

## FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO INTEGRADO: NO HORIZONTE A EDUCAÇÃO QUE EMANCIPA OS SUJEITOS

Cristiane Aparecida Fontana Grumm | Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

---

### RESUMO

O presente trabalho se propõe refletir sobre alguns dos desafios que envolvem a implementação dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e a construção de currículos que possam corresponder minimamente a tentativa de oferta de uma educação integral baseada na formação omnilateral dos sujeitos, no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico, na interdisciplinaridade e que possua como eixos da formação o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Para tanto, além de realizar algumas reflexões de caráter teórico, relata a experiência de uma formação continuada como uma possibilidade de nortear os primeiros passos na construção de um currículo integrado. A experiência relatada refere-se ao projeto “O Ensino Médio Integrado e a formação omnilateral do estudante: fundamentação teórica para a implementação de um projeto pedagógico na perspectiva emancipatória”, desenvolvido no Instituto Federal Catarinense – campus Videira entre os anos de 2012 e 2013.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado. Currículo Integrado. Formação Continuada.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO INTEGRADO: NO HORIZONTE A EDUCAÇÃO QUE EMANCIPA OS SUJEITOS**

### **1 INTRODUÇÃO**

As reflexões acerca da educação básica brasileira de um modo geral, quando tomadas em perspectiva histórica, perpassam necessariamente pela dualidade estrutural. No que se refere ao ensino médio, tal dualidade é ainda mais evidente, reproduzindo desde o início de sua oferta a fragmentação da formação dos brasileiros. De um lado, o ensino denominado propedêutico, de formação geral, humanística e científica, para aqueles que, em tese, prosseguem a formação em nível superior; de outro, a formação profissionalizante que se destina qualificação da mão de obra para ingressar no mercado de trabalho.

Apesar da produção teórica da área denunciar tal questão anteriormente, percebe-se que é com a publicação do decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 e a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que esse debate ganha corpo nas reflexões dos professores e coordenadores pedagógicos da etapa final da educação básica, especialmente naquelas redes e instituições de ensino que, para oferecê-los, desencadeiam um processo de formação continuada. Tal formação passa, então, a constituir-se em um espaço privilegiado de disseminação de reflexões acerca da necessidade de superação da contradição histórica entre a educação profissional e a formação geral da última etapa da educação básica no Brasil.

Dito isso, as reflexões desse artigo pretendem refletir sobre a importância da formação continuada na construção de um currículo integrado, a partir da experiência de uma formação continuada viabilizada por meio do curso de extensão “O Ensino Médio Integrado e formação omnilateral do estudante: fundamentação teórica para a implementação de um projeto pedagógico na perspectiva emancipatória”. A promoção de momentos de estudo, reflexão, diálogo e troca de experiências revelaram-se essenciais para disparar um sentimento de inquietude e desejo de mudança entre aqueles que participaram da formação no Instituto Federal Catarinense – Campus Videira.

### **2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A DEMANDA DE UM NOVO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOS JOVENS ESTUDANTES**

A história do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil foi fortemente marcada pela busca de identidade e pelas tentativas de superação da dualidade estrutural que a sociedade excludente impôs à última etapa da Educação Básica (KUENZER, 2007). Este dualismo, historicamente arraigado na escolarização brasileira, opõe sistematicamente a educação propedêutica – exclusiva para aqueles que almejam (e tem condições de) ingressar no ensino superior – e a educação profissional – voltada para a capacitação daqueles que engrossarão a massa de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho – e tem no “ensino médio sua maior expressão” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31).

Não é demais recordar que, apesar da década de 1980 ser frutífera em debates acerca de uma educação contra hegemônica, em termos legais, especialmente, com a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e os Decretos que dela se seguiram não se consegue avançar no sentido de se instituir uma formação que promovesse a integração entre a educação profissional e a formação geral. O Decreto n. 2.208/97, que regulamentava a educação profissional, por exemplo, além de reforçar a dualidade estrutural na etapa final da educação básica, frustrou as expectativas daqueles que defendiam a necessidade de romper com

o modelo de formação existente e se instituir uma formação omnilateral e politécnica para os estudantes brasileiros.

Em 2003, quando Luís Inácio da Silva assume a presidência da república e a nova composição da equipe gestora do Ministério da Educação inicia suas atividades reacende-se o debate acerca da urgência de repensar a etapa final da educação básica, especialmente a desvinculação entre a formação geral e a educação profissional. Após amplo debate, é aprovado o Decreto 5.154/2004, que institui entre as formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, a integrada. Tal forma de articulação possibilitou a renovação das expectativas de instituição de uma formação sólida dos conhecimentos das ciências, mas também a profissionalização técnica de nível médio, especialmente para os estudantes da classe trabalhadora que não pode se dar ao luxo de inserir-se no mundo do trabalho somente após a conclusão do ensino superior.

É importante destacar que, no contexto histórico do início dos anos 2000, os seminários “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizados em meados de 2003, cujos debates e reflexões resultaram, em certa medida, no decreto de 2004, suscitaram as expectativas de uma formação geral integrada à educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 23), resgatando as discussões que vinham sendo fomentadas nas universidades desde meados da década de 1980 sobre o trabalho nas dimensões ontológica e histórica (KUENZER, 2001; SAVIANI, 2007) e sobre a politecnia (SAVIANI, 2003).

Além das discussões sobre integração suscitadas nesses seminários e a própria aprovação do decreto 5.154/2004, associadas ao debate sobre ampliação da escolarização e democratização do ensino, a publicação do Documento Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: documento base, em dezembro de 2007 traz consigo uma nova e importante concepção para a formação dos jovens estudantes que, no horizonte, sinaliza para uma formação que emancipe esses sujeitos.

A concepção expressa em tal documento, além de trazer consigo a concepção de educação que se pretende como os cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, orientou, em certa medida, a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio (DCNEM, maio de 2011) – regulamentada pela Resolução n. 2 de janeiro de 2012 – e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT, maio de 2012) – regulamentada pela Resolução n. 6 de setembro de 2012. Tais diretrizes, trazem elementos importantes que possibilitam pensar a formação de nível médio integral e omnilateral, interdisciplinar; que tome o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; e ainda a indissociabilidade do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura para a formação humana. Há que se dizer, no entanto, que existem limitações significativas para que a formação de nível médio ocorra fundamentada nessa perspectiva de formação humana.

A primeira grande questão que se coloca nesse sentido, especialmente quando se pensa a implementação das políticas da última etapa da educação básica de maneira geral é a preocupação com um ensino de qualidade alicerçado pela construção de currículos que garantam sólida formação básica. De modo particular, ao tomar a forma de articulação integrada para reflexão, há que se pensar que além desta sólida formação básica o desafio é potencializado pela exigência de um a formação profissional eficiente não restrita a uma qualificação imposta pelo mercado. Daí a preocupação com um currículo que de conta, simultaneamente, de ambas as formações: a geral/básica e a técnica

Acreditamos que a força motriz de pensar e especialmente implementar um currículo que envolva ambas as formações está na inquietude e na expectativa de se atingir uma educação e uma formação integral, omnilateral e emancipatória. Nesse sentido, a definição do currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado perpassa necessariamente pela compreensão de que a

direção do processo de ensino e aprendizagem deve fundar-se numa “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTO, 2012, p.167.).

Tal concepção implica que a estruturação dos currículos considere as principais dimensões da vida: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Tais dimensões são, portanto, os eixos dorsais para integração e devem necessariamente ser pensados de maneira indissociável produzindo uma visão de totalidade sobre o conhecimento que é a existência humana.

Daí decorre a segunda grande questão para pensar a formação dos sujeitos do ensino médio, a compreensão do significado da integração curricular. A concepção de integração que o currículo assume exige que se supere a concepção hierárquica das disciplinas ou dos conhecimentos, ou seja, é indispensável compreender o currículo em uma perspectiva de totalidade, sem relação de subordinação entre as disciplinas.

Desse modo, considerando que o objetivo primeiro é a formação humana em todas as suas dimensões, “tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo esse que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 309). Trata-se de considerar o trabalho como princípio educativo. Partindo-se do pressuposto, que toda a existência humana – seja ela material ou imaterial; ciência, tecnologia ou cultura – é produto de uma ação transformadora que deve ser compreendida historicamente.

A partir do momento que essa concepção de mundo e de formação humana é tomada como referência para pensar não só o currículo da formação dos jovens estudantes, mas também a práxis docente, não há uma ciência, um conhecimento ou uma disciplina escolar que seja mais importante que outra, e que, portanto, um currículo integrado necessariamente precisa pautar-se na premissa de que o ser humano, na sua essência, forma-se e transforma-se na relação indissociável das dimensões da vida.

Dito isso, acreditamos que pensar um currículo integrado é um exercício desafiador, pois trata-se da possibilidade de superar uma contradição histórica, inerente à sociedade e, conseqüentemente, à cultura escolar. Tal superação envolve não só a reflexão acerca da compreensão do processo de fragmentação e hierarquização das disciplinas e, ao mesmo tempo, a dualidade estrutural, mas também de perceber a totalidade que envolvem os fenômenos e as ciências. Decorre daí a relevância do trabalho interdisciplinar no sentido de compreender as rupturas, mas também de buscar e estabelecer as relações de totalidade.

Estabelecer ou restabelecer o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento constitui-se, portanto, em um primeiro desafio para realizar a integração curricular e facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Encarar esse desafio implica ainda repensar o papel do professor e do estudante como sujeitos histórico-sociais capazes de agir e de transformar não só a realidade ou o mundo material que o cercam, mas também a si mesmos. Envolve ainda a ressignificação da escola como um espaço de produção do conhecimento e não mais de mera transmissão do conhecimento historicamente acumulado de cada uma das ciências. Em outras palavras, é preciso problematizar tanto o papel histórico dos professores (como detentores e transmissores de conhecimentos prontos e acabados) e dos estudantes (como receptores passivos deste conhecimento) quanto a finalidade da escola (como local essencialmente de transmissão).

Portanto, um currículo integrado traz à tona a necessidade tanto de historicizar o processo de construção do conhecimento das ciências e o papel da escola nesse processo, quanto de compreender que a mesma escola que reproduziu a fragmentação do conhecimento pela disciplinarização do currículo e a própria hierarquização das áreas do conhecimento também é capaz de reconfigurar-se na perspectiva de recuperar a dimensão de totalidade que envolve os fenômenos

e as ciências. Para tanto, sinalizamos como atividade fundamental a formação continuada permanente de professores e coordenadores pedagógicos.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO**

A experiência de formação desenvolvida no Instituto Federal Catarinense – Campus Videira durante os anos de 2012 e 2013 permite-nos aferir que a concepção presente no Ensino Médio Integrado se configura como uma proposta não só possível – que pressupõe, antes de mais nada, um engajamento e envolvimento político, mas também necessária considerando a emergência de se buscar sentido e significado para o processo de ensino e aprendizagem.

A busca desse sentido e significado no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Ensino Médio Integrado remete a compreensão por parte dos professores e coordenadores pedagógicos do contexto histórico em que se produziram e produzem os conhecimentos e como a escola se comporta nessa dinâmica. Nesse mesmo sentido, ao se tomar para a reflexão a etapa final da educação básica torna-se indispensável compreender também a historicidade do ensino médio e das suas políticas.

Além, é claro que os profissionais da educação se identifiquem com uma proposta pautada na formação que emancipe os sujeitos, que se disponha a construir um currículo que ultrapasse a concepção de subordinação e hierarquização das ciências e disciplinas. Remete também a compreensão de que não pode haver uma reflexão sobre a própria docência. Afinal, como exigir que tais conhecimentos sejam de domínio de profissionais que se entendem ou como professores da educação básica ou como professores das disciplinas técnica? E mais, como esperar que os professores defendam uma formação omnilateral e emancipatória do estudante se em seus respectivos cursos de formação inicial também foi disciplinar?

Estas foram as primeiras indagações que surgiram e que transformaram-se em desafios a serem enfrentados pelo Instituto Federal Catarinense – campus Videira para pensar a formação dos seus docentes e coordenadores pedagógicos. Na tentativa de atender as demandas de pensar um currículo que não priorizasse unicamente ou a formação geral ou a formação técnica e que não fosse uma simples justaposição de disciplinas e conteúdos, organizou-se no referido campus o projeto de formação continuada “O Ensino Médio Integrado e a formação omnilateral do estudante: fundamentação teórica para a implementação de um projeto pedagógico na perspectiva emancipatória”.

O objetivo principal de tal formação foi refletir sobre o contexto em que as políticas de ensino médio e educação profissional técnica de nível médio foram criadas no Brasil e em que medida a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional poderia constituir-se numa travessia para a superação da dualidade estrutural da última etapa da educação básica. A expectativa era de que ao realizar uma formação com esse objetivo chegaríamos a reestruturação dos projetos dos cursos de Ensino Médio Integrado existentes no campus (Agropecuária, Eletroeletrônica e Informática) fundamentada na concepção existente no documento Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Documento Base e se caminhasse na direção de, no horizonte da nossa utopia vislumbrar possibilidade de realizar uma educação que contribuísse com a emancipação dos sujeitos jovens do ensino médio.

Para realizar tais reflexões os encontros desta formação foram divididos nos seguintes temas: História do Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil, Legislações do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – Conceitos: trabalho como princípio educativo, ciência, cultura, tecnologia, formação omnilateral, politecnia, escola

unitária; Estudante do ensino EMIEP – Juventude; O professor e a sua formação; Currículo Integrado – Concepção.

Os encontros mensais, realizados durante um ano, e os encontros intensivos durante as semanas de formação pedagógica no início do ano letivo, se transformaram no espaço privilegiado para debater e refletir sobre a integração e motivar a realização de atividades integradoras e projetos interdisciplinares como primeiras ações para pensar a reorganização curricular (tanto disciplinas como também os conteúdos programáticos). As dúvidas, anseios e expectativas apresentavam-se como força motriz para motivar muitos dos professores a deixarem o conforto da sua disciplina e envolver-se em atividades desafiadoras.

Uma das questões mais intrigantes que constatamos no percurso de formação foi a constatação de que os docentes não se entendiam como professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o que reforçou a importância de uma política institucional de ofertar formação continuada aos docentes que atuam nessa nova modalidade. Como exigir que os docentes identifiquem-se como tais, se a sua formação inicial esteve voltada às humanidades, às linguagens, às tecnologias e às engenharias?

Desse questionamento, duas questões vieram à tona: como pensar a educação básica e a formação profissional como uma totalidade; e como reelaborar um currículo integrado se os profissionais que atuam nos cursos integrados não percebem relações entre os saberes de sua área de formação com as demais áreas?

A experiência da formação continuada no Instituto Federal Catarinense – campus Videira provocou, antes de mais nada, uma reflexão sobre as demandas para viabilizar o Ensino Médio Integrado. Entre elas, estava justamente como organizar um currículo que atendesse às expectativas e exigências da sua concepção.

O primeiro pressuposto que se anunciava era a indispensável necessidade de cada docente olhar para as suas disciplinas e seus conteúdos sistematizados e organizados dentro de uma lógica própria da área de formação e pensar numa nova possibilidade de organização e acima de tudo de diálogo com outras áreas do conhecimento a partir do perfil do egresso pretendido e da concepção de formação integral, omnilateral e politécnica. Esse exercício exigiu dos professores uma nova postura perante a sua disciplina. Porém, a grande dificuldade era como olhar com outra perspectiva para aquilo que é tão familiar e que, por formação acadêmica, treinamos os olhos a tratar como uma sistematização natural. Era preciso forçar o estranhamento e problematizar a concepção de como conhecimento científico é produzido historicamente.

O segundo desafio foi repensar e redefinir os conteúdos sem vida/estéreis, buscando o diálogo entre conceitos, as teorias, as demais áreas do conhecimento, o perfil do egresso e a concepção de educação que assumimos nos projetos pedagógicos. Identificamos nesse processo a gritante necessidade dos professores vislumbrarem a possibilidade de diálogo entre os saberes produzidos historicamente e que compunham as diferentes disciplinas do currículo visando construir relações que pudessem produzir a compreensão de totalidade.

O terceiro desafio foi buscar a relação entre a teoria e a prática e romper com a ideia de subordinação entre as disciplinas. Em outras palavras, tratava-se de superar a dualidade histórica: as disciplinas do núcleo básico estão, em tese, voltadas para a teoria e as do técnico, voltadas para a prática profissional. Nesse sentido, o debate girava em torno de quem servia a quem: as disciplinas do núcleo básico serviam às do técnico ou ao contrário. A provocação estava em pensar formas de superar essa contradição e em que momentos seria possível fortalecer o diálogo entre os saberes das diferentes áreas.

Por fim, um último desafio que se configurava era refletir sobre a realidade como uma totalidade. A questão premente nos debates era de que se partimos do princípio de que o homem é um ser histórico e social, de que a realidade em que está inserido é uma totalidade e de que o conhecimento é um produto do real, como podíamos compreender tal realidade mantendo

a fragmentação tanto do conteúdo das disciplinas quanto a desarticulação entre a teoria e a prática?

As inquietudes surgidas nas reflexões conduziram o grupo de docentes do campus Videira a refletir sobre sua prática e sobre o currículo dos cursos. A tarefa não se configurou como algo fácil de se realizar e exigiria conhecimentos que fugiam da formação inicial (era preciso conhecer um pouco de cada área). O que se mostrou como indispensável foi um trabalho árduo de conhecimento das áreas e disciplinas que compunham o currículo, mas necessário naquele momento. Foi então que se procedeu a apresentação das ementas das disciplinas e dos conteúdos programáticos. Cada professor, ao fazer a projeção da sua ementa e lista de conteúdos, abria para o debate sobre se havia necessidade e possibilidade de mudança de ordem, supressão ou acréscimo de conteúdos e até mesmo os pontos que deveriam ser mais focados do que outros. Mais importante do que a mera redistribuição de conteúdos, surgiram possibilidades de diálogo entre as disciplinas e propostas de atividades interdisciplinares, incluindo a necessidade de reestabelecer a relação entre a teoria e a prática.

Além disso, havia a premência de transformar algumas disciplinas semestrais em anuais para que a integralização das disciplinas culminasse com o final do ano letivo. Portanto, este momento também foi de reflexão das possibilidades de redefinição de disciplinas pautadas pelo diálogo entre saberes e nos conceitos básicos a serem trabalhados, bem como a articulação entre teoria e prática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o percurso da formação continuada realizada no Instituto Federal Catarinense – Campus Videira compreendemos a importância de conhecer a trajetória das políticas da última etapa da educação básica para entender as concepções que as fundamentaram e as razões da dualidade estrutural, bem como pensar estratégias para seu enfrentamento.

Entre as estratégias que vislumbramos está especialmente a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos. Compreendemos que a formação desenvolvida, apesar de representar avanços no que se refere a compreensão dos fundamentos de uma prática comprometida com uma perspectiva emancipatória constituiu-se numa iniciativa tímida para o desafio que está no horizonte. Compreendemos ainda, que a tentativa de repensar os conteúdos e disciplinas está longe de ser um exemplo de currículo integrado, mas consideramos que este foi um primeiro e importante passo de uma longa caminhada de estudo e debates que intenciona a integração curricular que no futuro possa corresponder minimamente as demandas da concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Outro aspecto que consideramos imprescindível destacar, que esse primeiro passo só foi possível em virtude da formação continuada que oportunizou um espaço de estudo, de diálogo, de debate, de troca de experiências e de avaliação da prática pedagógica.

Por fim, a formação continuada “O Ensino Médio Integrado e a formação omnilateral do estudante: fundamentação teórica para a implementação de um projeto pedagógico na perspectiva emancipatória”, desenvolvido no Instituto Federal Catarinense – campus Videira entre 2012 e 2013 – nos permitiu compreender que a construção de um currículo integrado é ao mesmo tempo uma possibilidade e uma necessidade quando se está comprometido com uma concepção de educação que tem como horizonte a emancipação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SETEC. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2011.

\_\_\_\_\_. MEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base. 2007.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. RESOLUÇÃO n. 2 de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. RESOLUÇÃO n. 6 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação no campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 307-315.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação no campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.267-274.

KUENZER, Acácia. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. L. G. R. Identidade profissional dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.