



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **DESAFIOS, PROBLEMÁTICAS E IMPLICAÇÕES NO TRABALHO ESCOLAR A PARTIR DA TEMÁTICA DA DIVERSIDADE: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E UM ZOOM PARA A SALA DE AULA**

Jacqueline Andrade Vieira Rodrigues – Prefeitura Municipal de São Paulo e PUCSP  
Luciana Maria Giovanni – PUCSP e UNIARA  
Leniara Pellegriello Camargo – PMC- UFPR  
Adriane Knoblauch – UFPR  
Elaine Gomes Matheus Furlan - UFSCar  
Rodolfo Faita Dias - Secretaria Municipal de Educação de Araras

### **RESUMO**

Este painel compreende pesquisas com propostas para pensar sobre como as questões de diversidade implicam no trabalho escolar por diferentes perspectivas: gestão escolar (Diretores e Coordenadores Pedagógicos), professores/as atuantes no Ensino Fundamental e Educação Infantil. Considerando o cotidiano, a experiência e a cultura escolar, relacionados às abordagens didáticas, torna-se importante refletir sobre o que a escola apresenta e o que precisa fazer diante da realidade que tangencia aspectos sobre gênero, religião, concepções de ciência, sexualidade, desigualdades, marcadores sociais, vulnerabilidade, entre outros. Estudos indicam desafios e problemáticas, na voz dos sujeitos deste cenário, desde mapeamentos bibliográficos até lentes de aumento para olhar a sala de aula. Assim, a primeira pesquisa retrata estudos recentes, indicando fatores nas atribuições de gestores escolares que implicam na permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade por diferentes variáveis. Na complexidade do contexto escolar, diante de vários conflitos e discussões, as trajetórias religiosas, familiares, sociais e acadêmicas podem trazer implicações nas práticas pedagógicas, conforme aponta a segunda pesquisa procurando compreender as disposições do *habitus*, principalmente aquelas relacionadas à religião, que interferem nas concepções das professoras frente às demandas sobre gênero. Aprofundando o debate sobre a temática da diversidade, considerando a escola como território educativo democrático, plural e inclusivo, a terceira pesquisa indica a necessidade de repensar práticas, respeitando a igualdade na diferença, em uma relação dialética em que o reconhecimento ganha destaque, os resultados apontam para a importância de ações formativas para as demandas escolares, indicando potencialidades, mapeando fragilidades e contribuindo para a prática docente.

**Palavras-chave:** Vulnerabilidade Social; Religião; Diversidade.

## **A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR PARA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE.**

Jacqueline Andrade Vieira Rodrigues – Prefeitura Municipal de São Paulo e PUCSP

Luciana Maria Giovanni – PUCSP e UNIARA

Orientador do Trabalho: Luciana Maria Giovanni - PUCSP

### **RESUMO**

A pesquisa elabora balanço bibliográfico de teses e dissertações brasileiras sobre ações do gestor escolar para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental. Investiga legislações federal e municipal norteadoras das ações do gestor. Tem apoio teórico em Lahire e Dubet. O levantamento, realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, compreende o período 2018-2022, contemplado pelo Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (2015-2025). Foram descritores: Permanência / exclusão escolar X papel do Gestor Escolar; Gestor Escolar X Permanência escolar; Atribuições do Gestor X Vulnerabilidade social e educacional. Foram selecionados 13 estudos que articulavam as relações propostas nos descritores. Os dados, organizados em quadros e tabelas, agruparam a produção por: focos, objetivos, metodologia e resultados. Os resultados indicam que: a) o gestor escolar enfrenta desafios administrativos, pedagógicos e sociais, que contribuem para a evasão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade; b) tais desafios contradizem as atribuições propostas nos documentos oficiais; c) os princípios da equidade e gestão democrática promovem a educação inclusiva e a melhoria do ensino, confirmando a hipótese de que existe uma relação de interdependência entre a prática do gestor e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade; d) as relações entre as práticas do gestor e a experiência escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade se constroem em função das variáveis: idade, sexo, raça, posição social, nível e posição escolar, tipos de estabelecimento e práticas escolares.

**Palavras-chave:** Gestão escolar no ensino fundamental; Permanência escolar; Exclusão escolar.

### **INTRODUÇÃO**

Este estudo visa identificar quais são, nas atribuições de gestores escolares, os fatores que implicam na permanência de estudantes do nível fundamental de educação na cidade de São Paulo. A permanência de estudantes na escola vem sendo considerada como um dos maiores desafios da educação pública nos últimos tempos, principalmente se considerarmos o contexto pós-pandemia da Covid-19, deflagrado no Brasil no ano de 2020. Apesar de ser garantida como um direito com o intuito de garantir o desenvolvimento pleno do cidadão pela constituição federal brasileira, a educação apresenta dificuldades por fatores sociais que influenciam a permanência dos estudantes no seu processo educacional (Brasil, 1990). De acordo com a UNICEF (2021), mais de 5 milhões de estudantes no Brasil não permaneceram na escola do ponto de vista da continuidade do seu processo educacional. Portanto, evidenciar

Os fatores que implicam na permanência torna-se elemento fundamental para a compreensão desse fenômeno no âmbito da educação brasileira. A realidade do aluno deve ser levada em conta, pois ela vai nos mostrar fatos sobre sua vida que facilitam a compreensão das relações no âmbito da escola e demais instituições sociais às quais esse indivíduo se integra. Neste estudo, busca-se uma melhor compreensão deste fenômeno, por meio de resultados de pesquisas já realizadas sobre a temática.

Entre as atribuições do gestor escolar está a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, garantindo o acesso dos estudantes ao ambiente escolar, gerenciando instalações e materiais, promovendo a gestão participativa em conjunto com os outros integrantes da escola, na formação de conselhos escolares que reforçam a cogestão e legitimam a tomada de decisões no ambiente escolar. Do ponto de vista da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), indica a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, a garantia de um padrão de qualidade, como princípios sobre os quais a educação brasileira se edifica. Dentro de tais princípios é que a atribuição do diretor escolar impacta diretamente na qualidade do trabalho realizado na escola. A esse respeito, pesquisas recentes sobre gestão e liderança escolar, com base em diferentes abordagens e contextos, consideram que, a liderança escolar tem efeito significativo nas características da organização escolar (a esse respeito ver especialmente: Leithwood; Harris; Hopkins, 2020). Desde a última década, estudos internacionais, relatórios de pesquisas e documentos publicados sobre o tema têm funcionado como importantes indutores de políticas nacionais para a definição de competências esperadas para o trabalho do diretor escolar. Em 2010, por exemplo, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE publicou o documento “*Improving School Leadership*” (OECD, 2010) – “*Melhorando a Liderança Escolar*” em tradução livre, tendo como referência os estudos anteriores sobre a Liderança Escolar, com foco no desenvolvimento profissional de diretores escolares.

Para este estudo optou-se, tanto pela pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e com abordagem qualitativa, quanto pelo referencial teórico fornecido pelos estudos de François Dubet (1994) e de Bernard Lahire (1997) – que são modelos teóricos relevantes, segundo os quais a escola pode ou não provocar o sucesso ou o insucesso escolar, dependendo das experiências vivenciadas pelos alunos. Refletir sobre a vulnerabilidade dos estudantes no âmbito escolar com base nestes conceitos da sociologia contribui significativamente para uma melhor compreensão e discussão da temática deste estudo.

As leituras realizadas inicialmente para elaboração do projeto de pesquisa levaram ao desenho da pesquisa, traçado a seguir, com a seguinte questão norteadora: O que dizem estudos acadêmicos (teses e dissertações) recentes e documentos norteadores em âmbito federal e da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo sobre as atribuições do gestor escolar, que implicam na permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental?

A pesquisa teve como objetivo geral: retratar em pesquisas recentes (2018 a 2022), quais são os fatores nas atribuições de gestores escolares, que implicam na permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental. E como objetivos específicos: a) Discutir a partir dos documentos normativos as atribuições do gestor no âmbito federal e do Município de SP, b) Identificar, nas teses e dissertações recentes quais atribuições do gestor escolar são destacadas para garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade nas unidades de ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo; e c) Analisar em que direção as pesquisas direcionam o foco do papel do gestor no que se refere às situações de vulnerabilidade, cotejando essa abordagem com o referencial teórico. Além disso são hipóteses da pesquisa: a) As pesquisas revelam que, ao olharmos para as atribuições de gestores escolares e o seu desempenho na gestão é possível perceber que existe uma relação de interdependência entre a prática do gestor e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental; e b) As pesquisas revelam também que as relações entre as práticas do gestor e a experiência escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social se constroem sempre em função das diferentes variáveis que interferem nesse processo: idade, sexo, raça, posição social, nível e posição escolar, tipos de estabelecimento e práticas escolares.

Quanto à metodologia de pesquisa optou-se por um estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa, que é, segundo Creswell (2007), fundamentalmente interpretativa e, implica, segundo Lüdke e André (1986), a postura do pesquisador como observador principal do fenômeno de interesse. Sobre pesquisa bibliográfica cumpre ressaltar que, de acordo com Marconi & Lakatos (2017) uma revisão sistemática da literatura consiste na busca de semelhanças e diferenças entre estudos levantados, sendo seu objetivo geral reunir conhecimentos sobre um tópico, revisar o que já foi estudado, identificando o que já foi abordado e o que ainda não foi explorado. Quanto aos procedimentos para coleta de dados, os dados foram obtidos por meio da base de dados constituída pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDBTD. Para a busca dos dados foram utilizados os seguintes descritores: Permanência / exclusão escolar / papel do Gestor Escolar / Atribuições do Gestor

XXII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL E EDUCACIONAL. Para a leitura e análise das pesquisas selecionadas construiu-se instrumento norteador específico para coleta dos dados das pesquisas. Os critérios de inclusão e exclusão para seleção dos estudos foram: textos completos disponíveis; ano de publicação entre 2018 a 2022 – por se tratar do período contemplado pelo Plano Municipal de Educação para a Cidade de São Paulo (2015 – 2025), com maior foco nas publicações a partir de 2018, a fim de considerar as publicações dos últimos cinco anos. Foram excluídos estudos que não contivessem dados relacionados aos objetivos deste estudo após leitura do título, resumo e/ou texto completo.

No que tange aos procedimentos para análise dos dados, estes foram organizados compondo-se quadros-síntese de informações, tratados de forma qualitativa, conforme orientação de Traina & Traina Jr. (2009), para a operacionalização da pesquisa bibliográfica. Para a leitura e a análise das Teses e Dissertações selecionadas construiu-se instrumento/roteiro norteador específico para coleta dos dados das pesquisas, incluindo: dados gerais de identificação da pesquisa (autor, título, área de conhecimento, ano de publicação/defesa, instituição de origem, nível de Mestrado ou Doutorado); desenho da pesquisa (questões, objetivos, hipóteses de pesquisa, metodologia, sujeitos, fontes, coleta, forma de organização e apresentação dos dados); e, finalmente, os resultados (o que aponta a pesquisa sobre ações do gestor escolar para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade, em especial, estudantes dos anos finais do ensino fundamental).

## **REFERENCIAL TEÓRICO: Um olhar para o invisível**

Os estudos de Lahire (1997) permitem olhar para os seres sociais em suas relações de interdependência e em situações singulares. No tocante ao âmbito escolar, esse autor considera que só é possível analisar o desempenho e comportamentos dos alunos se os observarmos por meio de uma reconstituição da rede de interdependências que foram responsáveis por constituir seus esquemas de percepção/julgamento/avaliação e como reagem quando postos em funcionamento do contexto escolar. Para o autor, família e escola podem ser consideradas como redes de interdependências estruturadas por formatos específicos de relações sociais, podendo haver nessas redes dissonância/consonância, dando origem a resultados de sucesso ou fracasso. Trata-se de análise não pessimista da escola, considerando o contexto socioeconômico de forma não fatalista e reconhecendo semelhanças e diferenças possíveis de serem encontradas entre os mais diversos segmentos da sociedade.

Nesta perspectiva, ao olharmos para as atribuições de gestores escolares e o seu desempenho na gestão, podemos perceber que existe uma relação de interdependência entre a prática do gestor e a permanência do estudante, como se esta permanência caracterizasse um resultado ideal e esperado a partir da prática de atuação do gestor escolar. No que diz respeito ao âmbito escolar, Lahire (1997) considera que o desempenho e os comportamentos da criança só podem ser compreendidos por meio de uma reconstituição da rede de interdependências familiares, por meio da qual foram construídos seus esquemas de percepção / julgamento / avaliação, e da maneira pela qual estes esquemas reagem ao serem postos em funcionamento nas formas escolares de relações sociais. Ou seja, Lahire (1997) sugere que ao considerarmos os seres sociais como continuamente construídos por meio de relações de interdependência, a oposição ator/estrutura desaparece. Não se trata, assim, de duas realidades diferentes, mas de duas apreensões de uma mesma realidade.

Nessa mesma direção, a Sociologia da Experiência de Dubet (1994) traz a centralidade dos atores na situação social sob estudo. Para esse autor, a relação entre a experiência social e o sistema ocorre por meio de combinações subjetivas, a partir de questões objetivas – o que leva a uma pluralidade de sistemas e não a uma unidade social. O sentido da experiência social está, portanto, ligado à forma como se dá a experiência subjetiva e não à forma como estes indivíduos são socializados no sistema. Analisando a evolução da experiência de alunos, Dubet estabelece a diferença entre socialização (formação de atores sociais) e subjetivação (formação de sujeitos autônomos). A escola é, então, definida a partir da distribuição de qualificações, *educativa* – produzindo um tipo de indivíduo que não se reduz somente à sua utilidade social e de *integração* – oferecendo papéis e maneiras de viver conjuntamente. Ou seja, a experiência passa a ser definida como uma combinatória de *lógicas de ação* que vinculam cada indivíduo às diferentes dimensões de um sistema. Para Dubet, segundo o conceito de subjetivação, que diz respeito à ação do ator, este incorpora elementos da experiência à sua prática. Assim, as experiências vividas ao longo de sua trajetória, pela integração, estratégias e subjetivação podem e serão relevantes no tocante à experiência escolar – uma experiência ligada às diferenças sociais. Considerando que buscamos entender os processos de atuação e desempenho de gestores escolares na influência da permanência de estudantes em vulnerabilidade social no ensino fundamental, os aspectos subjetivos propostos por Dubet (1994) são pertinentes como referencial teórico deste estudo.

### **Atribuições do gestor escolar: o que dizem os documentos oficiais**

De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da educação (Brasil, 1996) as atribuições do gestor na educação são definidas principalmente nos artigos 13 e 14 da Lei nº 9.394/1996: zelar pela qualidade do ensino e promover a formação continuada e de qualidade aos professores – atribuições que contribuem para a redução das vulnerabilidades dos estudantes no ensino fundamental (Brasil, 1996). Estas atribuições são corroboradas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2017), reforçando que o gestor deve liderar, garantindo que o currículo e as práticas pedagógicas estejam alinhados com os objetivos e competências previstos nos documentos de orientação curricular. A BNCC também contempla como atribuição dos gestores a promoção da participação ativa dos diferentes atores da comunidade escolar, como alunos, pais, professores e funcionários, na construção e revisão do currículo e nas decisões comuns (Brasil, 2017).

Do ponto de vista das secretarias municipais de educação, levando em consideração os contextos sociais de cada município, as atribuições do gestor escolar são definidas de acordo com as normas e regulamentos específicos do sistema educacional municipal de cada cidade e variando de acordo com o nível da escola (educação infantil, ensino fundamental ou educação de jovens e adultos) e as orientações de cada Secretaria Municipal de Educação no Brasil. De forma geral, são algumas das atribuições comuns do gestor escolar no município: realizar a gestão pedagógica, no qual deve-se planejar, coordenar e supervisionar as atividades pedagógicas da escola, assegurando a adequação do currículo às diretrizes curriculares municipais e garantindo a formação continuada dos professores; a gestão administrativa e financeira da escola. Nesta atribuição, o gestor deve gerir os recursos materiais e financeiros da escola de forma eficiente, garantindo a manutenção da infraestrutura, aquisição de materiais didáticos e gestão adequada dos recursos orçamentários disponíveis. Além disso, espera-se que o gestor estabeleça relações com a comunidade escolar e promova a interação e a participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e funcionários, em decisões relacionadas à escola e à educação dos estudantes. No tocante às atribuições do gestor escolar na rede municipal de ensino do município de São Paulo, é possível observar uma mudança nas competências exigidas para o profissional ocupar esta função. Tais competências são previstas por meio de legislações que historicamente foram sendo transformadas a partir da mudança dos governos municipais e das mudanças no cenário educacional – é o que revela o Quadro 1, apresentado a seguir, sintetizando a evolução dessas competências no município de São Paulo.

### Quadro 1: Evolução das competências do diretor escolar na rede de ensino municipal de São Paulo

<b>QUADRO EVOLUTIVO DAS COMPETÊNCIAS DO DIRETOR DE ESCOLA</b> LINHA DO TEMPO ENTRE DIFERENTES GOVERNOS NA PREFEITURA DE SÃO PAULO				
Prefeitura de SP Período	Lúiza Erundina Jan/1989 a Dez/1992	Paulo Maluf Jan/1993 a Dez/1998	Marta Suplicy Jan/2001 a Dez/2004	Fernando Haddad Jan/2013 a Dez/2016
	<p><b>Decreto 32.892 de 23/12/1992</b></p> <p>Podemos considerar esse decreto bem inovador, visto que há um documento norteador sobre as atribuições do diretor, visto que o momento temporal, ocorre logo após a promulgação da Constituição de 1988, os destaques para esse documento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Os verbos no imperativo, sempre cumprir, verificar, garantir;</li> <li>. Cumprir disposições legais;</li> <li>. Coordenar os espaços da unidade;</li> <li>. Coordenar a matrícula e transferência dos alunos;</li> <li>. Aplicar penalidades;</li> <li>. Prestação de Contas sobre os recursos financeiros - Conselho de Escola;</li> <li>. Apurar irregularidades;</li> <li>. Verificar documentações;</li> <li>. Controlar férias, frequência, pagamento e vida funcional dos servidores da unidade;</li> <li>. Elaborar e participar do Plano da Escola e dos Projetos da Unidade;</li> <li>. Participar e Elaborar reuniões pedagógicas com a coordenação;</li> <li>. Arquivamento e divulgação da legislação dentro da unidade;</li> <li>. Garantir a preservação dos bens patrimoniais e do prédio escolar, sempre com a atualização do inventário patrimonial;</li> <li>. Chamar a comunidade a sempre participar da instituição;</li> <li>. Instaurar e dar prosseguimento ao CRECE.</li> </ul>	<p><b>Decreto 33.991 de 24/02/1994</b></p> <p>O decreto publicado por Paulo Maluf revoga o do governo de Lúiza Erundina, todavia, muitos pontos são preservados, tendo como destaque diferencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Criação e supressão de classes para atender a demanda;</li> <li>. Coordenar o processo de escolha e atribuições de classes, aulas e</li> </ul> <p><b>Decreto 35.216 de 22/06/1995</b></p> <p>O decreto publicado por Paulo Maluf mantém a mesma estrutura do anterior, tendo apenas a atribuição diferenciada os turnos da escola, distribuição de classes por turno da escola para o diretor realizar.</p>	<p><b>Portaria nº 1.971/1998</b></p> <p>Marta Suplicy publica uma nova portaria com orientações, todavia não revoga o Decreto do governo anterior. Chamamos atenção para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Comunicação ao Conselho Tutelar sobre faltas, dificuldades de aprendizagens dos alunos;</li> <li>. Garantir a liberdade de expressão de manifestação e organização em todos os níveis, bem como o acesso da representação sindical e estudantil na escola;</li> <li>. Expedir portaria de nomeação/cessação dos auxiliares de educação;</li> </ul>	<p><b>Decreto 54.453/2013</b></p> <p>Fernando Haddad revoga o Decreto do governo anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Acompanhar e implementar programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais;</li> <li>. Submeter a apreciação de instância superior, a implantação de propostas curriculares diferenciadas;</li> <li>. Garantir o acesso e permanência do aluno na unidade;</li> <li>. Organizar a escala de férias;</li> <li>. Gerenciar e atestar a execução de prestação de serviços terceirizados;</li> <li>. Aplicar penalidades aos servidores de acordo com as normas;</li> <li>. Coordenar a elaboração do PPP, em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola;</li> <li>. Elaborar plano de trabalho da direção com o Assistente de Direção;</li> <li>. Implantar em conjunto com a equipe normas de convívio;</li> <li>. Favorecer a viabilização de projetos à luz do PPP, e com a comunidade;</li> <li>. Possibilitar a introdução das inovações tecnológicas;</li> <li>. Prover condições para atender aos alunos com deficiência;</li> <li>. Implementar a avaliação da unidade;</li> <li>. Acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em conexão com o PPP;</li> <li>. Buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade;</li> <li>. Planejar estratégias que possibilitem relações de cooperação entre todos da unidade;</li> <li>. Promover a integração da unidade com a comunidade, assim como atividades;</li> <li>. Coordenar a gestão da unidade, promovendo a efetiva participação da comunidade na tomada de decisões, além de preservar o prédio escolar;</li> </ul>

Fonte: Almeida (2021)

Apesar de se esperar que a aplicação de todas estas atribuições leve ao sucesso educacional dos estudantes, à redução de vulnerabilidades e à permanência na escola, o que as pesquisas recentes sobre essa temática revelam é que, ainda que seja possível estabelecer relação entre a atuação do gestor escolar e a permanência escolar dos estudantes em situação de vulnerabilidade, existem fatores externos à escola que interferem na superação desses desafios.



O levantamento de teses e dissertações, selecionadas com base nos descritores: Permanência / exclusão escolar x papel do Gestor Escolar; Educação escolar x Gestor Escolar; Permanência na educação x Atribuições do Gestor Escolar; Vulnerabilidade social e educacional x Permanência e exclusão escolar e considerando o período de 2018 a 2022, obteve os seguintes resultados, sintetizados na Tabela 1, apresentada a seguir.

**Tabela 1:** Distribuição dos estudos encontrados (Dissertações e Teses – 2018 - 2022)

Descritores	Títulos encontrados	Títulos selecionados
Permanência escolar / gestor escolar	356	04
Exclusão escolar / gestor escolar	180	03
Vulnerabilidade social x permanência escolar	115	02
Vulnerabilidade social x permanência e exclusão escolar	144	04
<b>Total</b>	<b>795</b>	<b>13</b>

**Fonte:** Tabela elaborada com base no levantamento realizado.

Destes 795 trabalhos encontrados, foram selecionados 13 títulos específicos que articulavam, explicitamente, as temáticas permanência escolar / vulnerabilidade social / exclusão escolar / gestor escolar. Alguns dados extraídos da leitura dos resumos das pesquisas foram reunidos no Quadro 2, apresentado a seguir.

**Quadro 2:** O que dizem as pesquisas

Autor / ano / local / Título da pesquisa	Foco da pesquisa
ALMEIDA, Sandy Katherine Weiss 2021 / Uninove O diretor de escola e o gestor escolar: formação e prática em escolas municipais paulistanas	Compreender a construção entre formação e prática de diretores na gestão escolar no âmbito da Secretaria Municipal de Educação em São Paulo.
AZEVEDO, Elaine Salete Moretto de. 2021 / Un. Planalto Catarinense A função social da escola: desafios do gestor escolar no ensino fundamental da rede pública municipal de Lages – SC	Quais possibilidades de contribuição do gestor de escola pública municipal para com os aspectos da função social da escola?
BARBOSA, Aldovano Dantas 2022 / UF Triangulo Mineiro Estratificação educacional: medidas de exclusão educacional em meio a pandemia do COVID-19	Em que medida a natureza do enfrentamento educacional na Pandemia do Covid-19, compreendida como políticas públicas para o acesso da classe trabalhadora à educação, vem sendo utilizada como Estratificação social na educação?
CYMBALUK, Mabel Aparecida 2021 / PUCPr Gestor Escolar em tempos de pandemia: marcos legais, mudanças necessárias e rumos da escola	A presente pesquisa tem como objeto de trabalho a problemática da gestão escolar no período da pandemia da Covid-19 e os impactos trazidos pelo fechamento das escolas em seu trabalho no cotidiano escolar, ao analisar os desafios encontrados pelos gestores a partir das legislações assinadas no período de março de 2020 a março de 2021.

FERREIRA, David Goesa e PRÁTICAS DE ENSINO 2021 / UF Amazonas Democracia e educação: correção de fluxo, qualidade da aprendizagem e permanência como direito	A correção de fluxo escolar consiste em medidas estratégicas e políticas com bases legais, educacionais e pedagógicas que visam equacionar a distorção idade-ano.
FREITAS, Amanda Gurgel de. 2022 / UFRGS Implicações da atuação da Diretora Escolar para a gestão democrática da escola pública: estudo de caso no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre	Qual a dimensão da influência da atuação da diretora escolar, para a gestão democrática da escola pública, no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre?
GOMES, Marcella Tomelline Alves. 2022 / UF Ouro Preto Acompanhamento Escolar em famílias populares: estudo em bairro vulnerável de Ouro Branco – MG	Quais as formas de acompanhamento escolar desenvolvidas por famílias moradoras de um território socioeconomicamente vulnerável? Como estas famílias se relacionam com a escola de seus filhos?
GOMES, Rafael Gila 2018 / Centro Univers. Moura Lacerda Fracasso escolar: a (in) visibilidade do sujeito no cotidiano da escola'	Este estudo tem como intuito discutir o fracasso escolar, suas possíveis causas e as questões que perduram durante a trajetória escolar de alunos do Ensino Básico, por meio de seus relatos, atentando-se especificamente para o processo vivenciado no Ensino Fundamental e Ensino Médio
MONTEIRO, Mirella de Carvalho 2021 / USP Direito à permanência escolar: contribuição para políticas públicas	Avaliação crítica com caráter propositivo sobre a política pública para a garantia da permanência escolar.
OLIVEIRA, Izabela Dellangelica Carvalho de 2022 / PUCCAMP Qualidade do ensino de escolas da rede municipal de Campinas (SP): Ações da equipe de gestão escolar	Investigar as ações desencadeadas por gestores escolares em prol da melhoria da qualidade do ensino do Ensino Fundamental de duas escolas que integram a rede pública municipal de Campinas (SP) com o Ideb a melhorar
PENNICK, Renan Brasil 2019 / Univ. Cidade de São Paulo Equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental e vulnerabilidade social nos territórios do município de São Paulo.	Investigar se houve ampliação da equidade educacional nos anos iniciais (1º ao 5º) do ensino fundamental em São Paulo e, em caso positivo, verificar se há indícios de que o fenômeno se estenda, também, às localidades da cidade classificadas como sendo de alta vulnerabilidade social.
ROCHA, Andreza Maria de Souza 2021 / Univ. Cidade de São Paulo Equidade Educacional nos territórios vulneráveis do município de São Paulo	Verificar se o município de São Paulo ampliou a equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal, em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa, e como essa situação se verifica nas escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social
SILVA, Edite Santanna da. 2020 / UF Fluminense Violência (s), favela e subjetividade (s): textos e contextos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade (s)	Analisar as potencialidades e subjetividades de crianças e adolescentes que convivem com a violência no espaço-tempo de suas vidas, e de como representam e significam o seu cotidiano

**Fonte:** Quadro elaborado com base na leitura dos resumos selecionados.

De um modo geral, a leitura dos resumos dessas pesquisas revela que é possível estabelecer relação entre as dificuldades de aprendizagem e estudantes em situação de vulnerabilidade e a atuação do gestor escolar. É possível, ainda, identificar os desafios para os gestores escolares em relação à permanência de estudantes nas instituições escolares, com destaque para a cidade de São Paulo. Ou seja, este estudo pode gerar dados para a formulação de novas políticas públicas e/ou mudanças em políticas existentes, de forma a redirecionar estratégias e promover uma maior aderência dos estudantes à escola e à continuidade do seu desenvolvimento

XXII ENCONTRO EDUCACIONAL FATORES COMO CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E FATORES CULTURAIS SÃO DETERMINANTES E PODEM AFETAR A VULNERABILIDADE DOS ESTUDANTES, O ACESSO À ESCOLA E SEU DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO.

Lahire (1997) e Dubet (1994) abordam a necessidade de o gestor escolar olhar para os seres sociais em suas relações de interdependência e em situações singulares de cada estudante. Portanto, é necessário que o gestor dentro de suas atribuições busque a formação de redes de apoio e interdependência. Essas relações podem ser estruturadas por formatos específicos de relações sociais, podendo haver nessas redes dissonância ou consonância, dando origem a resultados que podem ser satisfatórios ou insatisfatórios. No município de São Paulo, por exemplo, é possível citar a prática de parceria entre a saúde e a educação através dos programas: Saúde na Escola criado em 2007 (São Paulo, 2023) e Busca Ativa Escolar criado pela Resolução 07 do Conselho Municipal de Educação, com o objetivo de apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão, permitindo a elaboração de estratégias de solução e a construção de redes de apoio para estudantes em situação de vulnerabilidades. Além disso, também por meio de dados trazidos pelo NAAPA (Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem) são identificados os estudantes em situação de vulnerabilidade mapeados e acompanhados pela rede desde 2021, com a finalidade de auxiliar as unidades de ensino a articular o atendimento junto aos equipamentos da rede de proteção do território para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para crianças e adolescentes que em virtude de situações sociais, culturais ou emocionais se encontrem em sofrimento ou significativos prejuízos às aprendizagens. Os dados apresentados na Tabela 2, a seguir, ilustram isso.

<b>Motivo acompanhamento</b>	<b>Número</b>
<b>pelo Núcleo NAAPA</b>	
<i>distorção idade/série</i>	31.275
<i>retidos 2019</i>	10.589
<i>acolhimento institucional</i>	641
<i>medida sócio educativa</i>	253
<i>situação de rua</i>	105
<i>grávidas matriculadas na RME</i>	49
<i>evadidos 2019</i>	5.181

Fonte: NAAPA – Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem. SME/SP 2021.

Este estudo teve por objetivo responder a seguinte pergunta de pesquisa: O que dizem estudos acadêmicos (teses e dissertações) recentes e documentos norteadores em âmbito federal e da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo sobre as atribuições do gestor escolar, que implicam na permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental? Nossa hipótese de pesquisa era de que existe uma relação de interdependência entre a prática do gestor escolar e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental. As evidências, com a leitura das pesquisas, demonstraram que os gestores escolares possuem desafios que vão desde as esferas administrativas e pedagógicas, até as sociais. Nas práticas dos gestores escolares, a aplicação de princípios como a equidade e a busca pela educação inclusiva, além do esforço coletivo, mostram resultados satisfatórios na formação da cidadania dos estudantes do Ensino Fundamental em situação de vulnerabilidade. Os estudos apontam que, embora seja considerada importante, a gestão pedagógica ainda representa um espaço insuficiente na rotina de trabalho do gestor escolar. A articulação junto a outros equipamentos constitui importante fator para a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade. No entanto, os desafios na aplicação de intervenções que visem estes resultados também foram encontrados em estudos, onde a prática dos gestores escolares ainda é burocratizada. Assim confirmam-se as hipóteses norteadoras deste estudo, na medida em que as pesquisas analisadas revelam que, ao olharmos para as atribuições de gestores escolares e o seu desempenho na gestão é possível perceber que existe uma relação de interdependência entre a prática do gestor e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino fundamental. Além disso, as pesquisas revelaram que as relações entre as práticas do gestor e a experiência escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social se constroem sempre em função das diferentes variáveis que interferem nesse processo: idade, sexo, raça, posição social, nível e posição escolar, tipos de estabelecimento e práticas escolares.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.K.W. **O diretor de escola e a gestão escolar: formação e prática em escolas municipais paulistanas**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP: Universidade Nove de Julho - UNINOVE, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal n.9394**. Fixa as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: MEC, 1996.



XXII ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**. Brasília-DF: MEC, 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2007.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa-Pt: Instituto Piaget, 1994.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEITHWOOD, K; HARRIS, A; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**. Londres: Taylor & Francis Group, v. 40, n. 1, 2020, p. 5-22.

LÜDKE, M, e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A; LAKATTOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

OECD – STOOL, L.; TEMPERLEY, J. **Improving School Leadership**. Paris: OCDE Publishing, 2010 Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf>.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. **Gestão Democrática**. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>, acesso em: 31/08/2023

TRAINA, A. e TRAINA JUNIOR, C. Como fazer pesquisa bibliográfica. **SBC Horizontes - Revista Eletrônica**. Petrolina-Pe, v. 2, n. 2, 2009, p. 30-35.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Abril, 2021.

## A COMPREENSÃO SOBRE GÊNERO NAS PRÁTICAS DIÁRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL RELACIONADA ÀS VIVÊNCIAS RELIGIOSAS DAS PROFESSORAS

Leniara Pellegrinello Camargo – PMC- UFPR  
Adriane Knoblauch - UFPR

### RESUMO

Este artigo traz um recorte da tese de doutorado que aborda as vivências religiosas das professoras de educação infantil como parte da socialização profissional docente relacionadas às suas compreensões sobre gênero. Religião é entendida como cultura, que forma e define identidades (Sanchis, 2018), o que implica desafios no trabalho das professoras em relação ao marcador gênero. A pesquisa qualitativa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Curitiba, com observações no cotidiano e nas igrejas das docentes, sendo três professoras evangélicas e três professoras católicas, além de questionário e entrevistas semiestruturadas. O objetivo geral foi investigar e compreender as disposições do *habitus*, relacionadas à religião, que se relacionam e interferem nas concepções das professoras de Educação Infantil frente às demandas pedagógicas sobre gênero. As análises foram realizadas a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu, principalmente com o conceito de *habitus* e também estudos sobre socialização profissional e docência (Gimeno Sacristán; Marcelo Garcia; Setton), gênero e educação (Louro; Vianna; Finco) e sociologia da religião, devido à complexidade do tema. Em relação às práticas diárias persistiu a concepção de gênero relacionada a uma visão conservadora de cristianismo, porém com aspectos mais “aceitáveis”, mas que também mostram outros não compreendidos e, ainda, os considerados como “exagero”. A formação continuada das professoras se faz necessária diante da amplitude da questão para que não prevaleçam nas práticas aspectos da agência socializadora religiosa, contribuindo para o processo de socialização profissional docente.

**Palavras-chave:** Gênero, Religião, Socialização Profissional Docente.

### INTRODUÇÃO

A presença da religião no contexto escolar é complexa, gerando conflitos e discussões, porém a religião não entra na escola apenas de forma explícita, por meio da disciplina Ensino Religioso ou a partir de conflitos declarados, mas também de forma implícita. De acordo com Valente (2017), a religiosidade é um elemento simbólico interiorizado pelas pessoas, fazendo com que não percebam que suas ações são realizadas a partir dessa lógica religiosa, isto é, é naturalizado, pois a professora<sup>1</sup> e a religiosa estão interligadas em um único ser. Dessa forma, aspectos religiosos adentram as instituições escolares de forma oculta e difusa, por meio do *habitus*.

---

<sup>1</sup> O termo “professora” no feminino é utilizado como decisão metodológica e política, pois a maioria dos profissionais de Educação Infantil no Brasil é constituída por mulheres.

Uma pesquisa anterior (Canargo, 2019) concluiu que em momentos observados no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, as professoras, de acordo com seu *habitus*, agiram de forma a reforçar a construção das identidades de gênero das crianças impondo padrões e distinções por gênero; em outras ocasiões, elas preferiram se omitir em situações relacionadas às questões de gênero trazidas pelas crianças. Essa postura ficou mais evidente nas docentes com uma vivência religiosa mais institucionalizada e de matriz cristã hegemônica, ou seja, aquelas que seguem as crenças de uma instituição, em uma igreja específica, com regularidade, participando de várias atividades e geralmente sem migração religiosa ao longo da vida. Entretanto, a pesquisa não apontou a fundo as relações entre o conteúdo religioso e a compreensão de gênero das professoras, o que motivou um novo estudo, do qual o recorte aqui apresentado faz parte.

Parte-se da premissa que a socialização profissional docente compreende que as professoras aprendem em diversas agências socializadoras durante a vida pessoal e profissional em diferentes práticas e contextos, tais como escola, família, cursos, religião e não somente na formação inicial para a docência (Dubar, 2012; Knoblauch, 2017; Setton, 2012). Dessa forma, as trajetórias religiosas, familiares, sociais, escolares e acadêmicas das professoras são facetas constituintes do seu *habitus*, conforme define Bourdieu (2001), ou seja, sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação, gerando disposições, fazendo com que determinadas “escolhas” aconteçam ou não.

As vivências religiosas das professoras, portanto, são parte da socialização profissional, através das relações indissociáveis entre indivíduo e sociedade e das disposições de cultura incorporadas pelo indivíduo durante sua vida (Setton, 2008).

O objetivo geral da pesquisa foi investigar e compreender as disposições do *habitus*, principalmente aqueles relacionados à religião, que se relacionam e interferem nas concepções das professoras de Educação Infantil frente às demandas pedagógicas sobre gênero. Para a análise, o referencial teórico utilizado foi o de Pierre Bourdieu, estudos sobre socialização profissional e docência (Gimeno Sacristán; Marcelo Garcia; Setton), gênero e educação (Louro; Vianna; Finco) e sociologia da religião. O recorte aqui analisado diz respeito à compreensão das professoras sobre os principais documentos curriculares para educação infantil no que concerne às questões de gênero, quais sejam, as DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e o Currículo de Educação Infantil de Curitiba (2020), assim como, sobre aspectos de práticas frequentemente presentes no cotidiano da educação infantil.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Para isso, partiu-se do problema através da pergunta: Quais as relações entre as vivências religiosas das professoras de Educação Infantil, como parte da socialização profissional, e suas concepções no entendimento de gênero?

## **METODOLOGIA**

A pesquisa<sup>2</sup> parte de uma abordagem qualitativa, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Curitiba. A coleta/produção de dados ocorreu em três fases. A primeira iniciou com observações em toda a instituição e a aplicação de um questionário a todas as professoras do CMEI que aceitaram participar da pesquisa para traçar o perfil socioeconômico das docentes, em aspectos da religiosidade e da formação acadêmica. A partir desse questionário e das observações iniciais, foram selecionadas as seis participantes para a segunda fase da pesquisa, com registro em Diário de Campo.

No CMEI observado, não havia professoras de outras religiões que não fosse de matriz cristã e, dessa forma, foram selecionadas três professoras católicas (Zilda<sup>3</sup>, Andrea e Gisele) e três evangélicas (Simone, Elza e Natália). Todas vivenciam sua religião de forma institucionalizada, conforme descrito anteriormente. As professoras católicas eram de paróquias diferentes, porém de vertentes teológicas próximas e as professoras evangélicas eram das seguintes denominações: Assembleia de Deus (AD), Congregação Cristã no Brasil (CCB) e Adventista do Sétimo Dia (ASD).

A terceira fase foi realizada com três entrevistas semiestruturadas para cada participante. Cabe ressaltar que mesmo durante as fases dois e três as observações continuaram ocorrendo no ambiente do CMEI, no período de um ano. Além disso, os dados foram complementados com uma visita de observação em cada igreja das seis participantes, o que também contou com anotações em Diário de Campo.

É importante mencionar que as questões aqui analisadas são de difícil captação, pois dizem respeito a aspectos bastante íntimos de cada pessoa. Por isso, foram elaboradas perguntas ao longo das três entrevistas sobre o conteúdo dos documentos curriculares e foram apresentadas reportagens sobre práticas pedagógicas para as professoras opinarem. Ou seja,

---

<sup>2</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa das Ciências Humanas e Sociais, da UFPR, em agosto de 2022 e no Comitê de Ética e Pesquisa da Prefeitura Municipal de Curitiba em outubro de 2022. Número do parecer: 5.605.130.

<sup>3</sup> Os nomes de todas as pessoas participantes da pesquisa foram modificados por questões éticas, de acordo com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por elas.





XXII ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO BÁSICA  
são estratégias para se aproximar de temas tão caros e sensíveis às professoras, de forma respeitosa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A religião é um sistema simbólico estruturado e segundo Bourdieu (2007), explica o mundo através de símbolos e sistematiza crenças e práticas através de seus agentes, compondo seu *habitus*. Sanchis (2018) afirma que religião é cultura, de modo que forma e define identidades, além de carregar sentidos e representações, organizando a vida coletiva.

No Brasil, de acordo com Busin (2011), a matriz cristã é um elemento forte da cultura. Dessa forma, alguns de seus aspectos são internalizados até mesmo por aqueles que se declaram não religiosos. Apesar de ser um país com maioria de declarados católicos, o número de evangélicos de diferentes denominações cresce a cada ano (Camurça, 2017).

Além disso, há no país uma concepção hegemônica do cristianismo de viés conservador, segundo Almeida (2017), e a atual conjuntura político-religiosa brasileira é caracterizada por uma “onda conservadora”, com pressupostos de caráter individualista, que ressalta o mérito individual, defende a sacralização da família, de controle dos corpos e comportamentos, com definição de papéis masculino e feminino e que combate a dita “ideologia de gênero<sup>4</sup>”. Para Meneses (2019), pessoas religiosas que afirmam a existência da "ideologia de gênero" utilizam a Bíblia como justificativa e única verdade, de modo que se opõe aos estudos do campo do gênero, assim como, às políticas públicas que defendem direitos reprodutivos, igualdade entre gêneros e combate à homofobia e transfobia.

Entender o complexo campo religioso brasileiro é crucial para compreender onde se situam as professoras, pois a formação docente abrange várias agências socializadoras, com saberes e práticas, constituindo a socialização profissional docente (Marcelo Garcia, 1999; Setton, 2002). Gimeno Sacristán (1999) contribui nessa linha de raciocínio demonstrando que a prática dos docentes é construída historicamente através da ação humana, incorporando a experiência passada e gerando base para as ações seguintes, portanto não partem do nada.

---

<sup>4</sup> É um conceito surgido na Igreja Católica e publicado pela primeira vez em 1998 através de um livro do padre belga Monsenhor Michel Schooyans, com prefácio do futuro papa Bento XVI. No mesmo ano, foi utilizado em vários documentos eclesiais afirmando que o gênero era uma ideologia da morte e uma cultura antifamília. A partir disso, foi e é amplamente usado por grupos e indivíduos com visão conservadora, evangélicos e católicos, que vão contra as pautas de questões de gênero em políticas públicas, inclusive na educação (Mendonça e Moura, 2019).

adultos educam as crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero por meio de características e comportamentos que são esperados, diferenciando meninos e meninas e reforçando gestos e práticas no cotidiano desde a educação infantil. Louro complementa (1997) afirmando que o gênero desempenha um papel crucial na formação da identidade dos sujeitos, sendo fabricados por ele e pelas instituições e práticas sociais, as quais também são construídas pelos gêneros e constituintes dos gêneros, criando assim uma interdependência entre todos esses elementos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das principais leis que regem a etapa da Educação Infantil no âmbito nacional são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e no contexto municipal é o Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC (Curitiba, 2020). Esses e outros documentos ao longo da história dessa etapa trazem alguns avanços sobre o marcador gênero, porém mais recentemente também retrocessos ou ausências, como na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Cunha, 2016). Alguns trechos desses dois documentos foram levados nas entrevistas com as seis professoras do CMEI para verificar a compreensão que possuíam sobre a temática.

Os trechos escolhidos ressaltam aspectos que envolviam o “respeito à identidade da criança em relação ao gênero” e a “igualdade de gênero” na educação infantil.

O documento mandatório Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) apresenta em vários momentos a necessidade de considerar as diferenças, às identidades de gênero e o combate às discriminações de gênero, entre outras questões. Já o Currículo de Educação Infantil do município, em relação ao tema gênero, cita somente a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) aderida pela cidade. Assim, entre os objetivos definidos pela ONU está a meta de igualdade de gênero:

Os ODS definem metas mundiais, prevendo ações para as temáticas: segurança alimentar, agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, entre outras (Curitiba, 2020, págs. 48 e 49, grifos das autoras).

XXII ENCONTRO NACIONAL SOBRE A IGUALDADE DE GÊNERO

A compreensão sobre a igualdade de gênero na entrevista mostrou que as respostas das professoras refletem que já começaram a perceber que não há necessidade de divisão entre meninos e meninas:

que não tem separação, tudo igual, que as crianças tem a opção de brincar, de agir, de ser como ela quer, não que tenha um padrão, ah, você é menina tem que fazer coisas de menina, ah, você é menino, só pode fazer assim que nem menino, nesse sentido, ..., quebrou isso né, porque antigamente era muito forte isso né, ah, você é menina não pode brincar com carrinho, ah, você é menina não pode jogar bola.  
(Simone, entrevista 1, 30/03/23, grifos das autoras).

Nuances de que cores e brinquedos não têm gênero também apareceram em suas falas, apesar de ainda essa forma de separação ser bastante presente do meio religioso de visão conservadora<sup>5</sup> e na sociedade. Em um primeiro momento, então, essa não diferenciação parece já ser aceita no cotidiano escolar para as crianças. Ao se aprofundar, porém, no assunto em relação às práticas diárias, evidencia-se aspectos ainda “não compreendidos” como em relação ao brinquedo “boneca” presente na instituição.

A fim de uma compreensão mais profunda a respeito do tema, foi solicitado que as professoras lessem uma reportagem sobre um trabalho realizado em parceria com as famílias de outro CMEI da cidade, onde cada criança levou para casa uma boneca da sala para elaborar roupas e acessórios junto com sua família. Após a leitura, foi perguntado às professoras se elas fariam algum trabalho parecido, se envolveriam tanto as meninas quanto os meninos, com que faixa etária poderia ser feito, como seria feita a escolha da boneca, se a boneca poderia ser menino ou menina, entre outras perguntas. As respostas das professoras demonstram suas concepções sobre gênero diante do que foi desenvolvido, relacionando com o que desenvolvem em seu próprio trabalho.

Todas ressaltaram a importância de envolver as famílias, mas Andrea, por exemplo, demonstrou preocupação com a recepção das famílias ao envolver meninos e meninas com essa proposta com bonecas, não percebendo seu papel como professora na desconstrução desse preconceito:

*Pesquisadora - Envolveria meninos e meninas?*

Andrea - “Sim, mas acho que daí com brinquedos diversos, eu acho, não só com a boneca, ou... eu estaria dividindo também? Porque se eu mandar uma boneca para uma família que só tem menino? Ah, mas o meu filho não pode brincar de boneca, acho que daí ia ter um atrito, entendeu? Eu acho que a sociedade ainda é conservadora nesse ponto, tem muita...”

<sup>5</sup> Damares Alves, de religião evangélica e frequentadora da Igreja Batista de Lagoinha, ao assumir o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, em janeiro de 2019 disse a frase “menino veste azul, e menina veste rosa”. Com a repercussão do vídeo, a ministra relatou que a frase foi uma estratégia contra a “ideologia de gênero”. Foi ministra do governo do presidente Jair Bolsonaro, que se denomina cristão de visão conservadora e de extrema-direita (Cordeiro, 2019; Mendonça e Moura, 2019).

Andrea - “Sim, eu acho para não dar muito atrito, não cabe a mim eu impor também, tem muitas coisas que a gente orienta, mas a gente tem que respeitar, né...”  
(Andrea, entrevista 2, 18/05/23, grifos das autoras).

Elza enfatizou mais esse trabalho para as meninas e, ao responder se faria essa proposta com todas as crianças, disse que os meninos precisam também porque vão ser pais e devem aprender a cuidar da família:

*Pesquisadora - Você envolveria todos da turma?*

Elza - “Acho que sim, porque é importante pros meninos também, esses dias tinha um menino na sala que estava chutando a boneca, aí eu peguei e falei assim: você não pode chutar a bonequinha oh, já pensou um dia você tiver seu filho, você vai deixar seu filho jogado? Ele pegou a boneca pelas pernas e jogou a boneca, aí eu expliquei e falei que um dia você vai ser pai um dia e vai cuidar de seu filho desse jeito? Segure seu nenê com cuidado! Daí ele pegou assim com uma cara, sabe, com receio de segurar a boneca. Agora leve ele na caminha. Daí ele levou. Porque eles também têm que ter esse cuidado, porque trabalhando com as bonecas, eles tão de certa forma, aprendendo a cuidar da família deles lá na frente”.  
(Elza, entrevista 2, 09/05/23, grifos das autoras).

Dessa forma, foi “aceitável” para as docentes, portanto, que as crianças podem brincar de tudo, mas foi pouco compreendido o papel em relação ao gênero, não querendo entrar em conflito com as famílias. A questão que envolve o brincar ainda é pouco compreendida, pois o pensamento de como a criança será no futuro é utilizado como recurso para que brinquem, ou seja, o fato de que o menino “vai ser pai” é uma saída encontrada pelas professoras para lidar com essa questão de gênero.

Outra reportagem lida na entrevista com as professoras relatava que sobre um CMEI que celebrou o Dia das Mães com as crianças e suas respectivas mães, com confecção de presentes, atividades conjuntas e com o objetivo de reforçar o vínculo entre mães e filhos. Perceber a opinião das docentes sobre as datas comemorativas que reforçam a família nuclear e o “papel de mãe” também se relaciona à compreensão de gênero. Todas as professoras ressaltaram que existem crianças sem mãe presente e que seria importante alguma atividade de integração com a família e não só a mãe, assim sendo “aceitável” que não se enfatize somente a comemoração pelo Dia das Mães, para abranger todas as crianças. Foi perceptível que elas se referiram às configurações familiares presentes nas famílias das crianças do CMEI, como criança com avó, criança que não tem mãe presente e que mora com o pai.

Apesar disso, se encontram nas falas a ideia da família ideal, pois veem com pena as crianças que não tem a figura da mãe, como demonstra o trecho a seguir:

*Pesquisadora – O que você achou da iniciativa do CMEI em envolver as mães em um dia especial para fortalecer o vínculo mãe e filho?*

Elza afirma que as mães de todo mundo fala disso, mas tem criança que não tem mãe, tem criança que tem madrasta e não gosta dela, pra quem tem o filho é legal, mas e pra aqueles que não tem? Então assim tinha que ter mais momentos especiais pros pais participarem junto dos filhos pra eles terem... pra ter esse momento de interação com o filho e conversar... porque realmente tem pais que largam os filhos aqui, que esquecem que tem filho, eu penso que teria que ter mais momentos”.

(Elza, entrevista 2, 09/05/23, grifos das autoras).

A presente análise demonstra, portanto que há aspectos que envolvem a temática de gênero no cotidiano da educação infantil como “aceitável”, ou seja, há o entendimento de que todas as crianças podem e devem brincar com todos os brinquedos disponíveis, sem distinções de gênero; há também a compreensão da necessidade da igualdade entre meninos e meninas nas diferentes práticas; e há a defesa de contemplar os diferentes tipos de famílias das crianças com as quais trabalham em festas e comemorações, assim como em reuniões. Mas, uma análise mais profunda mostra que esses mesmos aspectos também evidenciam pouca compreensão, ou seja, elas ainda demonstram receio com as famílias que possam não gostar de ver seus filhos e filhas brincando com algo que não é considerado adequado ao gênero das crianças, e assim, não enxergam o seu papel formativo a respeito; elas justificam que meninos podem brincar de boneca porque futuramente serão pais e as meninas podem brincar de carrinho porque vão dirigir no futuro, por exemplo; há também o ideal de família nuclear presente nas falas das professoras, quando consideram que é nessa família que a criança será mais feliz, com a mãe presente; e, por fim, a dificuldade da aceitação de famílias homoafetivas. Destaca-se que todo esse ideário é reforçado pelas vivências religiosas das professoras, pois esse discurso foi observado nas igrejas que elas frequentam.

Por outro lado, outros aspectos foram considerados pelas professoras como “exagero” em relação ao gênero, o que apresenta relação com a chamada “ideologia de gênero”. Primeiro ressalta-se que as professoras não compreendem o conceito “gênero”, isto é, apresentam um baixo entendimento do teor ou um desconforto com o termo, por isso diferentes estratégias foram criadas durante as entrevistas para analisar suas concepções. Isso ficou evidente ao trazer o que afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010) que citam sobre o “respeito à identidade da criança em relação ao gênero”. Para as docentes a frase se referia somente às pessoas transgênero ou a aspectos da orientação sexual, o que, para elas, não se enquadra na educação infantil, apesar de falarem sobre a importância do respeito, como explica Simone:

que hoje em dia não é como antigamente, antigamente a gente tinha um pensamento, uma formação, acreditava de uma forma, com o que tá vindo agora, o novo que tá chegando, a gente tá, eu falo por mim, tentando entender e conciliar, eu acho assim a gente tem que respeitar, tem que aceitar, e conviver da melhor forma, com... a formação que está vindo das crianças, tem criança que desde pequena já tem umas



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA predestinações, digamos assim, de gênero, só que não é totalmente, mas você percebe que... a gente tem que respeitar esse começo dela (Simone, entrevista 1, 30/03/23, grifos das autoras).

Zilda reforçou que “ainda é cedo” esse tema para as crianças, Andrea e Gisele ficaram resistentes com o assunto, já Elza deixou claro que acredita em uma “coisa”, mas tem que aceitar outra:

bom, segundo os documentos, o que a gente entende, que não pode ficar falando, mas tem que aceitar ali [...], essa parte é bem complicada, porque eu acredito em uma coisa, mas eu sei que segundo a lei ali a gente não pode ficar falando aquilo que eu acredito, porque hoje em dia essa questão de gênero é muito forte. O que eu não acredito é da questão de namoro, menina com menina, menino com menino, essa questão, mas na questão de coisas, cor, isso não tem diferença.  
(Elza, entrevista 1, 04/04/23, grifos das autoras).

Portanto, quando se aprofunda na questão de gênero e sexualidade, as professoras tendem a dizer que tal questão é de responsabilidade da família e não com a escola. Esse discurso também parte do que é comumente visto no contexto religioso de viés conservador e carrega um desconforto seguindo a lógica “o que vai acontecer com as famílias?”, advinda da propaganda “ideologia de gênero” que gera medo e desconforto. O termo gênero carrega, para as docentes, questões relacionadas à sexualidade e à identidade e, assim, é considerado como um “exagero” para se falar na educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a socialização profissional docente e as diversas agências socializadoras em que as professoras aprendem durante a vida é um desafio, porém esse estudo trouxe a importância da religião como geradora de disposições em um país religioso com professoras religiosas.

No que se refere ao entendimento de gênero, a relação com a religião das professoras foi estabelecida, considerando as práticas diárias e também a compreensão dos trechos relacionados ao “respeito à identidade da criança em relação ao gênero” e a “igualdade de gênero” na educação infantil, retirados dos documentos norteadores, persistiu a compreensão das professoras pela concepção de gênero relacionada a uma visão conservadora de cristianismo, com aspectos mais “aceitáveis”, mas que mostram tópicos ainda “não compreendidos” e, por fim, os considerados como “exagero”.

Como “aceitável” para as docentes foi considerado que as crianças podem brincar de tudo, sem cores e brinquedos definidos para cada gênero, necessidade de se trabalhar a igualdade entre meninos e meninas no cotidiano, a importância de se trabalhar com diferentes tipos de família em livros e propostas para abranger todas as crianças com as quais trabalham, e, por isso, não convidar somente mães ou pais para atividades no CMEI e sim a família de cada criança.

Por outro lado, ao aprofundar nessas questões, ressaltou o “não compreendido” que se relacionou com o não entendimento do papel docente em relação às demandas de gênero, com receio de como a família da criança irá reagir com determinado trabalho no CMEI, um conhecimento frágil do teor dos documentos norteadores e do brincar infantil, há a presença de um ideal de família (nuclear) permeando suas falas e a dificuldade de aceitação de famílias homoafetivas, pois apenas famílias com crianças criadas pela avó, pela tia ou somente pelo pai foram citadas como famílias diversas.

O termo gênero apresentou-se de difícil compreensão ou gerou desconforto para as professoras, relacionando-se com o que advém de suas vivências religiosas, pois as mesmas afirmaram que não tiveram formação inicial ou continuada a respeito desse tema, assim o conceito trouxe relação apenas relacionada à sexualidade e à identidade, de forma distorcida, e com aspectos considerados como um “exagero” pelas docentes, ou seja, que não deveriam ser relacionados à educação infantil.

Há a necessidade de novas pesquisas dessa temática tão importante em todas as etapas da educação e a formação continuada das professoras para que não prevaleçam nas práticas aspectos da agência socializadora religiosa, contribuindo para o processo de socialização profissional docente. O não conhecimento em relação aos estudos de gênero deixa espaço para que os conhecimentos advindos da religião tenham mais peso. Precisa, assim, ser melhor compreendido, por exemplo, o trabalho com famílias diversas como as homoafetivas, a desnaturalização da família nuclear como ideal, o teor dos documentos norteadores e, para isso, compreender o conceito de gênero.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, v. 50, p. 5-30, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, p. 693-713, 2001.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BOURDIEU, Pierre. Gênese e Estrutura do Campo Religioso. In BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUSIN, Valéria. Religião, sexualidades e gênero. **Rever**, ano 11, n. 01, p. 105-124, jan/jul 2011.

CAMARGO, Leniara P. **O silenciamento das professoras e a socialização de gênero no cotidiano da educação infantil: relações entre docência e religião?** 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CAMURÇA, Marcelo A. Os “sem religião” no Brasil: juventude, periferia, indiferentismo religioso e trânsito entre religiões institucionalizadas. **Estudos de Religião**, v. 31, n. 3, p. 55-70, 2017.

CORDEIRO, Felipe. Relembre as polêmicas da ministra Damares Alves. **Terra**, São Paulo, 26 de dezembro de 2019. Seção Cidades. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/relembre-as-polemicas-da-ministra-damares-alves> Acesso em: 26 abril 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 266-284, 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC**. Curitiba: SME, 2020.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, mai./ago. 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KNOBLAUCH, A. Religião, formação docente e socialização de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 3, p. 899-914, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MENDONÇA, A. de e MOURA, F. de. “Ideologia de gênero” e escola sem partido: a agenda privatizante moralizadora para a educação brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 201–222, 2019.

MENESES, Daniela. Con Mis Hijos No Te Metas: un estudio de discurso y poder en un grupo de Facebook peruano opuesto a la “ideología de género”. **Anthropologica**, Lima, v. 37, n.



ONU [Organização das Nações Unidas]. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Tradução: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 2015.

SANCHIS, Pierre. **Religião, cultura e identidades: matrizes e matizes**. Organização de Mauro Passos e Léa Freitas Perez. Petrópolis: Vozes, 2018.

SETTON, M. da G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 01, p. 107-116, 2002.

SETTON, M. da G. J. As religiões como agentes da socialização. **Cadernos CERU**, São Paulo, série 2, v. 19, n. 2, p. 15-25, dez. 2008.

SETTON, M. G. J. A noção de socialização na Sociologia contemporânea. In: SETTON, M. da G. J. **Socialização e cultura: ensaios teóricos**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2012.

VALENTE, Gabriela A. A religiosidade na prática docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, p. 198-211, 2017.

VIANNA, Claudia e FINCO, Daniela. Meninas e Meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu** (33), 265-283, julho-dezembro, 2009.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **DIVERSIDADE, FORMAÇÃO CONTINUADA E O CONTEXTO ESCOLAR: FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES**

Elaine Gomes Matheus Furlan - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
Rodolfo Faima Dias - Secretaria Municipal de Educação de Araras

### **RESUMO**

O presente estudo apresenta percepções e reflexões de professores atuantes no ensino de ciências e de professores/as coordenadores/as pedagógicos/as acerca da temática da diversidade, considerando a perspectiva do processo de formação continuada, as implicações na Didática e Práticas de Ensino. A pesquisa, de caráter qualitativo se apoiou em entrevistas semiestruturadas e grupo focal para a coleta dos dados, realizada em meados de 2021 com professores e coordenadores atuantes no ensino fundamental II de uma rede municipal de ensino em uma cidade no interior de São Paulo. Os resultados evidenciam que não há um consenso quanto à compreensão que se tem acerca do conceito de diversidade, assim como das ações propostas para as questões que envolvam a temática, apontando para o necessário aprofundamento e reconhecimento das identidades e da cultura escolar. Além disso, demonstra ser indispensável a estruturação da formação continuada com vistas a explorar sua real potencialidade, pois embora professores e coordenadores apresentem preocupações, evidenciam a necessidade de momentos formativos que contemplem características dialógicas, possibilitando troca de experiências de modo a ampliar discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem, de tal forma que possibilite repensar nas perspectivas didáticas e melhorias das práticas escolares.

**Palavras-chave:** Identidades; Cultura Escolar; Ensino Fundamental II.

### **INTRODUÇÃO**

O debate sobre a temática da diversidade é intenso na atualidade, e necessita de análises para ampliar as ações e discussões que, segundo Rodrigues e Abramowicks (2013), surgiram por volta da década de 1990. Considerando a escola como espaço democrático, plural e inclusivo, as ideias e as práticas que permeiam o cotidiano escolar precisam ser transpostas, ampliadas, discutidas, (re)pensadas e, muitas vezes, alteradas e superadas.

Em âmbito nacional, alguns documentos (Brasil, 2014; 2015) destacam a questão da diversidade relacionada à pluralidade, inclusive enquanto aspectos formativos. No documento referente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) é proposto que sejam desenvolvidas habilidades para a valorização da diversidade humana, considerando as múltiplas identidades. Contudo, embora estudos apontem para a importância desta temática com orientações curriculares que tangenciam alguns elementos, surgem necessárias reflexões, tais

O que a escola tem e o que precisa fazer diante disso?

Todas as pessoas têm o direito de aprender e participar do processo educacional, respeitando a igualdade na diferença (Candau, 2013), fazendo emergir um desafio pautado na articulação, através de ações que vão de encontro à tão presente polarização. Segundo Candau (2013, p. 144) “(...) na realidade, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe a igualdade e sim à padronização”.

Assim, pensar o conceito de diversidade na escola, remete a questões que podem perpetuar uma caracterização enquanto espaço hegemônico de práticas cristalizadas e pouco discutidas. Portanto, é necessária uma estruturação de aspectos educativos que considerem a questão da igualdade e da diferença valorizando a diversidade em uma relação dialética, em que o reconhecimento ganha destaque (Dias, 2022).

Em nosso cotidiano, percebemos a sociedade plural e diversa, exigindo movimentos de empatia, respeito, dignidade, portanto, com necessidade de avançar em ações mais efetivas de modo geral e, também, no ambiente escolar considerando a escola como uma importante instituição social, que (re)produz culturas, costumes, enfim, práticas que perpetuam na comunidade.

Gomes (2010, p.144) já evidenciava que “a sociedade brasileira não é mais a mesma de dez anos atrás. A educação, a relação entre Estado, política e movimentos sociais, as políticas educacionais, as pressões sobre a escola e os sujeitos sociais mudaram”. Gonçalves (2013, p. 571) complementa e defende que “as novas políticas abertas para a diversidade trazem novos desafios”.

Nesse sentido, evidencia-se que a educação, como um processo orgânico, exige a busca por ações que favoreçam oportunidade de acesso e inserção de modo eficaz no processo de ensino e aprendizagem. A temática da diversidade traz implicações no trabalho escolar, evidenciando desafios e problemáticas, transbordando para a sala de aula, impactando na gestão da prática docente, nas abordagens didáticas, nos conteúdos privilegiados ou naqueles que são silenciados.

A cultura, o cotidiano e as experiências da comunidade escolar respingam questões sobre gênero, religião, concepções científicas, marcadores sociais, inclusão ou exclusão, provocando movimentos que podem aprofundar desigualdades ou produzir processos transformadores, do ponto de vista social. Contudo, como gestores e professores atuam diante deste contexto? Que diálogos existem? Quais demandas são evidenciadas? Que concepções cercam essa temática? Quais ações formativas são desenvolvidas? Afinal, como a escola



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO COM A DIVERSIDADE COMO TEMÁTICA: trabalhando com a diversidade é como tem buscado desenvolver ações que valorizem a identidade das pessoas que convivem neste espaço?

Estas são questões centrais para explorar o contexto educacional, com lentes analíticas que ampliem discussões e perspectivas para descobertas, reflexões e avanços, contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem. É necessário um olhar atento, um aprender contínuo, contemplando a escola como um ambiente de crescimento e o professor como um profissional em constante evolução (Nóvoa, 2002).

Entretanto, nem sempre a comunidade escolar sente-se preparada para lidar com proposições envolvendo a diversidade; muitas vezes, o silenciamento ou distanciamento são mecanismos de fuga por não se sentir em condições de dialogar e trabalhar nesta perspectiva. Por outro lado, poucos momentos são proporcionados para debates, denúncias, angústias, de modo a evidenciar a problemática e propor ações formativas e colaborativas que apoiem professores/as e gestores/as a partir das demandas, nem sempre evidentes. Ter ou buscar espaços e condições favoráveis para ouvir e poder expor, tratar de concepções construídas ao longo das trajetórias, são mecanismos essenciais para (re)construção de um ambiente escolar acolhedor, empático e que valoriza, de fato, as identidades que o compõem.

Nesse sentido, as ações formativas precisam estar presentes e atentas para as reais demandas, apesar do forte direcionamento que impõe condutas, rotinas, atividades, envolvendo a prática de professores/as coordenadores/as pedagógicos/as (PCP) com professores/as, considerando os indicadores bem definidos e intencionais que, muitas vezes, se distanciam das demandas reais como, por exemplo, sobre a temática da diversidade presente no ambiente escolar.

A discussão sobre a formação inicial e a continuada ainda se mostra uma problemática, apesar da longa data de estudos. As relações que professores/as estabelecem com as aprendizagens durante a graduação e os alertas sobre o despreparo para lidar com situações cotidianas invadem a sala de aula e, nem sempre são evidenciadas as reais necessidades que sentem para ações formativas que, de fato, contribuam e melhorem sua prática docente, incluindo pensar sobre a temática da diversidade e sobre como ensinar conteúdos que muitas vezes esbarram em concepções que afetam as escolhas para a abordagem didática.

Algumas perspectivas investigativas abordam este contexto, com abrangência a diversas áreas de conhecimento, incluindo o ensino de ciências que muitas vezes é considerado o *locus* de discussões que direcionam para professores/as “especialistas”. Aspectos sobre sexualidade, gênero, religiosidade, marcadores sociais, aspectos inclusivos, por exemplo, embora sejam assuntos que permeiam várias áreas e deveriam ser tratados com naturalidade por todas as

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESSOAS NA COMUNIDADE ESCOLAR, ainda são considerados tabus e pouco aparecem nas atividades formativas dentro da escola; isso favorece um silenciamento, permitindo que a cultura escolar reproduza apenas o que as orientações externas indicam como necessidade para a prática docente.

O estudo de Rosa-Silva, Júnior e Laburú (2010) evidencia que o processo de formação continuada precisa dar conta das demandas que emergem do cotidiano escolar, entre as quais destacam o conhecimento pedagógico e o contexto dos educandos. Rezende, Queiroz e Ferraz (2011) complementam que o ensino de ciências precisa ter vistas à coletividade social, com objetivo de emancipar estudantes com criticidade acerca da realidade que estão inseridos. Contudo, é preciso ter cuidado para que os profissionais não sejam culpabilizados ou responsabilizados pelas adversidades inerentes à docência, também, quando se trata do ensino de ciências. Deve-se estabelecer uma parceria e colaboração entre professores/as e a coordenação pedagógica, tentando superar conflitos e indefinições ainda presentes no contexto de formação continuada (Marin, 2019).

Nesse sentido, reafirma-se que no contexto do exercício profissional, o processo de formação continuada ainda permanece como uma demanda muito importante, aliado ao campo da Didática e às práticas docentes (Marin, 1995). Dias (2022, p. 18) complementa: “(...) ocorre que, nos momentos destinados à formação dos professores, deve-se levar em conta significados, percepções, demandas evidenciadas, assim como, as possibilidades de ações desenvolvidas pelos profissionais inseridos neste processo”.

Alguns estudos destacam o esvaziamento da função formativa, como concepção prioritária no contexto escolar, indicando que a escola parece não valorizar a figura do/a professor/a coordenador/a pedagógico/a como importante articulador para ações autônomas e que considerem como necessárias para as demandas locais (Catanante e Dias, 2017). Importante, ainda, destacar os conceitos, nomenclaturas, concepções e implicações nas práticas escolares, sobretudo no que tange o trabalho docente e os desafios identificados no cotidiano.

A formação continuada não pode ser compreendida a partir de exigências ou necessidades de progressão profissional, nem tampouco por interesses de uma equipe técnica. Faz-se necessário que a formação continuada seja pautada no dia a dia dos professores e alunos, com momentos significativos e marcantes, propiciando, assim, oportunidades de aprendizagem, bem como espaços de constituição de relações entre as pessoas que intervêm nessas aprendizagens (Sambugari; Arruda, 2011, p. 132).

O processo formativo tem a função de ampliar e, se necessário, reformular as concepções dos sujeitos que dele participam (Melo, 2010). A coordenação pedagógica, compreendida como apoiadora na formação dentro da escola, deve apoiar o corpo docente para

XXII ENCONTRO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EVIDENCIANDO demandas e buscando atender às necessidades da sala de aula que implicam na prática docente.

É importante que se estructurem momentos formativos contemplando o real contexto escolar uma vez que dentro dos muros das escolas, aparecem características e especificidades que precisam ser levadas em consideração para as ações formativas, uma vez que indicam um caminho fértil e necessário.

Assim, este artigo tem a preocupação em focalizar as discussões que emergiram no contexto de uma pesquisa mais abrangente, com o objetivo de destacar aqui as implicações nas abordagens didáticas e na prática docente, a partir da temática da diversidade.

## **METODOLOGIA**

Este artigo, como parte de uma dissertação de mestrado<sup>6</sup>, caracteriza uma pesquisa qualitativa que busca evidenciar algumas proposições evitando reduzir-se a propostas que “pouco contribuem para a construção do conhecimento e/ou a mudança de práticas correntes.” (Mazzoti, 1991, p. 54). O percurso metodológico envolveu a participação de professoras/es coordenadoras/es pedagógicos e professores/as do Ensino Fundamental II, com entrevistas semiestruturadas (Ludke e André, 2018) e grupo focal (Gatti, 2012).

Para Ludke e André (2018, p. 39), a entrevista é um instrumento importante para a coleta de informações, pois “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Este movimento foi importante para a coleta de dados com três professoras/es do quadro efetivos de ciências, quatro professoras/es substitutos e três professores/as coordenadores/as pedagógicos/as (PCP), nomeados para este artigo como P1, P2, P3, PS1, PS2, PS3, PS4, PCP1, PCP2 e PCP3, respectivamente, com posterior participação destes três PCP no grupo focal. Estes profissionais compõem parte do quadro da rede municipal de uma cidade no interior de São Paulo.

De acordo com Gatti (2012) o grupo focal é um bom instrumento para a coleta de dados, de forma voluntária, considerando um grupo de pessoas selecionado e reunido para discutir um determinado assunto, além da participação do facilitador ou moderador da discussão que desenvolve a comunicação, realizando direcionamentos para a interação dos participantes, no

---

<sup>6</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de ética CAAE 40229120.6.0000.5504.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PCP, a partir também, das reflexões que emergiram das análises das transcrições das entrevistas.

A análise dos dados apoiou-se na Análise Textual Discursiva (ATD) na perspectiva de Moraes e Galiazzi (2016). Esta abordagem se organiza em torno de princípios sobre a desmontagem dos textos (unitarização), estabelecimento de relações (categorização) e captação do novo emergente (produção de metatexto).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos encaminhamentos propostos pela ATD evidenciamos caminhos e mecanismos, organizando os dados coletados durante as entrevistas e também pelo grupo focal, a partir de duas categorias a priori: diversidade e formação continuada. Essas categorias direcionaram as análises e se desdobraram em outras, no sentido de responder às questões investigativas, assim como, aos objetivos buscando destacar as implicações nas abordagens didáticas e na prática docente, a partir da temática diversidade. Nesse sentido, indicar a relação que os sujeitos evidenciam sobre a importância das ações formativas necessárias para as demandas escolares, as concepções sobre o conceito de diversidade, a identidade da escola e as implicações na docência, emergiram complementando as categorias no processo de análise. Os resultados que permeiam esses aspectos serão apresentados e discutidos a seguir.

Iniciamos com a expressiva afirmação de P1, quando enfatiza que “Todos somos diferentes, cada aluno é um, cada professor é um, cada ser é um”.

A diversidade implica de diversas maneiras no contexto escolar: processos de socialização, e de ensino e aprendizagem, nas práticas da comunidade, na sala de aula e seu entorno, nas ações dos professores/as, gestores/as e estudantes como parte destes processos. Nesse sentido, superar estigmas relacionados ao trabalho com a diversidade implica na compreensão e percepção sobre os papéis na formação humana (Eyng, *et al*, 2013). Entre tantas demandas, evidências sobre desigualdades e diferenças fazem parte do contexto da realidade brasileira e, portanto, do cotidiano da escola; neste sentido, mecanismos que possam discutir, compreender e combater tais problemáticas, precisam ser evidenciados e desenvolvidos (Rodrigues e Abramowicks, 2013; Rioz, Nuñez e Fernandez, 2016).

Professores/as e PCP expressaram suas concepções acerca do conceito de diversidade de diferentes formas, contudo, sempre direcionando para as lacunas e demandas formativas, além das implicações para suas práticas:



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO  
*A definição para mim, de diversidade, é ser diferente, né? E é isso que você tem que aprender a lidar. (PS2)*

*Na nossa escola, sempre se fala no início do ano, principalmente da diversidade intelectual e física com a sala de recurso. Nos passam todas as crianças com deficiências e como deveríamos trabalhar com essas crianças. A gestão também, todo dia, nos incentiva a fazer coisas diferentes e não somente com os deficientes, mas também as crianças que têm dificuldade de aprendizagem, né? E sobre diversidade de gênero, até comentei esses dias com o diretor, como nós professores de ciências, iríamos abordar aquela habilidade, aquela temática que nos foi proposto? Ficamos na discussão ali e não terminamos ainda o assunto. (P3)*

*A diversidade são todos, né? Um lugar onde tem pessoas com todo tipo de pensamento. Pensamentos diferentes, diferenças físicas, diferença no falar, no jeito de olhar, no jeito de acolher, no jeito de brincar então, acho que não é só física todo tipo de diferença, né? Diversidade sexual de cultura, né? Então, a gente tem que respeitar e tentar acolher para que a pessoa se sinta segura, no ambiente seguro. Que ela possa fazer o trabalho dela, desenvolver o trabalho dela e deixar fluir, sabe? (P2)*

*A diversidade seria a variedade que a gente encontra. A variedade nas pessoas, né? Não são todos iguais, elas são diversos em tudo. Diversas nuances no modo de agir, diversos na cultura que elas têm. Diversas, na diversidade religiosa que elas acreditam e tudo isso tem que ter respeito. (PS1)*

*Quando a gente fala em diversidade, tem vários tipos de diversidade de gênero, diversidade das crianças com deficiências, diversidade do mundo da ciência. Nós trabalhamos vários tópicos das áreas da ciência. A diversidade abrange um grande leque, né? Falar em diversidade para gente, é uma abrangência bem grande. (PS4)*

*Todos nós somos diferentes, né? Essa que é a grande dificuldade. A convivência social, essa falta de respeito. A tolerância, eu acho que isso que está faltando. Eu vejo assim, que essa diversidade é uma construção social. Você vai construindo aos poucos principalmente dentro da escola. (PCP1)*

*Então, é diversidade de cultura, diversidade de gênero, né? Nós temos aqui alunos de vários jeitos, maneiras de se comportar, de falar, então, até na sala de aula tem implicações (PCP2)*

*Eu entendo diversidade como diferença; a diversidade para mim ela vem no sentido de você equilibrar a balança, para aquele meu aluno que era analfabeto proporcionar a ele alfabetização, para aquele aluno meu que é síndrome de Down, eu saber a potência dele e promover a ele o máximo; o melhor de tudo isso é diferenças serem respeitadas e trabalhadas através da equidade; você tem diferença de cor, diferença de peso, você tem diferenças de altura, você tem diferenças do andar, tudo mais, a diversidade ela vai existir porque nós somos miscigenados, né, e com isso nós vamos ter, mas a diferença, a diversidade. (PCP3)*

Percebemos que há uma variedade nas concepções dos participantes, quando perguntados sobre o conceito de diversidade. A partir dessas abordagens precisamos pensar que os direitos e as diferenças estão presentes no âmbito social e escolar e que poderão culminar em situações



de valorização, silenciamento ou colaboração, podendo ainda permanecer de forma vulnerável, caso não estes conceitos não sejam compreendidos e trabalhados de maneira efetiva.

Tratar das diferenças pode ser uma tarefa árdua, sobretudo, aos gestores escolares, neste estudo abordados na figura dos/as PCP, contudo, para que possamos alcançar a formação efetiva de cidadãos ativos que reivindicam, reconhecem e constroem seus direitos (Candau *et al.*, 2013), é preciso compreender de que maneiras representamos aqueles que mostram trajetórias, escolhas e compreensões diferentes das nossas.

Candau (2008) aponta que a diversidade pode ser projetada em movimento de negação e silenciamento ou de integração e valorização. Logo, surgem outros questionamentos: o que é diferença? O que é variedade? O que é cultura? E como isso implica nos contextos escolares e na sala de aula, com conteúdo a abordar, muitas vezes, sem discussões acerca das necessidades e potencialidades para as melhores práticas?

É na escola que o contexto e as experiências aparecem como cultura. Considerando que existem alunos com vivências diversas, haverá variadas formas de aprender e compreender o mundo e assim, a equipe escolar precisa ser capaz de perceber os repertórios e territórios culturais. Caso contrário, as práticas não darão pertencimento efetivo às pluralidades e as especificidades de seu público.

Rios, Nuñez e Fernandez (2016, p. 104) acreditam que “(...) o cotidiano escolar reflete e respira, hoje, as diferenças. É o lugar onde as diferenças coexistem de acordo com o pertencimento dos sujeitos a diversos grupos que assumem outras referências de saberes, valores e formação.” Então, é necessário edificar práticas que reconheçam as identidades dos sujeitos que passam pelo processo de escolarização.

Ferreira (2015) afirma que comumente, a compreensão que se tem acerca do termo diversidade se dá em associação a outros conceitos, também relevantes, mas que podem causar certas confusões e distorções como, por exemplo, reduções ao citarmos inclusão e aceitação. Ocorre que, segundo o autor isso “[...] contribui para manter aqueles que são chamados de ‘diferentes’ em um vácuo teórico-conceitual e, conseqüentemente, social.” (Ferreira, 2015, p. 306). Portanto, é preciso haver articulação entre diferença e igualdade por meio de aspectos que imprimam as identidades, permitindo que todos e todas se reconheçam nas instituições escolares.

Segundo Vilela-Ribeiro, Benite e Vilela (2013), é importante analisar de quais maneiras o entendimento da diversidade tem se dado na escola de modo a evitar posturas reducionistas que possam prejudicar o processo de ensino e aprendizagem com equidade de condições e oportunidades. Os autores destacam que o termo diversidade pode estar relacionado com



diferença em uma perspectiva que vai para além da questão biológica, pois envolve aspectos que permeiam a não padronização.

Ao analisar as percepções docentes no âmbito curricular, sob a perspectiva da pluralidade, Oliveira e Martins (2011) afirmam que tem se fortificado nas práticas educativas escolares, uma dissociação entre as diretrizes e as ações e assim, entendemos que é preciso haver uma relação de diálogo entre a comunidade escolar, nesta perspectiva.

Nesse sentido, envolver a coordenação pedagógica, função gestora recente no âmbito escolar, segundo Marin (2019), no trabalho educativo para a diversidade pode permitir mudanças significativas uma vez que profissionais conscientes e com sólida formação são capazes de promover melhorias na unidade escolar em que atuam. Para além disso, trabalhar com o processo formativo exige momentos que favoreçam ações e reflexões no sentido da valorização da formação em serviço, das demandas locais, da cultura escolar, das implicações na sala de aula e das práticas educativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões estabelecidas neste estudo revelam que não existe um consenso nas instituições escolares, entre professores/as e coordenação pedagógica, acerca do conceito de diversidade. Desse modo, é necessário pensar a respeito das práticas escolares, no contexto do trabalho docente, de modo a privilegiar o reconhecimento do “outro” enquanto sujeito de direitos por meio de ações que, efetivamente, articulem as identidades com os princípios de igualdade na diferença, culminados na equidade e no pertencimento efetivo.

Os resultados evidenciam, também, a importância de momentos formativos conduzidos com o intuito de favorecer a ação pedagógica frente à diversidade. Muitas vezes, os espaços que deveriam ocupar-se desta perspectiva, reduzem-se ao simples cumprimento de protocolos e exigências burocráticas.

Nesse sentido, refletir sobre o processo de formação dos professores torna-se inevitável e urgente, no sentido de discutir aspectos centrados no exercício profissional e processos formativos, para além da formação inicial, portanto, caminhos que cercam as ações formativas acerca da diversidade no âmbito escolar, são pautas importantes nos estudos e evidenciadas também nesta pesquisa.

A discussão está aberta e a perspectiva sobre a temática da diversidade necessita ser explorada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n.124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 16 jun. 2024.

CANDAU, V. M. F. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, v. 2, p. 13-37, 2008. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1947626/mod\\_resource/content/1/Texto%203.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1947626/mod_resource/content/1/Texto%203.pdf). Acesso em: 16 jun. 2024.

CATANANTE, B. R.; DIAS, L. R. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, n. especial, p. 103-113, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7bzpsVkpWch9vdrFpWTSxBK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2024.

DIAS, R. F. **Percepções de professores e coordenadores pedagógicos acerca da formação continuada, do ensino de ciências e da Diversidade**. 2022. Mestrado (Dissertação em Educação em Ciências e Matemática). Centro de Ciências Agrárias. Universidade Federal de São Carlos. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16333>. Acesso: 16 jun. 2024.

EYNG, A. M. et al. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 81, p. 773-800, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/cpHdYLCv6sKPwF6PcHDrXMH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 016 jun. 2024.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade na BNCC-relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 299-319, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582/656>. Acesso em: 16 jun. 2024.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE GRUPO FOCAL NA PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS. Brasília: Liber Livro Editora, 2012, 80p.

GOMES, N. L. Trabalho, educação e diversidade: um longo trabalho pela frente. **Retratos da Escola**, v.4, n.6, p.143-155, 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/74/66>. Acesso em: 16 jun. 2024.

GONÇALVES, G. B. B. A diversidade na escola e as novas demandas para o trabalho docente. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 565-575, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364009.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** (2 ed. Reimpressão). Rio de Janeiro, E.P.U., 2018, 112p.

MARIN, A. J. **Educação Continuada**. 1. Ed. Campinas: Papyrus, 1995.

MARIN, A. J. A Função do Professor Coordenador Pedagógico. In: MARIN, A. J.(org.). **Textos de Alda Junqueira Marin**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2019, p. 59-67. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MELO, J. W. R. A diversidade cultural na cidade de Palmas, TO: Análise do discurso docente. **Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 431-439, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9103/4791>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MAZZOTTI, A. J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208725>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

REZENDE, F.; QUEIROZ, G.; FERRAZ, G. Objetivos do ensino na perspectiva de professores das ciências naturais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 1, p. 13-27, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/nCKmZcrV47rbMjwmwLyqvWn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2024.

OLIVEIRA, M. E. P. **A coordenação pedagógica como espaço de formação continuada de professores dos anos iniciais no contexto Ensino de Ciências**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/35634/1/2019\\_MariaEduardaPeresdeOliveira.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/35634/1/2019_MariaEduardaPeresdeOliveira.pdf). Acesso em: 16 jun. 2024.

RIOS, J. A. V. P.; NUÑEZ, J. M. L.; FERNANDEZ, O. F. R. L. Diversidade na educação básica: Políticas de sentido sobre a formação docente. **Revista da FAEEBA**, v. 25, n. 45, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2288/1594>. Acesso em: 16 jun. 2024.



RODRIGUES, T. A. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WskqTPrZgtc8k56XHvr8XBz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2024.

ROSA-SILVA, P. O.; JÚNIOR, A.L.; LABURÚ, C. E. Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, p. 63-63, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/gnmsyFZThxtGTqMykVnHLZz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SAMBUGARI, M. R. N.; ARRUDA, M. R. A formação continuada na rede municipal de ensino de Corumbá/MS: limites e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 19, n. 20, p. 116-133, 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/984/985>. Acesso em: 16 jun. 2024.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C.; VILELA, E. B. Sala de aula e diversidade. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 145-159, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128573010.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.