

ORGANIZADORAS  
PATRÍCIA IGNÁCIO  
VIVIANE CASTRO CAMOZZATO

# TEMAS CONTEMPORÂNEOS:

A educação frente às  
(im)possibilidades do cotidiano

**TEMAS CONTEMPORÂNEOS:**  
A EDUCAÇÃO FRENTE ÀS (IM)POSSIBILIDADES  
DO COTIDIANO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor  
DANILO GIROLDO  
Vice-Reitor  
RENATO DURO DIAS  
Chefe de Gabinete do Reitor  
JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA  
Pró-Reitor de Extensão e Cultura  
DANIEL PORCIUNCULA PRADO  
Pró-Reitor de Planejamento e Administração  
DIEGO D'ÁVILA DA ROSA  
Pró-Reitor de Infraestrutura  
RAFAEL GONZALES ROCHA  
Pró-Reitora de Graduação  
SIBELE DA ROCHA MARTINS  
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis  
DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO  
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas  
LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação  
EDUARDO RESENDE SECCHI  
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação  
DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

#### **EDITORA DA FURG**

Coordenadora  
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

#### **COMITÊ EDITORIAL**

Presidente  
DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares  
ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO  
ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA  
CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES  
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA  
EDUARDO RESENDE SECCHI  
ELIANA BADIALE FURLONG  
LEANDRO BUGONI  
LUIZ EDUARDO MAIA NERY  
MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG  
Campus Carreiros  
CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil  
[editora@furg.br](mailto:editora@furg.br)

Integrante do PIDL



PATRÍCIA IGNÁCIO  
VIVIANE CASTRO CAMOZZATO  
Organizadoras

**TEMAS CONTEMPORÂNEOS:**  
A EDUCAÇÃO FRENTE ÀS (IM)POSSIBILIDADES  
DO COTIDIANO



Rio Grande  
2023

© Patrícia Ignácio; Viviane Castro Camozzato

2023

Capa: Aldeise Ferreira Barbosa

Créditos da imagem da capa: <https://unsplash.com/pt-br/fotografias/R840y89aNKs>

Diagramação da capa: Murilo Borges

Formatação e diagramação: Gilmar Angelo Meggiato Torchelsen

Revisão Ortográfica e Linguística: Júlio Marchand

#### Ficha catalográfica

T278    Temas contemporâneos: a Educação frente às (im)possibilidades do cotidiano [Recurso Eletrônico] / Organizadoras Patricia Ignácio, Viviane Castro Camozzato. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2023. 94 p. : il.

Modo de acesso: <http://repositorio.furg.br>  
ISBN 978-65-5754-167-8 (eletrônico)

1. Educação 2. Ensino Remoto 3. Educação Inclusiva I. Ignácio, Patricia II. Camozzato, Viviane Castro III. Título.

CDU 37

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos – CRB10/2344

## Sumário

1. O "bom aluno" de Matemática: o que dizem os professores do Ensino Fundamental <i>Nicoli Peroza Ramos</i> <i>Patrícia Ignácio</i>	09
2. Processo de Medicalização: um efeito dos discursos normalizadores presentes nas Políticas Educacionais Inclusivas <i>Nadine Silva dos Santos</i> <i>Kamila Lockmann</i>	24
3. Quando a Escola se transferiu para a minha casa: o que dizem as crianças sobre a escola nas experiências remotas <i>Silvana de Medeiros da Silva</i> <i>Rafael Araújo da Silva</i> <i>Mariangela Momo</i>	41
4. A travessia da Escola da Infância pela Pandemia da Covid 19 – Desafios da Coordenação Pedagógica e sua atuação andaime para exercícios da Docência durante o distanciamento social <i>Elaine Regina Alegre Henriques</i>	54
5. Retorno às Aulas Presenciais em Discurso: posicionamentos de sindicatos do Rio Grande do Sul <i>Ariane Brião dos Santos</i> <i>Viviane Castro Camozzato</i>	75
Sobre as autoras	91

## APRESENTAÇÃO

Os desafios que permeiam os cotidianos escolares na atualidade têm sido marcados por um conjunto de práticas docentes e escolares engendradas e alicerçadas em discursos que balizam modos de ser, estar e viver em sociedade. Cotidianos nesta obra compreendidos como espaços de criação, negociação de sentidos, reinvenções de *saberes-fazer*s, onde são produzidas formas de ser, viver e sentir (CERTEAU, 2009; ALVES, 2002).

Dizendo de outro modo, vozes, rituais, arquivos, normas, leis, imagens, rotinas, memórias... materializam a trama discursiva, com seus poderes e saberes, que instituem e produzem sujeitos escolares para uma dada sociedade, delimitando o que é e o que não é a eles permitido. Segundo Foucault, "[...] o discurso está na ordem das leis [...]" (2008, p. 7). Contudo, o termo se distancia de conceito, sentido oculto, análise e interpretação ou teoria. Não se constitui no significado das palavras, mas sim em "[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...]" (FOUCAULT, 2009, p. 55) e têm o poder de produzir o que dizem. Sua emergência não se dá em qualquer tempo ou espaço, mas a partir de condições de possibilidade, forjadas histórica, cultural e socialmente.

Partindo desse entendimento, as formas como os sujeitos escolares se narram e são narrados, os modos como são produzidos os saberes e os fazeres docentes, bem como os posicionamentos tomados por atores escolares e instâncias legais são algumas das tramas discursivas que permeiam, interpelam e instituem as possibilidades e as impossibilidades dos cotidianos escolares contemporâneos. Assim sendo, o presente livro dá visibilidade a um recorte da constelação discursiva que vem instituindo modos de compreender, categorizar, operar sobre os corpos escolares, bem como de produzir práticas docentes e gestoras alinhadas com discursos acerca de quem são e como devem ser atendidos os sujeitos nos cotidianos vividos, sentidos e produzidos na escola e/ou a partir dela.

No primeiro capítulo, Nicoli Peroza Ramos e Patrícia Ignácio investigam e dão visibilidade às narrativas de professores da Educação Básica de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre, sobre "o que é ser um 'bom' aluno em Matemática".

Tomando como fio condutor as Tendências Pedagógicas e a História da Matemática, buscam compreender os parâmetros-critérios que balizam e são considerados relevantes, pelos participantes do estudo, para que seus alunos sejam nomeados/considerados/classificados como "bons em Matemática". Percebendo a valoração dos aspectos comportamentais em detrimento dos conhecimentos e dos conteúdos da referida área, as autoras enfatizam que tais compreensões têm implicações diretas nos modos de ensinar, de aprender e no sucesso dos sujeitos escolares.

Nadine Silva dos Santos e Kamila Lockmann analisam o processo de medicalização presentes nas políticas educacionais inclusivas, entendendo-o como um efeito de discursos normalizadores que nomeiam, classificam e capturam sujeitos escolares. Para tal, analisam documentos de algumas políticas e, ainda, narrativas de duas docentes da rede estadual, atuantes na cidade de Rio Grande/RS. As autoras nos instigam a pensar, sobretudo, acerca dos modos pelos quais a inclusão escolar funciona em nosso tempo – incessantemente construído em torno da medicalização dos sujeitos –, com especial acento para as ressonâncias na escola contemporânea.

O capítulo "Quando a escola se transferiu para a minha casa: o que dizem as crianças sobre a escola nas experiências remotas", de Silvana de Medeiros da Silva, Rafael Araújo da Silva e Mariangela Momo, promove a escuta atenta e sensível das vozes de crianças da Educação Básica sobre "o que significou ter a escola dentro de casa" em tempos de Pandemia da COVID 19. Por meio de chamadas de vídeo individuais, através do aplicativo WhatsApp, foram ouvidas 15 crianças na faixa-etária entre cinco e onze anos, as quais assinalaram a importância da escola tanto como espaço de aprendizagens quanto como espaço de encontros, de interação, de socialização e de afetividade. Evidenciaram, também, a percepção e o reconhecimento das especificidades da mediação docente, mobilizando o (re)pensar dos ambientes e das situações de aprendizagem sejam eles remotos ou presenciais.

Na continuidade, Elaine Regina Alegre Henriques discute a travessia de uma Escola Municipal de Educação Infantil pela Pandemia da COVID 19, tendo como perspectiva a relação da coordenação pedagógica com o grupo de professores no decorrer do acompanhamento dos exercícios de docência possíveis em tempos de distanciamento social. Incertezas, inquietudes e construções em torno de como ser escola sem estar junto presencialmente mobilizaram o texto, na medida em que, assumindo o conceito de andaime de Jerome Bruner, Elaine problematiza a

coordenação pedagógica e a instigação para que os professores estudem e pesquisem para refletir sobre o seu papel e a sua docência.

Por fim, Ariane Brião dos Santos e Viviane Castro Camozzato apresentam uma problematização acerca das discursividades em disputa sobre o tema do retorno às aulas presenciais no Rio Grande do Sul a partir de matérias de três sindicatos, quais sejam: SINEPE/RS, CPERS/RS e SINPRO/RS. Argumentam sobre os posicionamentos discursivos díspares entre os sindicatos, na medida em que localizados em espaços de saber-poder que ora centralizam seus argumentos na produtividade da escola e na imprescindibilidade de não parar, ora demarcam a urgência de análises conjunturais e de preservação das vidas.

A partir da partilha deste livro, esperamos que os leitores e as leitoras se inspirem e se sintam instigados a colocar em suspenso alguns dos regimes de verdade que delimitam, instituem e qualificam certos modos de agir, sentir e viver nos espaços e tempos da escola. Ademais, para que sigamos colocando em questão os temas da nossa contemporaneidade e operando articulações entre a Educação e as suas (im)possibilidades cotidianas. Que possamos, sobretudo, exercer o olhar atento, a escuta sensível e a constante problematização do que acontece, do que nos acontece, do que nos produz e do que nos inquieta, nesse incessante contínuo que é estar submerso aos temas contemporâneos.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: a arte de fazer. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, M. **Ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

## O BOM ALUNO DE MATEMÁTICA – O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Nicoli Peroza Ramos  
Patrícia Ignácio*

### Introdução

A expressão "bom aluno" vem sendo compartilhada no Campo da Educação, ao longo dos anos, para descrever os estudantes que têm sucesso na vida escolar. Em se tratando do "bom aluno de matemática", ela nomeia aqueles que têm sucesso neste campo de saber. A recorrência de tais expressões nos espaços escolares e universitários acabou por instigar e mobilizar o presente estudo, o qual buscou dar visibilidade às formas como são narrados, descritos, compreendidos e categorizados os alunos incluídos ou não nessa denominação. Dito de outro modo, o objetivo do estudo foi identificar e perceber como são descritos os "bons alunos em matemática" a partir das narrativas de 7 professores e professoras da Educação Básica de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS, que atuavam em turmas de 6o. a 9o. anos do Ensino Fundamental com o componente curricular Matemática, no ano de 2018.

Na busca por dar conta do objetivo proposto, fez-se ímpar a aproximação junto a autores que discorrem sobre o termo "bom aluno", tais como Barreto (1981), Rangel (1997), Donaduzzi (2003) e Lima e Machado (2012); e sobre o "bom aluno de matemática", presente nos estudos de Buriasco e Cury (2009) e Guimarães (2009). Ademais, distanciando-se dos caminhos investigativos encontrados sobre o tema até então, o estudo teceu uma perspectiva para ver assentada em conceitos e teorias voltados à história da Matemática, objetivando entender quais saberes foram priorizados ao longo dos anos e se estes seriam considerados mais válidos do que outros. Em nossas hipóteses iniciais, também julgamos que as Tendências Pedagógicas (LIBÂNEO, 2002) poderiam estabelecer/demarcar/balizar um conjunto de critérios-parâmetros, capazes de indicar as características dos alunos "bons" ou não, a partir de cada teoria.

Nas próximas seções, serão apresentadas pesquisas desenvolvidas acerca do

tema "bom aluno", bem como alguns possíveis critérios que balizaram as concepções e os entendimentos dos professores e das professoras participantes do estudo, os aspectos metodológico da pesquisa e a perspectiva dos docentes sobre os alunos que comumente nomeiam como "bons alunos de matemática".

### **O “Bom aluno” na literatura**

A partir de pesquisas como as de Barreto (1981), Rangel (1997), Donaduzzi (2003), Buriasco e Cury (2009) e Lima e Machado (2012), observamos que os entendimentos sobre o conceito de “bom aluno” produzidos, narrados e balizados por professores, gestores e comunidades escolares são engendrados a partir de fatores internos e externos ao sujeito. Segundo os autores, os fatores internos estão relacionados à subjetividade dos alunos e remetem a adjetivos que o caracterizam como participativo, disciplinado e comportado (BARRETO, 1981); além disso, referem-se ao indivíduo capaz de alcançar boas notas, reproduzir e memorizar conteúdos (BURIASCO; CURY, 2009), podendo ser, também, de forma complementar, curioso e questionador (LIMA; MACHADO, 2012). Já os fatores externos citados pela literatura analisada, dizem respeito às intervenções causadas pelo meio no qual o aluno está inserido, como questões familiares (RANGEL, 1997; BARRETO, 1981; LIMA; MACHADO, 2012) e a concepção que o professor pode ter sobre o aluno (RANGEL, 1997; DONADUZZI, 2003).

No que se refere às questões externas, as comunidades entrevistadas por Barreto (1981), Rangel (1997) e Lima e Machado (2012) afirmaram que o “bom aluno” é influenciado pela família, isso porque ela era considerada como uma questão fulcral para o desenvolvimento do “bom aluno”. Os participantes desses estudos ainda disseram que, quando a família se envolvia com assuntos referentes à escola, fazia cobranças e mostrava-se interessada em saber sobre a vida escolar do aluno, as chances de o estudante ser um “bom aluno” aumentavam consideravelmente. Para além, alguns entrevistados declararam que a boa estrutura familiar – pais casados, situação econômica estável e poucos irmãos – também influenciava, pois os responsáveis tendiam a participar das tarefas de casa, enviadas pelos professores, e faziam contato com os docentes para saber se poderiam ajudar em algo mais.

Para a comunidade acadêmica entrevistada por Rangel (1997), o “bom aluno” da escola militar ou privada só estudava nesses ambientes porque os pais estavam preocupados com sua educação. Ao colocar o filho em alguma dessas instituições, já era possível perceber a cobrança e o cuidado, tanto dos pais quanto da escola. Por

outro lado, aqueles que estudavam em escolas públicas, de acordo com os entrevistados, em geral, não recebiam a mesma cobrança da família nem da escola.

Rangel (1997) e Donaduzzi (2003) destacam que as concepções do professor sobre a aprendizagem do aluno influenciam diretamente no desenvolvimento do sujeito aprendiz, haja vista que sua prática pedagógica é desenvolvida a partir da expectativa que ele tem sobre o estudante. Dizendo de outro modo, se um docente acredita que seus alunos não são capazes, ele planeja e ministra suas aulas a partir desse julgamento. Nesse sentido, o bom desenvolvimento do aluno pode ser afetado pela sua relação com o professor, visto que ambos podem modificar a conduta um do outro, a partir do que pensam sobre si (DONADUZZI, 2003).

Segundo Rangel (1997), os educadores não se veem como formadores de bons alunos e parte significativa do processo educacional. Muitos deles desejam ter “bons alunos” e afirmam que, para isso, os estudantes devem ser “questionadores”. Contudo, não propiciam espaços para que eles façam perguntas e sejam críticos em suas aulas. Ou seja, os docentes têm um entendimento de “bom aluno”, mas não estabelecem dinâmicas em sala de aula para que possam promover a formação do sujeito escolar desejado (Ibid.).

Objetivando compreender quem é e quais as características do “bom aluno de matemática”, a pesquisa de Buriasco e Cury (2009) aplicou entrevistas com professores, alunos e não docentes. Já a investigação de Guimarães (2009), além de entrevistar docentes, desenvolveu pesquisa documental em pareceres descritivos. No estudo “Características de um bom aluno de matemática na opinião de professores e estudantes” (BURIASCO; CURY, 2009), os resultados foram separados em duas categorias, de acordo com as características comportamentais e aquelas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da Matemática. Para as análises, os autores agruparam as palavras que possuíam o mesmo significado em uma mesma categoria e, após, fez-se a contagem das mais citadas a fim de encontrar as características predominantes. Os atributos mais lembrados, segundo eles, foram: “dedicado”, “gosta de aprender”, “tira boas notas” e “tem raciocínio lógico rápido”. Com isso, observa-se que a maioria dos aspectos apontados relaciona-se com o comportamento do aluno e não propriamente com o saber matemático, revelando que o “bom aluno de matemática” também é “bom aluno” nas demais disciplinas, uma vez que pode ser considerado o seu comportamento e a aprendizagem em qualquer área do conhecimento.

Em “Matemática escolar, raciocínio lógico e a constituição do “bom aluno” em matemática” (GUIMARÃES, 2009), a pesquisadora declara que, para os professores

participantes do estudo, o “bom aluno em matemática” é aquele que tem um “bom raciocínio lógico”, ou seja, é rápido, participativo, interessado, ativo, independente e autônomo, não carecendo de material concreto e de respostas exatas. Ao analisar os achados das duas pesquisas, infere-se que, para os dois estudos, o “bom aluno de matemática” detém mais características referentes ao “bom aluno” do que precisamente ao “bom aluno de matemática”. Isso porque se encontram características relacionadas a “boas notas” e à “reprodução e à memorização de conteúdos”, podendo estas se vincularem a qualquer disciplina, não exclusivamente à Matemática.

A partir dos resultados encontrados acima, começamos a nos questionar acerca da prática docente dos professores entrevistados, para tentar compreender quais critérios-parâmetros utilizam para a caracterização do “bom aluno de matemática”. Desse modo, pensou-se que, ao investigar sobre os métodos de ensino usados pelos professores, bem como os conhecimentos matemáticos valorizados ao longo dos anos, seria possível observar a relação entre o trabalho docente e as narrativas sobre o “bom aluno de matemática”.

### **Mapeando possibilidades**

Segundo o Dicionário Escolar de Língua Portuguesa, o termo “bom” é definido como:

1 Que é benévolo, generoso, magnânimo, bondoso: *o homem bom não vê maldade nos outros.* 2 Que é eficiente, que cumpre seus deveres: *o bom aluno faz o dever de casa.* 3 Que é autêntico, válido, legítimo: *pelas leis vigentes, o contrato é bom.* 4 Curado, sarado: *Ana já ficou boa da gripe.* 5 Que é competente em algo específico: *Vânia é boa no tênis.* 6 Que tem as qualidades esperadas ou necessárias: *um bom quadro/carro/terno.* 7 Que é saboroso, gostoso: *Este camarão está bom demais.* 8 Que é proveitoso, promissor: *Este é um bom negócio!* 9 Bonito, agradável, aprazível: *um bom tempo.* sm. 10 Pessoa de valor: *só queremos contratar os bons.* 11 Coisa correta, aprazível: *Bom mesmo é ficar na rede do alpendre* (AULETE, 2012, p.121, grifos do autor).

Levando em consideração o significado “que tem as qualidades esperadas”, percebe-se que, quando é usado o adjetivo “bom”, remete-se a algo (pessoa, objeto, coisa, animal etc.) e a um parâmetro. Assim, quando se diz que algo é “bom”, por exemplo, fala-se que ele “tem as qualidades esperadas” para desempenhar funções e habilidades ligadas a qualidades-parâmetros diretamente relacionadas ao sujeito, às experiências e aos critérios estabelecidos por ele. Ao falar do “bom aluno de matemática”, esses entendimentos não se distanciam, pois essa valoração, por assim dizer, será utilizada de acordo com as qualidades-parâmetros de seus avaliadores.

Para entender e identificar o trabalho docente, uma das possíveis articulações foi pensar nas Tendências Pedagógicas como balizadoras das qualidades-parâmetros. Assim, recorreremos aos autores Libâneo (2002) e Ghiraldelli (2002) com intuito de nos fornecerem algumas intenções teóricas, capazes de estabelecer tais padrões-critérios, por meio dos quais os professores entendem /significam o “bom aluno de matemática”.

De acordo com Libâneo (2002), as Tendências Pedagógicas orientam o professor quanto à sua prática, estabelecendo “diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc.” (p. 3). Em outras palavras, a partir das Tendências Pedagógicas, o docente pode caracterizar o “bom aluno” de acordo com a teoria que fundamenta o seu fazer docente e os seus entendimentos sobre o campo da Educação. Para apresentar as tendências estabelecidas por esse autor, convidamos o leitor a observar o quadro elaborado por Santos (2012), com alguns recortes que julgamos importantes para este estudo.

**Quadro 1 – Descrição das tendências pedagógicas**

<b>Tendência pedagógica</b>	<b>Métodos</b>	<b>Professor-aluno</b>	<b>Aprendizagem</b>
Tendência Liberal Tradicional	Exposição e demonstração verbal da matéria e/ou por meio de modelos.	Autoridade do professor, que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem considerar as características próprias de cada idade.
Tendência Liberal Renovada Progressivista	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é um auxiliar no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas. O aluno aprende fazendo.
Tendência Liberal Renovada Não Diretiva (Escola Nova)	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno; o professor deve garantir um clima de relacionamento pessoal e autêntico, baseado no respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.
Tendência Liberal Tecnicista	Procedimentos e técnicas para a transmissão e a recepção de informações.	Relação objetiva em que o professor transmite informações e o aluno deve fixá-las.	Aprendizagem baseada no desempenho.

**Fonte:** Quadro adaptado de Santos (2012)

Segundo Ghiraldelli Jr (2002), na pedagogia do diálogo, por exemplo, Paulo Freire propõe uma horizontalidade entre educador e educando. Isso posto, para essa tendência, o “bom aluno” é o que questiona e dialoga com o seu educador. Já para a pedagogia tradicional, o que se espera é um aluno receptivo, que pouco debate com o

professor. Dizendo de outro modo, aquele que realiza todas as atividades propostas, sem questionar.

Tomando por base as concepções e os entendimentos apresentados acima, nossa hipótese é de que o estudante que não se enquadra na(s) tendência(s) a(s) qual(ais) o professor se filia, pode ser visto como um “mau aluno” ou como um sujeito sem o necessário para ter sucesso na disciplina. Desse modo, quando o professor se fundamenta em tendências que promovem o diálogo em sala de aula e a resolução de situação-problema, por exemplo, provavelmente não caracterizará como “bom aluno” um estudante apenas receptivo, que entende o professor como o único a deter o conhecimento e a aprendizagem como um processo mecânico.

Uma outra forma possível para compreender as narrativas dos professores sobre o “bom aluno de matemática”, segundo nossas suposições, seria relacionada à História da Matemática e aos conteúdos considerados válidos para esse campo, ao longo do tempo, no Brasil. Em uma breve incursão, identificou-se que as práticas escolares brasileiras na área da Matemática começaram com os jesuítas em 1605 e estavam voltadas para o ensino dos algarismos e das primeiras operações. Além disso, a Matemática, na referida época, não era reconhecida como uma disciplina única, ela era incorporada ao Ensino de Física (LEITE apud VALENTE, 1999, p. 29)

Valente (1999) refere que, em 1827, foi instaurada a lei de criação de escolas primárias, a qual designava aos professores o dever de ensinar a ler, a escrever e a contar. Essa lei diferenciava a educação para meninos e meninas, prevendo escolas separadas. Para meninos, o currículo envolvia “ler, escrever, as quatro operações aritméticas, prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria, gramática da língua nacional, moral cristã e doutrina católica” (GOMES, 2012, p.15). Para as meninas, eram eliminadas do currículo a geometria e a prática de quebrados e se incluía o ensino de práticas para a economia doméstica.

Em 1931, o ensino de Matemática estava voltado para o grau de desenvolvimento do aluno, de modo que o estudante fosse “um descobridor e não um receptor passivo de conhecimentos” (DASSIE apud ROXO, 1931, p. 5). Para isso, priorizava-se o “raciocínio lógico [...] no lugar da memorização de definições” (PINTO, 2005, p. 3), incentivando o aluno a pensar e não apenas reproduzir. Nesse aspecto, destaca-se a aproximação desse entendimento com as Tendências Pedagógicas, citadas acima, que valorizam o aprendizado do aluno, bem como com a concepção do sujeito aprendente de matemática, mencionada por Guimarães (2009).

A partir de 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases - Lei 5.692, o ensino foi dividido em dois níveis: primeiro e segundo graus, em que o último tinha o objetivo de formar profissionais, pois desviava “parte da demanda pelo ensino superior” (Gomes, 2012, p. 25). Segundo estudiosos, essa mudança deu foco à Matemática do cotidiano e visibilidade a conteúdos que seriam necessários para realizar atividades do dia a dia, bem como para atuar em profissões que não requeriam Ensino Superior.

A partir dessa breve incursão, podemos perceber, minimamente, um pouco da trajetória e das mudanças da Educação Matemática no Brasil. Os modos de ensinar e os conteúdos abordados ao longo da história apontam o quanto aspectos históricos, sociais, políticos e culturais estão implicados na seleção e na valoração de um conjunto de conteúdos em cada tempo e espaço. Nesse sentido, é possível afirmar que o que é priorizado em cada época pode estar articulado a diferentes caracterizações do aluno nomeado com bom em Matemática, bem como as Tendências Pedagógicas podem nos mostrar as formas de ensinar e os modos de ser/estar/agir dos sujeitos escolares.

### **O olhar sobre as narrativas: Um estudo metodológico**

Para que fosse possível identificar como era descrito o “bom aluno de matemática” a partir da narrativa de professores dessa disciplina em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS, foram utilizados questionários do *Google Forms*. Isso porque as escolas em que esses profissionais atuavam encontravam-se muito distantes umas das outras. Esse instrumento, por consequência, facilitou a participação de toda a população investigada.

Oportuno destacar que os questionários objetivaram que o professor mostrasse o que ele “sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões” (SELLTIZ, 1967 apud Gil, 2002, p. 115) para denominar o aluno como “bom em matemática”. Além disso, Jovchelovitch e Bauer (2011, p. 91) afirmam que “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as experiências em uma sequência, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. Assim sendo, quando o professor narra o que espera do aluno, acaba por (re)pensar os acontecimentos, tentando encontrar respostas para determinadas situações e, também, podendo (re)avaliar a sua prática.

Os questionários continham questões abertas e fechadas. As questões abertas eram voltadas à explicação e à caracterização do “bom aluno de matemática” e “permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir

opiniões” (Ibid., p. 204). Já as questões fechadas se referiam aos métodos de ensino e de aprendizagem e à relação professor-aluno, onde o professor deveria selecionar aquela que mais representava seu entendimento sobre o cotidiano escolar. Esse formato facilita “o trabalho do pesquisador e também a tabulação”, pois “as respostas são mais objetivas” (Ibid., p. 205).

Em uma consulta à Secretaria de Educação da cidade em estudo, adquiriu-se uma lista com o nome, o telefone e o e-mail dos 13 professores que ministravam aulas de Matemática para o Ensino Fundamental. Em seguida, entrou-se em contato com esses docentes através de e-mails. Dos 13, obteve-se o retorno apenas de um; todavia, foram encaminhadas mensagens por telefone e realizadas ligações aos outros 12 professores. Desses, sete retornaram o contato, três apresentavam número telefônico desatualizado e dois não atenderam à ligação. Dos oito professores que responderam ao contato das pesquisadoras, um não quis participar do estudo, afirmando falta de tempo para respondê-lo. Ao final, foram contabilizados o total de sete professores participantes. Para conhecer um pouco da população investigada, identificaram-se os dados referentes à formação dos profissionais, ao tempo de docência e aos anos escolares nos quais ministravam aula.

Dessa população, todos os sete professores tinham Licenciatura em Matemática. Além disso, um também possuía especialização em Gestão Escolar e outro Habilitação em Física. O tempo de docência entre a maioria dos professores (5 respondentes) era entre seis e 12 anos, sendo que um atuava na docência há um ano e outro há 17 anos. Todos eram docentes do Ensino Fundamental, sendo que um também ministrava aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outro no Ensino Médio.

### **O “Bom aluno de matemática”: A perspectiva docente**

A partir dos questionários respondidos pelos sete professores de Matemática que participaram da pesquisa, identificamos que as características mais recorrentes sobre o “bom aluno de matemática” eram: dedicado, estudioso, interessado, participativo, questionador e com bom raciocínio lógico. Esses aspectos foram separados em categorias semelhantes às de Buriasco e Cury (2009). Para os autores, uma delas refere-se às características pessoais do aluno e a outra ao ensino e à aprendizagem da Matemática. As categorias foram nomeadas, respectivamente, de aspectos comportamentais – considerados a partir de ações e do “modo de agir” (AULETE, 2012,

p. 202) do estudante – e aspectos voltados à aprendizagem – direcionados ao ensino do professor e ao aprendizado do aluno na disciplina em questão.

A partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), agrupamos os achados em três eixos: o primeiro relacionado a características que remetem ao aluno que se mostra receptivo; o segundo, ao aluno ativo; e o terceiro, a aspectos relativos à aprendizagem de Matemática. Importante destacar que tais descrições não delimitam, nem determinam as demais, pois as identidades são múltiplas, contraditórias e combinantes. Ou seja, um aluno pode ser receptivo, ativo e ter bom raciocínio lógico ao mesmo tempo. Destaca-se que dois desses eixos apontam para o comportamento do aluno, aqui nomeados como: a – dedicado, estudioso e interessado; e b – participativo, questionador e autônomo; e um para aspecto relacionado aos processos de ensino e de aprendizado, chamado de c – raciocínio lógico.

### **Dedicado, estudioso e interessado**

De acordo com Buriasco e Cury (2009), a categoria relacionada aos “aspectos pessoais” refere-se às características que dependem exclusivamente do sujeito, vinculadas ao seu comportamento enquanto aluno. Assim sendo, as características que nomeiam esta seção remetem diretamente ao comportamento do aluno em relação à disciplina e/ou ao conteúdo de Matemática, conforme o Quadro 2.

**Quadro 2** – Caracterização do aluno receptivo

<b>Professor</b>	<b>Caracterização</b>
B	<b>Dedicados e interessados.</b>
C	Alunos que são <b>interessados, estudiosos</b> e esforçados. Tenho alunos que entendem o conteúdo com facilidade, vão atrás quando precisam de alguma explicação para a realização de alguma tarefa.
E	<b>Dedicado, estudioso</b> , com bom raciocínio lógico e com uma base dos anos iniciais.
F	Alunos <b>estudiosos e dedicados.</b>

**Fonte:** Dados da Pesquisa.

De acordo com o Dicionário Escolar de Língua Portuguesa, dedicado é definido como o sujeito “1 Que se dedica a algo ou alguém [...] 3 Que se empenha ou se sacrifica (profissional dedicado)” (AULETE, 2012, p. 251). Utilizando o significado “que se empenha ou se sacrifica” a algo ou a alguém, observa-se que essa característica diz

respeito ao sujeito que se esforça perante o estudo. Assim, o estudante dedicado é aquele que se empenha no estudo.

Falando sobre dedicação, o professor E afirmou que ela é fator determinante para o aluno ser nomeado como "bom em matemática" e não em outras disciplinas, isso porque ele diz que o sujeito "compreende o conteúdo, é dedicado e geralmente gosta da disciplina" (Professor E). Em contrapartida, o professor F acredita que o aluno pode ser bom em Matemática e também nas demais disciplinas, devido à sua "dedicação e interesse" (Professor F) nos estudos.

Ao verificar a definição de estudioso no Dicionário (AULETE, 2012, p. 381, grifo do autor), compreendeu-se que o termo se refere a "que ou quem se aplica no estudo (de algo) (*rapaz estudioso*); *um estudioso de cinema*". Quando o propósito é referir-se ao aluno de Matemática, vê-se que este é aquele que "se aplica no estudo" dessa disciplina. Trata-se do comportamento do discente frente ao conteúdo e/ou à disciplina. Na esteira desse entendimento, a análise dos dados indicaram que o adjetivo estudioso é citado por três dos sete professores participantes do estudo, coincidentemente, o mesmo número de vezes que dedicado. A esse respeito, nota-se que, em Buriasco e Cury (2009), as características dedicado e estudioso são categorizadas no mesmo grupo de aspectos, visto que os autores apontam "semelhanças encontradas nos significados das palavras" (p. 91).

Já a categoria interessado foi mencionada por dois dos sete respondentes. Ao falar de interessado, o dicionário descreve as terminologias "1 Que mostra interesse (*público interessado*). 2 Pessoa que mostra interesse em algo, que almeja algo: Os *interessados deverão dirigir-se à sede da empresa para obter informações*" (AULETE, 2012, p. 505, grifo do autor). Nessa perspectiva, entende-se que o estudante interessado é o que "almeja algo", ou seja, aquele que deseja aprender Matemática. E, como dedicação, também trata de questões comportamentais.

Semelhante a esses achados, as professoras entrevistadas por Guimarães (2009, p. 123) afirmaram que os alunos "interessados, entre outros, dão a garantia de ser um bom aluno na disciplina de Matemática". De modo similar, vemos, na pesquisa, "O 'bom aluno' nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar", onde o "interesse individual do educando no processo de aprendizagem pesa mais na construção do 'bom aluno'" (LIMA; MACHADO, 2012, p. 156, grifo nosso). Com isso, é possível perceber que para os docentes, em grande parte, o estudante é responsável por sua aprendizagem.

Das características comportamentais encontradas nesta seção, citadas pelos professores participantes do estudo, cabe ressaltar que estão aqui propositalmente agrupadas, pois remetem a um aluno receptivo, isto é, aquele que recebe e reproduz aquilo que é proposto, “empenha-se”, “aplica-se” e “almeja” o que é mostrado pelo professor. Em consequência disso, buscam formar um sujeito que “deve se destacar como o cidadão ‘modelo’, aquele que respeita as normas, que cumpre metas, que não questiona o status quo”(Ibid. p. 98) – narrativa que converge com alguns dos métodos de ensino e de aprendizagem estudados para esta pesquisa.

Ao referir-se à formação do aluno dedicado, estudioso e interessado, os professores B, C, E e F afirmaram que seus métodos em sala de aula se aproximavam daqueles baseados na “exposição e demonstração verbal da matéria e/ou por meio de modelos” (Libâneo, 2002, p. 9). Convergindo para esses entendimentos, outro professor citou utilizar a metodologia que visa a “procedimentos e técnicas para transmissão e recepção de informações” (Ibid., p. 9), onde o aluno se mostrava apenas receptor dos conteúdos. Desse modo, quando os professores selecionaram as frases acima, compreende-se que eles esperavam alunos que se enquadrassem nesse modelo, ou seja, que demonstrassem comportamentos e ações para que fossem discentes dedicados, estudiosos e interessados.

### **Participativo, questionador e autônomo**

Em contrapartida ao que foi visto na seção anterior, as características aqui descritas, as quais também emergiram dos questionários analisados, descrevem alunos ativos. Em outras palavras, aqueles que exercem ações em sala de aula: participam, agem por si só e questionam. Nota-se que tais aspectos também apareceram nas pesquisas de Barreto (1981), Rangel (1997), Donaduzzi (2003), Buriasco e Cury (2009), Guimarães (2009) e Lima e Machado (2012).

Como exposto na narrativa do professor C, por exemplo, os "bons alunos de matemática" eram aqueles que “[...] *vão atrás* quando precisam de alguma explicação para a realização de alguma tarefa”. Em outros termos, alunos que pouco dependem do professor para a construção do seu conhecimento. Para o professor G, os bons alunos de Matemática eram os que “[...] *buscam* saber mais *questionar* o porquê das coisas [...]”. Na esteira desse entendimento, o professor A descreveu os bons alunos como os que “[...] *participam e investigam* o processo de aprendizagem”. O que se percebe é que as respostas desses professores assinalam a importância do

comportamento ativo dos alunos frente aos desafios da disciplina em questão. De forma similar, na pesquisa denominada “Matemática escolar, raciocínio lógico e a construção do ‘bom aluno’ em matemática”, as entrevistadas por Guimarães (2009, p. 133) afirmaram que os bons alunos são “*ativos, acompanham* o pensamento das professoras”. O bom aluno também aparece como “*ativo*, no sentido de ser curioso, *participar* das atividades propostas” (DONADUZZI, 2003, p. 53, grifos do autor).

Rangel (1997, p. 54) caracteriza o chamado “aluno ideal” como o sujeito *questionador*. De acordo com Freire (2002, p. 13), o “educador democrático não pode se negar o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Ou seja, cabe ao professor estimular os alunos a pensar, a questionar e a investigar, permitindo a produção de dúvidas e objetivando a formação de sujeitos escolares questionadores.

Com o intuito de disponibilizar um ambiente onde o aluno pudesse ser participativo nas aulas para desenvolver as experiências, as pesquisas e ser o sujeito questionador de modo a avançar na resolução dos problemas, os professores A e G disseram que suas aulas ocorriam “por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas” (SANTOS, 2012). No que se refere à aprendizagem, os professores D, E e G afirmaram que ela era “baseada na motivação e na estimulação de problemas” (Ibid.), narrativas que parecem interpelar o aluno para atuar de forma ativa em sala de aula.

Com relação ao aluno participativo e questionador, nota-se que cinco dos sete professores assinalaram o papel do aluno como participador e o do professor como mediador entre o saber e o aluno. Esses professores buscavam potencializar a participação dos alunos em aula. Logo, ao que parece, o “bom aluno em matemática” era caracterizado, de acordo com os professores, pelo seu comportamento e não em função das competências e de suas habilidades voltadas à área da Matemática.

Cabe ressaltar que ser participativo e questionador remete à ideia de que o “bom aluno de matemática” é ativo e, por conta disso, mostra-se capaz de produzir seu próprio conhecimento. Dessa forma, o docente atua como mediador da aprendizagem, enquanto o sujeito depende unicamente de sua “força de vontade” para compreender e aprender quaisquer aspectos.

## **Raciocínio Lógico**

O raciocínio lógico é definido por Kessler e Fischer (2000, p. 9) como “uma atividade mental que se sustenta na coerência entre as ações”. Assim, qualquer

problema resolvido a partir de uma conexão entre os fatos é um exercício que envolve esse método. Entretanto, quando o aluno não tem clareza do que tenta apreender, essa é “uma das principais causas dos erros dos alunos na solução de situações problemas”, pois a “falta de objetivos no ato mental, como resultado de uma incapacidade para definir um problema” revela que “não há organização de informações” (KESSLER; FISCHER, 2000, p. 12) no pensamento do sujeito. Assim, quando se depara com uma situação-problema, deve-se estabelecer uma coerência, utilizando as ferramentas ao seu alcance, para chegar até a resolução da atividade.

No dicionário (AULETE, 2002), é possível reconhecer, ao juntar as palavras, que: raciocínio é “ação ou resultado de raciocinar, de organizar e relacionar informações logicamente através da inteligência” (Ibid., p. 731) e lógico é aquilo “em que há coerência, nexos, harmonia entre as partes, as ideias, etc.” (Ibid., p. 548). Este último conceito remete, portanto, à organização das informações de forma coerente.

Conforme Pinto (2005), o raciocínio lógico é considerado importante desde 1931. Contudo, no estudo aqui desenvolvido, observou-se que apenas dois dos sete professores participantes da pesquisa consideram que o “bom aluno de matemática” deveria possuir um bom raciocínio lógico. Na fala do professor D, por exemplo, apenas o raciocínio lógico é citado como característica necessária para que o aluno seja “bom” em Matemática, diferentemente do professor E, o qual afirmou que o aluno deve ter outras características. Pensando no aprendizado do aluno com bom raciocínio lógico, nota-se o que se espera e o que se aplica em sala de aula. Isso porque três dos sete professores declararam que os alunos aprendem a partir da resolução de “situação problema” (LIBÂNEO, 2002, p. 24).

Chama a atenção que, apesar de citado por dois professores, o raciocínio lógico tenha sido pouco lembrado entre os participantes da pesquisa. Em contrapartida, há algum tempo ele faz parte dos conhecimentos a serem ensinados no campo da Educação Matemática, sendo parte de seu currículo escolar e, conseqüentemente, ensinado e exigido pelos professores.

## **Considerações Finais**

O presente estudo permitiu observar quais características os professores de Matemática de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS consideravam mais relevantes para determinar o bom aluno da disciplina em questão. Observou-se

que os resultados encontrados aproximam-se das hipóteses iniciais, isto é, de que muitos dos achados da pesquisa se assemelham aos resultados das outras pesquisas utilizadas como base para este estudo.

Entretanto, é possível perceber um distanciamento da pesquisa aqui esboçada dos demais escritos, já que são referidas, no presente estudo, a descrição, os métodos e as concepções de ensino e de aprendizagem dos professores e a relação com seus alunos, como possíveis critérios-parâmetros para designar o "bom aluno de matemática". Isso permitiu associar a prática docente à formação. Além disso, as demais pesquisas falam sobre fatores externos que influenciam o sujeito, os quais não foram retratados no presente estudo.

Os resultados mostraram, também, que as práticas utilizadas pelos professores, em sua maioria, propõem a formação de sujeitos receptivos e ativos. Além disso, os professores que pretendem formar alunos ativos afirmam propiciar, em suas aulas, momentos para que estes participem, questionem e resolvam problemas, sendo ativos no ambiente escolar. Diante disso, notou-se a grande valorização do comportamento do aluno em detrimento das competências e das habilidades específicas da área da Matemática.

Tendo em vista todos esses aspectos levantados até então, percebeu-se que mesmo o aluno com vida e formação escolar em uma única instituição está submetido a diversas avaliações e critérios. A cada ano, os alunos podem ser abordados por novos/outros professores, novas/outras metodologias e novas/outras teorias que podem ser iguais ou diferentes do ano anterior. Assim, dependendo do professor, ora o aluno deverá ser receptivo, ora ativo. Partindo desse entendimento, será possível que um professor queira que ele seja participativo, que outro exija que ele se mostre mais receptivo, um preferirá que ele questione, outro que somente execute as tarefas determinadas, e assim por diante. Isso implicará, portanto, o entendimento de seus professores sobre esse aluno ser ou não "bom em matemática" e, conseqüentemente, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Cabe ressaltar que esse estudo foi uma das possíveis formas de armar uma perspectiva para apreciar como o grupo de professores de Matemática participantes da pesquisa compreende e caracteriza o "bom aluno de matemática". Possivelmente, outros caminhos investigativos poderiam apontar novas/outras/dísparas compreensões. Contudo, essa aqui esboçada auxilia na reflexão sobre os aspectos presentes no cotidiano escolar e possibilita formas de (re)pensar sobre o que os alunos têm sido nomeados ao longo da Educação Básica.

## Referências

- AULETE, Caldas. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 13. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, E. S. S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1o grau. **Cadernos de Pesquisa**, 37, maio 1981. p. 84-89.
- BURIASCO, Regina L. C. de; CURY, H. N. Características de um bom aluno de matemática na opinião de professores e estudantes. In: **Acta Scientiae**. n. 2, V 11, jul./dez. 2009.
- DASSIE, Bruno Alves. **As propostas pedagógicas de Euclides Roxo para o ensino da Matemática na escola secundária brasileira**. 59 ed. Boletim GEPEM, 2011.
- DONADUZZI, A. **Explico uma vez, eles fazem: a representação social do “bom aluno” entre professoras do Ensino Fundamental**. Itajaí, 2003. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí/ UNIVALI, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GHIRALDELLI JR, P. **Didática e Teorias Educacionais**. RJ: DP&A, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES Maria L. M. **História do Ensino da Matemática: uma introdução**. Belo Horizonte: CAED - UFMG, 2012.
- GUIMARÃES, Joelma. Matemática escolar, raciocínio lógico e a construção do "bomaluno" em matemática. In: **Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos**, 2009.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: Martim W. Bauer, George Gaskell (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 9 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- KESSLER, M. C.; FISCHER, M. C. B. Desenvolvendo habilidades cognitivas através da matemática. In: **Revista Scientia**, n 1, V 11, jan/jun 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico- Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002 - 18o ed.
- LIMA, A. M.; MACHADO, L. B. **O “bom aluno” nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar**. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 2012. p. 150-159.
- RANGEL, M. **“Bom aluno”: Real ou ideal? O quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- ROXO, Euclides. **O ensino de Matemática na escola secundária VI – principais escopos e diretivas do movimento de reforma: 3. subordinação do ensino da Matemática à finalidade da escola moderna**. Rio de Janeiro: *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 4 jan. 1931.
- SANTOS, Roberto Ferreira dos. **Tendências pedagógicas: o que são e para que servem**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, 17 abril 2012. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>>. Acesso em: 7 jun 2018.
- VALENTE, W. R. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 1999.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n 2, v 20, jul./dez, 1995.

## II

### **PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO: UM EFEITO DOS DISCURSOS NORMALIZADORES PRESENTES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**

*Nadine Silva dos Santos  
Kamila Lockmann*

Inquietos, indisciplinados, desatentos, retraídos, indispostos, atípicos. Esses são alguns adjetivos que servem para apontar a conduta dos sujeitos que não se encaixam nos padrões socio-biologicista de normalidade. Na escola, ambiente que versa a disciplina, a anormalidade dos comportamentos é constantemente observada, avaliada e conduzida a meios que possibilitem o seu ajustamento. Diante disso, evoca-se o processo de medicalização dos sujeitos escolares, compondo um paradoxo que desafia a lógica dos discursos em prol da diversidade, no contraponto à captura disciplinar de tudo aquilo que, para o bom funcionamento social, precisa ser reabilitado e normalizado.

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou analisar e problematizar a proliferação discursiva presente nas políticas e normativas educacionais sobre a inclusão, percebendo quais verdades sustentam o processo de inclusão escolar atualmente e que efeitos são produzidos na escola comum. Como evidência, em uma das unidades de análise, a medicalização daqueles que apresentam condutas consideradas anormais foi exposta como um desses efeitos, encontrando nas narrativas docentes o eco das determinações impostas pelas políticas educacionais de inclusão.

O objetivo deste texto localiza-se em apresentar as discussões que envolveram tal análise, enfatizando o processo de medicalização como condutor das ações de nomeação e classificação que capturam os sujeitos escolares que possuem alguma peculiaridade. As estratégias metodológicas adotadas para andamento dessa discussão se basearam em dois movimentos: I. A análise documental de algumas políticas educacionais inclusivas e II. Na exposição de narrativas docentes, produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas com duas professoras que atuam em uma escola da rede estadual da cidade do Rio Grande/RS, com grande número de alunos incluídos.

Sendo assim, a organização do texto se dispõe da seguinte forma: Na primeira seção, apresentamos uma breve contextualização histórica, anunciando como a concepção de normal e anormal foi estabelecida nas sociedades, ao longo do tempo, a partir da noção de norma e dos modelos médico, social e biopsicossocial da deficiência. Na seção seguinte, destacamos os efeitos dessas questões no contexto das políticas educacionais de inclusão, evidenciando, através da análise, as consequências produzidas por esses documentos, fazendo relação com as narrativas docentes.

Correspondem ao conjunto de documentos analisados: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 6.571 de 7 de Setembro de 2008 (revogado pelo Decreto nº 7.611), a Resolução CNE/ CEB nº4 de 2 de Outubro de 2009, o Decreto nº 7611 de 17 de Novembro 2011 e a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024).

Justificamos nossa escolha em trabalhar tais documentos, devido a estes ofertarem a percepção histórica de uma determinada época, sobre a sociedade, consciente ou inconscientemente (LE GOFF, 1990). Sendo assim, utilizá-los significa tratá-los tais quais os monumentos presentes nas cidades, pois, como eles, os documentos também possuem a capacidade de retratar determinados acontecimentos, oferecendo informações que marcaram todo um período. Pode-se dizer, assim, conforme Le Goff (1990, p. 470), que todo documento não é “qualquer coisa que fica por conta do passado”, mas “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”.

Para a análise das narrativas docentes, apoiamo-nos na noção foucaultiana de discurso. Dessa forma, explorando a ordem discursiva que fundamenta e regula aquilo que é dito em uma determinada época, através de procedimentos que interdita, proíbem, validam e controlam tudo aquilo que é tomado como verdade, compreendemos que

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014, p. 8-9).

Percebendo que os discursos pautados pelas políticas de inclusão atuam diretamente no funcionamento da escola, construindo verdades sobre o processo de inclusão nesse ambiente, utilizamos desse conceito para analisar as evidências

apresentadas nas entrevistas. Isso porque, conforme anuncia Silveira (2002, p. 139-140), a entrevista pode ser compreendida como uma arena de significados, pois

[...] ela sinaliza [...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/a entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas. Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo o autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoaram suas vozes.

Embora no contexto da pesquisa as entrevistas tenham sido tratadas como plano de fundo, o material produzido por elas espelha a ordem discursiva que ecoa no contexto escolar. Isso possibilita evidenciar não só o que determinam as políticas analisadas para este espaço, como também o que as professoras entrevistadas autorizam-se a dizer sobre tais disposições que fundamentam o processo de medicalização na escola. Para identificar tais relatos, conforme os cuidados éticos e de confidencialidade adotados para a produção da pesquisa, identificamos as professoras que participaram com os codinomes Professora A e Professora B.

Sendo assim, após apresentar os caminhos que movimentam essa discussão, na seção a seguir, damos início ao primeiro movimento metodológico.

### **Normalização como ajustamento das condutas: A efetivação da medicalização como estratégia reguladora**

A intensa proliferação de ênfases discursivas voltadas à atribuição de nomenclaturas que sirvam para identificar e classificar as particularidades dos sujeitos escolares é uma questão que tem assumido proporções consideráveis nos últimos anos. De acordo com Freitas (2013), a demasiada invasão de discursos próprios das áreas clínicas na escola, como condição para definir o público-alvo das ações inclusivas, tem surtido efeitos nem sempre tão positivos para campo educacional. Salvo a importância da área médica para a melhoria da qualidade de vida de muitas pessoas com deficiência, vista por outro ângulo, a recorrência excessiva ao campo desses saberes tem produzido, na escola, uma considerável proliferação de diagnósticos que buscam justificar todos os desvios apresentados pelos indivíduos escolares (RODRIGUES, 2020).

Como produto dessa ação, temos a circulação dos famosos laudos médicos, conhecidos como documentos que descrevem as anormalidades, materializando, perante as condutas individuais, a identificação de um eu patológico, contribuindo

fortemente para a consolidação das estratégias de normalização da vida (RAMOS, 2014). Isso nos leva a considerar que os discursos provenientes das áreas que compõem esses documentos tendem a posicionar os indivíduos, não só dentro dos saberes médicos, mas também dentro dos aspectos relativos à sociedade. Assim, a ação de nomear e classificar as peculiaridades dos indivíduos possibilita o conhecimento sobre seus desajustes, evocando estratégias para sua normalização.

De acordo com Foucault (2005), essa operação em normalizar os sujeitos só se tornou possível por meio do que chama de noção de norma. Para o autor, a norma corresponde a um elemento que atua entre a disciplina e a regulamentação, exercendo ações que regulam tanto os corpos individuais, como o corpo social. Nas palavras de Ewald (2000, p. 86), a norma é descrita como um “princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na e para referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade”. Logo, agindo, na e para a condução dos sujeitos, pode-se entender que a norma detém o poder de classificação, baseando-se em um modelo único e ideal, compreendido como referência, como parâmetro determinante e de identificação daquilo que é apontado como normal ou anormal (FOUCAULT, 2008).

Historicamente, a operacionalidade dessa noção pode ser vista no funcionamento das sociedades disciplinares dos séculos XVI e XVII e nas sociedades de seguridade do século XVIII. No primeiro período histórico, podemos encontrar a norma funcionando como um aparato das instituições disciplinadoras e coercitivas, que buscavam o disciplinamento dos corpos a partir de um “domínio de valor e utilidade”. Agenciada à primeira face de um poder dedicado a fazer viver – o Biopoder – a norma, nesse período, produzia uma anátomo-política do corpo humano. Isso quer dizer que, a partir dos conhecimentos científicos da época, sua ação se desenvolvia através de técnicas de normação, que objetivavam “tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Diante desse cenário, as instituições disciplinares, como é o caso da escola, buscavam trazer para perto da “zona de normalidade” aqueles a quem consideravam anormais (RECH, 2010, p. 75). Essa estratégia permitia o conhecimento das especificidades de cada um, para assim descrevê-los, identificá-los e posicioná-los em um lugar social controlável.

No entanto, com a chegada do século XVIII, uma segunda face do Biopoder foi

ganhando espaço, criando a necessidade de deslocamentos mais incisivos no desenvolvimento e no crescimento econômico dos Estados. Assim, na denominada sociedade de seguridade, o fenômeno do aparecimento da noção de população formulou interesses vinculados à produção de um novo tipo de corpo. Um corpo coletivo, composto por múltiplas cabeças, e que deveria ser conduzido para o cumprimento de “uma sociedade disciplinar generalizada” (FOUCAULT, 2008, p. 514).

Gerenciada a partir de um processo chamado de normalização, a norma, nesse contexto, passou a se estabelecer de forma flexível, definindo-se a partir das divergências ocorridas dentro dos grupos de sujeitos. Diante disso, seu funcionamento passou a promover a interação com as diferentes atribuições de normalidade, procurando que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis (FOUCAULT, 2004, p. 83). Assim, a definição do normal foi estabelecida em primeiro lugar, como referência, e a norma passou a ser deduzida a partir disso, criando um jogo em que as diferenças passaram a ser exaltadas e os sujeitos comparados entre si.

Essa ação de trazer o “diferente” para o mesmo espaço dos ditos normais repercutiu historicamente, na Contemporaneidade, para a criação e a intervenção das políticas de apoio, as quais, no campo da educação, direcionaram-se a garantir o direito educacional para esses indivíduos. Constituindo um papel normativo, o funcionamento da norma promoveu, assim, a produção de leis, decretos, portarias e vários outros documentos oficiais que, até os dias de hoje, possibilitam “o controle e a regulação do Estado sobre a vida de cada um e da população” (WALDSCHIMIDT, 2005, *apud* LOPES; FABRIS, 2013, p. 44).

Desse modo, a ação de normalizar a anormalidade define o posicionamento regulador que conduz e governa a vida humana, tanto em seu contexto individual, como coletivo. Fruto das estratégias biopolíticas que constituíram as sociedades disciplinares e de seguridade, no decorrer dos séculos XVI, XVII e XVIII, pode-se dizer que ainda hoje a produção contínua de saberes científicos sobre a vida dos sujeitos pode ser vista atuando com propriedade. Seja de forma disciplinar, na busca por corpos individuais dóceis, úteis e submissos. Seja na relação estabelecida entre os indivíduos como corpo-espécie a ser regulado, conforme as exigências da sociedade, os saberes científicos, ao longo do tempo, se dedicado à exploração da existência humana. O que torna a necessidade de normalizar os sujeitos uma questão cada vez mais enfática e presente no contexto da ação escolar.

De acordo com Nozu (2014) e Rodrigues (2020), as estratégias de poder-saber

exercidas na ação de nomear e classificar os indivíduos clinicamente derivam de modelos discursivos que, historicamente, exerceram contribuições para o nosso entendimento sobre as ações reguladoras das deficiências. Denominados como modelo médico, modelo social e modelo biopsicossocial da deficiência (NOZU, 2014; RODRIGUES, 2020), tais modelos demonstram como foi e ainda é denotada, de forma tão natural e invasiva, a disseminação do processo de medicalização dos sujeitos no campo educacional.

Conforme Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 90), o modelo médico da deficiência teve seu início demarcado a partir do momento em que as concepções “religiosas de mundo cederam espaço para concepções científicas”, no período da Modernidade. Gestado no contexto do aparecimento da sociedade disciplinar, onde os saberes científicos passaram a exercer influência sob o corpo individual dos sujeitos, os saberes médicos produzidos sob as deficiências foram os responsáveis pela criação de marcas biologicistas sobre as condutas. Isso possibilitou que todas as questões inerentes às capacidades e às incapacidades dos sujeitos passassem a corresponder às características biológicas de cada um, produzindo, naquele tempo, ações de reclusão e de exclusão dos sujeitos vistos como anormais pela sociedade.

Todavia, mais tarde, com o aparecimento da sociedade de seguridade, os desvios e os desajustes à norma, que anteriormente colocavam a pessoa com deficiência em situação de marginalidade, começaram a exercer, através do avanço dos saberes médicos, a identificação desses indivíduos como sujeitos patológicos. De acordo com Luenco (2010), isso corresponde à ocasião na qual o diferente passou a ser reconhecido a partir do seu encaixe em um perfil diagnóstico, afirmado sob a aparência de uma doença. Essa caracterização, ao longo do tempo, disseminou sobre os corpos individuais e também coletivos “um conjunto de teorias e práticas de cunho assistencial em saúde” (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 3).

Fundamentado dentro de um discurso hegemônico na sociedade, o modelo médico da deficiência foi sendo naturalizado, criando importantes proporções de ajustamento dentro de diversos cenários institucionais, como é o caso da escola (NOZU, 2014). Foucault (2005, p. 302) explica a atuação da medicina como “um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores”. Logo, sem se limitar a ser apenas um produto das estratégias disciplinares, o modelo médico passou, na sociedade de seguridade, a

executar suas estratégias de regulação sobre os riscos inerentes aos sujeitos, tornando a escola um ambiente propício para tal ação.

Nozu (2014) e Rodrigues (2020) pontuam que, nesse modelo discursivo, a deficiência tornou-se uma questão associada às dificuldades de convívio social, apresentadas pelas condições biológicas dos indivíduos. Dessa forma, passou-se a acreditar que, tratando os comportamentos desajustados como patologias, as transformações nas condutas dos indivíduos os tornariam capazes de acessar os espaços dos ditos normais, tornando-os ativamente produtivos.

No entanto, em contraponto a esse modelo, encontramos, no modelo social da deficiência, outro discurso. Neste, as dificuldades de acesso da pessoa com deficiência na sociedade não são vinculadas apenas às suas condições biológicas, mas sim aos aspectos de cunho social e ambiental (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007). Nozu (2014) explica que a constituição desse modelo discursivo teve seu início marcado na década de 1960, como crítica aos discursos médicos que enfatizam a dimensão biológica da deficiência.

No contexto do modelo social,

[...] a deficiência deixa de ser um problema trágico, de ocorrência isolada de alguns indivíduos menos afortunados, para os quais a única resposta social apropriada é o tratamento médico (modelo médico), para ser abordada como uma situação de discriminação coletiva e de opressão social para a qual a única resposta apropriada é a ação política (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 6).

Diante disso, encontramos uma ressignificação da “compreensão de deficiência e diversidade” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 93). Para Canguilhem (2009), vista pelo ângulo da sociedade, a deficiência, nesse contexto, passa a corresponder à concepção de que as diferenças físicas, sensoriais e intelectuais não são e não devem ser observadas apenas como representação de doenças. Embora haja os aspectos biológicos e psicológicos dos sujeitos, para esse modelo discursivo, a deficiência foi compreendida a partir dos elementos que fazem parte da esfera social, política e econômica. Tem-se, com isso, as limitações da pessoa com deficiência como fruto de ações externas e não internas ao sujeito (RODRIGUES, 2020).

Nesse sentido, o discurso do modelo social passou a pregar que a transformação do eu deveria ocorrer primeiro pela reestruturação social e política e não diretamente sobre o quesito biológico e físico do indivíduo (RODRIGUES, 2020). Diante desse destaque, sob o campo da educação, esses discursos começaram a

produzir efeitos não mais direcionados à responsabilização apenas dos sujeitos com deficiência. No lugar disso, o campo escolar foi enfatizado como o ambiente que necessariamente teria o dever de promover “acessibilidade e criação de novos métodos, técnicas e práticas de ensino que se atentem ao ambiente social e suas relações com o aluno com deficiência” (RODRIGUES, 2020, p. 50).

Assim, com vistas à superação das barreiras que podem ocasionar o baixo desempenho dos sujeitos e o fracasso da inclusão, no modelo social, a análise correspondente às dificuldades vivenciadas pela pessoa com deficiência passou a equivaler aos aspectos sociais que interferem e dificultam a constituição das suas capacidades (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; RODRIGUES, 2020). Descentralizam-se, assim, as análises direcionadas somente ao corpo dos indivíduos.

Nesse sentido,

o modelo social permitiu a apreensão da deficiência como uma experiência de desigualdade e exclusão que pode ser compartilhada por um grupo de pessoas independentes dos seus diferentes tipos de particularidades corporais, podendo uma pessoa com impedimento corporal não experimentar a deficiência se a sociedade acomodar sua diferença, já que para este modelo a causa da deficiência são as desigualdades e restrições de participação impostas pela organização social, que desconsidera (ou pouco comporta) a diversidade humana (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; RODRIGUES, 2020, p. 51).

Contudo, apesar de os dois modelos apresentados (médico e social) exporem narrativas dissociadas sobre as causas da deficiência, em outro modelo discursivo, chamado de modelo biopsicossocial da deficiência, as estratégias de ambos encontram-se agindo de forma mútua. Nesse caso, a compreensão sobre as causas da deficiência não mais se centraliza, especificamente, só nos processos biológicos e/ou só nos processos sociais.

Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 72) explicam que, neste terceiro modelo, os “impedimentos corporais e a avaliação das barreiras sociais de socialização” passaram a ser descritos como condições que conjuntamente dificultam a participação dos sujeitos na sociedade. Visualiza-se que nesse modelo as capacidades dos indivíduos associam-se às suas condições biológicas e às suas possibilidades de desenvolvimento, consideradas a partir da interação com os fatores de origem social e ambiental (ARAÚJO, 2013).

Na correspondência do modelo biopsicossocial, a deficiência passa então a ser tratada duplamente como uma questão social e política, no que tange às oportunidades

oferecidas para o desenvolvimento dos sujeitos, sem desconsiderar seus aspectos físicos e individuais frente às capacidades biológicas para o aprendizado (SANTOS, 2018; RODRIGUES, 2020). Entendemos, dessa forma, que, no viés do modelo biopsicossocial, temos uma atualização contemporânea das estratégias biopolíticas para a condução da anormalidade. A medicalização dos sujeitos se estabelece como necessidade e possibilidade de reabilitá-los, ao mesmo tempo em que se impõe aos espaços sociais, como é o caso da escola, a indispensabilidade de preparação adequada para o recebimento da pessoa com deficiência.

Pode-se dizer que, nos discursos disseminados pelo modelo biopsicossocial, a responsabilização torna-se, através da inclusão, uma consequência que atinge tanto o indivíduo que deve ser gerenciado, a partir da análise de seus déficits, como também a escola pelo dever de corrigir tais desajustes. Entretanto, é preciso esclarecer que tais modelos não funcionam isoladamente e nem atuam de forma dissociada sobre os sujeitos e sobre as práticas escolares. Mesmo que tenhamos obtido avanços nas discussões correspondentes a tais modelos, especialmente no que concerne aos questionamentos travados em relação ao modelo médico, ainda encontramos, nos discursos atuais, uma centralidade atribuída aos saberes médicos na definição e no enquadramento das pessoas com deficiência.

Através da pesquisa, observamos que, seja nos discursos presentes nos documentos, seja nas narrativas expressas pelas professoras entrevistadas, visualizamos a predominância da ênfase no modelo médico da deficiência, promovendo uma exaltação dos discursos clínicos em proveito dos processos sociais. Isso porque, uma vez que, para que se deseje uma sociedade mais receptiva e participativa, mais disciplinada e governada, a pessoa com deficiência precisa, antes de qualquer coisa, passar pelo crivo dos saberes médicos (LUENCO, 2010). Assim, estando as condições biológicas descritas e afirmadas como uma identificação do eu, as estratégias direcionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento podem ser devidamente conduzidas na escola, de acordo com as especificidades dos sujeitos e seus fatores de risco.

Como marco dessas definições classificatórias, visualizamos nas políticas e nas normativas educacionais de inclusão que a noção de público-alvo da educação especial se constitui como um efeito dessa determinação clínica, apontando a qual tipo de indivíduo os serviços e as estratégias de atendimento especializado devem ser direcionados, ou não. Para compreender como isso ocorre, apresentamos a seção a seguir.

## Políticas Educacionais Inclusivas e narrativas docentes: Uma análise dos discursos que nomeiam e classificam os sujeitos escolares

Na análise das políticas selecionadas, identificamos que a definição de público-alvo da educação especial assume a marca de mobilização dos discursos médicos no campo da educação.

<b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)</b>	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 14).
<b>Resolução CNE/CEB nº4 de 2009</b> Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial.	Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, n.p).
<b>Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011</b> Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Art1 - § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, n.p).

Podemos observar que as definições impostas pelo olhar clínico demarcam e selecionam, para qual público são direcionadas (e limitadas) as estratégias do atendimento educacional especializado (AEE), dentro da escola regular. De acordo com Lockmann (2013, p. 136), a ação dos saberes médicos, incumbida pelo dever de “nomear um desvio, uma anormalidade, que o sujeito vem apresentando dentro da escola”, cria “categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e numerosas” para descrever as anormalidades. A partir disso, os sujeitos que apresentam alguma peculiaridade precisam ser devidamente analisados para tornarem-se suficientemente conhecidos e capturáveis pelas estratégias de normalização que visam ao seu governo (LOCKMANN, 2013b).

Nesse sentido, é possível visualizar a noção de norma em operação,

classificando e definindo o público-alvo, que deve ser posicionado na zona de anormalidade e a quem não se atribui esse rótulo. Essa ação de nomeação e de classificação dos sujeitos se mostra visível por meio das narrativas docentes. Como reprodução destas, destacamos alguns trechos extraídos das entrevistas, os quais espelham o modo como esses sujeitos são representados dentro da escola, a partir da identificação classificatória que recebem pelo apontamento do laudo médico.

<b>Questionamento: Qual a quantidade de alunos incluídos em sala de aula?</b>
<b>Professora A</b>
<p>“Incluídos com laudo, três. Fora aqueles que a gente recebe que não tem laudo. Estão em estudo, foram encaminhados para a médica” (PROFESSORA A, 2020).</p> <p>“Nós temos uma médica aqui na escola que é do CIAE. Então, nós temos um acordo com elas. A gente cedeu uma sala e elas atendem nossos alunos que precisam de encaminhamento, mas esse processo para quem não tem um convênio demora muito, porque até conseguir a consulta médica... E aí ele (o aluno) vai ser atendido, vai ser medicado ou não. Então desses medicados ou não, sem laudo, a gente deve de ter uns oito” (PROFESSORA A, 2020).</p>
<b>Professora B</b>
<p>“Incluídos, que o Estado vê como incluídos, oito. Mas, aí eu tenho mais três alunos com déficit de atenção e hiperatividade, que para o Estado não entra nessa lista dos ‘especiais’”. (PROFESSORA B, 2020).</p>

<b>Questionamento: Esses alunos são atendidos pelo AEE?</b>
<b>Professora A</b>
<p>“Alguns sim. Os que são <i>laudados</i>, sim. Os com laudo com transtornos relacionados à deficiência intelectual, por exemplo. O disléxico não tem direito, só os com DM mesmo” (PROFESSORA A, 2020).</p>
<b>Professora B</b>
<p>“Eles têm atendimento, mas muitos não vêm porque é no turno inverso. Poucos vêm. E um desses meus alunos, que agora ele está até... Acho que faz mais de um mês que ele não vem à aula, ele não senta junto com ninguém, ele não anda na fila junto com a turma, ele não faz parte, ele não pertence àquele lugar ali, ele tem que sair separado” (PROFESSORA B, 2020).</p>

Frente aos relatos, confirma-se a importância do apontamento produzido pelos saberes médicos, como condição que garante os direitos educacionais da pessoa com deficiência na escola comum. Entretanto, aliados a isso, também são produzidos outros efeitos, como a marca de identificação produzida por esses laudos, o que torna os sujeitos da educação especial conhecidos no ambiente escolar como “*laudados*”. Termo que corresponde à identificação do eu, apontada pelo nome de uma doença.

Nessa condição, a categorização dos sujeitos expõe a existência de uma exclusão vivenciada por alguns alunos, que, embora apresentem dificuldades na sua aprendizagem, devido à ausência do documento clínico, são impedidos de acessar o AEE. Pode-se dizer com isso que os rótulos diagnósticos definem não só quem são os sujeitos da educação especial, mas também produzem, no processo de inclusão escolar, ações seletivas que condicionam o atendimento. Isso aparece reforçado nos textos das políticas criadas após a instituição da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008.

<p><b>Decreto nº 6.571 de 7 de setembro de 2008</b> Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.</p>	<p>Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008, n.p).</p>
<p><b>Decreto nº 7611 de 2011</b> Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.</p>	<p>Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011, n.p).</p>
<p><b>Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 – Meta 4</b> Busca pela universalização da educação à população de quatro a dezessete anos, o acesso à educação básica e ao AEE, e outras garantias.</p>	<p>4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014, n.p).</p>

Diante disso, compreendemos que as definições diagnósticas de público-alvo da educação especial exaltam o AEE como atividade principal no processo de inclusão escolar. Essa condição favorece que só aqueles nomeados e classificados como sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham o direito de dispor do atendimento adaptado das salas de recursos multifuncionais (SRM). Com isso, exclui-se do processo alunos com dislexia, discalculia, disgrafia e várias outras especificidades não contempladas pelo contexto das políticas educacionais inclusivas.

Contudo, segundo a Nota técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014, essa seletividade não deveria ocorrer, pois, conforme o documento:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3). A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014, p. 3). Ressalte-se, por imperioso, que a elaboração desse estudo de caso, não está condicionada a existência de laudo médico do aluno, pois, é de cunho estritamente, educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem (BRASIL, 2014, p. 4).

No entanto, embora seja percebido no documento um importante deslocamento no âmbito das políticas educacionais inclusivas, estendendo e garantindo a todos os sujeitos escolares com dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento o pleno acesso ao espaço do AEE, o que se observa no contexto das escolas é o desconhecimento desse direito. Isso se mostra visível nos discursos apresentados pelas entrevistadas, o que nos faz entender que a busca excessiva das escolas em diagnosticar os desajustes repousa na urgência de normalizar todo e qualquer comportamento que se mostre indisciplinado e prejudicial ao bom andamento de suas estratégias.

Através disso, encontramos justificativa para o crescimento, cada vez mais

expressivo, de encaminhamentos, pelas escolas, a profissionais clínicos da área da saúde, exteriorizando um movimento que atribui às ações médicas como mantenedoras dos direitos sociais. Assim, envolta pela necessidade do ajuste das condutas e principalmente da reafirmação dos padrões de normalidade, a escola contemporânea vem exercendo o seu papel de principal instituição para detecção de indivíduos problemáticos e potencialmente “perigosos”. Fator que estabelece e autoriza, muitas vezes, o uso indiscriminado de psicofármacos como solução mais cabível para sanar não só os problemas de conduta, mas também para o tratamento das dificuldades escolares que podem vir a produzir o fracasso da escola (LUENCO, 2010).

Assim, o processo de medicalização exerce uma relação de poder que, perante a sociedade, efetiva e demonstra o cumprimento dos deveres políticos e educacionais para com os sujeitos. Com isso, o encaminhamento clínico daqueles considerados suspeitos ou que nitidamente apresentam algumas condições de desajuste justifica a conduta da escola, mantendo sua responsabilidade com o desenvolvimento e o funcionamento social.

Freitas (2013) caracteriza o processo de medicalização como uma atividade culturalmente fortalecida pela ênfase nos discursos biologicistas, no que corresponde à condução da vida. Nas palavras de Angelucci e Sousa (2010, p. 9), isso é facilmente compreendido como a atitude de “conferir uma aparência de problema de saúde” a questões que muitas vezes podem ser “de outra natureza, geralmente de natureza social”. Nesse contexto, vemos o discurso médico como uma eficaz ferramenta de garantia para a resolução e/ou “conserto” dos impasses que impossibilitam o desenvolvimento escolar e social dos sujeitos.

Frente a isso, fica evidente que, para o processo de medicalização ser efetivo dentro da escola, a patologização dos sujeitos deve ser produzida e validada pelos saberes da medicina, assegurando que todas as peculiaridades sejam analisadas e identificadas (LUENCO, 2010). Assim, através do olhar clínico, os sujeitos que apresentam comportamentos agitados ou de negativa às intervenções escolares, são tomados como alvos, tornando-os elegíveis à interposição de rótulos ou à possível busca por rótulos, que, mesmo descontextualizados, atribuem a suas condutas ações de ajustamento.

Freitas (2013) pontua que a depressão, a tristeza, a agitação, o cansaço e algumas outras condições têm se constituído como processos, muitas vezes, tratados dentro da escola como transtornos que necessitam de medicação para serem

controlados. Isso acontece, segundo o argumento da autora, pelo distanciamento existente entre o médico que analisa a criança e os demais espaços institucionais e informais frequentados por ela. A partir disso, percebemos que a intervenção médica atuante no interior das relações escolares se faz capaz de produzir discursos que individualizam os sujeitos e seus fenômenos sociais, identificando, de forma trivial e patológica, comportamentos que também fazem parte da vida cotidiana (FREITAS, 2013).

Vemos, assim, que o comportamento dos sujeitos, analisado dentro dos limites do saber médico é, na grande maioria das vezes, administrado sem a escuta da criança. Nos consultórios, ouvem-se os sintomas, mas desprezam-se as dinâmicas, suas origens, suas singularidades e seus contextos (FREITAS, 2013). Como consequência, tem-se, na excessiva proliferação dos laudos, não só a identificação e a classificação dos indivíduos, mas também explicações sobre aquilo que anteriormente não era entendido pela escola (FREITAS, 2013).

De acordo com Mendes (2019, p.14), a constituição do direito da pessoa com deficiência em frequentar as salas de aula comuns, tem conduzido o AEE, em conformidade com o processo de medicalização, como “um modelo de tamanho único” dentro da escola regular. Concepção que tem posicionado esse serviço como o “lôcus da acomodação da diferença”, centrando “a deficiência no aluno e no seu atendimento. Diante disso, compreendemos que essa condição produz pouco ou nenhum impacto na classe comum ou na escola, que precisa mudar para oferecer um ensino de qualidade para todos e não apenas para o PAEE<sup>1</sup>” (MENDES, 2019, p.14).

Através disso, visualiza-se que as estratégias educacionais de inclusão se localizam como atribuição do trabalho adaptado das SRM, produzindo o entendimento de que a aprendizagem dos alunos com deficiência inicia-se, primeiramente, sob o enfoque dessa modalidade. Condição que nos faz entender que as salas de aula comuns se reservam muito mais à ideia de um trabalho dedicado à socialização desses sujeitos, do que ao seu pleno e efetivo desenvolvimento.

Percebemos, assim, que a constituição do laudo médico mobiliza, frente às práticas de atendimento pedagógico da pessoa com deficiência, processos que individualizam esses sujeitos. Dessa forma, sob o contexto do saber médico que invade o campo educacional, compreendemos que o AEE situa-se na educação brasileira como o “*carro chefe*” das ações de individualização exercidas na educação inclusiva. Percepção que nos faz olhar para dentro da sala de aula comum e nos

---

<sup>1</sup> Público-alvo da educação especial.

questionar sobre o que sobra para esse espaço, em termos de aprendizagem para os alunos público-alvo da educação especial? Quais são as práticas desenvolvidas para o atendimento desses sujeitos? Será que o apontamento clínico produz, nesse espaço, a condução de um trabalho pedagógico coerente com o atendimento das necessidades individuais de cada aluno incluído?

As questões apresentadas instigam-nos a pensar sobre o funcionamento da inclusão escolar atualmente, observando com preocupação os processos de in/exclusão, que o foco na medicalização dos sujeitos produz na escola contemporânea.

## Referências

- ANGELUCCHI, Carla Biancha; SOUZA, Beatriz De Paula. **Medicalização de Crianças e Adolescentes**: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. Ed Casa do Psicólogo, São Paulo, 2010.
- ARAÚJO, Eduardo Santana. CIF: uma discussão sobre linearidade no modelo biopsicossocial. **Rev. Fisioter. S. Fun.**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2013, p. 6-13.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Domelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 4, 2010.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 7 de Setembro de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 19 set. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 51/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 02 de maio de 2013**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/2QtPsK8>. Acesso em: 26 set. 2021.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Ministério da Educação (MEC). 2014.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)> Acesso em: 19 set. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/ CEB nº 4 de 4 de Outubro de 2009**: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial. Portal do MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb)> Acesso em: 14 set. 2021.
- BISOL, Claudia Aquati; PEGORINI, Nicoli Naji; VALENTINI, Carla Beatriz. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.
- DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cad. Saúde Pública**. v. 23, n.10, Rio de Janeiro, 2007, p. 2507-2510.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2 ed. Lisboa: Veja, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 240-251.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Claudia Rodrigues de. A Medicalização Escolar – Epidemia de nosso tempo: O conceito de TDAH em debate. 36ª Reunião Nacional da ANPed. **Anais...** Goiânia – GO, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. *In*: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e Biopolítica**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LUENGO, FC. **A vigilância punitiva**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MENDES, Enicéia. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. *In*: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 27, No. 22, mar/2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3167/2217>>. Acesso em: 03 set. 2021.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. O poder da palavra: o discurso médico e o discurso social da deficiência e suas implicações para as políticas e práticas educacionais. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia (orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar**: tensões, desafios e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 41-59, 2014.

RAMOS, Carolina Lehnemann. O “laudo” na inclusão de alunos no ensino regular: uma estratégia de governamentalidade biopolítica. X ANPED SUL, **Anais...** Florianópolis, 2014, p. 01-15.

RECH, Tatiana Luisa. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que pertence. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

RODRIGUES, Fernanda Martins Castro. **Programa BPC (na escola?)**: Biorregulamentação no município de Dourados/MS. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos). Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

SANTOS, Francieli Lunelli. História da deficiência: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial – concepções, limites e possibilidades. *In*: Encontro regional de história: tempos de transição, 16, 2018, **Anais...** Ponta Grossa: ANPUH/PR, 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em Educação – uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.); VEIGA-NETO, Alfredo *et al.* **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-142.

WALDSCHIMIDT, A. Who is normal? Who is deviant? “Normality” and “risk” in generic diagnostics and counseling. *In*: TREMAIN, S. (ED.). **Foucault and the government of disability**. University of Michigan (USA), 2005, p. 191-207.

### III

## **QUANDO A ESCOLA SE TRANSFERIU PARA A MINHA CASA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA NAS EXPERIÊNCIAS REMOTAS**

*Silvana de Medeiros da Silva  
Rafael Araújo da Silva  
Mariangela Momo*

### **Introdução**

Os anos letivos de 2020 e 2021 representaram um acentuado desafio para a comunidade escolar no estado do Rio Grande do Norte (RN), por consequência do isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Professores(as) tiveram que repensar, replanejar e refazer as suas práticas, assim como as famílias precisaram readaptar as suas rotinas. Mas, e as crianças? Como elas experienciaram essa nova rotina? Que sentimentos as atravessaram? O que significou ter a *escola* dentro de casa? Assim, elegemos como objetivo analisar os sentidos que as crianças construíram sobre a escola a partir das experiências escolares em suas casas.

Fundamentamo-nos em estudos da Sociologia da Infância, tendo como autores Sarmiento (2007) e Heywood (2004), entre outros, e nos Estudos Culturais em Educação tendo como autores Momo (2007) e Stainberg e Kincheloe (2001). Também lançamos mão de aportes teóricos sobre pesquisa com crianças (CRUZ, 2008). Realizamos, ainda, análise documental da regulamentação oficial para a educação no período da pandemia. Utilizamos como instrumento para a construção das informações a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram quinze crianças na faixa-etária de cinco a onze anos de idade, matriculadas na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental Anos Iniciais em escolas da rede pública e privada de cinco cidades do estado do RN durante os anos de 2020 e 2021.

### **Crianças, infâncias e a construção dos sentidos na cultura**

Como é de amplo conhecimento, as concepções de criança e de infância são construções históricas e culturais que variam de acordo com cada contexto e com cada

época. O estudo de Àries (2006) é um dos precursores para nos ajudar a construir esse entendimento. Após esse estudo, outros foram desenvolvidos na área da História e da Sociologia da Infância, e, em outras áreas, contribuindo significativamente para ampliar essa compreensão.

Segundo Heywood (2004), as crianças compõem uma categoria social relacionada à idade que não pode ser contemplada de forma isolada das determinações étnicas, de gênero, social e cultural. Enquanto que a infância é uma “[...] abstração que se refere a determinada etapa da vida” (p. 22). Para Sarmiento (2005, 45), a criança é vista como “[...] actor e autor da sua história singular de vida”.

Outro campo do conhecimento que tem sido produtivo para compreendermos as crianças e suas infâncias são os Estudos Culturais em Educação. É nele que surge o conceito de pedagogias culturais (STAINBERG e KINCHELOE, 2001) a partir do qual se compreende que as aprendizagens acontecem em distintos contextos e situações para além da escola.

Dahlberg et al (2003, p. 71) afirmam que, na contemporaneidade, o novo paradigma da infância reconhece que “[...] as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade [...]”. O que significa dizer que as falas das crianças precisam ser consideradas nos espaços e situações das quais participam, incluído o campo das pesquisas científicas sobre elas, uma vez que as crianças têm gostos, interesses, pensamentos, ideias e constroem sentidos e saberes sobre si e sobre o mundo.

Sobre os sentidos, importa destacar que para Bakhtin (1997) eles são fluidos e estão relacionados às infinitas possibilidades e conexões que podem ser realizadas em um contexto enunciativo. Já os significados são elementos mais estáveis da palavra. Para o autor, "a significação contém um potencial de sentido [...]" e “o sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato” (BAKHTIN, 1997, p. 386). Assim, é nas relações com os outros, nos contextos em que estão inseridas que as crianças vão construindo sentidos sobre elas mesmas e sobre o mundo que as cerca.

Dessa maneira, compreendemos que as crianças se constituem como seres ativos nas interações com os outros e com o mundo, a partir da sua corporeidade (movimentos, linguagens, emoções). Nesse processo, criam e dão sentidos aos conteúdos sociais, aos artefatos da sua cultura; aos contextos históricos; brincam, criam suas próprias culturas e narram suas vidas (SARMENTO, 2005).

## **Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais em atividade remota no RN**

A suspensão das atividades escolares no Estado do RN, em virtude do contexto da pandemia da Covid-19, deu-se no dia 18 de março de 2020, pelo decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020. De março a dezembro de 2020, uma série de decretos prorrogaram a suspensão das atividades escolares presenciais. Contudo, o decreto de nº 29.989, de 18 de setembro de 2020, autorizou a retomada das atividades presenciais nas unidades da rede privada de ensino.

No âmbito nacional, algumas normativas foram publicadas com o intuito de nortear a realização das atividades escolares não presenciais, entre estas o parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse parecer sugere às instituições da Educação Infantil que elaborem materiais de apoio aos pais e/ou responsáveis com o objetivo de orientá-los para a realização de atividades com as crianças em casa (BRASIL, 2020).

Sobre o Ensino Fundamental Anos Iniciais, esse documento aponta algumas possibilidades de atividades a serem desenvolvidas com os discentes como: aulas gravadas para televisão; lista de atividades, exercícios e sequências didáticas; elaboração de materiais impressos; distribuição de vídeos educativos; realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica das famílias (BRASIL, 2020).

Observamos que, no Brasil, aos poucos, as redes municipais, estaduais e privadas foram se reorganizando para manter as atividades escolares de forma não presencial. Contudo, muitas redes públicas não conseguiram se organizar, ou não tiveram o desejo político, para manter o direito à educação das crianças durante a pandemia, ainda que de forma não presencial (UNICEF, 2021).

A Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN (SEEC) normatizou as atividades não presenciais nas escolas da rede estadual por meio da reorganização do calendário escolar de 2020 em períodos emergenciais. O município de Currais Novos seguiu essa normatização e também regulamentou a educação não presencial no ano de 2020. Já a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Natal, por meio da Portaria nº 159, 23/12/2020, organizou o calendário letivo de 2020 em um ciclo emergencial a ser cumprido, de forma presencial e não presencial, no primeiro semestre de 2021. No entanto, o retorno às aulas presenciais não foi possível e as atividades escolares se deram de forma não presencial.

As cinco escolas da rede privada contempladas neste estudo instituíram as atividades remotas por meio das aulas síncronas e assíncronas após a suspensão das

aulas presenciais, de modo que as crianças continuaram a ter aula no formato virtual diariamente. Após a liberação para retorno presencial na rede privada, as escolas retornaram no formato híbrido, isto é, com aulas presenciais e online.

De forma geral, é esse o contexto que circunscreve a Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais das escolas contempladas neste estudo. Registramos que as instituições públicas e privadas adotaram estratégias diferentes para manter o processo educativo das crianças. Enquanto as redes privadas se organizaram para manter as aulas no formato online, as escolas da rede pública tiveram dificuldades de realizar os encontros síncronos, uma vez que boa parte dos estudantes não dispunham das tecnologias necessárias. Algumas estratégias usadas pelas escolas da rede pública foram a entrega de apostilas, publicação de vídeos e sugestões de atividades veiculados em grupos de WhatsApp.

Saviani e Galvão (2021) afirmam que

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc. (2021, p. 42).

Além disso, os autores destacam que a aprendizagem pressupõe interação, pressupõe relações interpessoais. Isto é, estar junto em processo dialógico, estudantes e professores. Contudo, a presença simultânea nas aulas síncronas não é suficiente para dar conta do processo complexo que a educação escolar demanda (SAVIANI, GALVÃO, 2021).

Podemos observar que o estabelecimento de interações mediadas por tecnologias digitais representou uma grande cisão nas práticas educativas vivenciadas pelas crianças nas instituições escolares. Tendo em vista, entre outras coisas, que todas as interações realizadas em diversos espaços físicos, como sala de aula, bibliotecas, parque, refeitório, foram comprimidas, ou não, em uma tela e nos espaços e materiais disponíveis em suas casas.

Nesse panorama, os professores tiveram que reinventar as suas práticas na própria ação de exercê-las. No mesmo sentido, os pais/responsáveis tiveram que se reorganizar para acompanhar seus filhos nas rotinas escolares em casa. E as crianças? Como elas experienciaram essa nova rotina? Que sentimentos as atravessaram? O que significa para elas ter a *escola* dentro de casa?

## Aspectos metodológicos

A pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa. Usamos como procedimento a entrevista semiestruturada a partir de um guia de entrevista (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005). As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro de 2020 e março de 2021, de forma individual com cada criança por meio de chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp ou, no caso de crianças pertencentes à família ou vizinhos dos autores, as entrevistas foram realizadas de modo presencial. As respostas orais das crianças foram transcritas no ato das entrevistas pelos pesquisadores.

Entrevistamos quinze crianças que estudavam em nove instituições. Sendo cinco escolas da rede privada, duas no interior do Estado do RN (Florânia e Tenente Laurentino Cruz), uma em Parnamirim e duas em Natal. Todas ofertam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. E quatro da rede pública, uma na cidade de Currais Novos e três em Natal, sendo duas instituições de Educação Infantil e duas do Ensino Fundamental.

O critério de seleção das crianças foram as relações de proximidade que os pesquisadores tinham com elas, já que este foi um fator importante para o diálogo com as crianças no contexto da pandemia. A fim de garantir o anonimato das crianças, optamos por usar codinomes para identificá-las. No quadro abaixo, organizamos as informações sobre os sujeitos e as instituições em que estudavam.

Crianças	Idade	Gênero	Rede Privada	Rede pública	Ens. Fundamental 2020	Ed. Infantil 2020/2021
4 (Lia, Lua, Vic, Estrela)	4	2 Meninas 2 Meninos		X		X
2 (Clara, Sar)	5	Meninas		X		X
1 (Iza)	7	Menino		X	1º Ano	
1 (Luz)	7	Menino	X		1º Ano	
1 (Bê)	7	Menino		X	2º Ano	
1 (Ali)	8	Menina	X		3º Ano	
2 (Mel, Bia)	9	Meninas		X	3º Ano	
1 (Kal)	9	Menina	X		4º Ano	
1 (Ema)	10	Menina	X		4º Ano	
1 (Sol)	11	Menina	X		5º Ano	

Por se tratar de uma pesquisa na qual os sujeitos participantes são crianças, é importante destacar que as compreendemos como coprodutores das informações produzidas, na medida em que nos emprestaram as suas vozes, as suas narrativas. A esse respeito, vale pontuar que “[...] a criança não é um objeto a ser conhecido, mas um sujeito com saber que deve ser reconhecido e legitimado [...]” (CRUZ, 2008, p. 53).

## **Discussão e resultados**

Os dados construídos foram organizados em quatro categorias: a) Quando a escola se transferiu para a minha casa: cansaço, frustrações e dificuldades, b) A escola como local social, afetivo e de aprendizagem: “sinto falta dos amigos, da professora!”, c) A docência como uma profissão: “a professora não tá pra ajudar”, e d) Carência em políticas públicas para a educação: “é pelo computador [...] uma vez por semana!” sobre as quais discorreremos abaixo.

### **Quando a escola se transferiu para a minha casa: cansaço, frustrações e dificuldades**

Era assim, eu eu assistia pelo celular aí a professora falava aí a mãe me ajudava<sup>1</sup> (LUZ, 2020, 7 anos).

A informação sobre uma possível imbricação entre escola e casa, na manutenção da educação durante a pandemia, faz-se presente na fala de Luz, assim como praticamente na fala de todas as outras crianças. Uma imbricação que aponta para novos significados para a escola a partir de uma nova organização que remete a uma espécie de transferência da escola para dentro das casas. Somente Lua (2021, 4 anos) disse “Eu sempre faço as atividades e assisto vídeos em casa”, mostrando dúvidas se o que ela estava vivenciando poderia ser considerado como uma experiência escolar. As crianças consideram as mediações que tiveram em casa como atividades escolares e, portanto, caracterizam-na como aula, apesar de muitas delas não terem aula no formato tradicionalmente conhecido.

Ao pedir para que as crianças descrevessem como eram as suas aulas em casa, as divergências nas respostas foram maiores entre as crianças que estudavam na rede privada e as crianças que estudavam na rede pública. No período em que

---

<sup>1</sup> As falas das crianças foram transcritas literalmente a fim de destacarmos as marcas da oralidade.

foram realizadas as entrevistas, todas as crianças da rede privada já haviam voltado às aulas no formato híbrido, enquanto que as crianças estudantes da rede pública ainda estavam em atividades não presenciais. Sobre as distintas formas de organização das aulas, incluindo as que envolvem ter a escola dentro de casa, as crianças disseram:

**Antes a aula em casa era só três horas, agora tá sendo cinco horários.** E antes era engraçado todo mundo ficava comendo, agora tem pausa de 20 minutos. **As aulas são no zoom.** Agora tem a opção de voltar, mas o número máximo é doze, é rodízio (SOL, 2020, 11 anos, grifos nossos).

**Uma semana eu vou pra escola a outra eu fico tendo aula online** (EMA, 2020, 10 anos, grifos nossos).

Cada dia tem uma atividade diferente e **no final tira uma foto pra mandar** (IZA, 2020, 7 anos, grifos nossos).

Acho que ela mandava as atividades e **mamãe imprimia** (BIA, 2020, 9 anos, grifos nossos).

Minha professora me envia dois vídeos e **tem as atividades que minha mãe traz pra mim da minha escola** (LUA, 2021, 4 anos, grifos nossos).

Constatamos que mesmo as crianças menores conseguiram deixar claro nas suas falas o modo como suas escolas se organizaram nesse período e as imbricações entre a escola e as suas casas, demonstrando aprendizagens efetivadas por meio das pedagogias culturais (STAINBERG e KINCHELOE, 2001). Evidenciamos que as crianças se apropriaram de um vocabulário específico e, portanto, de novos conceitos e sentidos relacionados aos usos da tecnologia em suas aulas. De acordo com Momo (2007), as crianças contemporâneas nascem em um contexto altamente tecnológico e midiático e já aprendem um vocabulário, práticas e modos de agir que são próprios desses universos. Expressões extraídas das falas das crianças, como: “[...] as aulas são no zoom” (SOL, 2020, 11 anos), “[...] tendo aula online” (EMA, 2020, 10 anos), “[...] eu assistia pelo celular” (LUZ, 2020, 7 anos), são representativas dessas crianças que, por um lado, remetem-se ao universo midiático e tecnológico e, por outro, ao contexto de suas casas, como: “[...]mamãe imprimia” (BIA, 2020, 9 anos), “[...] minha mãe traz pra mim da minha escola” (LUA, 2021, 4 anos) e “[...] a mãe me ajudava” (LUZ, 2020, 7 anos).

Ao perguntarmos o que as crianças achavam ou sentiam em relação às aulas remotas ou atividades não presenciais, as crianças apresentaram as seguintes respostas:

**Não gostava!** Tinha preguiça. **Eu acho ruim e queria voltar às aulas,** e era muito ruim ver os colegas na tela e dava vontade de ver pessoalmente. (EMA, 2020, 10 anos, grifos nossos).

**Eu não gosto dessas aulas!** Assim, eu fico muito brava porque o computador já travou, desligou, cai várias vezes a internet. [...] Às vezes, eu fico cansada, é sério, eu não sei! (ALI, 2020, 8 anos, grifos nossos).

Não gosto! **Eu ficava muito cansada** e com dor de cabeça. Mas eu já tô indo no presencial (KAL, 2020, 9 anos, grifos nossos).

**Eu gosto porque eu fico aparecendo no computador** (ESTRELA, 2021, 4 anos, grifos nossos).

**Minha mão cansou** só escrevendo algumas atividades de português, matemática, história (BÊ, 2020, 7 anos, grifos nossos).

Verificamos que, entre as crianças que tinham jornadas longas de atividades síncronas, todas apontaram que não gostavam, revelando questões como cansaço, estresse com os aparelhos, desânimo e até dores. Já algumas crianças que tiveram encontros síncronos uma vez por semana se mostraram entusiasmadas com o uso da tecnologia digital para fins educativos. Tal entusiasmo pode estar ligado ao fato de essas crianças viverem em um contexto permeado pelas tecnologias e por fazerem uso destas para diversos fins (MOMO, 2007) e a finalidade vinculada à educação ser, provavelmente, uma novidade em suas vidas.

No entanto, o uso diário e prolongado se torna estressante pelo fato de que as crianças vão se sentindo limitadas em suas interações com professores e colegas e cansadas pelo esforço que o uso dessa tecnologia impõe no contexto educacional, bem diferente de quando as tecnologias são utilizadas para o entretenimento, a fruição e o prazer, que não requer abnegação, tempo de espera e ordem.

**A escola como local social, afetivo e de aprendizagem: “sinto falta dos amigos, da professora!”**

Ao perguntarmos às crianças o que elas achavam de não ir à escola, a maioria sinalizou como algo ruim, destacando como aspecto negativo não poder encontrar os amigos para brincar e conversar. Desse modo, as crianças revelam que para elas a escola é um ambiente de prazer, de encontro, de amizade e de entretenimento (DAHLBERG, *et al*, 2003). Além disso, as questões relacionadas à aprendizagem também foram abordadas, nas falas de algumas crianças, revelando que para elas os aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem começam a ganhar espaço nos sentidos que elaboram sobre a escola. Vejamos:

Acho ruim, porque **lá eu brincava com os meus amigos** (LIA, 2021, 4 anos, grifos nossos).

**Sinto falta dos amigos, da professora**, mas a gente conversa às vezes no WhatsApp (MEL, 2020, 9 anos, grifos nossos).

Sim, sinto do parque, sinto da sala, da amarelinha (IZA, 2020, 7 anos).

**Da minha professora e dos meus amigos**. E quando, tipo, acabava a aula tinha um menino que pegava meu material e saía correndo e eu saía correndo atrás. Às vezes eu brincava (ALI, 2020, 8 anos, grifos nossos).

Sinto muito! **Um dos meus colegas, da professora, de brincar lá**, essas coisa. [...] **na escola eu estudo melhor** (LUZ, 2020, 7 anos, grifos nossos).

Muito, muito. **Era da hora do recreio, com certeza!** E do muído que os meninos fazem na sala e das professoras (EMA, 2020, 10 anos, grifos nossos).

A maioria das crianças citou que sentia falta dos colegas, dos professores, das brincadeiras e dos espaços/tempo do ambiente escolar, como o parque e a hora do recreio. Assim, fica claro que as interações e ainda alguns espaços e momentos da rotina escolar são elementos que marcam os sentidos que elas constroem sobre a escola. Assim, podemos inferir que a escola se destaca para a criança como espaço de socialização, de relações (DAHLBERG *et al*, 2003) e, portanto, do estabelecimento dos afetos.

### **A docência como uma profissão: “a professora não tá pra ajudar”**

Não dá pra entender direito as atividades e a **professora não tá pra ajudar** (SAR, 2020, 5 anos, grifos nossos).

**Minha mãe às vezes não tem muita paciência** em explicar as tarefas (LIA, 2021, 4 anos, grifos nossos).

**Não ter a professora para ajudar**. Minha mãe não tem muita paciência não (VIC, 2021, 4 anos, grifos nossos).

Ruim. Eu sentia muita vontade de ir pra escola, porque a aula remota era **difícil, tinha muito texto** [...] (EMA, 2020, 10 anos, grifos nossos)

Não gosto de fazer atividade em casa, prefiro **estudar na escola** (IZA, 2020, 7 anos, grifos nossos).

Quando perguntamos o que as crianças achavam mais difícil nas atividades escolares em casa, elas responderam a falta de paciência dos pais/responsáveis em conduzir as atividades e o fato de não ter a professora para auxiliar. As crianças maiores, que não necessitam da ajuda mais objetiva dos adultos, apresentaram outros elementos em suas falas, como tempo prolongado no computador, cansaço e

dificuldades para entender as atividades. Observamos que as crianças reconhecem que a mediação docente é diferente da mediação pelos pais/responsáveis que elas têm em casa, na realização das atividades escolares.

Em um contexto no qual a Educação Domiciliar vem ganhando força, inclusive no Brasil, as falas das crianças e suas compreensões sobre as diferenças entre as mediações docente e a de familiares nas atividades escolares colocam em evidência as especificidades da formação docente e deixam clara a necessidade de profissionais licenciados para mediar a educação formal das crianças. Além disso, alertam para as dificuldades e possíveis violências enfrentadas por essas crianças no processo de ensino e aprendizagem realizadas por pessoas sem formação básica para lecionar.

### **Carência em políticas públicas para a educação: “é pelo computador [...] uma vez por semana!”**

Outro sentido que captamos nas falas das crianças diz respeito à carência nas políticas públicas voltadas para a educação das crianças nesse período de pandemia e por conseguinte a negação do direito ao acesso à educação pública. Essa interpretação se fundamentou também no fato de as crianças estudantes da rede privada já terem retornado às aulas presenciais no formato híbrido em novembro de 2020. “Mas já tô indo pra escola, é só nove e nove e as cadeiras são separadas” (LUZ, 2020, 7 anos). “Eu já comecei a ir pra escola” (EMA, 2020, 10 anos). Enquanto que as crianças da rede pública ainda não haviam voltado às atividades presenciais em março de 2021: “É pelo computador [...] uma vez por semana” (ESTRELA, 2021, 4 anos), “Quero voltar logo pra escola” (IZA, 2020, 7 anos), “A escola ainda não voltou” (CLARA, 2020, 5 anos).

Também registramos que, das dez crianças da rede pública, somente duas tiveram interações síncronas e as demais realizavam algum tipo de atividade em casa, enviada pelas escolas por meio de apostilas ou em grupos de WhatsApp: “[...] não tive aula online” (Mel, 2020, 9 anos) e “[...] a professora manda as atividades no WhatsApp” (SAR, 2020, 5 anos). Os dados apresentados pela Unicef (2021, p. 51) corroboram nosso ponto de vista quanto à negação do direito da criança à educação ao demonstrar que

Pnad-Covid 2020 estima que 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos [no Brasil] declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares

disponibilizadas na semana anterior à entrevista. [...] Respondentes de 3.672 municípios informaram sobre o ano letivo de 2020 e seus planejamentos para 2021. Para 22,9% dos municípios, o calendário letivo de 2020 foi reorganizado para 2021[...].

O calendário escolar do ano letivo de 2020 do município de Natal também foi reorganizado em um ciclo emergencial no ano de 2021, assim como nos 22,9% dos municípios brasileiros investigados pela Unicef (2021). Assim, perguntamo-nos porque outras medidas não foram tomadas em 2020, uma vez que as aulas foram suspensas em março desse mesmo ano? Não teria o sistema público de ensino condições de retornar em segurança às aulas de forma híbrida como as escolas da rede privada?

Ademais, as falas das crianças são representativas de que elas elaboram sentidos sobre a carência nas políticas públicas para garantir o seu direito à educação por apresentarem compreensões dos seus contextos sociais, históricos e culturais. Tal afirmação pode ser comprovada por meio de falas que tornam evidente o contexto da pandemia e a situação das escolas nesse período: “[...] se for todo mundo pra escola tem um risco muito grande de pegar” (SOL, 2020, 11 anos), “[...] por causa do coronavírus, aí não podemos ficar juntos” (LIA, 2021, 5 anos) e “[...] quando voltar a aula vou me proteger com álcool em gel, não emprestar meu material” (BIA, 2020, 9 anos). Como afirma Sarmiento (2005) e Dahlberg *et al* (2003), as crianças não estão inseridas e assimilando passivamente os conteúdos e modos de ser e agir de determinado contexto, mas elaboram sentidos, saberes sobre os mesmos e produzem modos próprios de atuar nesses contextos.

## **Considerações finais**

Nossas análises demonstraram que os sentidos construídos pelas crianças acerca das experiências remotas apontam que a escola, para as crianças, é um lugar privilegiado, não só para aprendizagens escolares, mas principalmente para o encontro com os colegas e para o estabelecimento de vínculos sociais e afetivos. Evidenciam a relevância das relações interpessoais das crianças com suas professoras, ao mesmo tempo em que revelam o reconhecimento das especificidades da mediação docente. Também explicitam sensações negativas como cansaço e frustração, relacionados ao uso das tecnologias digitais para fins educativos, assim como carências nas políticas públicas relacionadas ao estabelecimento das atividades escolares no contexto da pandemia.

Vale destacar que a construção desses sentidos pelas crianças se deu nas suas experiências, mas também no encontro dialógico das crianças com os pesquisadores. Pois, ao perguntarmos às crianças sobre suas experiências escolares em casa, elas se envolveram em um processo reflexivo de interpretação, análise e síntese do vivido e elaboraram sentidos sobre suas experiências expressas em suas narrativas em diálogo com os pesquisadores (BAKHTIN, 1997). Nesse processo, esses sentidos ganharam mais nitidez para essas crianças, reforçando suas compreensões acerca desse contexto.

Por fim, ressaltamos que as narrativas das crianças sensibilizaram o nosso olhar para a escola enquanto ambiente de encontro, de amizade e de afeto. De certa forma, já tínhamos essa compreensão, mas ouvir delas, repetidas vezes, trouxe-nos mais clareza da dimensão que esses aspectos têm para as crianças e pôde nos ajudar a repensar os ambientes e situações de aprendizagem das escolas em ambientes físicos ou virtuais.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 5/2020**. 28/04/2020. acesso em 25/04/2021. [PARECER HOMOLOGADO PARCIALMENTE Cf. Despacho do Ministro, publicado no DOU de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Ver Parecer CN](#)
- BRASIL. **Decreto-lei nº 29.524, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19): edição estadual, Natal, 2020.
- BRASIL. **Portaria nº 159/2020/GS/SME de 23 de dezembro de 2020**. Estabelece normas, em caráter excepcional, para cumprimento do Calendário Escolar, para o ano letivo de 2020: edição municipal, Natal, 2020.
- CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta da criança em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MOMO, M. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. Orientadora Marisa Vorraber Costa. 2007. Tese (Doutorado Programa de Pós Graduação em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. **Manual de investigação em ciências sociais: trajectos**. Trad. João Minhoto Marques; Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Portugal: Gradiva, 2005.
- SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Mai/Ago. 2005.
- SAVIANI, D. GALVÃO, A. C. **Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e Sociedade. ANDES-SN. janeiro de 2021

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

UNICEF. **Cenário de exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia do Covid-19 na educação. CENPEC, 2021.

ALI. **Entrevista**. [nov. 2020]. Entrevistadora: Silvana de Medeiros da Silva. Natal, 2020.

BÊ. **Entrevista**. [nov. 2020]. Entrevistadora: Silvana de Medeiros da Silva. Natal, 2020.

BIA. **Entrevista**. [nov. 2020]. Entrevistadora: Silvana de Medeiros da Silva. Natal, 2020.

CLARA. **Entrevista**. [nov. 2020]. Entrevistadora: Silvana de Medeiros da Silva. Natal, 2020.

EMA. **Entrevista**. [nov. 2020]. Entrevistadora: Silvana de Medeiros da Silva. Natal, 2020.

ESTRELA. **Entrevista**. [2021]. Entrevistador: Rafael Araújo da Silva. Natal, 2021.

IZA. **Entrevista**. [nov. 2020]. Entrevistadora: Silvana de Medeiros da Silva. Natal, 2020.

KAL. **Entrevista**. [nov. 2020]. Entrevistadora: Silvana de Medeiros da Silva. Natal, 2020.

LIA. **Entrevista**. [nov. 2021]. Entrevistador: Rafael Araújo da Silva. Natal, 2021.

LUA. **Entrevista**. [mar. 2021]. Entrevistador: Rafael Araújo da Silva. Natal, 2021.

LUZ. **Entrevista**. [nov. 2020]. Entrevistadora: Silvana de Medeiros da Silva. Natal, 2020.

MEL. **Entrevista**. [nov. 2020]. Entrevistadora: Silvana de Medeiros da Silva. Natal, 2020.

SAR. **Entrevista**. [nov. 2020]. Entrevistadora: Silvana de Medeiros da Silva. Natal, 2020.

SOL. **Entrevista**. [nov. 2020]. Entrevistadora: Silvana de Medeiros da Silva. Natal, 2020.

VIC. **Entrevista**. [mar. 2021]. Entrevistador: Rafael Araújo da Silva. Natal, 2021.

## IV

### **ATRAVESSIA DA ESCOLA DA INFÂNCIA PELA PANDEMIA DA COVID-19 – DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA ATUAÇÃO ANDAIME PARA EXERCÍCIOS DA DOCÊNCIA DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL**

*Elaine Regina Alegre Henriques*

#### **Introdução**

Quem elegeu a busca, não recusa a travessia  
Guimarães Rosa

O ano escolar de 2020 acabara de começar. Não chegamos a um mês de novos começos... começos de chegadas de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em um novo ambiente. O movimento de novos começos com professores em novas turmas, coordenadora pedagógica em uma nova escola, novos funcionários, novos pais... começos de acolhimento entre todos, começos de ambientação em novos espaços, começos de vínculos afetivos. O início de cada ano letivo representa, para a escola infantil, sempre um (re)começo. Quando a Pandemia de Covid 19 chega ao Brasil, no Rio Grande do Sul... em Torres, rompe os planejamentos começados. Interrompe-nos e nos lança num caótico recomeço.

Até janeiro de 2020, desempenhava meus trabalhos em uma outra escola de Infância do município de Torres/RS. Quando fui convidada a integrar a coordenação pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil Somos Todos Amigos da Natureza (EMEI STAN), localizada no centro da cidade. A EMEI STAN tem 25 turmas, de Berçários a Pré-Escolar, em turnos parciais, totalizando cerca de 400 crianças matriculadas. Contemplando em seu quadro professores, monitores, auxiliares e demais funcionários (entre concursados e contratados).

Nesse novo contexto, ao me apropriar do Projeto Político-Pedagógico (PPP) recém-revisado e com referenciais teóricos elencados pela comunidade, encontro a possibilidade de constituir uma relação de coordenação pedagógica como espaço formativo dentro da escola. Respalhada pelas indicações expressas no PPP (2019, p. 10), que afirma que “os processos de aprendizagens estão vinculados às experiências e experimentações culturais e sociais vivenciadas por cada sujeito que compõe a escola. Não havendo portanto modelos e sim reflexões pertinentes.”

Para tanto, o projeto de pesquisa começou a tomar forma justamente na busca de aprofundamento dos estudos de abordagem reflexiva, que lança à coordenação o eixo de provocar o pensar sobre as práticas e as interações dos professores entre seus pares. Ao iniciar os trabalhos junto aos docentes, a Coordenação Pedagógica convidou para pensarmos o significado de acolhida em contrapartida de uma mera adaptação escolar e apresentou o plano de estudos para iniciarmos o percurso formativo.

Quando a pandemia nos atinge, as aulas são suspensas e, após uma pausa para o espanto e o tateamento da nova realidade, nos encontramos, equipe diretiva/pedagógica e educadores, via tela digital. Ouvimos uns aos outros, falamos e reformulamos as perguntas. Buscamos em nosso PPP, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e nas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEIS, 2009) nortear nosso trabalho e manter o foco em ações que possam gerar significados para as crianças e para a nossa docência. A Coordenação Pedagógica manteve-se alinhada com os princípios da Gestão Democrática, promovendo o exercício de planejamento docente em coletivo para e com as famílias, mediando reflexões para o processo de aprendizagens neste período de distanciamento social.

E assim, juntos em coletivo, nos propomos a pensar: Que escola podemos ser neste momento de distanciamento social, preservando as especificidades da Educação Infantil e valorizando os eixos norteadores: interações e brincadeiras? Como podemos manter e nutrir os vínculos sem poder estarmos juntos? Como os percursos formativos e o processo da documentação pedagógica ressignificam a prática docente, dando visibilidade e possibilidades para o encantamento das experiências e aprendizagens das crianças?

Durante a travessia da pandemia, documentamos as propostas, os relatos, os processos, as transformações, enfim os olhares, a escuta, as reflexões e as interações dos professores com sua prática pedagógica, relacionando com os documentos norteadores. Buscando a afirmação de uma escola que construa e mantenha vínculos afetivos com toda a sua comunidade, respeitando as especificidades da Educação Infantil e valorizando a criança como sujeito de direitos e elegendo a infância como prioridade.

### **Como exercer a docência longe do chão da escola?**

Caminhante, não há caminho,  
o caminho se faz ao caminhar.  
Antonio Machado

A Educação e os seus processos acontecem no encontro, na interação, nas relações, através da constituição de vínculos, e, uma vez que a escola estava no momento dos processos de acolhida das crianças e início dos planejamentos, o desafio foi imenso ao sermos surpreendidos pela pandemia da Covid 19. Foi nesse contexto de começos, de primeiros contatos, conversas, percepções entre todos que encontramos e reencontramos nos espaços e tempos da escola, quando fomos mandados a respeitar o distanciamento social, ficando em casa para preservar a vida. A escola não fechou as portas, mas ficou vazia.

Foi preciso acolher a mudança sem aviso prévio e ressignificar as propostas. O agora exigiu pensarmos que escola podemos ser fora do seu espaço físico no contexto de distanciamento social e como exercer a docência sem estarmos presentes, tentando conexão via plataformas digitais. Juntamente com toda a equipe diretiva/pedagógica foram pensadas as possíveis estratégias para esse momento tão desafiador para todos nós.

Após duas semanas de suspensão das aulas presenciais, promovemos a primeira reunião virtual entre equipe diretiva e corpo docente, para nos vermos, pela primeira vez, via telas digitais e ouvirmos e falarmos, numa tentativa de estabelecermos um nova maneira de interação para nos reafirmarmos como grupo e seguirmos como coletivo.

O primeiro movimento da equipe diretiva foi acolher os professores, ouvir como estavam, como se sentiam. Como proposta para que elaborassem as suas percepções, seus sentimentos e reflexões desse momento inédito, convidamos para que escrevessem um diário de bordo do período da quarentena. Destacando a importância da narrativa escrita para si enquanto sujeito social e também como exercício fundante para si enquanto Professor(a).

A segunda reunião foi para pensarmos juntos: “Que escola podemos ser sem poder estarmos juntos às crianças no ambiente físico da escola?”. Nosso primeiro movimento foi a gravação de mensagens de carinho via vídeo individual de cada Professor(a) para a sua turma, postado no perfil do *Facebook* da escola. Já em seguida, e alinhado com o Plano de Ação da Secretaria de Educação do Município, a criação de grupos virtuais também na plataforma do *Facebook*, representando as turmas.

O currículo da Escola da Infância é vivido também pelas ações do cotidiano, assim a rotina é estruturante de hábitos. Para tentar restabelecer uma agenda em meio a um tempo regido pela inconstância da emergência, fixamos as tardes das segundas-

feiras para as nossas reuniões semanais através de plataforma digital, de todo o grupo decente. Um convite para trocas de reflexões, estudos e planejamentos possíveis.

Estabelecemos que, por não haver parâmetros registrados nem orientações específicas da Secretaria Municipal de Educação para esse momento extraordinário de como ser escola, as ações pensadas seriam norteadas pelas DCNEIs muito presentes no PPP da escola e que esse documento construído pela nossa comunidade escolar respaldaria nosso percurso. Estabelecendo diálogo com os campos de experiências pautados pela BNCC. Assim, buscamos, mesmo respeitando a norma do distanciamento social, estratégias para nutrir o vínculo dos Educadores com suas crianças e os elos afetivos da comunidade escolar.

Nos passos seguintes, criamos grupos virtuais (em modo secreto) via *Facebook* da escola para comunicação entre Professores, famílias e para as postagens das propostas pedagógicas para as crianças e suas respectivas interações.

Ainda que num contexto de excepcionalidade, ou ainda mais por isso, convocamos para os estudos, comungando do pensamento de Barbosa (2016, p. 139), onde argumenta que a profissão de professor de crianças possui “um caráter híbrido: reflexivo e ativista. Um professor de crianças pequenas tem uma relação forte com a ação [...] com a artesanaria de um saber que se produz em contexto”. Isso é o cerne da discussão pedagógica, uma teoria em ação. Ao encontro dessa discussão, pensar, ampliar e qualificar os debates sobre a docência na Educação Infantil exige atentar para as especificidades dessa profissão. Especificidades que estão presentes na escola e nos encontros cotidianos entre adultos e crianças. E defendemos junto à autora:

[...] é preciso indagar, problematizar, desnaturalizar as teorias de formação docente e procurar nos conhecimentos específicos da área da Educação Infantil elaborados a partir da observação e indagação das especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas, das interações com as crianças e as famílias, com análise dos contextos de função social das escolas de educação infantil, das reflexões sobre a infância, as culturas infantis, a relação arte e criança e muitos outros caminhos, não convencionais, para pensar e praticar a formação inicial e a docência na educação infantil (BARBOSA, 2016, p. 139).

Tecendo as tramas para apoiar passos, desenhando o caminho à luz das teorias e com a reflexão sobre a própria prática. Para como bem ressaltou uma das colegas professora: “precisamos voltar melhores!”

Este trabalho vem ao encontro da perspectiva da Proposta Político Pedagógica da EMEI STAN e alinhado aos princípios da Gestão Democrática. Para subsidiar minha prática e minhas reflexões e oferecer o suporte – o andaime junto aos professores,

busco a consonância com uma Educação Infantil que pensa a criança como sujeito de direito, capaz, criativa e potente de descobertas e aprendizagens e que invoca um professor reflexivo, mediador, curioso, aprendente, encantando e respeitoso com as Infâncias. Uma Educação Infantil que permite o desenvolvimento integral do ser humano, prestigia as suas relações e o favorece na sua conexão com a natureza e suas potências.

Sobre convidar docentes a aprofundar sobre os estudos é antes de tudo aceitar primeiramente esse convite, como ilustra Antônio Nóvoa, citado por Proença (2018, p. 140): “Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se, que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidade e afetos”.

Com o intuito de mobilizar uma escola em prol do reconhecimento de toda a potência das crianças e exercitando um núcleo da sociedade pelo âmbito da gestão democrática, Libâneo (2018, p. 118) colabora a pensarmos a escola em sua unidade e baseada em seu PPP:

A escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos (sociopolíticos e pedagógicos), interdependência entre a necessária racionalidade no uso de recursos (materiais e conceituais) e a coordenação do esforço humano coletivo. (...) A autonomia é o fundamento da concepção democrática-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico.

A Proposta Político Pedagógica da EMEI STAN apresenta em suas concepções que a criança é potente e desenvolve-se conquistando sua autonomia e percebendo o mundo através do brincar e das interações com seus pares, adultos e ambiente propositor. Para o entendimento desses conceitos no processo consultivo realizado o ano passado para o PPP, os docentes elegeram como teóricos a serem referências de estudo e prática: Jean Piaget, Maria Montessori e Paulo Freire.

Nos descortinamentos que a situação de pandemia trouxe, percebemos também a urgência de olharmos com mais atenção e aprimorar o entendimento dos preceitos pautados nas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, e compreender a amplitude dos campos de experiências mais recentemente afirmados na BNCC (2017, grifo nosso) que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade,

e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar—especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Priorizando como foco central do acompanhamento pedagógico, o empoderamento do professor, ampliando a sua compreensão das práticas, experiências e aprendizagens que acontecem no cotidiano da escola de Educação Infantil. Sustentando os pensamentos compartilhados e trazendo a visibilidade para que se possa avaliar de maneira crítica e reflexiva. Estabelecendo relações entre o que se estuda, planeja e nossas ações e interações. Qualificando a atuação e tornando o ambiente da escola mais rico de encantamentos e descobertas. Invocando em adultos e crianças o interesse em aprender e a consciência de como se aprende, dando sentido no encontro e alegria de se estar juntos nos ambientes da escola.

Para tanto, é necessário reconhecer a formação inicial como insuficiente em linhas gerais, conservadora e limitadora da docência para exercícios da Pedagogia Participativa, ainda mais para a Educação Infantil, que recebe as crianças nas suas primeiras sensações e explorações sobre a Escola. Mas, há muito que as pesquisas e autores nos provocam a estudar sobre as culturas infantis e ir além das formações iniciais. Somos nós os que vivenciamos o chão da escola, também fazedores de pedagogia, que precisamos perceber para transformar:

Ser professor de Educação Infantil é exercer uma profissão nova, ainda em construção, que se forja no encontro entre as teorias de formação docente, as especificidades da prática cotidiana [...] e os saberes e os conhecimentos específicos da área da Educação Infantil (BARBOSA, 2016, p. 131).

Com a convocação arbitrária de vivermos sob essa pandemia da Covid-19, mais do que nunca, é preciso engajamento dos docentes para defender uma Educação que respeite as crianças e valorize uma escola viva e saudável. Propulsora de uma sociedade melhor do que esta que sofre de diversas enfermidades.

## **A escola da infância vivenciada no ambiente da família**

A casa como grande laboratório de aprendizagem  
FrancescoTonucci

Não há Escola de qualidade sem participação ativa das famílias que compõem sua comunidade. A gestão democrática pressupõe o envolvimento das famílias nas

decisões administrativas e pedagógicas do ambiente escolar. Mas, na cultura brasileira, onde a cidadania e a própria democracia demonstram atualmente severa fragilidade. Na escola, vivenciamos esses reflexos, quando da efetiva participação, desde o conhecimento da Proposta Político Pedagógica, a frequência nas reuniões escolares e o interesse na composição dos Conselhos. Nossa escola fez movimentos importantes para construir um espaço democrático e que promova o exercício da participação das famílias. Nessa busca, estão, a entrega dos portfólios das crianças, as reuniões individuais com a Orientadora Escolar, as assembleias de pais; os professores vêm, dentro de convites especiais, estimulando o conceito de comunidade e o sentimento de pertencimento à instituição escolar. Mas estamos em processo.

A pandemia revelou veementemente que relações a escola e a família constituem. Com a suspensão das aulas presenciais, foi fundamental o apoio e a compreensão do planejamento emergente por parte das famílias, para que a voz, a imagem e a intencionalidade de cada professor e professora chegasse até as crianças.

Mais do que disponibilizar o acesso ao vídeo da proposta pedagógica, os pais, avós e irmão mais velho precisaram assumir o papel de mediadores, seguindo orientações para a elaboração dos contextos educativos, sugeridos pelos Pedagogos regentes das turmas.

Seguindo o discurso do mestre e defensor das crianças, Francesco Tonucci (2020), que indicou para olharmos para “a casa das crianças como um grande laboratório de aprendizagens”, a Coordenação Pedagógica destacou para os trabalhos dos professores esse enunciado, dando visibilidade para as ações do cotidiano desempenhadas pelas crianças, repletas de experiências e construções de significados de aprendizagens. Indicando, nas rotinas diárias da casa, seus objetos ordinários e utensílios domésticos, que ganham funções extraordinárias nas mãos habilidosas e imaginativas das crianças.

Convidamos as famílias para compartilharem, através de registros de fotos, vídeos e narrativas, essas vivências. E, aos professores, foi orientado que as interações através das publicações dos comentários fossem que a escrita do docente refletisse a ação significativa da criança, tornando visível para todos as aprendizagens e as construções de sentido, de autonomia e de compreensão do mundo à sua volta, processos potentes dessas interações.

Muitas dessas narrativas demonstraram o maravilhamento dos adultos da casa com as propostas, quer pela agência da materialidade, como no caso da argila, onde

muitos pais experienciaram pela primeira vez a modelagem do barro junto com as crianças, quer na potência da criação das crianças, como aconteceu numa das propostas de construções com linhas e barbantes, onde a mãe relatou que não imaginava tantas possibilidades criativas na proposição feita pela professora. A pandemia acabou por desvelar a pedagogia participativa dentro dos espaços domésticos, e encantou professores e familiares.

Para nutrir a conexão com as famílias, numa escola com mais de 400 matrículas, a coordenação pedagógica, alinhada com a equipe diretiva, buscou reflexões junto à professora Dra. Simone Albuquerque, especialista nessa perspectiva de relação família e escola. E percebeu a importância de uma comunicação mais interpessoal. Assim foi lançado o projeto: “Nenhuma criança para trás”, em que, cada professor(a) ficou responsável por realizar uma busca ativa com contato direto para cada família da sua turma, e, em casos de não conseguir, encaminhar para a Orientadora Escolar. Esse movimento fez com que a Escola realmente se conectasse com todas as crianças e repercutiu para que as interações nos grupos virtuais aumentassem. Também foram realizadas reuniões virtuais com as famílias, organizadas pelos níveis das turmas, um importante espaço para a escola realizar a escuta e as trocas entre todos, momento em que também algumas crianças participaram para manifestar o desejo de ver e falar com a sua professora. A escola afirmou-se em cada passo na relação com as famílias como uma comunidade de aprendizagens, na qual, mesmo que haja papéis distintos, cada um e todos aprendem nas trocas e nos processos educativos.

### **As crianças ficaram em suas casas... e agora?**

A Infância é vivida no presente

Quando se passaram duas semanas de silêncio nos corredores, refeitório, pracinhas, escadarias e salas de referência. Quando já não recebíamos as flores colhidas nos caminhos, nem os abraços nas chegadas, ou sequer ouvíamos os choros das despedidas, decidimos enviar uma mensagem. Assim como faziam os que sentiam saudades nos tempos em que as grandes distâncias separavam. Para amenizar o tempo longe, o tempo de agora, o mesmo tempo pós-moderno que nos trouxe a Covid, também nos possibilitou as redes sociais e as linguagens das tecnologias digitais.

Cada professora e cada professor impossibilitado de tocar, gravou uma mensagem em vídeo e voz, para ser visto e ouvido pelas suas crianças. Quanta

superação, quantas mensagens emocionadas e quantos comentários de carinho. Iniciamos uma nova conexão, via plataforma digital.

Em seguida, nas adaptadas salas virtuais, as crianças começaram a receber semanalmente uma proposta pedagógica para realizarem em casa, mediada pelos adultos da sua volta. Para explorarem materiais, objetos, utensílios e espaços costumeiros com a sua tão própria curiosidade investigativa, inventiva, foram convidadas a exercerem suas conquistas de autonomia e o desejo de participação na vida cotidiana do ambiente familiar.

Após algumas semanas de propostas elaboradas por vídeos e postadas via Facebook, as crianças receberam o primeiro Kit de Materialidade. Composto por materiais estudados, pensados, elaborados e enviados pelas professoras e que ressoaram com toda a sua agência e intencionalidade nas mãos criativas e inteligentes das crianças. As partilhas foram ricas de significados. E percebeu-se coletivamente a materialização da afetividade tão presente na Escola da Infância e tão vivo mesmo no distanciamento social.

Na chegada da primavera, com a bandeira que mede o perigo de transmissão do vírus permitindo a circulação mediante protocolos de segurança, foi entregue o 2º Kit, mas, dessa vez, com o convite para que as crianças fossem buscar, podendo visitar a escola após 06 meses de ausência. Quanta emoção!!! Se a máscara obrigatória tapava grande parte dos rostos tão miúdos, acabou destacando os olhinhos brilhantes. Houve dribles nas recomendações de segurança e alguns rompantes de abraços foram impossíveis de evitar. As caixas da natureza, os elementos não estruturados, a ludicidade dos jogos, a força da argila, os livros de literatura, mais uma vez ocuparam o chão, das salas, cozinhas, garagens, varandas e quintais das casas das crianças. As brincadeiras, as construções e a riqueza da Pedagogia da Infância pulsaram nos lares das famílias.

As crianças surpreendem. A sua leitura de mundo é dinâmica e potente. A Infância acontece em qualquer tempo. A brincadeira transgride as adversidades e inventa novas possibilidades de reinventar o mundo. Nas palavras do poeta crianceiro, Manoel de Barros, a potência do olhar infantil: “O delírio do verbo estava lá no começo, onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.”

A criança tem muito a nos ensinar, mas ainda não são consultadas, ouvidas e

respeitadas em toda a sua grandeza. Que possamos em breve estar junto delas, aproveitando os tempos com ouvidos e olhares melhores.

### **Coordenação Pedagógica como ação andaime para o exercício da docência em tempos de distanciamento social.**

*Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.*  
Paulo Freire

Ao constatar a seriedade da situação e recebermos o decreto municipal com o prolongamento da suspensão das aulas, traçamos um plano de ação e o apresentamos para o grupo. Uma proposta dirigida para os professores e para as famílias afim de chegar até as crianças.

Nosso intuito foi de acolher, refletir e (re)significar as práticas pedagógicas da EMEI STAN em coletivo, através das trocas entre os pares docentes e a coordenação pedagógica. Promovendo estudos e pesquisas, apropriações e análise crítica dos documentos norteadores da Educação Infantil e dos teóricos referências, priorizados pelo próprio grupo escolar, em nosso Projeto Político Pedagógico.

Empoderando o Professor, para torná-lo cada vez mais consciente de suas escolhas diante de proposições pedagógicas, ampliando seu olhar e escuta para interação com as crianças. Oportunizando o encantamento sobre as experiências e aprendizagens vivenciadas pelas crianças, neste momento atípico, no ambiente da casa. Significando-a pela visibilidade alcançada através da documentação pedagógica realizada através da mediação e dos registros das famílias. Documentação esta que implica ação política e histórica, memórias da infância das crianças e partilhas com as famílias.

Na acolhida da docência, olhamos para os Professores e acompanhamos Nóvoa (2009, p. 38), no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. Perceber que:

O professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinam os aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

E convocamos para vivenciar intensamente um paradoxo, se a pandemia nos impôs um distanciamento social e não permitia nossa presença na escola, procuramos estratégias para nos conhecer, nutrir vínculos e nos fortalecer enquanto um coletivo de docência, ainda que pelas plataformas digitais. Reconhecendo que somos todos feitos do que os outros humanos nos dão em convivência (RICHTER, 2016).

Para que cada professor e professora sentisse confiança ao exercer os seus tensionamentos e ocupar com vigor o seu lugar de fala, apresentamos uma coordenação pedagógica que desconstruísse a ideia de supervisão escolar como patrulhamento, e sim como uma mediação das aprendizagens possíveis no espaço e tempo da escola, como lugar privilegiado de formação. E de acordo com Formosinho (2002, p. 10):

Redefinindo, neste contexto, o objecto da supervisão, determino-o como a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes. Ao supervisor compete facilitar, liderar ou dinamizar (consoante os casos) comunidades de aprendentes no interior da escola.

O conceito andaime (*scaffolding*) de Jerome Bruner, (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976), aponta como os professores podem beneficiar as crianças oferecendo suportes, estruturas transitórias para que elas avancem sobre aprendizagens mais complexas, potencializando suas conquistas e descobertas. Esse conceito que está no processo das minhas atuais pesquisas e por hora me afetou pela abrangência e força do aprender uns com os outros, respeitando os ritmos, mas alavancando conhecimento de forma colaborativa, fez-me experienciar como forma de atuação coordenação-professores.

Dessa forma, utilizei esse conceito subjetivo nas interações entre nós, adultos. Trazendo propostas e estratégias como andaimes que servem para apoio e acesso ao(s) significado(s) e é retirado quando o sujeito percebe-se seguro ou apropria-se do conhecimento que gerou. Num processo de apoios, o andaime funciona como uma “estrutura” transitória para aprender. Encorajando o sujeito a desenvolver a sua iniciativa, motivando na sua busca e sustentando a sua própria pesquisa. Caberá posteriormente ao próprio docente, progressivamente, providenciar a si próprio andaimes através do pensamento, interesse e buscas, sendo que aqui o seu desejo, a sua singularidade, fará distinção na motivação intrínseca do sujeito para aprender. Para Bruner, a aprendizagem pela descoberta, a força da própria agência, é muito mais

duradoura e útil do que a baseada na memorização e no condicionamento. Considerando que o processo de aprendizagem pelas estratégias de descoberta é também importante para o desenvolvimento do pensamento criativo. E isso, acredito, vale tanto para crianças como para adultos aprendentes.

Nessa concepção, a coordenação, assim como almeja que os professores não o façam, também não transmitiria conteúdos, ditaria conceitos a sujeitos passivos, mas organizaria estratégias de estudos, pesquisas e reflexões, além de promover grupos (subcomunidades) de aprendentes e ensinantes mútuos. Oferecendo uma prática de coordenação de andaimes para os professores, na medida em que incentiva a cada um compartilhar também suporte dentro da sua comunidade de aprendizagem. A coordenação busca um exercício não monopolizador, já que todos os envolvidos no processo também podem construir andaimes entre seus pares no contexto de formação e de transformação. A importância de fazer sentido e poder exercer sua agência para quem está na centralidade do processo de aprendizagem também é destacada para Proença (2018, p. 38):

Só há possibilidade de transformação, de fato, na atitude dos docentes se houver, por parte do grupo, compreensão do que está sendo feito, do por que (motivo) e do para quê (objetivo) está sendo feito, num movimento coletivo de atribuição de sentido à proposta realizada pela coordenação (...)

Para constituir uma comunidade de aprendizagem (ARROYO, 2013) potente, autônoma e participativa, é preciso um longo processo alheio ao da escola tradicional e alienante que nos formou. É sobretudo investir na formação pela perspectiva das relações, percebendo-nos como profissionais de desenvolvimento humano. Como enfatiza Formosinho (2018, p. 20), isso “implica cuidar do contexto relacional em que são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactantes na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos.”

Barbosa (2016, p. 136), complementa a reflexão de que “não se é docente apenas com aquilo que se têm do ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, com a capacidade de relacionar-se, interagir, de tocar, de olhar (...)”

Na complexidade das relações e aprendizagens, e também das aprendizagens das e nas relações, vamos buscando práticas que transformem a Escola num ambiente educativo e rico de vivências respeitadas com todos os envolvidos, para que gerem experiências significativas na constituição dos sujeitos em contínua formação e transformação.

E nessa travessia de pandemia, quando as aulas presenciais não são possíveis, a docência demonstrou toda sua força resiliente e se não podemos estar juntos com as crianças, nos comprometemos a pensar sobre elas. E também sobre a nossa professorialidade.

Para enfrentar a complexidade de educar crianças em uma sociedade de consumo, com excesso de informações e pautada pelo entretenimento, é importante considerar que as marcas dessa sociedade, muitas vezes, resultam na impossibilidade de os sujeitos entrarem na experiência e encontrarem uma expressão própria. Tudo se torna veloz, volátil e efêmero, nessa sociedade orientada por valores que demandam tempos cada vez mais produtivos, mais acelerados. Enfrentar a complexidade da tarefa de educar nessa sociedade exige considerar a responsabilidade dos adultos em relação às experiências estéticas e poéticas dos que chegam ao mundo. Significa afirmar o compromisso dos mais velhos com os modos de entregar o mundo e a linguagem aos mais novos, para que a vida seja possível; para que valha a pena viver (RICHTER, 2016, p. 38).

Ao encontro desse professor que está compondo a sua docência e depara-se em meio a uma pandemia, amparamo-nos na concepção de criança garantida pela DCNEI (2009), que a define como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Olhando para a realidade onde o contexto educativo é restrito à casa da criança, ouvindo um grande defensor das crianças e suas infâncias, Francesco Tonucci, sobre perceber o lar como um potente laboratório de aprendizagem, e:

Partindo do pressuposto de que é preciso perceber a criança em sua inteireza, o cotidiano nos permite conciliar as “dimensões afetivas, as cognitivas, as relacionais e as psíquicas” (STACCIOLI, 2017, p. 19). Isso porque talvez seja no cotidiano que possamos aproximar os diálogos entre adultos e crianças (Carvalho; Fochi, 2016), rompendo os muros que separam a cultura da infância dos discursos pedagógicos (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 25).

Para aprofundarmos essa compreensão e desenvolver propostas que respeitassem a Educação Infantil como um lugar de experiências, nossa estratégia foi pensar no currículo, articulando a intencionalidade pedagógica com a vida prática e a conquista da autonomia mediadas pelas famílias. Para tornar conscientes esses importantes componentes no exercício da docência, selecionamos dois textos para estudos reflexivos sobre rotinas férteis e aprender pela experiência. Professores mais

conscientes de suas práticas pedagógicas realizam planejamento mais apropriado para as crianças, com o desafio emergente de assessorar os adultos da casa, dando visibilidade à potência das crianças, e de como elas desenvolvem suas aprendizagens. Por exemplo, como corrobora Staccioli (2018, p. 71):

Que é bom quando os adultos dão segurança sem serem opressores quando conduzem à autonomia sem ceder ao abandono, quando fazem sentir a proximidade deles sem impor seus planos.(..) Cidadãos conscientes que se tornam “livres” porque desde muito pequenos, no trabalho diário e rotineiro, aprenderam a lidar com eles mesmos, com os outros e com esse complicado mundo dos adultos e suas regras. As rotinas não são apenas uma incumbência necessária, mas oferecem a oportunidade de tornar a vida cotidiana interessante e enriquecedora. Pelo hoje e pelo amanhã.

Com o compromisso de nutrir vínculos, respeitando o distanciamento e ciente de que as crianças em casa estão privadas das interações com seus pares, o estudo sobre “Aprender pela experiência” de Silvana Augusto contribui para a elaboração das propostas significativas enviadas via plataforma digital nos grupos virtuais. Focando no contexto fora do espaço físico da escola, na responsabilidade de que “a experiência da Educação Infantil tem um compromisso com o aprender da criança pequena, sendo essa a sua principal característica” (AUGUSTO, 2015, p. 114)

Assim, mesmo através de uma nova linguagem, os vídeos, que nem dominamos e nem defendemos como apropriada, ficou nítido o compromisso na seleção das imagens, das músicas, da intencionalidade de fazer-se presente e propor vivências importantes para as crianças. Também, na elaboração dos Kits de materialidade, o estudo sobre materiais e materialidade foi fundamental para pensar a composição de elementos que visibilizassem sua agência junto às crianças no ambiente da casa, sem uma mediação do especialista em pedagogia. Os estudos, ao longo do processo, refletiram-se nos materiais enviados para as crianças. Muitos, elementos da natureza: tocos de madeira, pedras, argila, sementes, pinhas, pós coloridos..., brinquedos não estruturados, linhas, cordões, jogos, livros, papéis, tintas, giz, lápis... numa apresentação estética e informativa para a compreensão das famílias.

Para sustentar as nossas escolhas e tensionar com as teorias estudadas, a documentação pedagógica foi bem importante. Realizada a partir dos registros compartilhados pelas famílias, das vivências das propostas pedagógicas pelas crianças em suas casas.

Mesmo que ainda estejamos no início da caminhada para compreender tudo que abarca uma documentação pedagógica, ela também foi proposta como um importante

movimento e exercício de reflexão docente. Peter Moss (2009, p. 428), através da contribuição de Carlina Rinaldi (2005, p. 59), traz a documentação como prática democrática: “compartilhar a documentação significa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à cultura e à visibilidade da infância, tanto dentro como fora da escola”. E amplia suas facetas no desempenho da instituição de educação infantil, como:

a avaliação, o desenvolvimento profissional, a pesquisa e a prática democrática. Malaguzzi observou isso nesse contexto democrático, segundo o que escreveu seu biógrafo, Alfredo Hoyuelos (p. 7, 2004): [Documentação] é uma das chaves para a filosofia de Malaguzzi. Por detrás desta prática, creio, está o conceito ideológico e ético de uma escola transparente e de uma educação transparente... uma ideia política também emerge, a de que as ações das escolas devem ter visibilidade pública... Documentação, em todas as suas diferentes formas, também representa uma ferramenta extraordinária para o diálogo, para a troca, para a partilha. Para Malaguzzi isto significa a possibilidade de discutir e dialogar “com tudo e com todos” (professores, auxiliares, cozinheiros, famílias, administradores e cidadãos.) Partilhar opiniões por meio da documentação pressupõe estar apto a discutir coisas reais e concretas, não apenas teorias ou palavras, sobre as quais é possível chegar a um acordo fácil e ingênuo (MOSS, 2009, p. 427).

Diante de todo esse potencial de leitura de Escola e capacidade de comunicar a Educação Infantil para a sociedade, ela se torna tão emergente quanto a própria travessia. Mas, sem ser o professor o acompanhante e o realizador presente das observações, a orientação para a documentação pedagógica, desse momento, foi como registro histórico, e com o compromisso de guardar as memórias das vivências das crianças, partilhadas entre família e escola. Será organizado um momento, no fim deste ano, para a entrega desse documento. Do vivido extraordinário para todos, que contém muita força poética da infância.

Ao longo dessa travessia, o acompanhamento pedagógico buscou, através dos exercícios da docência, afetar as propostas das crianças em ressonância à ação e à reflexão dos professores. Para documentar, é fundamental a desenvoltura das narrativas, tanto visual quanto escrita. Embora escrever devesse ser um hábito consagrado dentre os docentes, ainda não é o que a experiência nos revela. Por isso, procuramos desde o início, em nossa primeira reunião pedagógica virtual, ainda em abril, estruturar uma rotina de escrita para o formar e/ou transformar em hábito significativo e singular para cada docente. Como enfatiza Proença (2018, p. 96), citando Miguel Zabalza (1994):

O próprio fato de escrever, de escrever sobre a prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência

recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (...) Quer dizer, a narração constuiu-se em reflexão.

Empoderar os professores em redigir sobre a sua própria prática o conecta com a sua linguagem da escrita e da elaboração da expressão do seu pensamento. Oferecemos os diários de bordo com temas semanais como estratégia “andaime”, para que o exercício de produção de narrativas escritas sobre as percepções acerca deste momento pessoal e profissional impulsionassem o pensamento crítico, a observação sensível sobre a esfera humana e o desenvolvimento da leitura de mundo. Transformando em prática corrente e significativa. Escrever demanda leitura, leitura demanda análise crítica e compreensão. Para fomentar a leitura em doses, convidamos os professores para a escolha e leitura de uma das cartas do livro de Paulo Freire: Professora sim, tia não.

A ressonância dessa leitura, através da socialização, gerou trocas valiosas. Na sequência, com outros textos, aconteceram formações de grupos de estudos entre os colegas docentes, novas interações, apresentações de sínteses e reflexões coletivas. Na devolutiva das entrevistas, realizada no final dessa travessia, para contribuição ao encerramento deste artigo, nas respostas dissertativas, em sua maioria, encontramos um respaldo à importância do movimento de estudo, pesquisa e formação continuada dentro do ambiente da escola.

Ainda não sabemos quando retornaremos para o espaço físico da escola e essa travessia seguirá. Ao longo desse período, concordamos que o distanciamento revelou a importância da presença, que os protocolos de segurança mostraram o quão valioso é o abraço, o colo, o enxergar de um sorriso. A Escola da Infância sofreu muito com as limitações impostas pela pandemia. Professores ficaram extenuados pela produção de vídeos, crianças e adultos repetiram o sentimento avassalador da saudade de se estar juntos. A maioria das famílias que não retornaram registros sobre as propostas relata as diversas dificuldades de um cotidiano sobrecarregado de tarefas, de angústias e de superações. Muitas são as nossas inseguranças para um regresso presencial. Mas, sem dúvidas, descobrimos caminhos e movimentos para a Escola que podemos ser, com uma docência reflexiva e comprometida com a potência das infâncias.

## Considerações Finais

*Viver é muito perigoso. Porque ainda não se sabe.  
Porque aprender a viver é que é o viver, mesmo.  
Vivendo, se aprende: mas o que se aprende mais,  
é só fazer outras maiores perguntas.*  
Guimarães Rosa

Acreditar na Educação é acreditar na capacidade de aprendizagem dos sujeitos em comunidade. A pandemia da Covid 19 trouxe possibilidades de muitos ensinamentos. Ao evidenciar muitas fragilidades das nossas instituições e a necessidade emergente de uma ética do cuidado e um comprometimento individual para o bem-estar do coletivo.

Para a Educação, evidenciou a prerrogativa do alinhamento escola e família. As famílias perceberam o lugar importante que a escola de educação infantil ocupa no seu cotidiano e o quanto contribui para a educação de suas crianças. A escola tomou consciência do significado da participação da família no planejamento pedagógico, das narrativas possíveis em conjunto e da complementação dos papéis dos educadores para as crianças.

Através das leituras das documentações pedagógicas, realizadas a partir das partilhas dos registros feitos pelas famílias, é valioso ver pais, mães, irmãos mais velhos e avós realizando juntos a proposta, vivenciando a experiência. Percebendo o quanto a criança é potente em suas construções e criações. Diversos foram os relatos dos maravilhamentos dos familiares. Penso que esse foi um aspecto de ganho dentre tantas perdas nesta pandemia, a oportunidade do contexto pedagógico planejado pelo professor ter sido vivenciado em casa, sob a mediação e observação atenta da família, gerando testemunhos do aprender das crianças, pelas interações e brincadeiras. Legitimando, de forma consciente, a Escola da Infância e seu currículo, que respeita a criança como sujeito capaz e protagonista de seu conhecimento. Bem como o seu professor, comprometido com uma docência ativa e implicada nas especificidades da Educação Infantil.

Infelizmente, também houve as insistências de um sistema de ensino corrompido pelo discurso da sociedade de consumo, que desconsidera a pedagogia da relação e as conquistas dos processos, convocando metas e resultados inférteis para as humanidades, obrigando dinâmicas equivocadas, elaboração de documentos estéreis, fragilizando a atuação viva da escola.

E mesmo com todos os esforços para pensar e ofertar uma escola possível, na

pandemia, somos cientes do não vivido desse período, não pudemos oportunizar uma das grandes importâncias da escola da infância: seu espaço coletivo, as crianças não puderam estar juntas de outras crianças, brincar e aprender em pares. O que faz muita diferença no seu desenvolvimento e experiência de aprendizagem. É com o outro que aprendemos a ser gente. Mas a Infância acontece no agora, e, independentemente dos fatores externos, nossa responsabilidade é com a qualidade que oferecemos para o seu florescimento, o que afeta o futuro para o sujeito e para toda a sociedade.

Cada retorno das famílias, das crianças, e das professoras, que refletiram os significados gerados pelas propostas pedagógicas e pelos aprofundamentos dos estudos, mostrou que a Escola que conseguimos ser sem estarmos juntos com as crianças manteve-nos conectados às infâncias. E mesmo se não atingimos da mesma forma e intensidade cada família da comunidade escolar, a qualidade das partilhas deu conta de que promovemos os princípios da Educação Infantil, sustentados pelas brincadeiras e interações, favorecendo a conexão da criança com a natureza.

Ter essa travessia documentada, a partir das narrativas, registros fotográficos e filmagens, feitas para e pelas famílias, ampliou a visibilidade para os adultos educadores, especialistas e familiares, de como a criança aprende, valorizando a sua autonomia, descobertas e apropriação do mundo através do seu brincar.

Receber as narrativas escritas dos professores, refletidas pela suas leituras e exercício crítico, acompanhar os grupos de estudos formados dentro da escola, as referências de teóricos nos textos, a maestria na escolha das músicas para a elaboração dos vídeos, a seleção das imagens para compor a narrativa visual, a entrega às pesquisas, as experimentações das propostas antes da oferta, os tensionamentos para lapidar a intencionalidade do contexto educativo, a percepção do valor do processo, maior do que a busca por produtos, o exercício para ocuparem o lugar de fala... são passos que não retrocedem. Pois foram constituídos na conquista da autonomia, em meio à travessia da adversidade, nas marcas impregnadas de sentidos que transformam a docência. O paradoxo de que, não podendo estarmos juntos, acabamos fomentando trocas e apoios mútuos, professores que trabalhavam sozinhos passaram a confiar e tecer em coletivo, a resiliência que sustentou o sujeito professor inspirou a empatia e gerou uma comunidade de aprendizagem colaborativa.

A experiência de uma Coordenação andaime, que acredita na potencialidade de cada Professor(a) e na força da diversidade pulsante e cooperativa do coletivo de docência foi gratificante. Conhecer e estabelecer vínculos com um grupo grande de

trabalho, pelos suportes digitais, e vivenciar a resiliência da Escola da Infância e dos que escolherem atuar nela. Vibrei com cada cena poética vinda das casas das crianças, com cada comentário qualificado que os professores redigiram, visibilizando para a família a potência das aprendizagens das crianças e demonstrando a consciência da mediação docente. Aprendi junto a cada pesquisa, cada busca para aprimorar a compreensão e a apresentação das propostas pedagógicas. Ao oferecer suporte para a Docência também subi andares da Pedagogia da Infância. Escalei junto aos saberes ampliados, na construção ativa de um currículo vivo e conectado às nossas crianças e ao patrimônio cultural do mundo. Sem nenhum desejo de romantizar a pandemia, e de, por nenhum momento, esquecer o quão difícil foi ser escola sem poder estarmos juntos presencialmente das crianças, registro que houve momentos de muita beleza. Ver, pelos olhos das famílias, as propostas pedagógicas que acreditamos e defendemos sendo realizadas nas casas nutriu o nosso chão de escola. Oportunizar vivências para que os adultos, referências nos lares juntos às suas crianças, experimentassem e percebessem a potência do brincar, das descobertas, das criações e da imaginação foi emocionante e gerou empoderamento para a docência mediadora, que defende a agência das crianças para a elaboração de seu conhecimento de mundo. Os registros documentados, as memórias das infâncias guardadas permitirão ainda futuros estudos, aprofundamentos e revisitações a essa travessia tão cheia de adversidades, resiliência e paradoxos. Permitirão muitas (re)significações das relações da escola e da família.

A Pandemia em si não causou grandes transformações, mas sinalizou o que não faz bem à nossa saúde física e mental, dentro e fora da escola. Destacou a importância da Educação, das Ciências e das Artes para toda a sociedade e provou a nossa natureza social, a nossa necessidade de estarmos juntos, partilhando energia e principalmente, como somos afetados pelas ações do outro. Evidenciou as especificidades da Educação Infantil. Demonstrou a necessidade de políticas públicas específicas para a primeira infância, uma intersectorialidade real e orgânica dentro e entre as secretarias municipais, estaduais e ministérios federais. Uma visão de Educação que invista e mantenha Escolas em sua estrutura física e humana com qualidade e acesso amplo. Cuidar do começo da vida, zelar pelas Infâncias é garantia de aprendizagem para uma vida mais sadia e feliz.

Ao nos aproximarmos do fim da travessia desse ano letivo em meio à pandemia da Covid 19, não chegamos a certezas e nem sabemos ainda para que escola

voltaremos e como voltaremos, quais aprendizados fecundarão de fato o chão da escola pública e o que priorizaremos para cultivarmos.

O que ficou evidente foi a necessidade de que a sociedade para curar-se desse e de outros vírus vindouros precisa formar sujeitos éticos e com compromisso sociopolítico-ambiental em prol da humanidade, com uma cidadania ativa e participativa.

A Escola da Infância tem papel fundamental, já que apresenta mundos possíveis de exploração e novas descobertas e espaço privilegiado para o desenvolvimento das relações em comunidade, para os que estão iniciando a vida neste planeta. Manter os vínculos fecundos entre os adultos responsáveis e professores qualificados para o cuidado com a Infância, permitindo que as crianças desenvolvam-se em sua integralidade pode ser a verdadeira revolução de que precisamos.

## Referências

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagem**. 15Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AUGUSTO, Silvana. Aprender pela experiência. In: ALBUQUERQUE, Simone Santosde; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 111-118.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Livro 2. Brasília: Ministério da Educação, 2016, p. 131-139.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf), 2017. Acesso em: 20 agosto 2020.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRUNER, Jeromes. **Sobre a Teoria da Instrução**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do Pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**. 2011. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Professoras sim, tia não**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **A supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora, 2002.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira.; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista FAEEBA**, Salvador, Bahia, V. 27. n. 51. p. 19-28, Jan. /Abr. 2018. ISSN: 2358-0194.

Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4963/3171>. Acesso em: 06 out. 2019.

KRAMER, Sonia e ROCHA, Eloisa A. C.(Orgs). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 3ª Ed. Campinas: Papyrus, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: A educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, vol. 20, núm. 3, julio-septiembre, 2009, pp. 417-436. Instituto de Psicologia São Paulo, Brasil

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: \_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente: A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RICHTER, Sandra. R. S. Docência e formação cultural. In: BAPTISTA, Monica Correia *et al* (Org.). **Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016, p. 15-53.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n.40, p. 54-73, maio/ago. 2018. Título original: Le routine: da consuetudini sterili ad azioni fertili. Traduzido por Fernando Coelho, com revisão técnica de Catarina Moro.

TONUCCI, Francesco. **Por una buena escuela em tiempos de coronavirus**. Acessado em 25/04/2020.

Disponível:[https://www.youtube.com/watch?v=bDXIXVrTxfY&feature=share&fbclid=IwAR2\\_IAK1VplsWMhHCmRO\\_sR7mDM20TJZOVleikBlIretV3RgtcopNaJgUmw](https://www.youtube.com/watch?v=bDXIXVrTxfY&feature=share&fbclid=IwAR2_IAK1VplsWMhHCmRO_sR7mDM20TJZOVleikBlIretV3RgtcopNaJgUmw)

TORRES,R.G.S. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Somos Todos Amigos da Natureza**. Torres:STAN,2019.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Child Psychol. Psychiat.**, Vol. 17, pp 89-100. Pergamon Press. Printed in Great Britain, 1976

## V

### RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS EM DISCURSO: POSICIONAMENTOS DE SINDICATOS DO RIO GRANDE DO SUL

*Ariane Brião dos Santos  
Viviane Castro Camozzato*

#### INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que a COVID-19<sup>1</sup>, a partir daquele momento, estava sendo considerada epidemia, levando em conta o número de aumento de casos, países contaminados e número de óbitos consequentes da doença. Devido a isso, a OMS solicitou que os países adotassem estratégias em que o governo e a sociedade estivessem envolvidos para salvar vidas e diminuir o impacto causado pelo novo coronavírus. Sendo assim, destacou três situações que os países poderiam enfrentar, quais sejam: “clusters de casos após importações; grandes surtos em ‘locais fechados’, como asilos, prisões, campos militares, reuniões de massa; e transmissão comunitária em massa, que é mais provável de ocorrer durante a temporada de gripe.” (Carissa F. Etienne, diretora da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), 2020<sup>2</sup>)

O governo do Rio Grande do Sul (RS), diante desse cenário, anunciou que faria um decreto para suspensão das aulas no Estado, tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares, a partir do dia 18 de março de 2020, com previsão para retorno às atividades presenciais no início de abril do referido ano. Além disso, houve o encaminhamento de que a Secretaria de Educação do Estado forneceria maiores encaminhamentos, ao decorrer dos dias, com a finalidade de orientar as escolas perante a situação.

Tal conjuntura trouxe à cena, ainda mais fortemente, a nosso ver, o quanto o campo da educação é eivado de disputas em torno do poder de ditar as cartas da

---

<sup>1</sup> Referimo-nos à disseminação mundial do Coronavírus (SARS-CoV-2), que produz a doença infecciosa (síndrome respiratória aguda) nomeada COVID-19.

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic> Acesso em 23 out. 2020

representação sobre a educação escolar, os docentes, enfim, sobre as mais variadas figuras que compõem o cenário educativo. Somos falados, ditos, narrados em telejornais, novelas de TV, notícias de sites de entretenimento, páginas de redes sociais variadas, mas também em matérias jornalísticas impressas e da internet, em páginas de conglomerados educacionais, entre tantos outros lugares de aprendizagem. Há uma difusão de espaços pelos quais essas disputas se apresentam profícuas e engendram maquinarias poderosas para atender aos anseios e aos ditames da esfera social. No cenário pandêmico que a vida cotidiana sofreu, abruptamente, com recomendações de parar, desacelerar, resguardar-se, a escola e seus múltiplos intercessores estiveram recorrentemente em discurso.

Nosso intuito, neste artigo, é problematizar o modo como o retorno às aulas presenciais aparece em discurso. Mais especificamente por que compreendemos que não há disputa ganha, mas um jogo de saber-poder em torno do retorno às aulas em tempos de pandemia. Operando sob um jogo de forças, vimos, desde o primeiro semestre de 2020, um imenso arsenal de debates em torno de uma urgência, necessidade, imprescindibilidade, entre tantos outros termos que poderíamos elencar, para que as escolas brasileiras retornassem às aulas presenciais. Desse modo, operando por dentro desse jogo de forças, é necessário colocar em discurso as narrativas e materialidades sobre o retorno às aulas presenciais.

Assim, partimos do seguinte questionamento para a realização deste artigo: De que modo a educação escolar tem sido, durante a pandemia da COVID-19, colocada na “ordem do discurso” em relação aos endereçamentos em torno de uma volta às aulas no RS? Considerando isso, temos como objetivo principal investigar a rede discursiva em torno do retorno às aulas no RS durante a continuidade da pandemia da COVID-19.

Para a realização de tal intento, tomamos como materialidade investigativa notícias presentes em sites dos sindicatos do Rio Grande do Sul. Referimo-nos, mais especialmente, ao Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/RS), ao Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS) e, ainda, ao Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), com a finalidade de percebermos as tramas discursivas que estão presentes nesses materiais pesquisados e levantados. Demarcamos o período do mês de agosto até a primeira semana de setembro de 2020 para o levantamento das matérias acerca do retorno das atividades presenciais.

Como pressuposto, compreendemos que “o discurso forma as coisas narradas, ele tem o poder de produzir o que diz” (IGNÁCIO, 2019, p. 283). Nesse sentido, o discurso sobre o retorno às aulas presenciais no decorrer da pandemia descreve modos de dar sentido à educação, à escola, aos docentes, aos sujeitos-escolares, entre tantas outras questões. Trata-se de colocar em cena, portanto, que os discursos produzem realidades, modos de compreender e viver em sociedade. Ou seja, não se trata de “descrever como as coisas são”, uma vez que nosso interesse, equipadas com a análise do discurso, vai na direção de “narrar como elas se constituíram.” (IGNÁCIO, 2019, p. 284).

Considerando o exposto, o artigo está organizado em duas seções, quais sejam: a) *O retorno às aulas em discurso*, em que tratamos do conceito de discurso articulando, simultaneamente, ao que significa o retorno às aulas como posicionamento discursivo no contexto pandêmico; b) *Posicionamentos discursivos dos sindicatos CPERS/RS, SINPRO/RS e SINEPE/RS*, espaço em que problematizamos as matérias dos sites dos sindicatos, com foco nos diferentes posicionamentos construídos tendo em vista os direcionamentos e intencionalidade de cada sindicato.

## **O RETORNO ÀS AULAS EM DISCURSO**

“Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (Foucault, 2000, p. 8). Ocupando um espaço importante na “ordem do discurso”, nas notícias selecionadas para este artigo aparecem diferentes modos de abordar o retorno às aulas presenciais no Rio Grande do Sul. Desse modo, as notícias circulantes nos sites de sindicatos mais do que “informam” os leitores. Elas colocam, sobretudo, *em discurso* a pauta aqui tratada. Cada época produz seus discursos, que expressam seus objetos de desejo, os modos desiguais das relações de saber-poder, que implicam o reconhecimento pelo que se luta a partir do que adquire espaço de visibilidade. E cabe registrar, desde já, que os três sindicatos indicados (SINPRO/RS, CPERS/RS e SINEPE/RS) possuem diferentes tipos de aderência de contato e de possibilidade de veiculação de seus discursos na mídia do Rio Grande do Sul, repercutindo de formas diferentes como discutiremos mais adiante.

Ora, como salienta Foucault (2000), desde o século XVI, busca-se a verdade, a vontade de verdade. E ela é reconduzida e reforçada por todo um sistema, por um conjunto de práticas que exercem, acima de outros discursos, certa pressão

juntamente com o poder de coerção. Por isso, torna-se tão delicado exercer um discurso, pois, “ao enunciarmos algo mais que nomear ou apontar posições, estamos, sobretudo, produzindo aquilo o qual dizemos.” (FERREIRA e TRAVERSINI, 2013). Foucault (2000) define o discurso como algo que possui certas regras de aparecimento, possuindo condições de apropriações, determinando-o como um bem, que é desejável, útil, finito, que tem em sua natureza o objeto de luta política. Para Ferreira e Traversini (2013, p. 4), por sua vez,

Os discursos disseminam-se pelo tecido social, infiltram-se nas fábricas, nas escolas, nos lares, nos programas televisivos, nas conversas cotidianas, nas universidades, nas academias de ginástica, nos hospícios, nas prisões, nos jogos de videogame, nas marcas e nas campanhas publicitárias, nas páginas dos jornais, sem limitar-se a nenhuma dessas maquinarias. Com suas regras internas e externas, os discursos organizam e ordenam os sentidos por onde passam.

Precisamos trazer para o âmago do debate as sínteses discursivas, que nos alcançam e são consideradas como “normais” no mundo social em que vivemos, a fim de mostrar que resultam de uma profunda artimanha que as permitem se mostrarem dessa maneira neste momento. A mídia em geral, desse modo, pode ser enxergada como um espaço intenso de proliferação de discursos, já que, através dela, é possibilitado o alcance de mais sujeitos, bem como a multiplicação desses discursos. Entretanto, ela também pode criar seu próprio discurso:

Ora, a mídia, ao mesmo tempo que é um lugar de onde várias instituições e sujeitos falam como veículo de divulgação e circulação dos discursos considerados verdadeiros em nossa sociedade, também se impõe como criadora de um discurso próprio (FISCHER, 2001, p. 212).

Compreender os processos de constituição discursiva nos faz reconhecer que problematizar e analisar são ações necessárias para que possamos desnaturalizar os discursos, colocando-os em suspenso. Ao analisarmos as notícias presentes nos sites dos sindicatos, nossa aposta é que, ao evidenciarmos as redes discursivas que fundamentam os posicionamentos de cada sindicato, conseguiremos esconjurar um pouco dos perigos do discurso, mostrando-o como produzido a partir de tramas que tecem o que tomamos como “verdade” e/ou “realidade”.

Nesse sentido, é válido ressaltar que cada discurso possui suas próprias especificidades, afinal, “o funcionamento dos discursos não está pré-definido à espera de nossas leituras, como se bastasse irmos com um arsenal de ferramentas metodológicas e um ‘modelo’ de dinâmica discursiva para decifrá-lo.” (FERREIRA e

TRAVERSINI, 2013, p. 211). Conseqüentemente, “as teorias que o analisam, amplamente, não dão conta de todas as suas idiossincrasias, até porque, no seu exterior, povoam inúmeros discursos distintos que lhe alteram a constituição e ordenação interna.” (FERREIRA e TRAVERSINI, 2013, p. 211).

Em outras palavras, há certa regra dentro do discurso, que se inicia com o princípio de inversão, que nada mais é que reconhecer as fontes dos discursos, bem como a sua continuidade. Logo, temos o princípio de descontinuidade, que são práticas que se cruzam, excluem-se, ignoram-se, não havendo prática contínua. Em seguida, o princípio de especificidade, no qual não se pode “transformar o discurso em um jogo de significações prévias” (FOUCAULT, 2000, p. 53). E, por fim, a regra de exterioridade, segundo a qual não devemos passar o discurso para o interior, deixando-o escondido, mas sim a condições externas. Para Foucault (2000, p. 58), “tal descontinuidade golpeia e invalida as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou as mais facilmente contestadas: o instante e o sujeito”.

O discurso não é apenas um amontoado de palavras soltas, sem sentidos que expressam algum pensamento ou opinião. Pelo contrário, é algo complexo e que possui suas próprias regras. Fischer (2001, p. 204) sinaliza que “o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de idéias, pensamentos ou formulação de frases”, afinal, “Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso”. Ou seja, quem o faz, reconhece a sua profundidade e operando em cima desse fato, fala não somente por si, mas fala por outros, o sujeito que ali se apresenta naquele discurso, traz consigo outrem “já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.” (FISCHER, 2001, p. 207).

É perceptível que os discursos possuem variações e afetam diretamente as pessoas que os cercam. Aliado a tais discussões, é preciso salientar que sabemos, por exemplo, que a fala da maior figura pública do Estado, o governador, afeta a sociedade como um todo. E, ainda, que a partir do discurso dele, surgem outros, que geram debates, discussões, opiniões, alcançando, assim, muitas outras pessoas e instituições. Nessa direção, é instigante a problematização de Fischer (2001, p. 208) acerca da questão do sujeito do discurso:

Foucault multiplica o sujeito. A pergunta “quem fala?” desdobra-se em muitas outras: qual o *status* do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como

seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu?

Quando os sites dos sindicatos produzem opinião sobre o retorno às aulas presenciais em tempos de pandemia, quando acionam especialistas para fundamentar as suas análises, quando realizam pesquisas de opinião com o seu público, ou mesmo quando inquiram e cobram ações diretamente ao governador do RS, entre outras ações, eles fazem uso de estratégias discursivas potentes que são mais do que a “expressão de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que preexiste à própria palavra” (FISCHER, 2001, p. 208). Eles se autorizam a entrar na “ordem do discurso”, a lutar para que seus enunciados sejam considerados mais “verdadeiros” e tenham mais apelo e visibilidade social, repercutindo num certo reconhecimento de serem construtores de saberes específicos e agentes ativos em torno dos interesses de seus filiados. Por tudo isso, colocar em evidência diferentes posicionamentos dos sindicatos, como faremos a seguir, implica o reconhecimento de que a análise do discurso é um campo de batalha, pois traz à cena o quanto o que consideramos como “verdadeiro” é fruto de construção social e, além disso, ajuda-nos a compreender que, a cada resposta, cabe a postura ativa e investigativa de, sobretudo, multiplicarmos as perguntas.

## **POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS DOS SINDICATOS CPERS/RS, SINPRO/RS E SINEPE/RS**

Aqui, buscaremos compreender como os artefatos midiáticos – especialmente, notícias de sites – de três sindicatos do RS se posicionaram acerca do retorno às aulas presenciais, uma vez que esse assunto tem estado incessantemente em pauta desde 2020. Como referido anteriormente, restringimos os dados ao período de agosto à primeira semana de setembro de 2020.

É visível a desproporção dos sites em relação à abordagem quanto ao retorno das atividades presenciais, uma vez que o CPERS/RS lidera as notícias com 14 (catorze), em segundo lugar, o SINPRO/RS com 5 (cinco) e, em último lugar, o SINEPE/RS com 4 (quatro). A divergência não ocorre somente no número de publicações acerca do tema abordado, mas, inclusive, na forma que o discurso é conduzido, como esperamos deixar em evidência.

As movimentações, desde o início da pandemia, pareciam sinalizar um sentido de urgência, de pressa, de negação à condição de parar, investigar, compreender o

cenário pandêmico que estava assolando a esfera mundial e não apenas estadual. Tal cenário é indicativo, ainda, do entendimento de que ao se tratar de educação – e, particularmente, de educação escolar –, “não podemos perder tempo”, “não podemos parar” (LOCKMANN, TRAVERSINI e SARAIVA, 2020, p. 14), uma vez que a educação deveria dar continuidade às atividades escolares, mesmo que de maneira remota:

sinalizando a naturalização da ideia de que os processos de escolarização não podem ser interrompidos, ao contrário das atividades produtivas. Indústria, comércio e serviços pararam, mas as escolas não podem parar. A justificativa de que as escolas não podem parar e devem funcionar mesmo que de modo precário seria de evitar danos (LOCKMANN, TRAVERSINI e SARAIVA, 2020, p. 6)

Essa noção de “não poder parar”, de “evitar danos”, de “funcionar mesmo que de modo precário”, como indicam as autoras acima, recordam-nos, outrossim, de Santos (2020), que problematiza o quanto a instituição escola aparece como uma “crônica de morte anunciada”, uma vez que “a escola como um local de esperança, oportunidades e ascensão social foi substituída por um lugar burocrático e preocupado com a produção em larga escala de mão de obra para o neoliberalismo vigente” (p. 284), o que justifica que, nessa morte anunciada, a “vida escolar” não possa parar, independentemente se, no final de setembro de 2020, estávamos com mais de 143.000<sup>3</sup> vidas perdidas por COVID-19 no Brasil e diante de um cenário desesperador de negacionismo científico, de desamparo político e social, entre outros. Contudo, a “vida escolar” é apenas uma esfera da vida de professores, de funcionários e de estudantes. Uma esfera alçada à aceleração e ao entendimento de que era preciso disputar o discurso sobre o retorno às aulas presenciais. Santos (2020) chama atenção para as imagens de precarização que as estruturas das escolas públicas, em especial, apresentam. E salienta, quase que como um desabafo: “A escola fadada ao não futuro” (SANTOS, 2020, p. 283).

Os questionamentos acerca dos caminhos que as atividades educacionais têm percorrido são incontáveis, uma vez que há diversos fatores implicados, tais como: políticas públicas, os relacionamentos em casa, instituições educacionais, vínculos entre o governo, as escolas e os profissionais, entre outros. Desde março de 2020, inúmeros discursos em torno da educação têm ocorrido, já que a escola, mesmo que

---

<sup>3</sup> Conforme matéria disponível em <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/09/30/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-30-de-setembro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml> Acesso em 13 out. 2020.

de forma remota, tenta dar sequência em suas atividades escolares. Discursos estes que afetam diretamente a população, como salientam Zordan e Almeida (2020, p. 4, grifos das autoras):

Há um apelo, de várias frentes, para que não “paremos”, e esse chamado, que possui objetivos diversos, encontra maior intensidade no sentido que se refere à manutenção do ritmo de produção que nos subjetiva a ser peças de uma máquina, usando um termo arendtiano, como *homo faber*.

Para que fosse possível atender ao discurso de fazer a máquina seguir em pleno funcionamento, as instituições educacionais, principalmente as privadas, iniciaram movimentos exacerbados com a finalidade de migrar as ações, que eram realizadas presencialmente, para atividades remotas. Os profissionais de educação continuam exercendo suas atividades, bem como os discentes. Contudo, a distância que já estava evidente entre o ensino público e o ensino privado tornou-se ainda maior na pandemia:

Em face a essa catástrofe pandêmica, a educação, que deveria ser esteio para o controle dos contágios, para ampliação de atos solidários e para disseminação de princípios éticos em prol da vida, tem se evidenciado, ainda mais, como uma agente de alargamento do fosso de nossas relações com o mundo, incluindo aí a ampliação das desigualdades sociais (ZORDAN e ALMEIDA, 2020, p. 4).

As práticas pedagógicas no ensino remoto emergencial tiveram continuidade, partindo do momento em que tudo parou, mas a escola pública foi ainda mais afetada, uma vez que grande parte dos alunos não dispõem dos materiais para acompanhar as aulas on-lines, e muitas das redes de ensino não planejaram estratégias suficientes, colocando diversos alunos à beira de proposições pedagógicas. Já na rede privada, outros aspectos estão em evidência e sendo levantados, uma vez que “um grande número de instituições tem cambaleado diante das adaptações aligeiradas do ensino presencial para atividades remotas, violentando, na urgência de que as atividades geradoras de rendas sejam mantidas”, tanto “os alunos, suas famílias, assim como os professores.” Afinal, está em ação um “imperativo de rendimento e a necessidade de manutenção do funcionamento econômico”, que são “a versão mais nociva e antissocial do capitalismo financeiro de alcance global, a que sujeita a sociedade.” (ZORDAN e ALMEIDA, 2020, p. 5)

Em outras palavras, se na escola pública faltam recursos para os alunos, nas escolas particulares há intensificação quanto aos conteúdos e às aulas remotas. “Assim, mesmo com a vida ameaçada, não há pudores na confirmação de que vale

mais uma cabeça bem cheia do que uma cabeça bem-feita.” (ZORDAN e ALMEIDA 2020, p. 6). Nessa direção, o SINEPE/RS se posicionava a favor do retorno. No entanto, expunha que não da maneira como estávamos habituados, mas de uma forma híbrida, como é destacado na notícia do dia 11 de agosto de 2020<sup>4</sup>:

Agora, a educação se prepara para um novo cenário: o ensino híbrido, que se torna uma opção no possível retorno presencial. No entanto, o palestrante fez um alerta: “Será necessário diferenciar as tradicionais aulas híbridas daquelas lecionadas durante o período de excepcionalidade. O momento exige flexibilidade, um ensino híbrido que considere as diferentes rotinas familiares”.

Noções como a de “novo cenário”, “ensino híbrido”, “flexibilidade”, tem feito parte, já há algum tempo, das alterações vocabulares da educação – e não tem sido diferente, portanto, diante do cenário da pandemia. Nas matérias analisadas, elas podem ser associadas ao sistema neoliberal, que coloca a responsabilidade individual acima da responsabilidade coletiva (FOUCAULT, 2007). Cabe referir que o SINEPE/RS representa as escolas privadas do Rio Grande do Sul e que, a partir dessa localização discursiva, é preciso considerarmos o quanto “a semiótica argumentativa capitalista”, presente nas matérias do Sindicato, não está apartada de uma operação com vistas a “justificar a autoceitação de toda precariedade” (CARVALHO, 2020, p. 92). Tanto que, nessa lógica, a matéria não chega, em nenhum momento, a pontuar acerca das condições de trabalho dos docentes, uma vez que parece estar implícito um processo em que “o precariado inclina-se mais para um reflexo de precarização da existência, mormente no âmbito dos vínculos sociais, em que os sujeitos se veem lançados fora de qualquer rede de proteção social.” (CARVALHO, 2020, p. 92-93). Se “o precariado é um sujeito vulnerável”, o é em uma rede com “todo tipo de insegurança e medo” (CARVALHO, 2020, P. 93). E em uma rede de fragilidades em relação às proteções sociais. É assim que, em contraposição às discursividades do CPERS/RS e SINPRO/RS, a vida – essa composição de existências – não é tão posicionada no SINEPE/RS.

Em outra notícia, o SINEPE lamentava que o governo do Estado ainda não tenha aderido um posicionamento certo em relação ao retorno das aulas, defendendo que as escolas tiveram tempo suficiente para se organizarem no atual cenário da

---

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/retorno-as-aulas-presenciais-exigira-um-ensino-flexivel>. Acesso em 13 out. 2020.

pandemia. Em matéria do dia 28 de agosto<sup>5</sup>, expunha:

Com protocolos estabelecidos desde 8 de junho de 2020, houve tempo suficiente para as redes públicas e privadas de ensino elaborarem planos de contingência e se prepararem para receber seus alunos – levando em conta as bandeiras amarela e laranja, referências do distanciamento controlado... Defendemos que se as escolas públicas não têm condições de abrir as portas, que seja dada essa opção às escolas privadas que desejarem e estiverem prontas para retomar as aulas presenciais e acolher seus alunos.

O excerto acima não deixa de ter relação, ainda, com o cenário da “**obsessão contemporânea pela educação**” (TRAVERSINI; LOCKMANN, 2017, p. 95, grifos das autoras). Ao tratarem do “fenômeno da educacionalização do social”, Traversini e Lockmann (2017, p. 96) fazem articulações com as ressonâncias disso para a escola, uma vez que tem ocorrido “um progressivo aumento das responsabilidades, tarefas e funções atribuídas à escola nos dias de hoje.” Chegando até mesmo, podemos argumentar, a implicar nos discursos de retornos às aulas presenciais em um período em que a pandemia estava, em plena metade de 2020, cercada de um cenário ainda mais desafiador do que atualmente: com o governo brasileiro negando a ciência, a vacina e as práticas de distanciamento social e isolamento e, além disso, fazendo uma oposição oportunista e descabida entre salvar vidas ou salvar a economia. Em tal contexto, a proliferação de movimentos em torno do retorno escancara, a nosso ver, o acentuado entrelaçamento para que as instituições escolares assumam para si funções que extrapolam seus conhecimentos específicos, como direcionar a um retorno sem o respaldo da comunidade científica e desconsiderando a singularidade da pandemia no decorrer da gestão de um governo federal negacionista e desestimulador de estratégias de cuidado e de monitoramento. Ora, uma das questões aí implicadas é que a pandemia expôs o quanto, por mais que se faça contingências, se crie estratégias de diferenciação entre espaços – incluindo o “fora” e o “dentro” das instituições e o distanciamento entre as condições materiais, físicas e humanas entre escolas públicas e privadas –, não temos controle quando se trata de questões de saúde pública. Contudo, pela educacionalização do social, talvez os limites entre público e privado e entre vida e morte, entre outros elementos, sejam programadamente negligenciados já que a máxima contemporânea exige que a escola abarque múltiplas funções, independentemente dos cenários em questão.

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/nota-do-sinepers-sobre-a-indefinicao-do-retorno-as-aulas-presenciais>. Acesso em 13 out. 2020.

A matéria recentemente citada destaca sobre “distanciamento controlado”, “tempo suficiente”, “planos de contingência”, “bandeiras”, “distanciamento controlado” e faz uma alusão, ademais, às diferenças entre escolas privadas e públicas ao lidarem com o retorno. Em relação a este último ponto, podemos pensar o quanto as marcas da imensa desigualdade social brasileira se fazem presentes, ainda, fortemente nas condições de acesso às escolas em nosso país. A pandemia escancarou isso, ao evidenciar imensas discrepâncias em torno de condições de acesso à internet, computadores, notebooks, celulares, mas também ao colocar em cena a pressão intensa das redes privadas de ensino para um retorno apressado de estudantes e comunidades escolares às escolas. Desde dentro da educacionalização do social (TRAVERSINI; LOCKMANN, 2017), afinal, parece que as escolas se veem convocadas a se colocarem na ordem do discurso, a enunciarem e a construírem estratégias para responderem a partir do que é discursivamente esperado por elas. E num contexto em que as escolas – especialmente as privadas – são empresas, desejantes de reconhecimento e de lucro financeiro, o que faz com que os verbos acelerar, retornar e pressionar ganhem ainda mais destaque, especialmente se direcionados a governantes e à sociedade em geral, sendo parte das estratégias colocadas em discurso.

Em relação ao CPERS/RS, o Sindicato é bem enfático em suas notícias, deixando claramente aberta a posição contrária em relação ao retorno presencial, já que diziam levar em consideração pesquisas e opinião dos responsáveis, como mostra a notícia do dia 07 de agosto<sup>6</sup>:

O levantamento foi realizado entre os dias 23 e 28 de julho por meio de um questionário online e a segunda etapa corresponde à opinião das 1191 mães, pais e responsáveis sobre a educação durante o isolamento. De acordo com os dados apresentados hoje, 89% das mães, pais e responsáveis consideram importante que o Estado forneça uma vacina gratuita e em massa para o retorno presencial às escolas em Porto Alegre.

O excerto acima destaca o interesse em propiciar uma escuta ativa com os familiares e responsáveis pelos estudantes, visando conhecer a realidade da população educacional para pensar em formas de atuação e em medidas. O CPERS/RS evidenciou a preocupação de, num momento de extremas incertezas

---

<sup>6</sup> Disponível em <https://cpers.com.br/pesquisa-aponta-crise-educacional-e-medo-de-contagio-caso-escolas-sejam-reabertas/>. Acesso em 27 out. 2020.

quanto à pandemia e as possibilidades de efetivação de trajetos em direção às escolas – e mesmo de frequência desses mesmos espaços –, analisar mais amplamente o cenário, ponderando quanto aos argumentos levantados, que foram em direção à “vacinação gratuita e em massa para o retorno presencial”, como destacado anteriormente. Ou seja, em agosto de 2020, o cenário evidenciava que a vacinação estava muito distante. O governo Bolsonaro, cabe destacar, negou dezenas de vezes a compra de vacinas da Pfizer e tentou o quanto pôde barrar iniciativas de compras por parte de estados, municípios e, ainda, a fabricação do Instituto Butantan por intermédio do governo do estado de São Paulo<sup>7</sup>. Num contexto hostil e sem perspectivas efetivas para o enfrentamento da pandemia, o posicionamento discursivo do CPERS/RS era em direção à preservação das vidas como prioridade, com a busca pela garantia de vacinação para um retorno mais seguro à presencialidade nas escolas públicas.

Ademais, o medo de contágio em massa, uma vez que as crianças podem assumir o papel de transmissoras da doença, como noticiado dia 10 de agosto<sup>8</sup>, ficou demarcado:

Além da possibilidade de aglomerações nos locais, o estudo aponta que os transportes públicos e a falta de controle sobre o comportamento dos jovens representam situações potenciais de contaminação. E se forem contaminados, podem levar para casa o vírus e infectar os parentes, em especial os de grupos de risco, mais vulneráveis à doença.

A educação é algo mais amplo que a escolarização. A educação, enquanto prática social, envolve “**estratégias** que visam nos educar, tornar-nos sujeitos ajustados aos saberes válidos e compartilhados nos contextos em que nos inserimos” (CAMOZZATO; BALLERINI, 2017, p. 45). Os debates em torno do retorno às aulas, assim, podem ser vistos a partir de tal perspectiva, na medida em que até chegarmos à esfera escola, há trajetos e formas de condução de nossa vida em sociedade – o que parece ser compreendido pelo CPERS/RS, ao focarem nos contextos múltiplos do conjunto dos envolvidos com a escola, o que inclui analisar as condições diversas de acesso e de circulação até as instituições. Isso faz ainda mais sentido quando pensamos que a pandemia escancarou o quanto os cuidados individuais precisam se interligar com um cuidado coletivo, o que significa considerar que um pensar e um agir conscientes vão na direção de um esmaecimento do individualismo.

---

<sup>7</sup> Informações amplamente noticiadas nos principais meios de comunicação de nosso país.

<sup>8</sup> Disponível em <https://cpers.com.br/volta-as-aulas-pesquisas-revelam-medo-de-pais-e-risco-para-familiares/>. Acesso em 27 nov. 2020.

No período demarcado da presente pesquisa (agosto à primeira semana de setembro de 2020), os embates em torno de uma volta às aulas no RS estavam muito acirrados. Sindicatos como o SINEPE/RS, escolas privadas, famílias e um contingente considerável da população em geral pressionava para um retorno. Dentro de tal contexto, o CPERS/RS divulgou a matéria a seguir, datada de 12 de agosto de 2020<sup>9</sup>:

Não apenas a pandemia está distante do pico como se alastra de forma acelerada no estado, com casos e óbitos crescendo dia a dia. O consenso científico, ao contrário das opiniões do governador, não mudou desde o primeiro fechamento das escolas: isolamento social é a única forma de conter o avanço da Covid-19.

Com efeito, não existe qualquer evidência de que o estado e o país tenham condições de retomar as atividades. Estudos em diversas nações demonstram que as escolas são ambientes especialmente suscetíveis a surtos da doença.

O grande número de educadores(as) que pertencem a grupos de risco e a falta de estrutura e de recursos da rede pública para cumprir protocolos de segurança agravam o quadro.

Análise do Dieese baseada nas redes públicas e privadas de todos os níveis de ensino demonstra que reabrir as instituições colocaria 3,5 milhões de gaúchos na linha de frente de contágio.

Destes, 500 mil são idosos que vivem na mesma residência de estudantes e docentes. Colocar este imenso contingente em movimento, ou mesmo parte dele, equivaleria a armar bombas biológicas em todo o estado.

Mas a experiência mostra que Eduardo Leite é mais sensível à pressão econômica do que à razão científica ou à urgência de preservar vidas. A categoria deve estar atenta e se preparar para resistir às tentativas de expor a comunidade escolar a uma pandemia mortífera e fora de controle.

Não seremos cobaias deste experimento macabro.  
#EscolasFechadasVidasPreservadas!

#EscolasFechadasVidasPreservadas! Mediante as discussões e reivindicações, o CPERS/RS exerceu um contraponto importante no cenário gaúcho, uma vez que deslocou incessantemente o debate de uma exigência à volta às aulas (tal como apregoava o SINEPE/RS, como vimos) para a direção do direito à vida. A escola, como instituição do estar-junto e do comum, aparecia nas matérias como inalienável de um direito à defesa da vida, de uma responsabilidade ética consigo e com os outros. Como espaço plural e de usufruto de diferentes gerações, a escola aberta significa assumir os riscos de contágios cruzados e em proliferação para além dos habitantes das escolas. Cabe lembrar, novamente, que estávamos, no referido período, ainda sem um contingente considerável de pessoas vacinadas e sem nenhuma perspectiva de vacina

---

<sup>9</sup> Disponível em <https://cpers.com.br/nao-seremos-cobaias-da-politica-de-morte-de-eduardo-leite/>. Acesso em 27 nov. 2020.

para menores de 12 anos. Como exposto na matéria, a pressão econômica pelo retorno às aulas estava intensa, mas o posicionamento discursivo do CPERS/RS colocou em primeiro plano a ciência e a preservação das vidas.

Já o Sinpro/RS noticiou, no dia 07 de agosto<sup>10</sup>, a vacina como fator primordial para o retorno das atividades presenciais, além de também abordar a pesquisa que realizaram com os responsáveis dos discentes: “De acordo com os dados apresentados hoje, 89% das mães, pais e responsáveis consideram importante que o Estado forneça uma vacina gratuita e em massa para o retorno presencial às escolas em Porto Alegre.” As pesquisas realizadas tanto pelo Sinpro/RS quanto pela CPERS/RS indicam o permanente contato com a comunidade escolar, bem como o necessário suporte político para que a defesa da vida fosse o grande mobilizador do período analisado. Ademais, a busca por evitar a aglomeração evidenciou, mais uma vez, a precariedade como parte integrante das escolas – e isso mesmo em escolas particulares, uma vez que a desigualdade social brasileira reforça a lógica da escola privada, mas, ainda assim, segmenta essa esfera privada em uma infinidade de instituições com condições de trabalho, de equipamento, de infraestrutura e de qualidade bem diversas.

Além disso, importante destacar a notícia do dia 14 de agosto<sup>11</sup>, em que o Sinpro/RS se posicionou contra o SINEPE/RS: “O Sinpro/RS, por sua vez, se posicionou no sentido de que só será favorável ao retorno das aulas presenciais ‘quando houver segurança para professores e estudantes’”. Vale a pena acompanharmos um trecho mais longo da matéria:

“Este momento é de maior contágio. Por isso, informamos ao sindicato patronal, que nós, como representantes dos professores, lamentamos que o Sinepe/RS tenha essa avaliação favorável ao retorno das aulas num momento crítico da pandemia. De maneira alguma concordaríamos com isso. Dissemos também que imaginávamos que as escolas teriam um cuidado maior com a comunidade escolar”, relata Cecília Farias, diretora do Sinpro/RS, presente à reunião.

Em contato com o Sinepe/RS para obter a posição da entidade, a assessoria de comunicação da entidade limitou-se a dizer ao Extra Classe que a reunião foi apenas expositiva. E, que conforme seu presidente Bruno Eizerik, a posição dele e da entidade é a que foi exposta em nota publicada no dia anterior. A nota consta no site do Sinepe/RS logo abaixo do slogan da entidade “Nosso principal conteúdo

---

<sup>10</sup> Disponível em <https://www.sinprors.org.br/comunicacao/noticias/pesquisa-aponta-vacina-como-fator-determinante-para-volta-das-aulas-presenciais/>. Acesso em 27 nov. 2020.

<sup>11</sup> Disponível em <https://www.sinprors.org.br/comunicacao/noticias/professores-do-ensino-privado-gaicho-sao-contrario-retorno-no-auge-da-pandemia/>. Acesso em 27 nov. 2020.

é o ser humano”.

Trechos da manifestação patronal

“Com a retomada das atividades do comércio, da indústria e dos serviços é inevitável a necessidade do retorno das crianças à escola. Neste sentido, saudamos a possibilidade aventada pelo Governo da volta às aulas ainda no mês de agosto, o que acreditamos ser uma medida correta. Esta retomada deverá ser gradual. Defendemos que cada instituição possa definir quais alunos devem voltar primeiro, pois são elas quem melhor conhecem as necessidades de seus alunos. (...) Estamos prontos, aguardando apenas a liberação por parte do Executivo Estadual e dos Executivos Municipais para receber os alunos que acreditam que a hora de voltar às aulas presenciais chegou.”, diz a nota.

Pela sociedade do trabalho retornar à escola foi lançada a urgência de seguir o ritmo da produção. É como diz acima: “Com a retomada das atividades do comércio, da indústria e dos serviços é inevitável a necessidade do retorno das crianças à escola.” Isso nos faz pensar: por que existe a escola? Por que escola, se a ela parece ser jogada a responsabilidade de salvaguardar crianças e jovens em um período determinado em que pais e/ou responsáveis estão no trabalho? Por que escola, se a manifestação patronal vai contra o slogan de priorizar o ser humano, já que prioriza o comércio, a indústria e os serviços, já que admite uma negligência do cuidado humano em prol das pressões econômicas e políticas? Ao mesmo tempo, cremos que tais posicionamentos reforçam, sobremaneira, o porquê dos sindicatos de professores. Justamente pela coragem de expor a verdade, de sacudir os posicionamentos que se distanciam de uma concepção de educação que se entrelaça com o cuidado humano.

## Referências

- CAMOZZATO, Viviane Castro; BALLERINI, Damiana. Educação e escolarização: relações de domínio. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; CAMOZZATO, Viviane Castro. (Org.). **Educação, escola e cultura contemporânea: perspectivas investigativas**. Curitiba: InterSaberes, 2017.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da *res publica*. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Org.). **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020.
- FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- IGNÁCIO, Patrícia. A pedagogização do discurso do consumo no processo de escolarização. **Revista Intertérios**, v. 5, p. 276-309, 2019.

SANTOS, Alessandro Varela dos. A escola como uma crônica de morte anunciada. In: WIRTH, Ioli Gewehr; FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila; PRESTES, Liliane Madruga (Org.). **Diálogos insurgentes durante a pandemia: vozes para uma educação (trans)formadora**. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. O alargamento das funções da escola contemporânea e os processos de in/exclusão. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; CAMOZZATO, Viviane Castro. (Org.). **Educação, escola e cultura contemporânea: perspectivas investigativas**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica Domingues. Parar pandêmico: educação e vida. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015481, p. 1-18, 2020.

## **SOBRE OS/AS AUTORES/AS**

### **Ariane Brião dos Santos**

Formada em Magistério (Curso Normal) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), na unidade universitária em Bagé. É professora no município de Hulha Negra/RS.

### **Elaine Regina Alegre Henrique**

Cursou Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Especialista em Educação Especial e em Gestão Escolar. Professora Efetiva de Educação Infantil da Rede Municipal de Torres/RS.

### **Kamila Lockmann**

Doutora (2013) e Mestre (2010) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão e Administração Escolar (Licenciatura Plena) pela Universidade FEEVALE (2006). Professora Adjunta III do Instituto de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Federal do Rio Grande. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/FURG/CNPq) e é pesquisadora integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS/CNPq). Integra também a Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo (RIEPCO), uma rede que reúne pesquisadores latino-americanos do Brasil, Colômbia, México, Argentina e Uruguai.

### **Mariangela Momo**

Possui graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília com apoio, em forma de bolsa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pesquisadora do Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias, Cultura e Educação (UFRN) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

### **Nadine Silva dos Santos**

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG) É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Processos de In/Exclusão (GEIX/FURG/CNPq).

### **Nicoli Peroza Ramos**

Doutoranda e Mestre em Educação em Estudos Culturais pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Licenciada em Ciências Exatas com ênfase em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atualmente, é Professora da Educação Básica no município de Gravataí, ministrando aulas para o Ensino Médio e Fundamental.

### **Patrícia Ignácio**

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – (UFPE) – com período de Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa – IL/PT sob orientação do Professor Doutor Jorge Ramos do Ó –, Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio

Grande – FURG/RS, atuando nos cursos Licenciatura em Ciências Exatas (Habilitação em Química, Física ou Matemática), Pedagogia EAD e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas – PPGECE/FURG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Pedagogias e Sociedade (GEEPES) e coordenadora do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Ciências Exatas (LEACE).

### **Rafael Araújo da Silva**

Licenciado em Pedagogia, com especialização em Alfabetização + neurociências: interfaces na educação integral e mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

### **Silvana de Medeiros da Silva**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente, cursa o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

### **Viviane Castro Camozzato**

Doutora e Mestre em Educação (UFRGS), licenciada em Pedagogia (UFRGS) e professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Coordenadora do Grupo de Pesquisa DESLOGOGIAS – Educação, Culturas e Pedagogias (Uergs/CNPq). Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS/CNPq).

**EDITORA E GRÁFICA DA FURG**  
**CAMPUS CARREIROS**  
**CEP: 96203-900**  
editora@furg.br

ISBN 978-65-5754-167-8



9 786557 541678