório, exploratório, colonialista e desigual do capitalismo moderno. Adentrar não como protagonista, mas como coadjuvante invisível que permite com o trabalho a retirada das matérias-primas necessárias ao enriquecimento europeu e com o consumo ser reconhecido como parte da humanidade branca ocidental.



Figura 2 - “Seu menino sujo! Por que você não se lava com o sabonete Vinolia?”<sup>4</sup>

Em outra propaganda do século XIX, novamente do sabonete Pears, uma criança branca apresenta um sabonete à criança negra sentada em uma banheira (figura 3). O resultado do contato entre ambas é que a criança negra se torna embranquecida pelo poder higiênico do sabonete Pears. No título, uma mensagem leve e otimista afirma: “Achei o Sabonete Pears incomparável para as mãos e a tez”. Contudo, a força simbólica da imagem revela toda a brutalidade do racismo estrutural. A criança branca é o colonizador branco, travestido de pureza e inocência, apresentando-se diante da criança negra como símbolo da civilização, símbolo da limpeza

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.bridgemanimages.com/en-US/noartistknown/vinolia-soap-magazine-advert-uk-1890s/nomedium/asset/3453331>. Acesso em: 20 jul. 2024.

do corpo negro de sua negrura, da salvação do negro de sua condição racial. Salvação esta que só se torna possível diante da presença do colonizador, o qual se converte na imagem em higienizador das impurezas raciais do mundo, aquele incumbido da missão civilizatória e higiênica, permitindo ao negro confrontar-se com sua própria condição, para que possa superá-la com o apoio do colonizador branco. Eis o motivo da criança negra se ver refletida no espelho como um novo ser a partir da intervenção da criança branca.

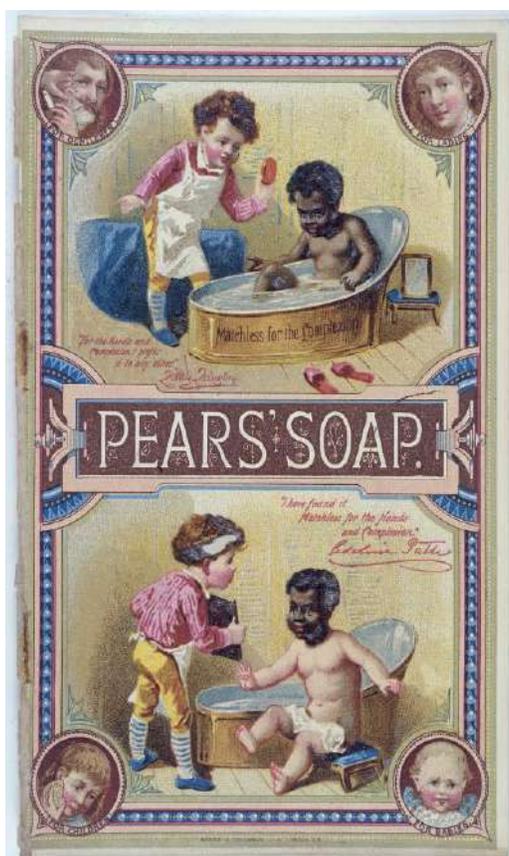


Figura 3 - “Eu achei incomparável para as mãos e a tez”<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f6/Advertiser\\_for\\_Pears%27\\_Soap\\_Wellcome\\_L0030380.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f6/Advertiser_for_Pears%27_Soap_Wellcome_L0030380.jpg). Acesso em 20 jul. 2024.

Tais ideias, refletiam boa parte das teorias raciais do século XIX, que apostavam no poder de intervenção da ciência para resolver o problema do que era denominado à época de raças degeneradas ou perigosas. Degeneradas ou perigosas, pois se entendia que as raças supostamente inferiores impediam o avanço econômico e social das nações, na medida em que eram compreendidas como raças que poderiam levar à indolência, aos vícios e à práticas criminosas que poderiam comprometer o desenvolvimento econômico e a saúde da população trabalhadora que compunham estas mesmas nações. Uma destas teorias afirmava ser possível branquear a população negra e mestiça através da miscigenação com populações brancas. E é no Brasil que esta teoria ganhará grande repercussão.

### **A redenção de Cam: racismo científico e branqueamento racial como projeto nacional no Brasil**

Como vimos até aqui, o racismo aparece na história ocidental como um dispositivo de apoio instrumental ao processo de colonização europeia na África, como justificativa do processo de inserção da modernidade nos territórios compreendidos como atrasados do ponto de vista histórico, cultural e tecnológico e como estratégia para a instalação do sistema capitalista global. Em síntese, eis os tripé que permite compreender como o racismo não é o resultado de simples atitudes individuais de preconceito, resultante do comportamento das populações brancas diante da constatação da diferenciação racial mas, acima de tudo, um dispositivo, isto é, um instrumento fundamental para o processo de constituição da modernidade, do colonialismo e do sistema capitalista. Por isso, compreende-se o racismo como necessariamente estrutural, isto é, como parte constituinte das relações econômicas, culturais e históricas construídas pelo Ocidente.

Se a religião se constituiu como a base inicial do racismo, foi a ciência europeia do século XIX quem contribuiu para a reformulação do racismo com base em certa racionalidade

pretensamente científica, tendo em vista definir os contornos biológicos, as predisposições inatas do que era compreendido como desvio, patologia e imoralidade das raças colonizadas. Em suma, aquilo que passou a ser conhecido como biodeterminismo racial.

A partir da teoria da evolução das espécies de Charles Darwin, muitas teorias biodeterministas surgiram para tentar explicar as diferenças de comportamento entre seres humanos numa mesma sociedade ou entre culturas diferentes. Todas estas teorias reconheciam que problemas sociais como a criminalidade, as doenças, os vícios, os desvios de caráter ou o baixo desenvolvimento econômico poderiam ser explicados a partir do racismo (SCHWARCZ, 1993). Dentre elas, podemos destacar: o darwinismo social de Herbert Spencer, responsável por adaptar a teoria da evolução das espécies (antes restrita ao campo da biologia) ao contexto das ciências humanas, diferenciando as raças humanas entre evoluídos e não evoluídos, entre as quais a raça branca europeia seria o modelo superior da raça humana; a antropologia criminal de Cesare Lombroso e sua teoria do criminoso nato; como também a Eugenia de Franz Galton, que defendia o controle da qualidade racial de uma nação, através de políticas de intervenção social sobre as chamadas “raças degeneradas”, aquelas que supostamente ofereciam riscos ao desenvolvimento das nações por suas predisposições raciais (DARMON, 1991).

Todas estas teorias racialistas tiveram impacto nas mais diversas áreas da ciência, nas políticas sociais e econômicas das nações, organizando modelos de saúde pública e de governo das populações, tendo seu exemplo mais acabado a Alemanha nazista entre 1933 e 1945 e sua política de extermínio racial. No Brasil, as teorias racialistas biodeterministas tiveram forte influência sobre inúmeros intelectuais, antropólogos, médicos e em políticas governamentais, da Primeira República (1889-1930) à Era Vargas (1930-1945). Apesar das aproximações e divergências entre muitas destas teorias, uma teoria em particular se converteu na base do pensamento racista brasileiro entre final do século XIX e início

do século XX, a teoria do branqueamento racial. Conforme observam Viviane Inês Weschenfelder e Mozart Linhares da Silva (2018, p. 318)

O branqueamento enquanto projeto de nação encontra, a partir da célebre conferência do diretor do Museu Nacional, Batista de Lacerda, realizado em Londres, em 1911, status de discurso oficial. A ideia era heterodoxa e invertia o que até então estava em voga no meio científico. Apostava-se na superioridade do sangue branco nos processos de cruzamento racial com a raça inferior, o que deveria levar ao gradual branqueamento da população. Lacerda (1912) previa que em 100 anos o Brasil estaria branco e livre dos negros e índios que, segundo seus cálculos, ao fim deste período já deveriam ter desaparecido.

Influenciada pelo darwinismo social e pela eugenia, a teoria do branqueamento racial aparece no Brasil como forma de responder ao anseio de desenvolvimento nacional, influenciado pelo modelo das nações europeias. Compreendia-se à época que um projeto de desenvolvimento nacional deveria estar, necessariamente, articulado às políticas raciais. Isto é, compreendia-se que a única forma de atingir o processo de desenvolvimento econômico, político e social de uma nação era através do cultivo de uma “boa raça”. Neste sentido, a raça que melhor correspondia ao modelo ideal de evolução biológica e social era a raça branca europeia. Raça branca, portanto, era sinônimo de nação desenvolvida. Foi seguindo esta lógica racial e racista, que o Brasil articulou políticas, como as políticas de imigração europeia, com o objetivo de em poucas décadas fazer a população indígena e negra desaparecerem através do processo de miscigenação. Acreditava-se, assim, que branqueando a população através da miscigenação se alcançaria o estágio civilizatório de nação desenvolvida, cujas marcas principais seriam o trabalho, a ordem social e o desenvolvimento econômico.

Uma pintura em particular permite compreender como o racismo científico esteve presente nos mitos de purificação racial do Brasil e, de que modo isso revela como se estruturou o racismo

em nosso país. No quadro *A redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos, é possível visualizar uma síntese de como se acreditava que se conduziria o processo de branqueamento da população brasileira. Ao centro, uma mulher jovem e parda carrega uma criança branca com uma laranja em sua mão, símbolo bíblico da maçã convertida em fruta tropical. À esquerda, uma mulher idosa e negra ergue as mãos aos céus defronte a uma palmeira. À direita, um homem branco sentado na soleira da porta da casa de pernas cruzadas observa a criança. Em uma rápida análise do quadro, pode-se dizer que cada personagem incorpora um estágio do desenvolvimento racial, do qual o resultado final ou promessa de futuro é a criança branca. O homem branco representa o pai, herói responsável pelo processo de purificação da raça negra brasileira. Ele pisa em um chão calçado, símbolo de civilidade e evolução. A mulher parda, representa a esposa, provavelmente filha da mãe negra com um pai branco, e carrega em suas mãos a criança branca, o futuro de uma nação que se branqueia no processo de miscigenação. Ela representa a transição entre o mundo selvagem dos negros (sua mãe negra defronte a palmeira) e o mundo civilizado dos brancos (o pai e marido branco na soleira da porta). A imagem do mundo selvagem, não evoluído, racialmente inferior, encontra-se, deste modo, na avó negra, a qual se encontra com os pés sobre o chão de terra batida e tem atrás de si a palmeira, que assinala seu vínculo com a natureza, com a vida selvagem, em oposição à civilização. O olhar da criança e o dedo da mãe se direcionam para ela (a avó), como se apontassem para o passado do qual pretendem se distanciar, enquanto a avó agradece aos céus pela criança, isto é, por ter sua raça superada pelo processo de miscigenação e branqueamento.

O título, *A redenção de Cam*, remete diretamente a história bíblica de Cam, filho de Noé, que ao ver seu pai bêbado e nu é expulso e condenado. Ao longo da história, o mito de Cam foi retomado de parte da Igreja Católica para representar a África e os africanos, como aqueles que seriam os condenados da Terra, isto é, os filhos de Cam. Esta alegoria sustentou na modernidade a

imagem de que as populações negras seriam condenadas por Deus, o que teria, inclusive, criado uma justificativa bíblica para o tráfico transatlântico de populações africanas. Compreendido isto, nota-se que o quadro *A redenção de Cam* trata, portanto, da redenção dos condenados por Deus, ou seja, as populações negras da África e América. Entretanto, o que mais chama a atenção é como a pintura sugere a ocorrência de tal redenção: através do branqueamento a população negra é regenerada de seu passado de pecado e condenação.

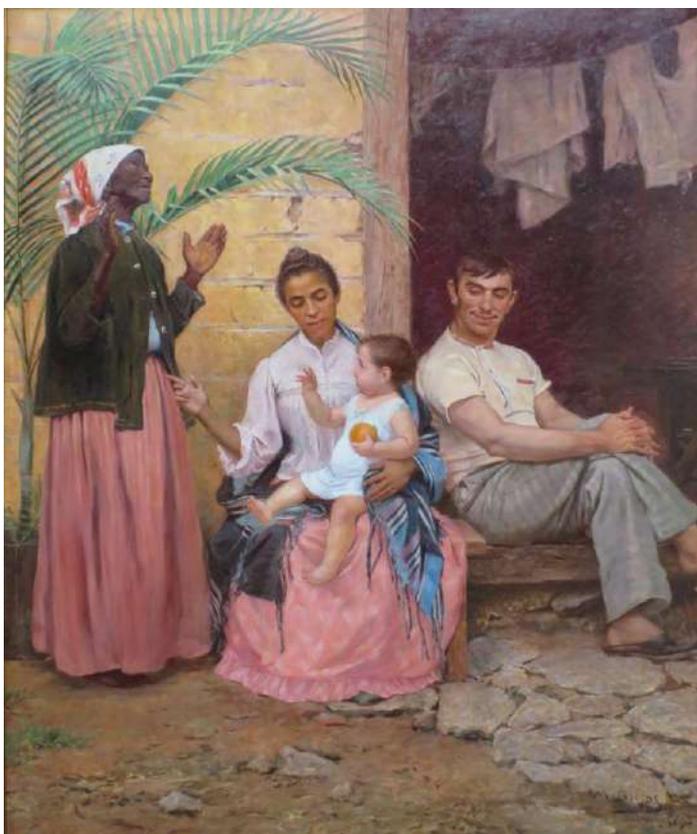


Figura 4 - Modesto Brocos. *A redenção de Cam*. 1895<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Reden%C3%A7%C3%A3o.jpg>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Novamente, o salvador da história humana e, neste caso, brasileira aparece como o homem branco, o colonizador, o que nos permite observar uma mesma cultura visual compartilhada entre a arte das propagandas de sabonetes e a pintura de Modesto Brocos. Mas, o que mais importa para a nossa análise é demonstrar que uma mesma estrutura visual e discursiva, seja ela religiosa ou científica, foi responsável por representar um mesmo problema estrutural: a construção simbólica do racismo através da figura do colonizador branco como ícone da salvação e, ao mesmo tempo, do sujeito negro como obstáculo ao desenvolvimento econômico, ao processo civilizador e aos projetos de nação da modernidade.

### **Considerações Finais**

A análise histórica e visual apresentada procurou demonstrar como as categorias raça e negro foram representadas nas mais diferentes alegorias tendo um mesmo fundo comum: o racismo estrutural. Estrutural, pois o racismo foi historicamente estruturado pela relação entre colonialismo, capitalismo e modernidade. Como se viu, tanto a religião quanto a ciência cumpriram o papel de reproduzir formas simbólicas e representações visuais sobre as populações africanas e afrobrasileiras, as quais fortaleceram o racismo como dispositivo, tecnologia ou instrumento de apagamento das origens africanas do Brasil. Neste sentido, a teoria do branqueamento racial aparece para dar sustentação a uma perspectiva sobre a população brasileira como miscigenada, em vias de branqueamento, mas jamais como uma população negra. Afinal, a grande função do racismo brasileiro foi negar tanto as origens africanas do Brasil, quanto sustentar um projeto de desenvolvimento econômico fundado na mão-de-obra negra, sem reconhecê-la, no entanto, como parte integrante desta mesma nação. Por este motivo, como dissemos na abertura deste ensaio, Lélia Gonzalez segue sendo um archote, que nos permite compreender o Brasil profundo, o inconsciente nacional, a neurose cultural brasileira, a qual busca a

todo custo ocultar os elementos reais que constituíram e constituem a nação brasileira.

Evidentemente, o recorte que escolhemos neste ensaio não dá conta das lutas e resistências, da criação do Movimento Negro Unificado, da conversão da categoria raça em categoria social, de luta e de afirmação da identidade negra, e tantas outras questões prementes para o debate em torno de uma educação antirracista. Nas dimensões limitadas deste texto, nosso propósito foi oferecer alguns elementos históricos que permitam aos educadores entenderem melhor como se constitui o racismo estrutural, qual o seu lugar enquanto dispositivo de apoio ao capitalismo e como compreendê-lo como tecnologia de poder, para além do que nos diz certo senso comum ou, muitas vezes, a própria legislação.

## Referências

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

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

DARMON, Pierre. **Médicos e assassinos na “Belle Époque”**: a medicalização do crime. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Brasília, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: [https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/739542/mod\\_resource/content/1/GONZALES%2C%20L.%C3%A9lia%20-%20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/739542/mod_resource/content/1/GONZALES%2C%20L.%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf)  
Acesso em: 20 jul. 2024.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MCCLINTOCK, Anne. **Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

PRADO, A. **Genealogía del monoteísmo**. La religión como dispositivo colonial. Ciudad de México: Akal, 2018.

RACISMO. **DICIO, Dicionário Michaelis online**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/gram%C3%A1tica/>. Acesso em 18 jul. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; SILVA, Mozart Linhares da. In: **Análise Social**. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, v. 53, n. 227, 2018, p. 308-330. Disponível: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/22302>. Acesso em: 15 abr. 2024.

## **Histórias em Quadrinhos (HQs): usos e experiências no ensino de História**

Rafael Araldi Vaz

NuPEB: políticas, estéticas e diferenças

Letícia Camargo Macedo

Gênero, Educação e Cidadania na América Latina

(GECAL/América do Sul/Uniplac)

A proposta de elaborar este ensaio surgiu a partir de experiências com HQs (História em Quadrinhos) na disciplina de História em escolas públicas de Santa Catarina ao longo dos anos em sala de aula. Durante tais experiências, houve respostas favoráveis por parte dos alunos em termos de engajamento e interesse, não apenas por se tratar de um instrumento lúdico no processo de construção do conhecimento histórico, mas por sua utilização possibilitar um contato mais dinâmico e diferenciado dos alunos com a História. Entre outras coisas, o uso de HQs nas aulas de História promove uma forma de entendimento clara e didática sobre como as imagens e enunciados verbais presentes nas HQs podem contribuir para a construção de representações do período histórico em que são criadas. Em vista disso, considerou-se importante discorrer sobre as contribuições das HQs para a disciplina de História.

A utilização de quadrinhos em sala de aula não chega a ser novidade atualmente, muito embora não seja a mais comum das formas de trabalhar em aulas de História. Talvez isso decorra do fato de não existirem muitos trabalhos publicados versando sobre as formas de utilização deste recurso pedagógico no ambiente escolar, o que certamente garantiria maior segurança e embasamento para os professores. Alguns trabalhos produzidos por educadores, dentre os quais historiadores, já discutiram o papel

dos quadrinhos, tanto para o desenvolvimento intelectual dos leitores assíduos de HQs, quanto para a construção do conhecimento dos alunos em sala de aula. De toda forma, ainda permanecem como minoria diante de outros tipos de publicações dentro da área da educação.

Assim, a proposta aqui é sugerir algumas formas possíveis de utilização dos quadrinhos em sala de aula – não como uma receita ou fórmula infalível do uso de HQs no ensino de História, mesmo porque o ensino não se processa através de fórmulas, mas através de investimentos e tentativas, de criatividade e inventividade. Portanto, o que se faz aqui é uma verificação de pertinência deste instrumento pedagógico e as delimitações possíveis de sua aplicação em sala de aula.

### **A linguagem dos quadrinhos e sua história**

Os quadrinhos possuem um tipo de linguagem bastante dinâmica para dar conta de expressar as ações e eventos que perpassam suas histórias. Pode-se dizer que esta forma de expressão se divide em dois eixos interconectados: a linguagem icônica e a linguagem verbal. Tanto uma como a outra são decisivas para a transmissão dos discursos que compõem a narrativa das histórias. Mais ainda, pode-se dizer que a justaposição destas duas linguagens é o que garante o dinamismo interpretativo dos quadrinhos; fundamentalmente, pela ação da imagem, que de antemão sugere ao leitor o que através da narrativa, por si, demandaria uma maior articulação de códigos mentais. Estes códigos, dados previamente através da imagem e aliados à narrativa, garantem o fluxo do processo de leitura (Almeida, 2001).

Semelhante ao cinema, os quadrinhos surgiram no final do século XIX e com uma linguagem também similar. Tanto um quanto o outro exploraram o movimento das imagens aliados a uma narrativa verbal. Talvez seja esse o motivo para o estrondoso sucesso dos quadrinhos durante o século XX. Sua linguagem dinâmica, que facilitava a interpretação e que garantia maior

movimento nas histórias através das imagens, fez desta arte motivo de apreço de milhões de crianças e jovens.

Não por acaso, a utilização de quadrinhos como recurso pedagógico remonta à primeira metade do século XX:

Já durante a Segunda Guerra Mundial, o Departamento de Defesa dos Estados Unidos, com a colaboração do célebre desenhista Will Eisner, utilizou fartamente os quadrinhos na elaboração de manuais para treinamento de suas tropas. (...) Nos anos 50, na China comunista, o governo de Mao Tse-Tung utilizou fartamente a linguagem das histórias em quadrinhos em campanhas “educativas”, utilizando-se do mesmo modelo de retratar “vidas exemplares” explorado pelas revistas religiosas, mas enfocando representantes da nova sociedade que se pretendia estabelecer no país (Vergueiro, 2005, p. 18-19).

A maior parte do investimento na produção de materiais educativos, utilizando a linguagem dos quadrinhos, deu-se a partir da década de 1970. Na França, por exemplo, a editora Larousse obteve um grande êxito comercial com a publicação de *L'Histoire de France em BD*, em oito volumes, que em sete anos teve mais de 600 mil coleções vendidas, abrindo caminho para que a mesma editora lançasse em 1983, também em oito volumes, outra obra em quadrinhos com fins educativos, *Découvrir la Bible*. A obra foi editada em vários países, como Japão, Itália, Espanha e Estados Unidos.

Na senda destes trabalhos, muitas foram as iniciativas que visaram utilizar a linguagem dos quadrinhos como uma forma lúdica de construção de saberes. Mas, a aplicação desta linguagem em livros didáticos e no espaço escolar foi um pouco mais morosa.

A inclusão efetiva das histórias em quadrinhos em materiais didáticos começou de forma tímida. Inicialmente elas eram utilizadas para ilustrar aspectos específicos das matérias que antes eram explicados por um texto escrito. Nesse momento, as HQs apareciam nos livros didáticos em quantidade bastante restrita, pois ainda temia-se que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas. No entanto, constatando os resultados favoráveis de sua utilização, alguns autores de livros didáticos – muitas vezes, inclusive, por parte das próprias editoras –,

começaram a incluir os quadrinhos com mais frequência em suas obras, ampliando sua penetração no ambiente escolar (Vergueiro, 2005, p. 20).

No Brasil, durante a década de 1990, após uma avaliação do Ministério da Educação, a utilização da linguagem dos quadrinhos em livros didáticos passou a ser empregada em maior escala. Até então, boa parte dos quadrinhos vinham apenas na forma de textos informativos e atividades complementares. Com este aval do Ministério da Educação, o emprego didático das histórias em quadrinhos tornou-se mais corrente. Mais recentemente, em muitos países, vários órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de incluir as histórias em quadrinhos no currículo escolar. No Brasil isto já foi reconhecido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases), pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e atualmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **Algumas formas de utilização das HQs em sala de aula**

Não existem regras para utilização dos quadrinhos em sala de aula. Pode-se dizer que a única regra válida é a criatividade no emprego deste recurso. Um quadrinho pode tanto ser uma forma de abrir uma discussão em sala de aula, como uma forma de condução de uma aula inteira. Tudo depende de como o professor escolher usar este material. A utilização de projetor, compartilhamento de arquivo digital ou mesmo a distribuição de HQs para que os alunos desenvolvam alguma atividade são formas válidas para utilização deste recurso, cabendo ao professor definir critérios de acordo com as possibilidades e recursos disponíveis. Contudo, não se deve encarar a utilização deste material como uma forma ideal de dar aula, mas como mais um instrumento que possibilita a construção de uma aula agradável e dinâmica para os alunos. As HQs não são o segredo para uma boa aula, são apenas mais um instrumento, que, se bem manejado, poderá operar melhoras consideráveis no interesse e na compreensão dos alunos frente às discussões propostas em aula.

Percebe-se, assim, que a utilização de HQs na composição de materiais pedagógicos já fora experimentada em vários momentos históricos, justamente por conta de sua linguagem dinâmica e lúdica. A seguir, discute-se como este recurso pode ser trabalhado em sala de aula, especificamente com a disciplina de História, e a partir de quais perspectivas.

#### **a) Quadrinhos como conteúdo**

As HQs possibilitam o trabalho com diversos conteúdos do componente curricular de História. O primeiro passo para isso é identificar quais relações possíveis podem existir entre a temática do quadrinho e a temática proposta para a aula.

Nas aventuras do anti-herói “V”, personagem da HQ *V for Vendeta*, mais conhecido no Brasil como “V de Vingança”, do desenhista anarquista Alan Moore, seus perseguidores e alvos são autoridades políticas de um governo fascista. A história de V se passa em um cenário político totalitário, encarnado nas entranhas do pulmão fabril de Londres, na Inglaterra. Sua saga se inicia com ataques a edifícios simbólicos, ícones que representam para o anti-herói uma repressão visual, a expressão icônica do poder fascista, poder esse estaticamente fixado nas paredes de prédios históricos (a exemplo do Parlamento) e incidindo nos olhos do povo que, dominado, observa, contempla e partilha das representações em torno de uma memória construída pelos membros de um governo golpista e controlador.



Figura 1: A imagem de “V”, personagem central de V de Vingança, se popularizou entre diferentes gerações e por diferentes razões. Na imagem acima, cena do filme homônimo dirigido por James McTaigue, lançado em 2005 (no Brasil em 2006), baseado na HQ. Além disso, a máscara de V também passou a ser utilizada pelo coletivo internacional de hackers ativistas “Anonymous”.  
(Licença Creative Commons BY-AS 4.0)

Apesar se tratar de uma história em quadrinho fictícia, pode-se encontrar uma série de “problemas” históricos a serem trabalhados, tais como o anacronismo, a postura política do autor etc. A partir de muitas das informações presentes neste mesmo quadrinho é possível elaborar uma discussão de conteúdo.

Além disso, há de se perceber que os quadrinhos podem ser considerados uma fonte, como será exposto mais adiante, mas também podem ser encarados como metaficção histórica:

A metaficção historiográfica refuta os métodos naturais, ou de senso comum, para distinguir entre o fato histórico e a ficção. Ela recusa a visão de que apenas a história tem a pretensão à verdade, por meio de afirmação de que tanto a história como a ficção são discurso, construtos humanos, sistemas de significação, e é a partir dessa identidade que as duas obtêm sua principal pretensão à verdade. Esse tipo de ficção pós-moderna também

recusa a relegação do passado extratextual ao domínio da historiografia em nome da autonomia da arte (Hutcheon, 1991, p. 127).

A temática de “V de Vingança” pode ser perfeitamente útil para uma discussão em torno dos governos totalitários, por exemplo, abarcando assim temas como: Segunda Guerra Mundial; a criação do nazismo; políticas fascistas e totalitárias; revolução e comunismo; democracia; terrorismo, entre outros.

Outras discussões possíveis seriam: o papel da memória na história; a utilização da memória como monumento, como referência simbólica, fornecendo legitimidade ao *status quo*; como também o papel dos meios de comunicação como mecanismos reguladores da população; relações de gênero a partir das imagens do feminino e do masculino nas revistas; ou mesmo uma discussão sobre ciência e história, através de quadrinhos de super-heróis, os quais comumente envolvem em suas tramas acidentes com experimentos científicos. Evidentemente, a escolha dos temas também pode passar pela criatividade do professor, que pode desenvolver outros conteúdos e discussões a partir dos quadrinhos.

## **b) Quadrinhos como fonte**

Outra forma viável para utilizar os quadrinhos na História é enfocando o seu papel de fonte histórica. Colocá-lo no contexto em que foi produzido, permitindo assim o entendimento dos alunos de que o quadrinho pode nos dizer muito sobre o período em que foi criado.

Como exemplo, pode-se utilizar o quadrinho do Capitão América, personagem que fora criado durante a Segunda Guerra Mundial. Mesmo antes da entrada dos Estados Unidos da América na guerra, percebe-se um nítido posicionamento de parte do criador do personagem em relação a esta disputa, haja vista que o herói Capitão América tem como seus arquirrivais, personalidades nazistas e autoritárias como Adolf Hitler. Avaliando atentamente,

nota-se que Jack Kirby (1917-1994), o criador do personagem, era um estadunidense de ascendência judaica. Esta informação colabora para entender o porquê da escolha de inimigos antissemitas para confrontarem o super-herói, mesmo antes do posicionamento dos EUA contra os países do Eixo.

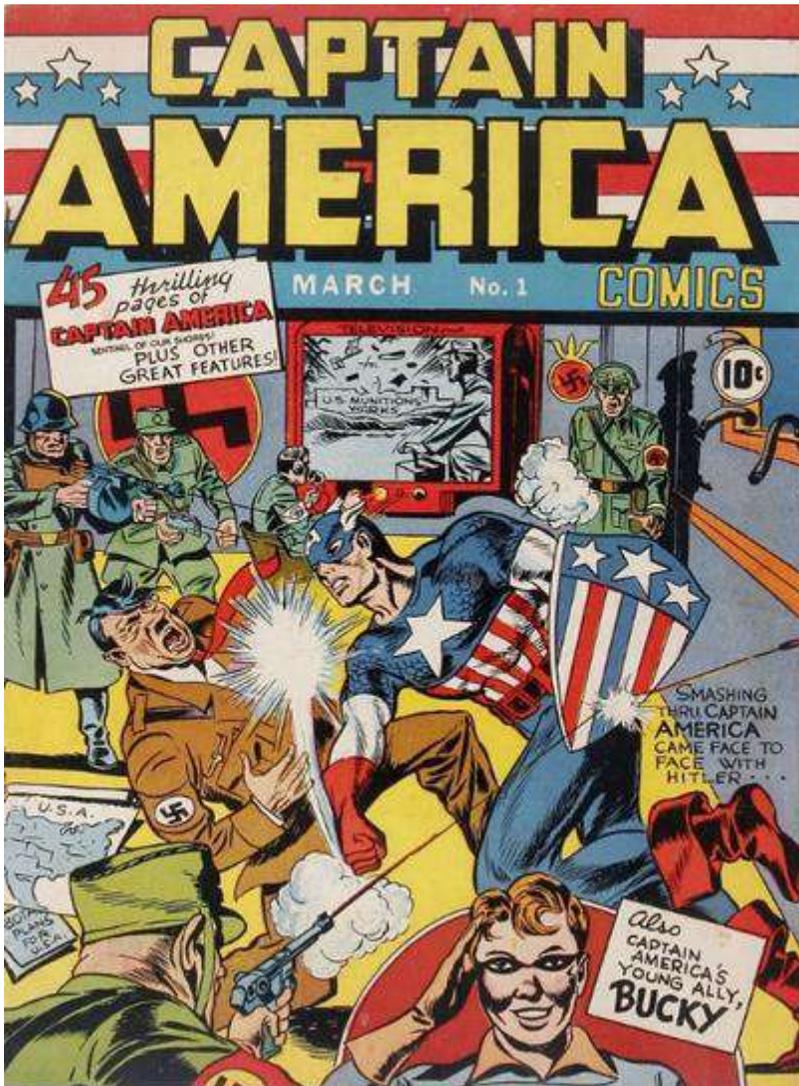


Figura 2: Capa da primeira edição original de Capitão América (1940).  
(Licença Creative Commons BY-NC 2.0)

Analisando a primeira edição de Capitão América, Jarcem (2007) assinala:

Desde o início, a única arma que o herói usou foi um escudo. [...] Em momento algum, o Capitão América usou qualquer outra arma. É como se dissesse, para que todos ouvissem, que a “liberdade” é um valor que tem de ser defendido. Por outro lado, isso representa também a imagem que os Estados Unidos tinham de sua participação no conflito mundial, ou seja, aos próprios olhos, a América “apenas” defendia-se de ataques (Jarcem, 2007, p. 5).

No mesmo quadrinho há, durante a década de 1960, o aparecimento de um novo companheiro para o Capitão, Falcon, um dos primeiros super-heróis negros da história dos quadrinhos. Falcon representa um antigo militante dos guetos norte-americanos e defensor das causas raciais que se junta ao Capitão América na defesa dos fracos e oprimidos. Pode-se dizer que, como fonte, um quadrinho como este é bastante significativo. Primeiro porque, considerado do ponto de vista do contexto histórico em que este personagem é criado, ele sintetiza muito da sua época, a década de 1960, um período marcado pela afirmação das minorias no cenário mundial. Negros, homossexuais, mulheres, todos estes grupos, até então marginalizados e invisibilizados frente à sociedade, passam a afirmar o seu papel social e a necessidade de sua inclusão, mesmo que por vias não pacíficas. Neste sentido, o personagem Falcon é um indicativo da potencialização revolucionária que estas forças sociais tomaram neste curso da história, ou seja, é uma referência para entendermos como estas ditas minorias conseguiram mobilizar forças de forma a afirmar a necessidade de sua inclusão política na sociedade de então (Jameson, 1991).

Neste caso, pode-se discutir com os alunos a importância de observarmos estes quadrinhos como fonte histórica, pois considerando desta forma compreende-se melhor como o surgimento de um personagem como Falcon em uma época específica, a década de 1960, pode significar uma alteração histórica significativa.

### c) **Quadrinhos como representação**

Como expressão artística, o tipo de linguagem dos quadrinhos corresponde a um tipo específico de representação do mundo criado pelo autor. Apesar disso, seja como ficção ou realidade, as HQs correspondem a formas de representações presentes no contexto em que são criadas. Esse vínculo de uma produção artística com o seu presente é decisivo para pensarmos quais tipos de representações podem estar sendo veiculadas na época em que um quadrinho é composto. Por exemplo, ao analisar um quadrinho da década de 1940, é possível observar inúmeras formas e concepções vigentes na sociedade deste período, desde o padrão estético, seja a concepção de belo para a mulher e para o homem, até que tipos de preocupações políticas estão presentes no enredo.

Tomando novamente o caso do Capitão América, pode-se evidenciar melhor estas questões. A roupa do herói, por exemplo, é um indicativo claro de como o “paladino da democracia” exerce uma função de representação simbólica dos EUA e do próprio patriotismo estadunidense ao usar as cores da bandeira de seu país como forma estética de sua indumentária. O próprio fato de o herói atuar de forma autônoma, sem vínculos com o Estado, denota uma característica liberal, a da livre-iniciativa. De uma forma mais ou menos generalizante, pode-se dizer que o Capitão América é uma representação-síntese da política norte-americana. Um herói militarmente intervencionista, que faz justiça com as próprias mãos, sem vínculos com o Estado, e que incorpora literalmente o nacionalismo exacerbado norte-americano ao se vestir com a bandeira do seu país.

A proposta de analisar junto com os alunos as formas de representação vigentes nos quadrinhos de cada período é significativa para que os alunos compreendam que as imagens e símbolos presentes nos quadrinhos não estão desvinculados das concepções políticas, econômicas, dentre outras, do autor do quadrinho e do tempo histórico em que este autor produz. Ao

contrário, as imagens e diálogos dos HQs são repletos de significados históricos.

#### d) Quadrinhos no presente

Uma última forma possível de uso dos quadrinhos nas aulas de História é enfocando alguns aspectos da HQ que se relacionem com o presente ou que tenham sido produzidos em nosso tempo. Tomando algumas charges produzidas pelo desenhista argentino Quino, de sua personagem Mafalda, pode-se entrever muitas discussões políticas contundentes envoltas sob o manto ingênuo da personagem.

Em uma de suas histórias, Mafalda consulta em um dicionário o significado da palavra “democracia”: “governo em que o povo exerce a soberania”. Ela lê e ri. No jantar, o ataque de risos prossegue, deixando a família desconcertada, sem entender o motivo. Ao dormir, o riso da garotinha permanece, enquanto os familiares denotam preocupação.



Figura 3: Mafalda, de Quino. (Licença de Creative Commons BY-NC-AS 3.0)

Esse quadrinho de Mafalda pode servir para uma discussão sobre a irônica discrepância entre a concepção teórica e a experiência prática de se viver sob a democracia em diversos contextos sociais e políticos, possibilitando inclusive explorar a evolução histórica do conceito de democracia, já que a tirinha mostra a origem grega do termo e que a democracia grega antiga é bem distinta de seu sentido contemporâneo.

Situando a personagem Mafalda em relação ao tempo e ao espaço, ela é um ícone das HQs latino-americanas na transição entre os séculos XX e XXI, capturando em suas tirinhas as complexidades, contradições, problemas, aspirações da sua sociedade. Assim, a partir do quadrinho em questão, pode-se abordar ainda as experiências autoritárias e democráticas na América Latina, do passado recente e da atualidade, ou mesmo o poder do humor como crítica social e sua utilização como ferramenta política e educativa, abrindo espaço para refletir sobre a realidade local e seus desafios e sobre a percepção dos jovens como cidadãos.

Em se tratando de quadrinhos que estejam situados em outra temporalidade, nada impede de proceder da mesma forma nessa análise. Um quadrinho como Asterix, por exemplo, pode facilitar uma discussão sobre o presente. Apesar de ser uma história que se situa temporalmente no tempo dos Césares, na Roma Antiga, podemos utilizá-lo para discussões, tais como:

o eixo dominação-resistência, o direito de autonomia dos povos, o conceito de etnocentrismo, os julgamentos de outras culturas pela ótica da cultura do observador, os ideais de convivência pacífica entre os povos, o respeito à diversidade cultural, o respeito à diferença. No entanto, vale destacar que embora as histórias de Asterix sejam lembradas como uma crítica ao imperialismo (que não deixam de ser), elas também apresentam uma certa dose de chauvinismo (Vergueiro, 2005, p. 112).

A plasticidade dos quadrinhos permite colocá-los à luz de alguns problemas do presente. Escrutinando atentamente as HQs, é pertinente elaborar conexões com o tempo presente, de forma a tornar as temáticas históricas abordadas mais interessantes e divertidas para os alunos.

### **A contribuição dos quadrinhos para a disciplina de História**

Foram apresentadas até então maneiras exequíveis de utilização das revistas em quadrinhos nas aulas de História. O que

se faz agora é uma apreciação final deste material pedagógico na procura de identificar que contribuições um instrumento como esse poderá dar ao ensino da disciplina de História.

As duas primeiras características que fazem dos quadrinhos um instrumento viável para utilização em sala de aula são: acessibilidade e baixo custo. Ao se percorrer qualquer sebo ou banca de revista, e, em tempos digitais, a Internet por meio de seus bancos de dados, sites de acesso gratuito e as próprias redes sociais, é possível encontrar dezenas de quadrinhos, novos e antigos, conhecidos e desconhecidos, de vários gêneros e temáticas. A facilidade do acesso é o primeiro dos indicadores de que este tipo de arte faz parte do que muitos chamam de *cultura de massa*, ou seja, é um produto que transforma a cultura em bem de consumo. É algo que, portanto, tem demanda de mercado, ou seja, algo que mais do que conhecido é comprado (ou acessado) e lido. E comprado a baixo custo ou acessado de forma gratuita (um segundo ponto relevante), o que significa uma margem mais considerável ainda de pessoas que podem ser atingidas por este tipo de produção artística.

Tendo isso em vista, pode-se aventar que a produção de uma aula de História a partir dos quadrinhos é uma proposta definitivamente viável. Mas, para além da própria viabilidade, o que colabora uma vez mais para a proposta de inclusão deste material didático na prática escolar dos professores de História é a receptividade de parte dos alunos e o resultado de seu uso para construção do conhecimento histórico.

Segundo os elaboradores dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais):

As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. A forte identificação dos estudantes com os ícones da *cultura de massa* – entre os quais se destacam vários personagens dos quadrinhos –, é também um elemento que reforça a utilização das histórias em quadrinhos no processo didático (Vergueiro, 2005, p. 21).

Conforme Adorno e Horkheimer (1947), a cultura de massa é uma cultura associada à industrialização e à produção capitalista, ou seja, na qual os bens culturais são produtos de uma indústria cultural, produzidos com a intenção de serem consumidos, gerar lucros, e servir aos interesses ideológicos do capital. Nesse sentido, a linguagem utilizada no produto cultural, explicam, não é neutra:

A palavra que não é simples meio para algum fim parece destituída de sentido, e as outras parecem simples ficção, inverdade. Os juízos de valor são percebidos ou como publicidade ou como conversa fiada. A ideologia assim reduzida a um discurso vago e descompromissado nem por isso se torna mais transparente e, tampouco, mais fraca. Justamente sua vagueza, a aversão quase científica a fixar-se em qualquer coisa que não se deixe verificar, funciona como instrumento da dominação. Ela se converte na proclamação enfática e sistemática do existente. A indústria cultural tem a tendência de se transformar num conjunto de proposições protocolares e, por isso mesmo, no profeta irrefutável da ordem existente (Adorno & Horkheimer, 1947, p. 14).

Então as HQs, como produto da cultura de massa, transparecem normas e valores do status quo em que são produzidas, podendo mobilizar inconscientemente a identificação dos leitores desse tipo de produção artística com determinadas figuras, perspectivas e modelos políticos e culturais, seja gerando conformismo e concordância com uma mercadoria de mero entretenimento, seja subvertendo a lógica da indústria cultural com provocações, críticas e resistência. Entretanto, perceber essas nuances exige um olhar fundamentado, o que depõe a favor de utilizar esse material como recurso no ensino de História e nas Ciências Humanas de modo geral.

Retomando os pressupostos pedagógicos, outras características esboçadas nos PCNs para as HQs são: 1. “As palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente” (Vergueiro, 2005, p.21). Diferente de outras utilizações de imagens e textos, onde a imagem serve como uma ilustração do que se expõe no texto, nos quadrinhos encontramos um vínculo entre um e outro que não são apenas complementares, mas fundamentais para a

exploração da história e das ideias propostas. Este tipo de linguagem, ao mesmo tempo pictórica e fonética, produz um entendimento mais aguçado do que se pretende expor no quadrinho. 2. “Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura” (Vergueiro, 2005, p. 22). Ao contrário do que ainda se pensa, os quadrinhos não inibem a imaginação e a leitura de outros materiais, como livros e revistas. Eles, longe disso, estimulam na medida em que de forma agradável conduzem o leitor despercebido ao mundo da leitura. Assim, os quadrinhos podem colaborar para que o aluno desempenhe o estudo de outras leituras de forma mais atenta e tranquila. 3. “Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes” (Vergueiro, 2005, p. 23). Pela diversidade linguística com que os quadrinhos são escritos o aluno pode tomar contato com inúmeras formas de comunicação e de exploração da linguagem. Também conseguem tomar contato com palavras presentes dentro de determinada temática. Como, por exemplo, em quadrinhos que tratam do velho oeste norte-americano, o aluno pode aprimorar seu vocabulário de acordo com o que vai sendo explorado no cenário geográfico (o ambiente em que se passa a história), os recursos tecnológicos utilizados para ultrapassar os limites impostos pelo cenário e os elementos sociais presentes na relação dos personagens.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), o mais recente documento regulamentador no que tange às aprendizagens essenciais da educação básica brasileira, aponta as HQs como recurso em diversas competências desde a Educação Infantil, atravessando o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Destaca-se: a escuta de gêneros textuais diversos, perpassando pelas HQs (EI01EF08); a produção e a recontagem de histórias, levando em conta a comunicação e a finalidade textual (EF12LP05); a leitura e a compreensão autônomas de diversos gêneros, seguidas de avaliação do texto e construção de preferências pessoais (EF67LP28); a criação de ficções ou de narrativas realistas que englobem a estruturação de personagens, texto-espço, narração de fatos passados (EF67LP30); a produção e a socialização de

preferências e análises de publicações culturais diversas, incluindo os quadrinhos (EM13LP21).

### **Considerações Finais**

Como reiteradamente dito nesta breve análise sobre o uso dos quadrinhos no ensino de História, as contribuições deste material só poderão ser realmente medidas a partir da verificação de qual proveito será dado pelo professor, ou seja, de como sua criatividade será explorada a partir dos quadrinhos, em benefício do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

É na prática que se pode medir melhor a validade desse instrumento de aula. As considerações apresentadas neste ensaio apenas terão validade a partir da verificação empírica de tal proposta. Desse modo, espera-se suscitar iniciativas nesta direção.

### **Referências**

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *In*: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1947. Disponível em: <https://direitoufma2010.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/05/a-industria-cultural.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

ALMEIDA, Fernando Afonso de. Arquitetura das histórias em quadrinhos: vozes e linguagens. **Revista Linguagem e Ensino**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 113-140, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v4i1.15530>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

HUTCHEON, Linda. **A Poética do Pós-modernismo**. Imago Editora. Rio de Janeiro, 1991.

JAMESON, Frederic. Periodizando os anos 60. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pós-Modernismo e Política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 82-126.

JARCEM, René Gomes Rodrigues. História das histórias em quadrinho. **História, imagens e narrativas**, [S.l.] n. 5, set. 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12942437/historia-das-historias-em-quadrinhos-historia-imagem-e-narrativas>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MARINHO, E. S. **História em Quadrinhos**: a oralidade em sua construção. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/resumos/historiasemquadrinhos.htm> Acesso em: 11. jul. 2024.

VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.



## **Violências de gênero contra as mulheres: análise de narrativas das professoras da Rede Estadual de Ensino**

Jennifer de Lima Cardozo Dias  
Gênero, Educação e Cidadania na América Latina  
(GECAL/América do Sul)

Mareli Eliane Graupe  
Gênero, Educação e Cidadania na América Latina  
(GECAL/América do Sul)

### **Introdução**

A pesquisa foi realizada por pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL/UNIPLAC). O GECAL é um grupo de pesquisa que visa discutir temáticas relacionadas com a educação, feminismos, estudos de gênero, saúde, violências contra mulheres e pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e mais outras denominações (LGBTQIA+). Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Mestrado em Educação (PPGE/UNIPLAC). Neste texto, apresentamos resultados que poderão contribuir com a formação de professores/as, especialmente por se tratar de um tema que precisa ser de conhecimento de todas as pessoas que atuam na educação.

Explorar o tema das mulheres em situação de violência é um desafio complexo e, simultaneamente, uma necessidade. O desafio surge da profundidade dolorosa desse foco de pesquisa, contudo, sua relevância é marcante. Enquanto não abriremos amplamente as cortinas sobre essas violências de gênero que permeiam nossa sociedade, elas persistirão como elementos "normalizados" e ocultos nas sombras. No entanto, essa exploração se torna uma urgente necessidade.

Há mais de uma década, os jornais catarinenses, além de outras pesquisas, como o “Mapa da Violência”, produzido pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos (CEBELA), em 2012, categorizaram Lages como um município violento e com um índice elevado de violência de gênero contra as mulheres. Dentro deste cenário muitas/os pesquisadoras/es têm se dedicado a compreender melhor esse fenômeno.

Dentre os fatores que podem ser causas, acredita-se que em municípios onde a cultura de fazenda é mais presente, o sistema patriarcal ainda se torna forte e “normalizado” pelas pessoas. O espaço geográfico produto e produtor da “conformação social” lageana é incorporado pela intersubjetividade dos sujeitos, sejam eles/as da elite ou da classe das/os trabalhadoras/es, o que podemos chamar de cultura de fazenda. Ela é oriunda da estruturação econômica que ocorreu na região serrana de Santa Catarina.

No que se refere ao gênero, havia uma divisão sexual do trabalho. O homem como mantenedor e proprietário da família, enquanto à mulher caberiam as tarefas domésticas e de cuidado com as/os filhas/os.

Assim, o patriarcado que se observava na elite, se reproduzia nos outros estamentos sociais. A ideia do homem como dono da família, permeava o corpo social da região serrana de Santa Catarina. Esse fenômeno não é exclusivo dessa região, mas o patriarcado estrutural da sociedade capitalista ganha características particulares na cultura de fazenda. Entende-se que as relações desiguais de gênero são determinantes e responsáveis pela manutenção do patriarcado e da “normalização” da violência contra as mulheres.

Partindo do tema de violências de gênero contra as mulheres e estabelecendo uma estimativa de modificação de cenário, a partir do pensamento crítico dentro da escola, a pedagogia da equidade prevê que não basta apenas inserir uma temática e deixá-la solta, é preciso planejar e organizar metodologias que assegurem a qualidade e a reflexão crítica do trabalho. Entretanto, sabemos que a cidade de Lages se encontra com um índice alarmante de

violência contra as mulheres e feminicídios; no ano de 2021, no mês de junho, duas mulheres foram assassinadas por parceiros ou ex-parceiros em menos de quinze dias.

Neste contexto, entendemos que a educação possui um papel fundamental na formação da cidadania, na garantia dos direitos humanos para as mulheres, pessoas LGBTQI+, e que a comunidade escolar precisa se posicionar contra qualquer tipo de violência e de injustiça social.

Este trabalho tem como foco apresentar as narrativas das professoras da rede estadual acerca das violências de gênero enfrentadas por mulheres em seus contextos familiares.

### **Como foi realizada a pesquisa**

A partir desse contexto, o presente estudo buscou realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, em duas escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Lages-SC. Primeiramente, no mês de abril de 2022, foi enviado um formulário, via *Google forms*, para as (32) trinta e duas professoras que fazem parte das escolas selecionadas e estão dentro do perfil das participantes.

Nessa primeira etapa o objetivo era conhecer o perfil das participantes, além de compreender como elas percebem os casos de violência doméstica na cidade de Lages-SC, e se elas vivenciam ou já vivenciaram situações de violências no contexto familiar.

Neste mesmo documento possibilitamos que, aquelas que demonstrassem interesse, seguissem para a próxima etapa, que consistia nas entrevistas narrativas sobre o tema.

As entrevistas ocorreram entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023. Seis professoras se disponibilizaram e concordaram em participar da entrevista narrativa, sobre suas histórias acerca do tema, porém duas destas seis acabaram desistindo. Os resultados das questões objetivas foram organizados e analisados em formato de tabelas. Já as narrativas das professoras, nas questões descritivas, permitiram a problematização de vivências particulares dessas profissionais.

## **Conhecendo as narrativas das professoras sobre violências de gênero**

Foram selecionadas duas escolas da rede estadual de ensino, da cidade de Lages-SC. Dessa forma foram incluídas no estudo: 1) Todas as professoras mulheres; 2) Todas as professoras atuantes sendo efetivas ou contratadas; 3) Todas as professoras que concordaram em participar da pesquisa por livre e espontânea vontade; 4) Todas as professoras que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Trinta participantes aceitaram fazer parte da primeira fase da pesquisa, respondendo ao questionário disponibilizado via *Google Forms*. O nome delas não será informado, para isso descreveremos como nome de estrelas e constelações.

A faixa etária das professoras que responderam à pesquisa corresponde, em sua maioria, ao grupo entre os 22 a 56 anos de idade. Constatou-se, por meio desses dados, que se trata de professoras tanto no início de sua carreira profissional, quanto próximo à aposentadoria, visto que, relacionado ao tempo de magistério, duas disseram ter um ano ou menos, sete tem de dois a cinco anos, três professoras possuem de seis a nove anos, 10 de dez a vinte anos, e oito professoras possuem mais de vinte anos de magistério.

Quanto à formação acadêmica dessas professoras, três delas disseram ter apenas a graduação, 22 possuem algum tipo de especialização na sua área, três são mestres e duas são doutoras. Em relação à carga horária, uma informou lecionar apenas dez horas, sete trabalham vinte horas, duas delas trabalham trinta horas semanais, doze quarenta horas e oito professoras lecionam dentro de uma carga horária superior a quarenta horas semanais.

A última pergunta, relacionada ao perfil pessoal e profissional das participantes é com relação ao número de filhos. Das trinta professoras que responderam ao formulário, doze delas informaram não terem filhos, oito tem apenas um filho, nove tem dois filhos e apenas uma respondeu ter mais de três filhos.

Conhecer as participantes da pesquisa foi fundamental para a compreensão das próximas etapas, pois a violência contra as mulheres não conhece limites geográficos, econômicos ou culturais; ela paira como uma nuvem sombria sobre a realidade de todas as mulheres, independentemente de sua origem ou estatuto, lembrando-nos de que a luta pela igualdade e segurança é um chamado universal.

### **Violências de gênero contra as mulheres: narrativas das professoras**

Devido à naturalização da violência, é muito comum as mulheres não perceberem que passam ou já passaram por momentos de violência e/ou opressão (Colling; Tedeschi, 2019).

Para adentrarmos na análise de um fenômeno, é essencial uma definição clara. É notório que as pessoas frequentemente associam a violência a atitudes agressivas, de natureza pessoal e individual. Contudo, é crucial enfatizar que a violência, embora seja um desafio de magnitude, é um problema com raízes profundas na sociedade. Portanto, demanda uma reflexão abrangente e uma abordagem coletiva, envolvendo toda a nação.

A violência emerge como um fenômeno de caráter social, que se manifesta em diversas formas, muitas vezes apresentando-se como uma manifestação da crise da modernidade. O ser humano é influenciado por uma teia complexa de interações sociais, as quais frequentemente dão origem a comportamentos que podem ser moldados pelo ambiente ou, em outras situações, pelo instinto.

A violência, por sua vez, pode ser interpretada como uma tentativa de estabelecer algum tipo de domínio, uma hierarquia de poder. Este fenômeno é visível em nosso cotidiano, permeando diversos contextos como esporte, trânsito, ruas, prisões, condições de vida precárias, fome, criminalidade, e manifestações de violência direcionada contra mulheres e crianças, seja ela de natureza física ou psicológica. Inúmeras relações e cenários se

entrelaçam, desencadeando um panorama de conflitos generalizados.

A violência é uma objetivação, uma espécie de significante sempre aberto para receber significados, e não uma invariante, um objeto natural. Ao invés de acreditar que existe algo como “a violência” em relação à qual “agressores” e “vítimas” se comportam, deveríamos procurar ver como as coisas acontecem concretamente. Seria interessante identificar quais práticas e discursos estão sendo postos em jogo, pois é a partir deles que é construída a nossa própria imagem do campo da violência (Rifiotis, 2006, p. 10).

No quadro a seguir, podemos observar que das 30 professoras que responderam o instrumento, apenas 12 informaram que já sofreram algum tipo de violência por serem mulheres.

Quadro I - Violência de gênero contra as mulheres

Violências de gênero contra as mulheres	
Nunca sofreram violência	Sofreram violência
18	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Das doze mulheres professoras apenas 2 (duas) disseram que atualmente ainda sofrem violências. Em uma cultura de dominação, as pessoas são induzidas a enxergar a violência como meio aceitável de controle social. Os grupos considerados dominantes mantêm poder através de ameaças (aceita ou não) e utilizam do castigo abusivo, físico ou psicológico, sempre que as estruturas hierárquicas em exercício forem ameaçadas, quer seja em um relacionamento homem-mulher, quer seja na conexão entre pais ou mães e crianças (Hooks, 2020).

Quadro II - Casos de violência atualmente

Casos de violência atualmente	
Sim	Não
2	10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A Organização Mundial de Saúde considera como problema de saúde pública a violência contra as mulheres. Além de todas as consequências como lesões, problemas psicossociais, transtornos mentais, ansiedade e depressão, a violência doméstica pode levar à morte (Brasil, 2023). A Lei Maria da Penha dispõe como violência contra a mulher:

[...] configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral e patrimonial:

I – no âmbito da unidade doméstica, compreendida como espaço de convívio permanente de pessoas [...];

II – no âmbito da família [...];

III – em qualquer relação íntima de afeto independente da orientação sexual (Brasil, 2006, art. 5).

Questionadas sobre qual o motivo, na opinião delas, de as mulheres sofrerem violência de gênero, algumas respostas se repetiram e podem ser observadas no quadro a seguir.

Quadro III - Por que as mulheres sofrem violência?

Medo	Pelos filhos
Se sentir inferiorizada	Modelo patriarcal
Submissão	Padrões comportamentais
Machismo	Ciúme
Dependência financeira	Falta de informação
Falta de escolaridade	Inferioridade atribuída ao gênero
Preconceito	Fragilidade
Construção social	Crenças limitantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A violência doméstica contra as mulheres é um fenômeno complexo e multifacetado que tem raízes profundas tanto na esfera psicológica quanto na social. As causas desse problema são inúmeras, e caminham entre problemas sociais e também psicológicos.

Muitas vezes, a vítima pode ficar presa em um ciclo de abuso, onde as fases de violência são intercaladas com períodos de carinho e arrependimento por parte do agressor. O ciclo de violência contra a mulher é um padrão complexo e repetitivo de comportamento abusivo que ocorre em relacionamentos abusivos e violentos. Esse ciclo é frequentemente caracterizado por três fases distintas, que se repetem de forma contínua, frequentemente se intensificando ao longo do tempo (Instituto Maria da Penha, 2009).

Uma abordagem eficaz para combater esse problema requer ações que abordem tanto os aspectos individuais quanto os contextos sociais nos quais a violência se manifesta.

Para a segunda etapa da pesquisa, entrevistamos quatro professoras. A entrevista narrativa trata-se de um plano de investigação qualitativo. Essa metodologia visa recolher os dados necessários para que o pesquisador consiga especificar os eventos. Inicialmente realiza-se uma pergunta inicial, o participante conta a sua história e o entrevistador utiliza desta história para construir o modelo interpretativo dos acontecimentos narrados (Riessman, 2002).

O roteiro da entrevista narrativa foi dividido em três temas. A análise narrativa permite um método mais flexível, trabalhando com o que foi dito, e não com a maneira de se dizer, reduz o texto narrativo pelas palavras-chave, permitindo reunir as informações de forma esquemática e relacionando os acontecimentos de maneira ordenada. A descrição de cada tema pode ser analisada no quadro a seguir.

Quadro IV - Divisão dos temas

I- Violência de gênero contra as mulheres	Este tema pretende analisar as narrativas das professoras sobre as violências contra as mulheres, principalmente no contexto familiar.
II- Tipos de violências	Buscamos analisar neste tema, quais são os principais tipos de violências de gênero contra a mulher que estas professoras já sofreram e/ou presenciaram.

III- Violência na escola	Este tema, busca analisar se as entrevistadas possuem a informação e a compreensão do trabalho de inclusão, nos currículos da educação básica, conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher. Garantindo o cumprimento da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher (14.164/21)
--------------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Separar uma entrevista em temas é uma abordagem estruturada que visa organizar e aprofundar a análise das informações coletadas durante o processo de entrevista.

Quadro V - TEMA I

Você já sofreu violência por ser mulher?	
SHEDAR	Sim. Pelo meu pai de sangue. Não me faz bem falar sobre o assunto. Hoje eu moro com os meus avós e prefiro esquecer.
IZAR	Já. Vou externalizar na questão de assédio moral. Por ser solteira. Certos níveis de piadas abusivas, no sentido sexual, por saber que eu não tenho um parceiro, por saber que eu não tenho família comigo e pelo fato, talvez, de saber que sou submissa, por ser no local de trabalho. Porque dependo. Eu fiquei quieta. Não queria dar problema, causar confusão, mas diante de muitas coisas eu fiquei também sem reação. Por muito tempo eu também não entendia, pensava que podia ser minha culpa mesmo.
SOL	Não. Eu me vejo como uma pessoa privilegiada. Por um tempo eu acreditava que isso era algo que não existia, mas foi quando eu fui trabalhar na escola que percebi que eu era uma entre dez. Eu via colegas chegando machucadas, outra colega contar que ela se casou e a partir do momento que ela entrou pra dentro da casa ficou um ano sem falar com a família, porque o marido não a deixava. Ele mudou até o número do celular dela, para ela não ter contato com a família. Então, eu percebi que estava muito mais presente do que eu imaginava.
SIRIUS	Sim. Violência psicológica. Quando eu cheguei em Lages percebi que muitos homens me consideravam uma ameaça, pela minha postura, por falar o que penso. Foi difícil obter o respeito das pessoas, tanto no lado profissional quanto no lado pessoal, pois meu esposo começou a se comportar da mesma

	forma. As pessoas se incomodavam pelo fato de eu não ter filhos e sim cachorros.
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Ao analisar as narrativas, percebe-se que a entrevistada Shedar não se sentiu à vontade em falar sobre o tipo de violência que sofreu “pelo seu pai de sangue”, sendo assim, de forma respeitosa encerramos essa etapa do roteiro de entrevista, e partimos para a outra. Por mais que elas soubessem que o foco das entrevistas iria direcioná-las a comentar sobre as violências é importante compreender a dificuldade da verbalização de algumas situações.

A segunda participante, Izar, menciona nunca ter sofrido violência doméstica, porém, sem hesitar ela relata, durante a entrevista, as formas de violência psicológica que se apresentaram dentro da escola, pela equipe pedagógica. Entretanto, a entrevistada afirma ter dúvidas se a violência era por ela ser mulher ou se seria igual com um homem. É importante ressaltar que no ano de 2021 foi instaurado, no Código Penal Brasileiro, o artigo 147 B, que trata a lei 14.132/2021 e tipifica a violência psicológica contra a mulher como crime. De acordo com a autora Isadora Vier Machado (2013, p. 178):

A identificação de uma situação de violência psicológica requer que o problema apresentado seja minuciosamente sondado. As agentes descreveram o sofrimento psicológico das mulheres como algo evidente, mas que, para elas mesmas, é imperceptível na maior parte do tempo.

A terceira entrevistada, Sol, também afirmou não ter sofrido violência dentro da sua casa, e ainda relatou, que por possuir uma boa convivência familiar, ficou por muito tempo sem perceber esses fenômenos na sociedade. Foi somente ao trabalhar na educação, e escutando outras mulheres, que ela compreendeu o quanto estava mais próximo do que ela imaginava, e isso a impressionava muito. De acordo com Bruner (1991), narrar histórias é uma das formas de realizar compreensão do mundo em que vivemos.

A última participante, Sirius, mudou-se para Lages há algum tempo, e esse fato trouxe na sua narrativa um ponto significativo sobre a cultura local. Ela mencionou, como o patriarcado é muito presente na cidade. Relatou que as pessoas questionavam a organização do seu casamento, por não terem filhos e apenas *pets*. É importante destacar que a sociedade impõe à mulher a maternidade, qualificando-a ou desqualificando-a neste cenário. Para conseguir compreender o comportamento de rejeição da maternidade pelas mulheres, é necessário entender que as tarefas maternas não são objeto de valorização. São consideradas, na melhor das hipóteses, normais (Badinter, 1985).

Quadro VI - Tema II

Relatos sobre tipos de violências contra as mulheres	
SHEDAR	Algumas procuram ajuda, outras não. Só que é necessário, porque eu acho que é como uma bomba; vai chegar uma hora que isso vai explodir. Eu sei, porque isso aconteceu comigo, tem muitas situações que isso ainda me afeta, então é necessário pedir ajuda.
IZAR	Ser chamada de louca, violência no sentido de pressão psicológica. Ficava abalada psicologicamente, era muito difícil, era um relacionamento abusivo. Tinha muita fala preconceituosa e machista, e eu não conseguia identificar que era uma violência.
SOL	Eu nunca sofri violência, sabe?! Mas eu gostaria de saber como ajudar, como abordar, o que fazer, como aconselhar. Tipo da colega chegar com o braço todo machucado e dizer que bateu na porta, contar que o marido dela é alcoólatra, que o marido dela bebia e batia nela. Falta atendimento psicológico para essas professoras, falta campanhas, folders.
SIRIUS	No meu primeiro casamento, chegou um momento que ele não conseguia lidar com toda a liberdade que eu tinha. Teve um período que ele tentou ser um pouquinho mais ríspido, mas como eu falei a minha postura ali, ele foi ríspido e eu fui ríspida ao dobro. Até tem a questão da violência. Ele ergueu a mão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A participante da pesquisa Shedar indica a necessidade da ajuda nesse processo, pois isso pode ser prejudicial em algum

momento na vida dessas mulheres. A entrevistada compara o fato de não pedir ajuda a “uma bomba que em um certo momento explodirá” prejudicando outras áreas da vida. Ao analisar as histórias é possível perceber que os narradores constroem sentido a partir de suas experiências e, a partir delas, criam enredos, e impõem ordem às experiências, dando sentido a acontecimentos e ações em sua vida (Riessman, 1993).

Izar indicou a violência psicológica<sup>1</sup> que sofreu em seu antigo relacionamento, dependência emocional e chantagens. Comentou sobre as dificuldades que enfrentou para entender a situação, e que se sentia culpada e triste. Menciona, ainda, o fato de ter sido chamada de “louca”. É comum percebermos que quando uma mulher fica brava ela é sempre exposta como louca, ou desequilibrada; além de ser uma acusação injusta, também é irresponsável acerca da saúde mental de alguém. Estamos deslegitimando o direito dessa mulher de ficar com raiva (Manus, 2022).

Sol mencionou que não lembrava de ter passado por alguma violência familiar, por este fato, considerava ser situações deslocadas, e não um problema social tão grande. Entretanto, quando ela iniciou seu trabalho na escola, se deparou com histórias de violências contra as colegas. Ela percebeu então, que a violência doméstica estava presente na vida de várias mulheres, ainda comentou sobre a dificuldade em aconselhar colegas professoras em situação de violências, e o fato de a rede municipal de educação não disponibilizar psicólogos para atender essas professoras.

Ao narrar as experiências, a entrevistada foi construindo ativamente a realidade de um novo modo, ou melhor, à sua moda, e chegando à conclusão do que para ele é significativo dentre esta gama de fenômenos (RIESSMAN, 1993).

A última entrevistada Sirius, relatou um caso de violência por parte do seu ex-marido; ela fala do incômodo que era para ele o fato de não conseguir dominá-la, ou seja, ela não precisava, nem

---

<sup>1</sup> No dia 28 de julho de 2021 foi instaurada no Brasil pela lei 14.188 o tipo penal de violência psicológica contra a mulher (Brasil, 2021).

dependia dele, em nenhuma situação da vida, nada prendia ela na relação, e ele não interpretava bem isso.

Quadro VII - TEMA III

Violência doméstica na escola	
SHEDAR	Para trabalhar esse assunto na escola precisa ter “tato”, porque não será bem aceito, os pais acham que tudo é militância dos professores. A gente percebe nos alunos o quanto o machismo é presente, na forma que eles tratam as namoradas, as meninas na sala e até as mães. Porém, muitos professores têm essas atitudes machistas, agressivas. Neste caso para trabalhar esse assunto precisa saber: “Quem vai falar”.
IZAR	Na escola que eu trabalho nunca foi mencionado essa lei, nem trabalhado esse assunto. É um assunto delicado, irão tocar em feridas. Eu conseguiria trabalhar com os alunos sobre isso, mas os professores homens não. Não que eles não tenham direito de falar, mas nesse sentido, sendo bem feminista, não dá para eles falarem.
SOL	Nas escolas que eu trabalho não foi feito esse projeto. Para falar desse assunto tem que ter muita responsabilidade. Algumas professoras não conseguiriam falar e os professores homens, eu não sei dizer, acho que eles não poderiam falar, eles não entendem a gravidade do problema, ainda colocariam a mulher como culpada no final.
SIRIUS	De forma responsável eu sei que nem todos conseguem trabalhar, até porque acabamos trazendo o nosso posicionamento particular.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Ao serem solicitadas a falar, sobre os diversos tipos de violência, que elas já presenciaram nas escolas e ainda na possibilidade de inserir este assunto nas aulas, percebemos que as professoras entrevistadas têm medo e preocupação de tratar sobre esse tema em sala de aula, com os alunos, além de mencionarem que algumas das escolas negam a importância do desenvolvimento deste conteúdo e outras nem pensam em trabalhar.

É importante destacar que, no dia 10 de junho de 2021, foi alterada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir nos currículos da

educação básica, conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher. Ficou estabelecido que, no mês de março, este projeto será desenvolvido em todas as instituições de ensino (públicas e privadas), conciliando com a data comemorativa do dia 08 de março - Dia Internacional da Mulher.

Os objetivos, priorizados e mencionados na lei, são:

I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha); II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher; III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher; IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias; V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas; VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino (Brasil, 2021).

A participante Shedar indaga o fato da responsabilidade em tratar o tema em sala de aula, visto que alguns professores são machistas. Izar e Sol também demonstram receio em propor que este projeto seja trabalhado por um professor homem. Entretanto, sabemos que os homens também precisam discutir sobre as políticas de masculinidades.

Em momento algum acreditei que o movimento feminista devesse ser, e que fosse, um movimento só de mulheres. No mais íntimo do meu ser, sabia que nunca teríamos um movimento feminista bem-sucedido se não conseguíssemos incentivar todo mundo, pessoas femininas e masculinas, mulheres e homens, meninas e meninos, a se aproximar do feminismo” (Hooks, 2020, p,10).

A entrevistada Sirius, acredita que nem todos conseguirão trabalhar de forma responsável, pois acabariam trazendo um posicionamento particular dos fatos.

Finalizamos este tema, concordando com as narrativas das protagonistas da pesquisa, no direcionamento responsável para o trabalho da violência contra as mulheres nas escolas. Precisamos, urgentemente rever nas escolas quais violências ainda são permitidas e naturalizadas. No desenvolvimento deste projeto é necessário que, tanto professoras mulheres quanto professores homens feministas, estejam engajados na luta e no enfrentamento de todas as formas de violências cometidas contra as meninas, as mulheres e com todas/os estudantes.

### **Considerações finais**

Sabemos que estamos longe de resolver determinado problema, mas enquanto persistirmos no seu entendimento e principalmente na busca pela justiça e pela paz, podemos diminuir e quem sabe, um dia, cessar este cenário tão violento.

A violência contra mulher é um problema social e infelizmente presente na vida de muitas mulheres. Não é difícil nos depararmos com conceitos errôneos sobre quem, de fato, passa por esse tipo de situação. Um equívoco persistente em associar a violência doméstica exclusivamente às mulheres negras e de baixa renda, sendo nítido a necessidade urgente de dismantelar estes estereótipos arraigados e reconhecer que a violência de gênero não conhece fronteiras socioeconômicas e de cor.

Indo ao encontro do objetivo geral - *“conhecer os discursos das professoras sobre as violências de gênero contra as mulheres tanto no contexto familiar quanto profissional”*, conseguimos acessar diferentes histórias, que, infelizmente, comprovaram a problemática sugerida, pelo fato de que muitas professoras ou sabem de alguém que já passou por isso, ou elas mesmas já vivenciaram.

A pesquisa de campo permitiu-nos, por meio das narrativas, entrelaçar os conceitos teóricos com as vivências das professoras,

oferecendo um quadro mais completo para abordar a problemática. Suas narrativas coletivas reforçaram que a violência contra a mulher está enraizada na sociedade, revelando uma lacuna persistente em sua resolução. Além da carência de informações, as professoras destacaram a notória falta de apoio psicológico, tanto para elas quanto para as alunas.

Três entre elas compartilharam experiências variadas de violência, com a abordagem desse tema sendo mais confortável para algumas do que para outras. As entrevistadas também enfatizaram que a violência contra a mulher se manifesta também fora do ambiente doméstico, evidenciando assim a influência do espaço escolar e da comunidade no reforço dessas práticas nocivas.

A maioria das participantes testemunhou ou teve conhecimento de casos de violência, com as formas psicológica e física se destacando como as mais prevalentes.

As narrativas das participantes da pesquisa revelaram o impacto do medo, vergonha, insegurança e culpabilização. Apesar das inúmeras medidas de combate à violência contra as mulheres existentes na cidade de Lages-SC, ficou claro que ainda há uma falta de apoio e atenção adequados nos ambientes escolares para oferecer suporte às professoras que enfrentam situações de violência.

Durante as entrevistas, tornou-se evidente que algumas participantes só reconheceram ter sofrido algum tipo de violência quando incentivadas a refletir sobre suas experiências, culminando na conclusão de que também haviam sido vítimas de violência de gênero.

Nossas reflexões nos levam à consideração de que, muito provavelmente, a cultura de fazenda, enraizada no patriarcado, característica presente em muitos lugares, é o principal motivo das violências contra as mulheres que permeiam a realidade de Lages-SC. Nesse contexto, é na trama dessa cultura que se forjaram estruturas de poder e se estabeleceu um padrão familiar preponderante, onde o homem é designado como a figura central e provedora, investido de autoridade última, enquanto a mulher e filhos obedecem ao seu comando (Locks, 2016).

Ao examinarmos as narrativas e perspectivas apresentadas, emergiu a conclusão de que, apesar da diversidade de abordagens em vigor em Lages-SC, para combater as violências dirigidas às mulheres, como a existência da Delegacia de Proteção à Mulher, o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher e a Secretaria de Políticas para a Mulher, juntamente com o Estatuto dos Direitos e Políticas Municipais voltadas às mulheres de Lages, ainda existe uma lacuna notável e carecimento de uma abordagem mais atenciosa nos ambientes escolares para amparar as professoras que vivenciam violência de gênero.

De maneira ampla, é evidente que há espaço para desenvolver estratégias adicionais de prevenção e enfrentamento das violências contra as mulheres, promovendo uma cultura de comunicação, empatia e apoio mútuo, especialmente nos ambientes de trabalho.

A criação de uma conexão entre as redes de apoio e as instituições educacionais poderia desempenhar um papel crucial nesse processo, uma vez que a solução para esse problema complexo requer uma abordagem multidisciplinar que aborde não apenas a violência em si, mas também as questões subjacentes que dela derivam.

Uma das entrevistadas destacou que "as professoras representam a maioria", refletindo a predominância feminina no cenário da educação básica. Dessa forma, torna-se imperativo que as instituições educacionais reconheçam a necessidade de avançar no nosso esforço contínuo para prevenir e combater as violências de gênero dirigidas às mulheres. Para efetivar essa abordagem, é essencial transformar relatos em dados concretos, investir na capacitação contínua relacionada a essa temática e empreender projetos de intervenção que abordem a identificação das diversas formas de violência de gênero no ambiente familiar e escolar, bem como possíveis estratégias de prevenção e enfrentamento.

## Referências

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL. Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde (org.). **Violência doméstica**. 2023. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/violencia-domestica-8/>. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília-DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm). Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Dispõe sobre a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, v. 18, p. 1-21, 1991.

COLLING, Ana Maria. Violência contra as mulheres: herança cruel do patriarcado. **Diversidade e Educação**, [s. l], v. 8, n. p. 171-194, jan. 2020.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. 2.ed. Dourados, Ms: Ufgd, 2019. 748p.

GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da Equidade: Gênero e diversidade no contexto escolar. *In*: MINELLA, Luzinete Simões; ASSIS, Gláucia de Oliveira; FUNCK, Susana Bornéo (org.). **Políticas e fronteiras: desafios feministas**. V. 2. Tubarão: Ed. Copiart, 2014. p. 389-408.

HOOKS, Bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. 14.ed. Tradução: Bhuvli Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

LOCKS, Geraldo Augusto. Uma análise antropológica da formação social e do desenvolvimento socioeconômico de Lages e da Serra Catarinense *In*: YAMAGUCHI, Cristina Keiko (org.). **Visão contemporânea e sustentável da Serra Catarinense**. 2.ed. Lages: Uniplac, 2016. p. 19-42.

LUANA AMORIM (Santa Catarina). Nd+. **O ano dos feminicídios**: a cada seis dias, uma mulher foi morta em SC em 2020: em 2020 Santa Catarina registrou um feminicídio a mais do que no ano anterior. Os crimes mais recentes foram praticados no último dia do ano, em Lages. Disponível em: <https://ndmais.com.br/seguranca/policia/feminicidios-a-cada-seis-dias-uma-mulher-e-morta-em-sc/>. Acesso em: 4 jul. 2023.

MARIA DA PENHA (Fortaleza). Órgão Não Governamental. **IMP: Instituto Maria da Penha. Instituto Maria da Penha**. 2009. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

RIFIOTIS, Theophilos. **Nos campos da violência**: diferença e positividade. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.



## **Lúdico, jogos e brincadeiras com crianças pequenas na Educação Infantil**

Yara Castro de Borba

Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial:  
políticas e práticas (GEDETER)

Josilaine Antunes Pereira

Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial:  
políticas e práticas (GEDETER)

### **Introdução**

O lúdico emerge na Educação Infantil como uma proposta de trabalho diferenciada e potente quando se refere à construção do sujeito e suas potencialidades. Os jogos e as brincadeiras podem auxiliar no processo de construção da criança como sujeito do conhecimento de si e do mundo. Nesse sentido, as brincadeiras e os jogos utilizados como ferramentas a serem exploradas na área da educação podem oportunizar, às crianças, momentos diferenciados de aprendizagem em um ambiente de vivências e troca de experiências que estimule o desenvolvimento de diversos aspectos da infância.

Este estudo é de abordagem qualitativa, o *locus* da pesquisa é o município de Lages. Foram pesquisados onze Centros de Educação Infantil e envolveu 12 professoras que atuam em turmas de Pré-1 e Pré-2.

### **Lúdico, jogos e brincadeiras na educação infantil**

Apresentamos os jogos e as brincadeiras como ferramentas lúdicas que podem vir a contribuir no processo de construção das crianças enquanto sujeitos de direitos. A infância é um tempo/

período da vida que vem sendo compreendido de diferentes formas no decorrer da história. De acordo com as DCNEI, “[...]. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2010, p. 25), promovendo experiências para que as crianças se desenvolvam integralmente. Nesse contexto, “as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências” (Brasil, 2010, p. 27).

Partindo desse contexto, o lúdico destaca-se como uma proposta que estimula e facilita o processo de interação e socialização da criança na Educação Infantil. De acordo com Rojas (2007, p. 42),

Podemos afirmar que o lúdico é a base de toda a atividade da Educação de Infância, pois é meio de motivação para a criança, que pode dar origem a processos de aprendizagem importantes, fonte de descoberta e prazer. Ludicidade é a espontaneidade em trabalhar, fazendo a comunicação entre a fantasia, o brincar e o real. A realidade jogando com falas e palavras, gestos e expressões enseja verdadeiro prazer em aprender.

Neste sentido, explorar a ludicidade na Educação Infantil, dando ênfase aos jogos e brincadeiras, poderá potencializar e contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O brincar diz respeito a um tempo/espço em que as crianças podem participar e experimentar diversos tipos de jogos e brincadeiras que a ludicidade pode promover na infância. É o momento do coletivo, de seguir regras para alcançar uma determinada meta e, para além disso, socializar, estar em contato com a diversidade, entender e respeitar a vez do outro, compreender as próprias emoções e sentimentos e as emoções e sentimentos dos colegas (Santos, 2013).

As brincadeiras estão presentes em vários momentos da vida dos sujeitos. Alguns autores afirmam que o brincar é importante na

etapa da infância, resultando em benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Santana e Nascimento (2011) entendem que o brincar é essencial para a motivação, a autoestima e o desempenho da criança no ambiente escolar. Assim, quando a brincadeira é bem explorada, pode somar-se a aspectos afetivos, sociais e cognitivos.

Já Huizinga (2018) entende que o jogo é atividade humana e, portanto, está presente nas diferentes sociedades e culturas. Os jogos na escola, embora sejam uma forma de diversão, têm regras e envolvem mais de uma pessoa e têm uma meta a ser alcançada. Ainda, expressam linguagens que refletem culturas e tradições, desafiam e, muitas vezes, fascinam as crianças.

Conforme Pereira (2005), as atividades lúdicas vão além dos momentos de passatempo e diversão. Elas proporcionam o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, oportunizando momentos de expressão pessoal, conhecimento de si e de mundo, podendo contribuir significativamente no processo de construção de aprendizagens na Educação Infantil. A ludicidade, desse modo, pode oportunizar às crianças desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social, visto que pode estimular a curiosidade, a imaginação, a criatividade, no aprendizado em lidar com as diferenças na troca de experiências que ocorre durante a brincadeira (Pereira, 2005).

Apesar do jogo e a brincadeira serem, muitas vezes, pensados como sinônimos, não se trata da mesma coisa ou situação. Embora tanto um quanto o outro estejam presentes no universo infantil, conforme Ujii (2008), brincar está mais voltado às atividades espontâneas, aos momentos de diversão, de atividades livres, que nem sempre têm regras pré-estabelecidas e que não se pode, a princípio, mudar sem que haja a concordância do grupo.

Quando se trata do jogo, há objetivos e regras a serem seguidas, na maioria das vezes têm competições e desafios, por meio dos quais as crianças experimentam situações diversas. Daí a potencialidade dos jogos, por oportunizar a exploração de habilidades e potencialidades que envolvam trabalho em equipe,

resolução de problemas, espírito de liderança, estratégias, entre outros (Sant'Anna; Nascimento, 2011).

De acordo com Kishimoto (2011), a tarefa de conceituar a palavra jogo não é fácil, pois, em determinados momentos históricos e culturais, ele é visto de forma diferenciadas.

Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais, amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros (Kishimoto, 2011, p. 15).

De acordo com Huizinga (2018), os jogos podem absorver o jogador de forma intensa, mas, simultaneamente, podem ser considerados como atividades livres, portanto orientados por limites de tempo, de espaço e de regras, que podem ser complexas ou mais simples. Partindo desse contexto, pode-se pensar que o jogador pode vivenciar e experimentar situações desafiadoras ou competitivas quando entra em um jogo.

Ainda que todo o processo de construção e subjetivação do sujeito tenha um objetivo a ser alcançado, pois o campo educacional é pautado em regras e relações de poder que abrangem tanto as crianças como os professores, cabe ao professor buscar alternativas que visem desafiar a criança a pensar, estimulando a construção de esquemas inteligentes que gerem soluções para os desafios que serão enfrentados durante os jogos e brincadeiras, ofertando novas oportunidades, desafiando a imaginação.

Além das concepções e formas de jogos e brincadeiras citados acima, é importante ressaltar a “brincadeira livre”, que em algumas situações são tidas como momentos de descanso e pausa entre uma atividade e outra. Segundo Kishimoto (2011, p. 238): “as brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança”.

De acordo com Barbosa e Fortuna (2015, p. 27): “nunca é demais lembrar que a pedagogia lúdica baseia-se na incerteza, que é própria do brincar, além de exigir uma autêntica revolução

pedagógica, já que propõe novos papéis ao professor e ao aluno, bem como novos sentidos ao ensinar e ao aprender”.

É possível perceber que o lúdico concede novos sentidos a todo o processo de ensinar e aprender, principalmente quando se trata da Educação Infantil. As atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras surgem como uma atividade de exploração ativa onde as crianças são incentivadas a criar, investigar e questionar. Sendo assim, de acordo com Barbosa e Fortuna (2015), a pedagogia lúdica acaba por promover a ideia de que a exploração ativa e o brincar são essenciais para um meio de aprendizagem mais significativo.

Já conforme Pereira (2014), o lúdico atravessa cada um de nós e está presente nos jogos, nas brincadeiras, nos brinquedos e nos momentos de brincadeira livre. Significa dizer que “o lúdico não é coisa de criança, é de todos nós (homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos), uma dimensão social e cultural, fundamental e não apenas brincadeira” (Pereira, 2014, p. 95).

Levando em consideração a potencialidade do lúdico desde a infância e as diversas formas e conceitos que existem referentes aos jogos e às brincadeiras, é importante salientar que a Educação Infantil do município do qual os Ceim investigados fazem parte tem suas Diretrizes Curriculares baseadas na BNCC, como um dos instrumentos norteadores do ensino ofertado pelo município, objetivando melhor desenvolvimento dos trabalhos no âmbito escolar, a fim de contribuir no processo de construção dos sujeitos.

### **Estratégias e dinâmicas na rotina escolar: percepções das professoras entrevistadas**

As professoras entrevistadas oportunizam, às crianças, um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e atrativo, principalmente às crianças que chegam pela primeira vez; é um espaço diferente das suas rotinas, com regras, atividades e ações que nem sempre correspondem ao que elas vivenciam em casa.

Identifica-se, nas falas, que o lúdico, os jogos e as brincadeiras estão presentes nas atividades desenvolvidas pelas professoras

para, segundo elas, tornar o espaço escolar dinâmico e atrativo para as crianças. Algumas delas atuam em período integral, com crianças que chegam à escola pela manhã e só retornam às famílias no final de tarde, o que demanda mais ações no sentido de não perder o foco nas crianças.

A professora relata que vê a ludicidade no “*corpo em movimento*” (entrevista, 2023), na criança que aprende a fazer na prática. A estratégia usada para isso é a psicomotricidade, que, segundo Freire *et al.* (2021, p. 2789) “é uma área que visa o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo muito importante para o trabalho com crianças no período da educação infantil”.

Observa-se que, assim como a professora citada, outras docentes ressaltam diferentes estratégias com uso de jogos e brincadeiras para tornar as aulas dinâmicas e estimular as crianças. Pode-se refletir, ainda, que algumas falas apontam o uso de jogos e brincadeiras como forma de abordagem de conteúdos.

Embora nem todas tenham salientado a questão da rotina como uma norma, ela está presente nas instituições de Educação Infantil, pois essa etapa é considerada como a primeira da escolarização básica, portanto, tem um currículo a ser seguido. No caso dos níveis aqui abordados, Pré I e Pré II, estes são considerados como fase preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental e, assim, nas falas, observa-se uma certa antecipação de elementos da alfabetização.

Em vista do observado, as práticas pedagógicas parecem se concentrar mais na intencionalidade das ações propostas, ou seja, com a finalidade de cumprir o currículo, mas usando estratégias que podem tornar os momentos no ambiente escolar menos cansativos e mais atraentes para as crianças.

Observamos também na fala de outra professora a abordagem da “*interação e a pedagogia da escuta*”, seguindo princípios da Pedagogia Reggio Emília. Ainda assim, mesmo citando que ouve o que as crianças desejam, essa professora comenta a necessidade de seguir as diretrizes educacionais do município, que, por sua vez, seguem as DCNEI e, principalmente, a BNCC. Dessa forma, o desejo

da criança é atendido quando possível. Por meio dessa estratégia, segundo a professora, oportuniza-se à criança momentos de criação e de uso da imaginação durante a brincadeira.

Nas falas das professoras identifica-se o uso de música, dança, leitura, roda de conversa, jogos e brincadeiras para se trabalhar as atividades cotidianas com as turmas de Pré I e Pré II. Também nota-se a ênfase na questão lúdica como possibilidade de tornar o tempo que a criança passa na escola mais prazeroso. Para isso, são usados materiais diversos para fazer brinquedos, seja pela professora ou junto com as crianças, conforme pode ser observado a seguir

A esse respeito, conforme já apontado por diferentes autores, como Santos e Pereira (2020), Kishimoto (2011) e Huizinga (2018), brincar na infância permite o desenvolvimento de vários aspectos necessários à formação da criança, como a interação, a imaginação, a expressão de pensamentos, desejos e ideias, o autoconhecimento, o desafio e a transformação de si e do outro.

Dessa forma, além dos autores que abordam a temática do brincar nessa etapa da vida, também os documentos norteadores da Educação Infantil nacional, como as DCNEI (2010) e a BNCC (2017), e municipal, as Diretrizes Curriculares do município também relacionam e orientam os jogos e as brincadeiras como ações importantes a serem desenvolvidas na Educação Infantil.

Em relação aos jogos, estes desempenham papel relevante por oportunizarem momentos lúdicos e prazerosos que levam a aprendizados, como pensar estratégias, buscar soluções para um problema, tomar decisões e interagir com os outros. Atuam também no desenvolvimento cognitivo, social e emocional quando permitem que as crianças experimentem e internalizem conceitos de forma ativa, pois, os jogos geralmente apresentam regras ou ações em equipe. Assim, as crianças entram em contato com situações de cooperação, compartilham ideias, seguem regras e são expostas a momentos em que precisam lidar com a frustração, o que pode levá-las a desenvolver empatia, autoconfiança e capacidade de lidar com desafios (Santos, 2021; Kishimoto, 2011).

O lúdico caracteriza-se como um estímulo, uma forma de motivar a criança a realizar as atividades escolares, o que pode resultar em processos de aprendizagem significativos que se dão pelas descobertas e pela diversão. Por meio do lúdico, é possível unir a imaginação, o ato de brincar e a realidade, contribuindo, assim, para que a criança expresse o que sente e aprenda na interação com os colegas.

As professoras entrevistadas buscam, nas atividades cotidianas, a ludicidade para abordar os conteúdos curriculares; o trabalho desenvolvido pelas professoras dos Ceims pesquisados envolve o uso de diferentes recursos para tornar os momentos escolares mais lúdicos. Materiais concretos, usando sucata e materiais recicláveis para fazer objetos ou permitir que as crianças façam o que será usado como recurso de aprendizagem são alguns dos apontamentos das professoras. De acordo com Pessanha (2021, p. 105),

O conhecimento pode ser mais bem desenvolvido com a utilização de recursos concretos e através do envolvimento das crianças de Educação Infantil de maneira direta nas regras das brincadeiras, divisão de tarefas, utilização de materiais concretos com foco na aprendizagem. Estimular na criança a participação nas brincadeiras, no brincar, no compartilhar faz com que torne mais suave e prazeroso a aplicabilidade das atividades direcionadas.

Conforme exposto por Pessanha (2021), o uso de recursos e elementos concretos na prática pedagógica pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento da criança, pois, ao brincar com o concreto, ela associa, como já apontado, objeto, imaginação e realidade para criar a própria ideia do que está sendo abordado pela professora.

Ao utilizarem os materiais concretos, as professoras adaptam os mesmos para diferentes usos, como ensinar cores, números, a literatura, como é o caso de uma professora que usa uma boneca de pano da Emília para abordar a personagem criada por Monteiro Lobato. A boneca é um objeto concreto que as crianças podem tocar, sentir, brincar e se divertir. Da mesma forma que a lata das figurinhas, as tampinhas coloridas, as bolinhas, a sucata

para construir um esqueleto que será usado para trabalhar sobre o corpo humano.

Dessa forma, o uso de materiais diversos pode contribuir para o envolvimento da criança com o que está sendo trabalhado, tornando as atividades mais dinâmicas e que chamem a atenção. Assim, pode-se dizer que, ao incentivar a participação das crianças por meio de materiais concretos, a aprendizagem pode ser mais significativa. Santos e Pereira (2020, p. 481) afirmam que a Educação Infantil

[...] pautada na ludicidade e a utilização de jogos e brincadeiras pode representar um importante enfoque didático que, utilizado em sala de aula, irá permitir uma adequada adaptação e conseqüentemente apropriação dos conhecimentos através do interesse e motivação. Assim, propiciam o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças, com impactos preponderantes sobre o seu processo de ensino-aprendizagem e reflexos importantes sobre a vida escolar do aluno.

Na Educação Infantil, a ludicidade, com uso de jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas pode contribuir para que as crianças entrem em contato e se apropriem dos conhecimentos apresentados pela professora.

Apesar de terem relatado a ludicidade como elemento constante nas suas práticas cotidianas, algumas professoras também apontam a importância da observação e da adequação de acordo com a realidade das crianças. O que se observa nas falas é que as professoras entrevistadas buscam diferentes formas para trabalhar, mesmo que movidas por um currículo, trazendo o conhecimento para uma realidade mais próxima da criança.

À guisa de conclusão, os jogos e as brincadeiras aparecem nas falas das professoras como algo de extrema importância no processo de desenvolvimento das crianças. As professoras não negam a existência de um currículo que deve ser seguido, mesmo na Educação Infantil, mas é possível perceber um comprometimento por parte delas de trazer o lúdico para o âmbito escolar. É notável a procura por atividades mais dinâmicas, com

objetivo de ampliar e proporcionar às crianças momentos diferenciados de interação, aprendizagem e troca de experiências.

Quando questionadas sobre a forma como elas trazem o lúdico, os jogos e as brincadeiras na prática pedagógica, é visível que a maioria delas procura inovar a forma como conduzem o tempo no período em que as crianças estão no âmbito escolar, com intuito de trazer conhecimento em forma de brincadeiras e de jogos para contribuir no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

### **Sugestões de filmes que valorizam o brincar**

**Naiá e a lua (2010)** - O curta conta a história de Naiá, uma jovem indígena que se apaixona pela Lua. Fascinada pelo astro, Naiá acredita nas histórias que ouve de que, se ela tocar a Lua, poderá se tornar uma estrela. Movida por essa crença, Naiá tenta alcançar a Lua de todas as formas possíveis. Em uma noite, ao ver o reflexo da Lua nas águas de um lago, Naiá se lança em direção ao reflexo e se afoga. Comovida pelo amor e pela coragem da jovem, a Lua a transforma em uma estrela, mas de uma forma diferente: Naiá se torna a Vitória-Régia, uma bela flor que floresce à noite e fecha suas pétalas durante o dia.

**Disque quilombola (2012)** - é um documentário que oferece uma visão abrangente e respeitosa das comunidades quilombolas no Brasil. Ele destaca a importância da resistência, da preservação cultural e da luta por direitos, contribuindo para um maior reconhecimento e valorização dessas comunidades na sociedade brasileira.

**Sementes do Nosso Quintal (2012)** - é um documentário que celebra uma abordagem educativa inovadora e humanista, mostrando como a Escola Te-Arte contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Com sua ênfase na arte, na natureza e nas relações humanas, o filme oferece uma visão inspiradora de como a educação pode ser transformadora e enriquecedora para todos os envolvidos.

## Referências

BARBOSA, C.; RAMOS FORTUNA, T. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 15, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2448>. Acesso em: 29 maio 2023.

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: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, C. da S.; BARROS, D. M. B.; MIRANDA, M. M. R. de; ALMEIDA, M. da S. C.; CHAGAS, T. C. L. das; BARBOSA, V. D. do N. A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 2788–2797, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.2913. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/2913>. Acesso em: 6 set. 2023.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2018. 243 p.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, L. H. P. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Rio de Janeiro: Mauad X/Bapera, 2005.

PEREIRA, R. S. Educação, ludicidade e as artes de governar a infância. **Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v. 4, p. 89-102, 2014.

Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume4/6.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

PESSANHA, L. dos. S. J. O lúdico como facilitador no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 8, n. 34, p. 100-106, 2021.

ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança. Campo Grande: UFMS, 2007.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P. R. do. A história do lúdico na educação. **Revemat**, Florianópolis, v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011.

SANTOS, A.; PEREIRA, J. A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. **Revista Eletrônica PesquiEduca**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 480-493, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/899>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SANTOS, C. R. M. **O cuidar, o brincar e o educar na prática pedagógica**. Webartigos. 2013. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-cuidar-o-brincar-e-o-educar-na-pratica-pedagogica/116441/>. Acesso em: 31 out. 2021.

UJIIE, N. T. Ação lúdica na educação infantil. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 01-07, 2008a. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/206>. Acesso em: 24 abr. 2023.

UJIIE, N. T. Brincar, brinquedo e brincadeira - usos e significações. **Analecta**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 51-59, 2008b.

## **Sequência didática: Matemática Financeira utilizando o recurso lapbook**

Janete de Souza Carneiro Athayde  
LETEC - Linguagens, Educação, Tecnologia e Cognição (CNPq)

Silvia Aparecida Correa e Correa Moreira  
Rede de Egressos da Graduação e Pós-graduação da UNIPLAC

Tatiana Aparecida Vagner  
Rede de Egressos da Graduação e Pós-graduação da UNIPLAC

### **Introdução**

A Matemática Financeira é a área que estuda a equivalência de capitais no tempo, ou seja, como se comporta o valor do dinheiro no decorrer do tempo. Sendo um área aplicada da Matemática, estuda diversas operações ligadas ao dia a dia das pessoas. Por esse motivo, conhecer suas aplicações é fundamental.

Trata-se de uma área fascinante, pois permite compreender como o dinheiro se comporta ao longo do tempo, e portanto fornece as ferramentas necessárias para tomar decisões financeiras inteligentes e alcançar seus objetivos. Por meio de seus conceitos e fórmulas, você poderá analisar investimentos, financiamentos, empréstimos, planos de poupança e outras operações financeiras com maestria.

Lev Vygotsky, renomado psicólogo russo, sublinhou a importância da interação social e das ferramentas culturais no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Segundo Vygotsky, o aprendizado é um processo social e colaborativo, onde o conhecimento é construído através da interação com outros indivíduos e com o meio ambiente. Um lapbook, nesse contexto, é uma ferramenta educacional que se alinha perfeitamente com os

princípios da Teoria Sociocultural. Ele permite que os alunos participem de atividades colaborativas, compartilhando ideias e construindo conhecimento em conjunto.

Além disso, o lapbook serve como uma mediadora, uma "ferramenta cultural", que auxilia no processo de internalização do conhecimento, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado. Essa abordagem promove a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, onde os alunos podem realizar tarefas com a ajuda de colegas ou professores que, sozinhos, ainda não seriam capazes de fazer. O lapbook facilita essa mediação, fornecendo uma estrutura visual e interativa que apoia a construção do conhecimento de maneira acessível e envolvente.

**Público-alvo:** Alunos do Ensino Médio

**Tempo previsto:** 4 aulas

**Objetivo geral:** Desenvolver a compreensão e aplicação dos conceitos básicos de Matemática Financeira em situações reais, utilizando um lapbook como ferramenta de aprendizagem interativa e criativa.

**Objetivos específicos:** Definir e identificar os principais conceitos da matemática financeira, tais como: juros simples, juros compostos, amortização e taxa de juros;

Realizar cálculos de juros simples e compostos utilizando as fórmulas matemáticas adequadas;

Analisar diferentes planos de investimento e financiamento, comparando taxas de juros, prazos e rendimentos;

Tomar decisões financeiras conscientes e responsáveis, aplicando os conceitos aprendidos em situações cotidianas;

Construir um lapbook informativo e criativo sobre Matemática Financeira e explorar diferentes recursos visuais e textuais.

**Metodologia:** A metodologia da sequência didática se baseará na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e se constituirá da construção de um lapbook - a ferramenta principal para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. As atividades serão realizadas em pequenos grupos colaborativos, construindo um trabalho em equipe e voltado à autonomia dos discentes.

**Recursos didáticos:** Livros e materiais didáticos sobre matemática financeira; calculadora; computador com acesso à internet; materiais para construção do lapbook (cartolina, papel colorido, recortes, cola, tesoura, canetas, lápis de cor); *software* de apresentação de slides (opcional).

**Desenvolvimento:**

### **Aula 1 - Introdução à Matemática Financeira e ao Lapbook**

**Atividade 1:** Mergulhando no mundo da matemática financeira. Os alunos realizam um brainstorm sobre os conceitos básicos da matemática financeira, explorando sua importância na vida pessoal e profissional. Em seguida, assistem a um vídeo sobre a história da matemática financeira e suas aplicações em diferentes áreas.

**Atividade 2:** Desvendando os segredos do lapbook. Os alunos conhecem o conceito de lapbook e suas características como ferramenta de aprendizagem. Na sequência, analisam exemplos de lapbooks sobre diferentes temas para inspirar para o projeto do grupo.

#### **Do vídeo lapbook**

Link 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=xLrQsHxLwEE>

Link 2 - <https://www.youtube.com/watch?v=qAzb2ILIA8w>

Nesta atividade, você irá explorar seu potencial como ferramenta de aprendizagem criativa e divertida do lapbook.

## Material complementar para impressão

### O que é um Lapbook?

Imagine um livro mágico, que se abre para revelar um universo de informações e atividades interativas! Esse é o lapbook, um recurso pedagógico inovador, que transforma o aprendizado em uma experiência envolvente e personalizada.

### Características do Lapbook

- **Criatividade** - é um espaço para expressar sua criatividade através de desenhos, colagens, textos e outros elementos visuais;

- **Organização** - as informações são organizadas de forma clara e concisa em diferentes seções, facilitando o acesso e a compreensão;

- **Interatividade** - oferece atividades interativas como jogos, quizzes, dobraduras e outras ferramentas extremamente estimulantes para o aprendizado lúdico.

- **Personalização** - pode ser adaptado ao estilo de aprendizado e interesses do grupo/aluno, tornando-o único e especial.

- **Explorando Exemplos**

- Para inspiração para o seu projeto, prepare-se para conhecer exemplos incríveis de lapbooks sobre diversos temas:

- **Lapbook sobre Matemática:** Aprender matemática nunca foi tão divertido! Explore conceitos matemáticos com jogos, desafios e atividades interativas.

### Despertando sua Criatividade

Agora é hora de colocar sua criatividade em ação! Pense em como você pode utilizar o lapbook para aprender sobre matemática financeira de forma envolvente e significativa.

- Quais temas você gostaria de abordar?

- Que tipo de atividades interativas você pode incluir?

- Quais recursos visuais você pode utilizar para tornar seu lapbook atrativo?

## Aula 2 - Explorando os Juros Simples

Nesta aula, você irá definir o conceito de juros simples, identificar seus elementos e aprender a calculá-los com maestria.

### **Atividade 1:** Juros simples: O que são e como calculá-los?

Os alunos definem o conceito de juros simples e identificam seus elementos (capital inicial, taxa de juros, tempo e juros). Em seguida, aprendem a calcular juros simples utilizando a fórmula matemática adequada.

### **Atividade 2:** Aplicando juros simples em situações reais.

Os alunos analisaram diferentes situações que compreendem a aplicação de juros simples (poupança, financiamentos, investimentos). Posteriormente, os alunos realizaram cálculos de juros simples para cada situação analisada de acordo com a fórmula aprendida.

### **Sugestão de vídeo:**

link: <https://www.youtube.com/watch?v=WFN5dxBTMgA>

## **Juros simples**

### **O que são Juros Simples?**

Imagine o depósito de uma certa quantia de dinheiro em uma conta poupança. Com o tempo, esse dinheiro rende juros, a recompensa por você ter emprestado seu dinheiro ao banco. Os juros simples representam o montante calculado, apenas sobre o capital inicial (valor depositado na conta) e não sobre os juros acumulados ao longo do tempo.

## Os Elementos dos Juros Simples

Para calcular os juros simples, você precisa conhecer seus elementos:

**Capital Inicial (C)** - valor de depósito na conta poupança;

**Taxa de Juros (i)** - porcentagem que o banco paga por ano pelo uso do seu dinheiro. Essa taxa pode ser fixa ou variável;

**Tempo (t)** - período em que o dinheiro fica depositado na conta, geralmente, expresso em anos, meses ou dias;

**Juros (J)** - valor total dos juros gerados pelo capital inicial durante o tempo.

## A Fórmula dos Juros Simples:

Agora, prepare-se para desvendar a fórmula mágica que nos permite calcular os juros simples:

$$J = C * i * t$$

Onde:

J representa os juros;

C representa o capital inicial;

i representa a taxa de juros anual;

t representa o tempo em anos.

Vamos colocar a fórmula em prática com um exemplo!

**Situação:** Você deposita R\$1.000,00 em uma conta poupança com taxa de juros anual de 10% por um período de 3 anos. Qual o valor total dos juros acumulados neste período?

**Resolução:**

$$C = \text{R}\$1.000,00$$

$$i = 10\% (0,1)$$

$$t = 3 \text{ anos}$$

Substituindo os valores na fórmula:

$$J = \text{R}\$1.000,00 * 0,1 * 3 = \text{R}\$300,00$$

Portanto, após 3 anos, você terá acumulado R\$300,00 em juros simples na sua conta poupança.

### **Desafios Matemáticos**

Para consolidar seu aprendizado, prepare-se para alguns desafios matemáticos:

**Desafio 1:** Calcule os juros simples de R\$500,00 depositados em uma conta poupança com taxa de juros anual de 8% por 2 anos.

**Desafio 2:** Uma empresa investe R\$2.000,00 em um fundo de renda fixa com taxa de juros mensal de 0,5% por um período de 6 meses. Qual o valor dos juros acumulados neste período?

### **Reflexões e aplicações**

**Reflexão 1:** Como os juros simples podem influenciar suas decisões financeiras?

**Reflexão 2:** Em quais situações os juros simples podem ser vantajosos ou desvantajosos?

**Aplicação:** Pesquise e compare diferentes opções de investimento, que aplicam juros simples, tais como: contas poupança e CDB's.

## **Aula 3: Juros Compostos**

### **Atividade 1:** Juros compostos - um desafio matemático

Os alunos definem o conceito de juros compostos e identificam suas diferenças em relação aos juros simples. Em seguida, aprendem a calcular os referidos juros por meio da fórmula matemática adequada.

Prepare-se para uma aventura matemática desafiadora e empolgante, na qual desvendaremos os mistérios dos juros

compostos! Nesta aula, você irá definir o conceito de juros compostos, identificar suas diferenças em relação aos juros simples e explorar suas características únicas.

### **Saiba mais**

Imagine que você deposita R\$1.000,00 em uma conta poupança com taxa de juros anual de 10%. Ao contrário dos juros simples, nos juros compostos os juros são calculados não apenas sobre o capital inicial, mas, também, sobre os juros acumulados em cada período. Isso significa que seu dinheiro cresce a um ritmo, cada vez mais acelerado, como uma bola de neve rolando montanha abaixo!

### **Material complementar:**

#### **A Fórmula Mágica dos Juros Compostos**

A fórmula dos juros compostos é um pouco mais complexa que a dos juros simples, mas não se preocupe, vamos desvendá-la juntos!

$$M = C (1 + i)^t$$

Na qual:

**J** = juros totais;

**C** = capital inicial;

**i** = taxa de juros anual;

**n** = número de vezes que os juros são capitalizados ao ano (mês, trimestre, etc);

**t** = **tempo** total em anos.

#### **Explorando um exemplo:**

Vamos colocar a fórmula em prática com um exemplo:

**Situação:** Você deposita R\$1.000,00 em uma conta poupança com taxa de juros anual de 10% e capitalização mensal ( $n=12$ ). Qual o valor total dos juros acumulados após 5 anos?

**Resolução:**

**C = R\$1.000,00**

**i = 10% (0,1)**

**n = 12**

**t = 5 anos**

Substituindo os valores na fórmula:

**J = R\$1.000,00 \* [1 + (0,1/12)]^(12\*5) = R\$1.610,51**

Portanto, após 5 anos, você terá acumulado R\$ 1.610,51, em juros compostos, na sua conta poupança. Um valor bem maior do que obteria com juros simples.

### **Desafios Matemáticos**

Para testar seus conhecimentos, prepare-se para alguns desafios matemáticos:

**Desafio 1:** Calcule os juros compostos de R\$2.000,00 aplicados em um investimento com taxa de juros anual de 8% e capitalização trimestral, por um período de 4 anos.

**Desafio 2:** Uma empresa investe R\$5.000,00 em um fundo de renda fixa com taxa de juros mensal de 0,75% e capitalização semestral por um período de 3 anos. Qual o valor total dos juros acumulados neste período?

**Atividade 2 -** Analisando o impacto dos juros compostos.

Os alunos analisam gráficos e tabelas demonstrativas do crescimento exponencial dos juros compostos ao longo do tempo;

Em seguida, realizam simulações de investimentos, com diferentes taxas de juros compostos, para comparar seus rendimentos.

## Aula 4 - Amortizando Financiamentos

**Atividade 1:** O que é amortização e como ela funciona?

Os alunos definem o conceito de amortização e identificam seus elementos (valor presente, valor futuro, prestações mensais e taxa de juros).

### Material complementar

#### O que é amortização?

A amortização é um processo fundamental para quem deseja quitar dívidas, como financiamentos imobiliários, de veículos ou empréstimos pessoais. Ela consiste na divisão do valor total da dívida (valor futuro) em parcelas menores (prestações mensais) ao longo de um determinado período (prazo), incluindo os juros incidentes sobre o saldo devedor.

Para entender melhor a amortização, vamos analisar seus elementos.

#### Valor Presente (VP):

Representa o valor inicial da dívida, ou seja, o montante pego emprestado no momento da contratação do financiamento ou empréstimo.

#### Valor Futuro (VF):

Corresponde ao valor total do débito, que deverá ser pago ao final do prazo, incluindo o valor presente e os juros acumulados ao longo do tempo.

#### Prestações Mensais:

São as quantias fixas pagas, periodicamente, (geralmente, a cada mês) para amortizar a dívida. Cada parcela é composta por duas partes:

- Amortização - porção da parcela redutora do saldo devedor, que diminui o valor total da dívida a cada pagamento.
- Juros - porção da parcela que remunera o credor pelo empréstimo do dinheiro.

### **Taxa de Juros**

É o percentual cobrado pelo credor pelo empréstimo, definido em contrato e expresso em termos anuais (taxa anual de juros). Essa taxa determina os juros incidentes sobre o saldo devedor e, conseqüentemente, o valor final da dívida.

### **Como Funciona a Amortização?**

No início do financiamento ou empréstimo, o valor presente (VP) é igual ao saldo devedor. A cada pagamento da prestação mensal, parte do valor pago é destinado à amortização e esta ação reduz o saldo devedor. Os juros, por outro lado, são calculados sobre o saldo devedor remanescente e diminuem, gradativamente, ao longo do tempo.

### **Vantagens da Amortização**

**Planejamento Financeiro:** Permite organizar o pagamento da dívida de forma previsível e controlada. Facilita o planejamento financeiro e o controle do orçamento;

**Redução do Saldo Devedor:** A cada pagamento, o saldo devedor diminui, isto significa que você pagará juros sobre um valor cada vez menor, reduzindo o custo total da dívida.

**Quitação da Dívida:** Com disciplina e organização nos pagamentos, você conseguirá quitar a dívida no prazo estabelecido, alcançando a liberdade financeira.

### **Tipos de Amortização**

Existem diferentes tipos de amortização, cada um com suas características e impactos no valor das prestações e no custo total da dívida:

**Amortização Constante (Price)** - Prestações mensais fixas, com valor total da dívida e juros pagos ao longo do tempo.

**Amortização Constante (SAC)** - Prestações mensais decrescentes, com valor da amortização constante e juros decrescentes ao longo do tempo.

**Amortização Mista:** Combinação dos dois sistemas anteriores, com prestações iniciais mais altas que diminuem ao longo do tempo.

### **Leituras complementares sugeridas**

Links:

<https://www.youtube.com/watch?v=Q054uFhBQ34>

<https://blog.genialinvestimentos.com.br/juros-compostos-simples/>

<https://borainvestir.b3.com.br/tipos-de-investimentos/renda-variavel/juros-simples-e-compostos-entenda-as-vantagens-de-cada-um/>

<https://blog.toroinvestimentos.com.br/educacao-financeira/juros-compostos/>

### **Avaliação**

A avaliação será realizada de forma contínua, através da observação da participação dos alunos nas atividades, da qualidade do conteúdo apresentado no lapbook, da apresentação oral do projeto e da participação em debates e discussões em grupo.

### **Reflexões e aplicações**

Refletimos sobre a importância da matemática financeira na vida real. Aprendemos a tomar decisões financeiras inteligentes com base em juros, valor presente, valor futuro e amortização. Exploramos exemplos práticos de aplicações da Matemática Financeira em diferentes situações, como investimentos, financiamentos, empréstimos e planos de poupança. Reconhecemos o poder da Matemática Financeira para alcançarmos objetivos relativos a finanças, como comprar uma casa, realizar uma viagem ou garantir a aposentadoria. Espero que essa sequência didática tenha ajudado a compreender o que é matemática financeira!

## **Conclusão**

Ao dominar os conceitos de juros simples, compostos e amortização, você estará munido de ferramentas poderosas para tomar decisões financeiras inteligentes e alcançar seus objetivos com maior segurança e assertividade. Caro professor, utilize a matemática financeira a seu favor e construa um futuro financeiro sólido e próspero.

## **Referências**

ASSAF NETO, ALEXANDRE. **Matemática Financeira e suas Aplicações**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BRANCO, ANÍSIO COSTA CASTELO. **Matemática Financeira aplicada**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

KUHNEN, OSMAR LEONARDO. **Finanças Empresariais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PARENTE, EDUARDO AFONSO DE MEDEIROS, **Matemática Comercial e Financeira**. Ed. reform. São Paulo: FTD, 1996.

SHINODA, CARLOS. **Matemática Financeira para usuários do Excel**. São Paulo: Atlas, 1998.

TEIXEIRA, JAMES. **Matemática financeira**. São Paulo: Makron Books, 1998.

VIEIRA SOBRINHO, JOSÉ DUTRA. **Matemática Financeira**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2000.



## **Sequência didática usando jogos de tabuleiros para ensinar números inteiros**

Janete de Souza Carneiro Athayde  
LETEC - Linguagens, Educação, Tecnologia e Cognição (CNPq)

Silvia Aparecida Correa e Correa Moreira  
Rede de Egressos da Graduação e Pós-graduação da UNIPLAC

Tatiana Aparecida Vagner  
Rede de Egressos da Graduação e Pós-graduação da UNIPLAC

### **Introdução**

Nos dias atuais, os números estão presentes na maioria das atividades do cotidiano. Seja nas tecnologias, no sistema monetário ou financeiro, em códigos de barras, páginas de livros, embalagens de produtos, nos documentos pessoais, dentre outros. Diante disso, percebe-se que é impossível excluir os números de nossas vidas. Não há estudos específicos em relação à descoberta dos números e nem se eles foram descobertos por um indivíduo, ou por uma tribo, mas imagina-se que a matemática surgiu da necessidade do homem ao realizar as atividades do dia a dia. Pondera-se sobre a existência dos números na idade da pedra lascada (Paleolítica). Naquele tempo, os seres humanos viviam em cavernas, para se proteger dos animais selvagens e do frio, e seus registros eram feitos através de marcações em varas ou de desenhos em paredes.

De acordo com a evolução humana, os números acompanham o desenvolvimento dos seres e estão relacionados a plantação, a produção de alimentos, a domesticação de animais e a construção de casas. De acordo com Santos (2016), a contagem iniciou com os pastores, pois precisavam ter controle das ovelhas de seu rebanho e, para realizá-lo, utilizavam pedrinhas. Assim, de acordo com as

saídas das ovelhas do pasto, soltava-se (colocava-se) uma pedrinha dentro de um saco, para que soubesse a quantidade de animais que havia naquele campo. Feito esse processo, o monte de pedrinhas formado era guardado. Quando os animais retornavam, o mesmo procedimento era feito, mas de forma contrária, ou seja, as pedras eram retiradas do monte, na medida em que as ovelhas passavam. Portanto, se sobrasse alguma pedra, ele saberia que alguma ovelha tinha se perdido do grupo e, se faltasse, seu rebanho havia aumentado. Os historiadores apontam evidências para a versão da origem da contagem por meio de pedrinhas.

De acordo com Santos (2016) apud Imenes (1990, p. 15), a “[...] origem da contagem por meio de pedrinhas está associada à linguagem, ou seja, ‘a palavra cálculo originou-se da palavra latina calculus, que significa ‘pedrinha’. Essa deve ser a origem da palavra calcular: contar com pedrinhas”.

Além das pedras, para representar a contagem, o homem primitivo fazia o uso de sementes, folhas secas, gravetos, pedaços de pau com talhos e os clássicos dedos das mãos, utilizados até os dias atuais (SANTOS, 2016).

Com o passar do tempo e com o desenvolvimento da humanidade, a necessidade de registrar quantidades aumentou. Assim, cada civilização criou e desenvolveu formas de representar a numeração escrita. Um marco importante na matemática foi a criação dos símbolos, para a representação de quantidades. Os números inteiros são formados pelos números naturais e seus opostos (os negativos), incluindo o zero. Por exemplo, o número 1 é um número natural - seu oposto é o -1. O número 2 é um número natural e -2 é seu oposto, assim sucessivamente.

O conjunto dos Números Naturais geralmente, é representado pela letra N:

$$N = \{0, 1, 2, 3, 4, 5, \dots\}$$

Os opostos seriam então:

$$\{-1, -2, -3, -4, -5, -6, \dots\}$$

Juntando esses dois conjuntos, temos o conjunto dos Números Inteiros, usualmente, representado pela letra Z:

$$Z=\{\dots,-4,-3,-2,-1,0,1,2,3,4,\dots\}$$

## **RPG: números inteiros**

Para ensinar números inteiros utilizando recursos de RPG, é possível integrar a abordagem teórica de José Teixeira com as práticas de RPG para criar uma experiência de aprendizado rica e interativa. Aqui estão alguns pontos chave de como isso pode ser feito:

**Contextualização:** Teixeira enfatiza a importância de contextualizar o aprendizado de matemática na vida cotidiana dos alunos. No RPG, os números inteiros podem ser introduzidos através de narrativas que envolvem situações do dia a dia dos personagens, como contagem de recursos, pontuação em combates, ou movimentação em um tabuleiro.

**Engajamento e Motivação:** O RPG naturalmente engaja os alunos, pois eles assumem papéis e se envolvem em histórias. Teixeira sugere que a motivação é um elemento essencial no processo de aprendizagem. Assim, ao incorporar números inteiros nas mecânicas do jogo, como, por exemplo, calcular dano em combates ou administrar recursos, os alunos aprendem de maneira envolvente e significativa

**Aprendizagem Colaborativa:** Teixeira defende o trabalho colaborativo e a construção coletiva do conhecimento. No RPG, os alunos trabalham em equipe para resolver problemas e avançar na história, o que promove a aprendizagem colaborativa. Eles podem, por exemplo, discutir estratégias e tomar decisões juntos, utilizando operações com números inteiros para otimizar seus resultados.

**Desenvolvimento de Habilidades de Pensamento Crítico:** O RPG exige que os jogadores façam escolhas estratégicas e resolvam problemas, habilidades que são essenciais para o pensamento crítico. Segundo Teixeira, desenvolver essas habilidades é fundamental no ensino de matemática. Os alunos podem enfrentar desafios que exigem a aplicação de conceitos de números inteiros, como decidir quantos pontos de vida (positivos e negativos)

atribuir a personagens ou calcular deslocamentos em um tabuleiro de jogo.

## **Objetivo Geral**

- Desenvolver o domínio das operações básicas com números inteiros (soma, subtração, multiplicação e divisão) e potenciação, utilizando estratégias de resolução de problemas e aplicando os conceitos em diferentes contextos.

## **Objetivos Específicos**

- Realizar adições, subtrações, multiplicações e divisões com números inteiros de forma precisa e eficiente, utilizando os algoritmos adequados.

- Identificar as propriedades das operações básicas com números inteiros (comutativa, associativa, distributiva e elemento neutro) e aplicá-las na resolução de problemas.

- Resolver problemas que envolvam operações básicas com números inteiros, utilizando diferentes estratégias e raciocínio lógico.

- Compreender os conceitos de base, expoente e potência, utilizando a notação exponencial para representar potências de números inteiros.

- Aplicar as propriedades da potenciação com números inteiros (potência de produto, potência de potência e potência de quociente) na resolução de problemas.

- Calcular potências de números inteiros utilizando diferentes métodos (cálculo manual, calculadora e radiciação aproximada).

- Resolver problemas que envolvam potenciação, utilizando os conceitos aprendidos e diferentes estratégias de resolução.

## **Público alvo**

Ensino Fundamental II e Revisão Médio

## **Materiais necessários**

- Tabuleiro de jogo (pode ser feito em papel ou impresso);
- Peões ou marcadores;
- Cartas de ação com operações matemáticas;

## **Dados. Metodologia**

➤ A metodologia da sequência didática se baseará em uma abordagem construtivista e investigativa, utilizando recursos didáticos variados para promover a aprendizagem ativa, reflexiva e crítica dos alunos. As atividades serão contextualizadas e relacionadas ao cotidiano dos alunos, buscando despertar o interesse e a motivação pela aprendizagem.

## **Etapa 1: Introdução**

Explicação dos conceitos.

Revisar os conceitos de números inteiros e as quatro operações com exemplos práticos.

Apresentação do Jogo

- Explique as regras do jogo e como ele será utilizado para praticar as operações;
- Aplicações práticas com temperatura;
- Inicie um debate com os alunos sobre a temperatura local.

Sugestões de atividades, nas quais utiliza-se os números inteiros

## **Questões motivadoras**

➤ Qual é a temperatura agora? Qual cidade é mais fria? Qual é mais quente? E qual a temperatura no Polo Norte ou no deserto do Saara?

➤ Mostre que todos os números negativos são menores que zero e que, por exemplo,  $-20$  é menor que  $-10$ .

➤ Relacione com a reta numérica: Desenhe a reta numérica na lousa e posicione as temperaturas das cidades encontradas.

➤ Mostre que ao escolher um número qualquer da reta, os números à esquerda dele são menores, e os à direita são maiores.

Oportunidades para tornar o aprendizado mais envolvente e prático.

**Vocabulário específico:**

Termos como “oposto”, “módulo”, “valor absoluto” e “número inteiro” podem ser novos para os alunos. É necessário ensinar esse vocabulário de forma clara e consistente. Em resumo, ao ensinar números inteiros, é fundamental equilibrar a abstração com exemplos concretos, fornecer estratégias práticas e criar um ambiente no qual os alunos possam explorar e explicar esses conceitos.

➤ Utilize o **bingo dos números inteiros** como jogo introdutório do conceito de números inteiros.

Os jogos, como se sabe, trazem benefícios para o processo de ensino-aprendizagem.

## **Etapa 2: Desenvolvimento e preparação do tabuleiro**

- Divida o tabuleiro em casas numeradas;
- Algumas casas devem conter símbolos indicadores para que o jogador pegue uma carta de ação.

Link para impressão do jogo (sugestão) podendo fazer mudanças.

Criação das Cartas de Ação

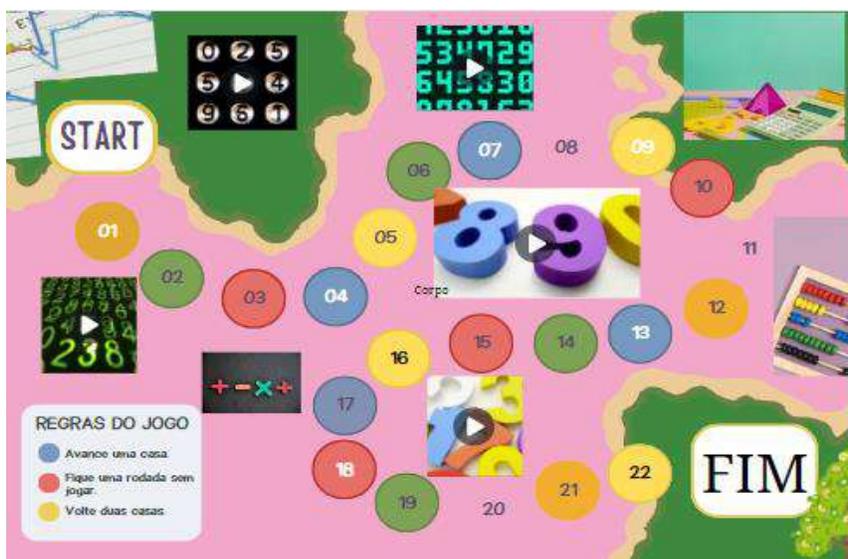
Estas são sugestões de cartas para o jogo. Cada carta deve ter um problema matemático envolvendo uma das quatro operações com números inteiros.

Exemplo: Resolva:  $[ (-3) + 7 ] =$

## Regras do Jogo

Cada jogador lança o dado e avança o número de casas correspondente. Se o jogador parar em uma casa com um símbolo, ele deve pegar uma carta de ação e resolver o problema nela contido. Com resposta correta o jogador avança no jogo. Mas com a errada, ele retorna à casa anterior.

Este é o link do tabuleiro, se quiser fazer mudanças pode editar.



## Etapa 3: Execução - Formação de grupos

Divida a turma em pequenos grupos. Atenção: garanta que todos tenham a oportunidade de participar!

### Início do Jogo

Cada grupo começa em uma partida e o jogo continua até que um jogador alcance a última casa do tabuleiro.

### **Monitoramento e Assistência**

O professor circula pela sala, auxilia os grupos e verifica a correção das respostas.

### **Etapa 4: Avaliação, discussão e reflexão**

Após o término do jogo, reúna os alunos para discutir suas experiências. Pergunte o que eles aprenderam e como se sentiram jogando.

### **Atividades Complementares**

Proponha problemas adicionais para resolução em casa, ou como uma tarefa extra.

### **Etapa 5: Encerramento - Revisão dos conceitos**

Reforce os conceitos das quatro operações e a importância de praticar regularmente.

### **Feedback**

Peça feedback aos alunos sobre o jogo. Forneça espaço para que os discentes sugiram melhorias ou outras ideias para futuras atividades.

### **Recursos adicionais**

Tabuleiro do Jogo: pode ser um tabuleiro genérico com espaços numerados, ou personalizado com temas específicos para maior engajamento.

Sugestões de Cartas de Ação:

- Adição: calcule [  $5 + (-3)$  ]
- Subtração: Calcule [  $(-8) - 6$  ]
- Multiplicação: Calcule [  $(-20) \cdot 4$  ]
- Divisão: Calcule [  $(-12) : 3$  ]

## Leitura Complementar

1. Temperatura: Quando a temperatura é medida, usam-se números inteiros. Por exemplo, se a temperatura está em  $-5^{\circ}\text{C}$ , isso significa que está 5 graus abaixo de zero.

2. Dívidas e Créditos: Imagine que você emprestou R\$200,00 a um amigo. Essa é uma dívida de -R\$200,00. Se alguém lhe deve R\$50,00, isso é um crédito de +R\$50,00.

3. Ganhos e Perdas: Se você ganha R\$100,00 em uma aposta, isso é um ganho de +R\$100,00. No entanto, se você perde R\$50,00 em um jogo, isso é uma perda de -R\$50,00.

4. Altitude: Quando um avião está voando, sua altitude é medida em relação ao nível do mar. Se o avião está a 10.000 pés acima do nível do mar, isso é representado como +10.000 pés. Se você estiver a 5.000 pés abaixo do nível do mar (como em algumas minas), isso é -5.000 pés.

Ao final dessa sequência didática, espera-se que os alunos aprimorem suas habilidades com números inteiros e as quatro operações, de forma lúdica e interativa.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2017.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. 2.ed. Campinas, SP: Papirus,1997.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Papirus Editora, 1996.

MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C. Números negativos: uma história de incertezas. **Bolema**, Rio Claro, v. 7, n. 8, p. 49-59, 1992.

MOURA, O. M. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

PONTE, J. P. da. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. *In*: BROWN, M.; FERNANDES, D.; MATOS, J. F.; PONTE, J. P. **Educação matemática**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 185-239.

SILVA, M. A. **Elaborações de estudantes do 7º ano do ensino fundamental sobre números inteiros e suas operações**. 2012, 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan.-Abr. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

## Sobre as autoras e os autores

### **Alexandre Faraco de Oliveira**

Professor do Curso de Medicina da UNIPLAC. Mestre em Envelhecimento Humano (UPF-RS). Doutorando em Bioética (Porto, Portugal). Membro do grupo de pesquisa Sistemas, Tecnologias e Educação - EDUTECS (UNIPLAC).

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9376121301379527>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3940-5091>

E-mail: [afaraco@gmail.com](mailto:afaraco@gmail.com)

### **Arlene Aparecida de Arruda**

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Engenharia de Produção (UFSC). Especialização em Coordenação Pedagógica (UFSC). Especialização em Educação Especial e Educação Básica (UNIPLAC). Especialização em Gestão da Informática na Educação (UFSC). Especialização em Séries Iniciais (UNIPLAC). Graduação em Pedagogia (UNIPLAC). Pesquisadora da Rede de Egressos da Graduação e Pós-graduação da UNIPLAC e do Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem - Observatório de docência, inclusão e cultura digital - Lavia (UCS). Na rede estadual, é coordenadora pedagógica do Ensino Médio. É professora da UNIPLAC no curso de Pedagogia EaD e membro integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Negros e Indígenas (NEABI). Participou da construção do currículo do Ensino Médio e do Ensino Fundamental de SC.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5702020492566156>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5544-7294>

E-mail: [arlenearruda@uniplaclages.edu.br](mailto:arlenearruda@uniplaclages.edu.br)

### **Evelise Faraco de Oliveira**

Professora da Rede Municipal de Educação de Lages/SC. Mestre em Letras (UPF-RS). Doutora em Letras (UPF-RS). Membro do

grupo de pesquisa Sistemas, Tecnologias e Educação - EDUTECS (UNIPLAC).

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9545633318986523>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1513-6838> 0000

E-mail: [evelise.oliveira@educacaolages.sc.gov.br](mailto:evelise.oliveira@educacaolages.sc.gov.br)

### **Giovanna Dall Olivo da Luz**

Bacharel em Enfermagem pela Universidade do Planalto Catarinense em 2019. Pós-graduada em Enfermagem do Trabalho pelo Instituto Educacional Maris em 2021. Pós-graduada em Vigilância Sanitária em Saúde pela Faculdade Famart em 2024. Mestranda no programa de Pós-graduação em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto Catarinense (PPGAS-UNIPLAC). Docente do curso de Enfermagem na Universidade do Planalto Catarinense desde 2021, responsável pelas disciplinas de Educação em Saúde, Pesquisa em Enfermagem, Patologia e Nutrição. Preceptora da Liga Acadêmica Saúde e Espiritualidade UNIPLAC.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2255266989034333>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7430-0814>

E-mail: [enf.giovannaluz@gmail.com](mailto:enf.giovannaluz@gmail.com)

### **Isabel Nercolini Ceron**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE - UNIPLAC). Graduada em Pedagogia (2004) e em Arte-Educação e Música (2013) pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Educação Especial (AUPEX - 2005) e em Educação Infantil e Séries Iniciais (UNIPLAC - 2008). Atua como professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Lages e nos cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia EAD, na UNIPLAC. Coordena o Curso de Música da UNIPLAC (2020-atual). É violinista e professora de violino, violão e musicalização infantil.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7073779075432454>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5345-096X>

E-mail: [isabelnceron@uniplaclages.edu.br](mailto:isabelnceron@uniplaclages.edu.br)

### **Jaime Farias Dresch**

Doutor em Educação pela UFSCar, com período sanduíche na Universidade do Minho. Mestre em Educação e Pedagogo pela UNESP-Rio Claro. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), vinculado à Linha de Pesquisa “Políticas e Fundamentos da Educação”. Integra o Núcleo de Pesquisa em Educação Básica: políticas, estéticas e diferenças (NuPEB) e a Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação. Coordena o Laboratório de Inovação Educacional (Labin).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0417770586064371>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9488-1456>

E-mail: [prof.jaime@uniplaclages.edu.br](mailto:prof.jaime@uniplaclages.edu.br)

### **Janete de Souza Carneiro Athayde**

Graduação em Matemática - UNC (1997). Graduação em Ciências do Primeiro Grau - UNIPLAC (1989). Pós-graduação em Metodologia do Ensino das Ciências - IBPEX (2001). Especialização em Tecnologia da Informação e Comunicação - UNIPLAC (2009). Mestrado em Práticas Transculturais - FACVEST (2020). Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Matemática (2020). Pós-graduação: Educação a Distância - Gestão e Tutoria (2021). Segunda Licenciatura em Informática (2021). Pós-graduação - Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (2021). Segunda Licenciatura em Física (2021). Cursando Pós-graduação em Metodologia da Física (2022). Cursando Doutorado em Matemática e Ciências (Esp-2022).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1216401347897838>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7004-484X>

E-mail: [janescat@gmail.com](mailto:janescat@gmail.com)

### **Josilaine Antunes Pereira**

Doutora em Educação (UNISINOS). Doutorado Sanduíche na Universidade de Coimbra, Coimbra/Portugal. Mestre em Educação (UNIPLAC). Graduada em Pedagogia (UNIFACVEST). Especialista em Prática Escolar numa visão psicopedagógica

(UNIFACVEST). Especialista em Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa (UFMG). Docente no Programa de Pós graduação Mestrado em Educação da UNIPLAC. Líder do grupo de pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial: políticas e práticas (GEDETER) Coordenadora da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP/UNIPLAC).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6632644658092786>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9990-0919>

E-mail: [antunesjo@uniplaclages.edu.br](mailto:antunesjo@uniplaclages.edu.br)

### **Leonor Serafim de Souza Nunes**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004). Cursando Mestrado em Educação na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação Básica: Políticas, Estéticas e Diferenças (NuPEB) do PPGE-UNIPLAC. Professora na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, atuando no NEPRE/Regional e na área Técnica da Educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3483276278202471>

ORCID: <http://lattes.cnpq.br/3483276278202471>

E-mail: [leonorserafim@uniplaclages.edu.br](mailto:leonorserafim@uniplaclages.edu.br)

### **Letícia Camargo Macedo**

Mestranda em Educação na Universidade do Planalto Catarinense. Licenciada em História (UNIFACVEST), especialista em Sociologia (Faculdade de São Vicente) e História na Educação Básica (Faculdade Líbano). Professora na rede pública estadual de Santa Catarina e no Centro Universitário Unifacvest.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3628072962730944>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5806-3749>

E-mail: [leticia.camargo@uniplaclages.edu.br](mailto:leticia.camargo@uniplaclages.edu.br)

### **Lúcia Serafim de Souza**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2005). Cursando Mestrado em Educação na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação Básica: Políticas, Estéticas e Diferenças (NuPEB) do PPGE/UNIPLAC.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6191688009565541>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8356-1906>

E-mail: [luciaserafim@uniplaclages.edu.br](mailto:luciaserafim@uniplaclages.edu.br)

### **Mareli Eliane Graupe**

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação (UNIJUÍ), Doutora em Educação e Cultura (Universidade de Osnabrueck), Pós-Doutora em Ciências Humanas e em Antropologia (UFSC). Professora e orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1376-7836>

E-mail: [prof.mareli@uniplaclages.edu.br](mailto:prof.mareli@uniplaclages.edu.br)

### **Naiara Gracia Tibola**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE UNIVALI (2021). Mestrado em Educação realizado na Universidade Regional de Blumenau - FURB (2015). Graduação em Pedagogia cursado no Centro Universitário Para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI (2007). É professora permanente e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE UNIPLAC, vinculada à Linha de Pesquisa "Políticas e Fundamentos da Educação". É líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores - GPEFOR. Integra o Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina - OEMESC, a Rede de Pesquisa em Juventude no Brasil - Redejuve, e a Rede de grupos de pesquisa sobre o Ensino Médio - EMPesquisa.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4772526675180055>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9938-8997>

E-mail: [profa.naiara@uniplaclages.edu.br](mailto:profa.naiara@uniplaclages.edu.br)

### **Rafael Araldi Vaz**

Doutor em História Cultural pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em História Cultural e licenciado e bacharel pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É professor do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). É líder do Núcleo de Pesquisa em Educação Básica: Políticas, Estéticas e Diferenças - NuPEB (UNIPLAC). É pesquisador associado do grupo de pesquisa em Tecnologias e Políticas das Subjetividades, Educação, Governo e Direitos Humanos do PPGE-FURB. É pesquisador colaborador do Laboratório de Religiosidade e Cultura (LARC) da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pelo professor Rogério Luiz de Souza.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7743954916594139>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1617-4761>

E-mail: [rafaelvaz@uniplaclages.edu.br](mailto:rafaelvaz@uniplaclages.edu.br)

### **Silvia Aparecida Correa e Correa Moreira**

Possui graduação em Matemática pela Universidade do Planalto Catarinense (2007) e graduação em Física pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi (2020). É especialista em Metodologias Interdisciplinares com Ênfase em Matemática, Física e Química pela Universidade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (2009) e Prática Psicopedagógica Interdisciplinar pela FACVEST (2009). Atualmente é professora da Universidade do Planalto Catarinense e professora efetiva da Rede Estadual de Ensino; aluna regular do Mestrado Profissional de Ensino de Ciências e Matemática na UPF. Acadêmica do Curso de Letras, segunda licenciatura na UNIFACVEST. Foi Professora Supervisora do Pibid.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2035238719164274>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8854-870X>

E-mail: [silvia\\_accm@uniplaclages.edu.br](mailto:silvia_accm@uniplaclages.edu.br)

### **Tatiana Aparecida Vagner**

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade Integrada Católica de Palmas (1998), Especialização em Educação Ambiental pelo Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão (2004), Mestrado em Práticas Transculturais pelo Centro Universitário Facvest (2023). Atua como professora na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7440219623244521>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9530-2529>

E-mail: [tatianaprof123@gmail.com](mailto:tatianaprof123@gmail.com)

### **Vanir Peixer Lorenzini**

Doutora pelo Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina na Linha de Pesquisa Trabalho, Educação e Política. Participante do Grupo de Pesquisa - GEPETO/UFSC e Grupo de Estudos em Educação Especial - GEEP/UFSC. Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), direcionando sua pesquisa para o trabalho pedagógico na Educação Especial. Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia e Psicomotricidade. Pedagoga, com habilitação em Supervisão Escolar. Atualmente professora concursada da UNIPLAC, com atuação no ensino, extensão e pesquisa na graduação. Integra a Comissão Institucional de Acessibilidade da UNIPLAC.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0341889137439037>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1888-2094>

E-mail: [vanir.lorenzini@uniplaclages.edu.br](mailto:vanir.lorenzini@uniplaclages.edu.br)

### **Vanusa Pereira da Silva**

Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – edição 2022, em acordo de

cooperação técnica da CAPES e UNIPLAC. Integra a Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4478344816167003>

ORCID <https://orcid.org/0009-0008-3514-6225>

E-mail: [vanusasilva@uniplaclages.edu.br](mailto:vanusasilva@uniplaclages.edu.br)

### **Viviane Reino de Jesus Cordova Olivo**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC (2007). Possui Formação Continuada em Educação Inclusiva pela Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC (2014). Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI (2015). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI (2021). Cursando Psicologia pela Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC (2021 até o momento). Cursando Pós-graduação em ABA - Análise do Comportamento Aplicada pela Faculdade Faveni (2023 até o momento). Atualmente Professora de Educação Infantil e Séries Iniciais da Rede Privada de Ensino. Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5859419822866689>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8332-8801>

E-mail: [vivi.olivo@uniplaclages.edu.br](mailto:vivi.olivo@uniplaclages.edu.br)

### **Yara Castro de Borba**

Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Lages/SC. Mestra em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC - 2023) e Bolsista do UNIEDU. Pós-graduação em Ensino a Distância: Gestão e Tutoria - Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI - 2015). Pós-graduação em Prática Interdisciplinar de Ensino: educação infantil e séries iniciais - Faculdade Capivari (FUCAP - 2010). Graduada em Pedagogia - Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI - 2009). Integrante do Grupo de Pesquisa em

Educação e Desenvolvimento Territorial: políticas e práticas (GEDETER).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7354520834571820>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0830-1775>

E-mail: [yara\\_kastro@uniplaclages.edu.br](mailto:yara_kastro@uniplaclages.edu.br)

## Grupos de Pesquisa

Os/as pesquisadores/as que publicaram nesta obra integram os Grupos de Pesquisa da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) relacionados abaixo.

Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação

Link: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/803726>

Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL/América do Sul)

Link: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/39542>

Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores – GPEFOR

Link: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/792391>

NuPEB: políticas, estéticas e diferenças

Link: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/269063>

Rede de Egressos da Graduação e Pós-graduação da UNIPLAC

Link: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/35828>

Sistemas, Tecnologias e Educação - EDUTECS

Link: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2663948072252798>

Grupo de Estudos em Ambiente e Saúde

Link: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5898991872717481>

Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial: políticas e práticas (GEDETER).

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/31919>

O objetivo deste manual é promover a divulgação da produção científica realizada no âmbito dos grupos de pesquisa da UNIPLAC. A obra assume o formato de um recurso didático para desinventar a formação de professores/as, problematizando diversas temáticas educacionais do tempo presente, com uma linguagem mais acessível, que não dispensa o rigor científico, diferenciando-se, portanto, de uma cartilha, com conceitos simplificados e receitas prontas.