

Daniela Corte Real,  
Joanne Cristina Pedro,  
Patrícia Modesto da Silva (orgs)



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

# Anais

## **I SIBFORP & III JIPPGE - BR/AR**

**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores  
& II Jornada Interuniversitária de Pós-  
Graduação em Educação Brasil/Argentina**

**27 a 30 de agosto de 2018**

**UCS - Caxias do Sul/RS**

Even3 Publicações

**Daniela Corte Real,  
Joanne Cristina Pedro,  
Patrícia Modesto da Silva (orgs)**

# **Anais**

**I SIBFORP & III JIPPGE - BR/AR  
I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores  
& II Jornada Interuniversitária de Pós-  
Graduação em Educação Brasil/Argentina**

**1ª Edição**

**Caxias do Sul/RS  
Even3 Publicações  
2019**



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **Comitê científico**

Alexandre Fernandes  
Andréia Mores  
Bibiana Silveira-Nunes  
Cristian Giacconi  
Cristiane Backes Welter  
Daniela Corte Real  
Deise da Silva Santos  
Eduardo Sacilotto  
Elaine M. Dias de Oliveira  
Flávia Fernanda Costa  
Flávia Reis  
Gilson Palhano  
Iara da Silva Ferrão  
Joanne Cristina Pedro  
José Edimar de Souza  
Maria Alejandra Oliveira  
Mercedes Guerrero  
Mirley T. C. da Costa  
Patrícia Modesto da Siva  
Sandro Pitano  
Sônia R. da Luz Matos  
Vagner Peruzzo  
Vialana Ester Salatino  
Viviane Patrícia Dambrós



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **Comissão organizadora**

Geraldo Antônio da Rosa

Amarildo Luiz Trevisan

Margarita Sgró

Cláudia Soave

Daniela Corte Real

Joanne Cristina Pedro

Patrícia Modesto da Silva



## **I Seminário Internacional de Educação, Biopolítica e Formação de Professores & II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação em Educação - Brasil / Argentina**

### **Instituições participantes**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires  
(UNICEN) - Argentina

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Universidade Federal do Pampa Campus São Borja (UNIPAMPA)

Universidad Nacional de Trés de Febrero (UNTREF) - Argentina

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
(URI) - Campus Santiago - RS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
(IFFAR) - Campus Santo Angelo - RS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
(IFFAR) - Campus Santo Augusto - RS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
(IFRS) - Campus Bento Gonçalves - RS

**A revisão das Normas ABNT  
e Português/ Espanhol é de  
responsabilidade de cada autor.**

## **Organização do Evento**

UCS - Universidade de Caxias do Sul

## **Apoio**

Florense

## **Projeto gráfico, capa e editoração**

Bergamota Design

## **Edição**

Even3 Publicações

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

AN532 Anais do I Seminário Internacional de Educação, Biopolítica e Formação de Professores & II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação em Educação Brasil/Argentina. Anais...Caxias do Sul (RS) Universidade de Caxias do Sul, 2019

ISBN: 978-85-5722-224-3

1. Educação. 2. Biopolítica. 3. Formação de Professores. I. Título.

CDD - 370



## **I Seminário Internacional de Educação, Biopolítica e Formação de Professores & II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação em Educação - Brasil / Argentina**

### **Apresentação**

O I Seminário Internacional de Educação, Biopolítica e Formação de Professores (SIBFORP) aconteceu entre os dias 27 e 30/08 na Universidade de Caxias do Sul e foi promovido pelo coletivo composto pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação - GPForma Serra Gaúcha (PPGEdu/UCS), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGEDU/UFSM), Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação - GPForma (UFSM) e Universidad Nacional del Centro de La Provincia de Buenos Aires (UNICEN - Tandil). Idealizado durante Missão Acadêmica realizada em 2017 que teve como destino as duas Universidades argentinas, foi concebido com objetivo de promover a internacionalização dos debates acerca da educação, biopolítica e formação de professores no Brasil e na América Latina, aproximar os programas brasileiros de pós-graduação às instituições de ensino superior da América do Sul, refletir sobre o desenvolvimento da Educação e a criação de novas oportunidades para superar desafios para a educação em todo os níveis de ensino enfrentados pela América Latina, buscando também divulgar pesquisas e estudos sobre educação, biopolítica e formação de professores realizados no Brasil e na América Latina em nível de graduação e pós-graduação. O evento contou com a realização de 12 Painéis Temáticos, Rodas de Conversa, Mesas Temáticas, Palestras além de momentos de intervenção cultural cujos diálogos e reflexões tecidas tiveram como base o fato que a prática docente e o fazer científico se fortalecem quando o espaço para discussão amplia os territórios conhecidos e interage com outras experiências e problemáticas, em um ambiente de reflexão e estudos permeado pelos saberes de profissionais qualificados e preocupados com os rumos da Educação.

**Boa Leitura!**  
**Coordenação do I SIBFORP & II JIPPGE**



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **Sumário**

### **Painel Temático 01 – Alteridade, Migração, Gênero, Diversidade e Inclusão**

- 25** A escolarização de pessoas com deficiência:  
uma abordagem histórica  
Querubina Aurélio Bezerra
- 27** Afirmando subjetividades dentro da diversidade: reflexões  
sobre Ensino de Filosofia na Educação Especial e Inclusiva  
Fernanda Brockmann Vanassi
- 29** Alteridade, migração e gênero, o duplo, a mulher e a  
migração italiana na obra de Anna Vera Boff  
Mariele Gabrielli
- 32** As pessoas com deficiência e a desigualdade: do modelo  
caritativo para o modelo social – utopia ou realidade?  
Daniela Corte Real  
Fabiane Bortoluzzi Angelo



- 34**            **Atendimento de apoio pedagógico para alunos com problemas específicos de aprendizagem no IFRS, Campus Farroupilha: reflexões e possibilidades...**  
Débora Zeni Vargas  
Cláudia Terra do Nascimento Paz
- 35**            **Do normal ao patológico: aproximações entre Biopolítica, Deficiência e Poder**  
Simone Côrte Real Barbieri  
Daniela Corte Real
- 39**            **O acompanhamento institucional dos estudantes cotistas raciais nas Universidades Públicas Federais do Estado do Rio Grande do Sul**  
Chanaunana de A C Manfio  
Jaqueline Moll
- 42**            **O que podem os Estudos de Gênero na Universidade?**  
Inauã W Ribeiro  
Angélica V Munhoz
- 45**            **Processos migratórios contemporâneos: trabalho e in/exclusão**  
Letícia Aline Back  
Betina Hillesheim  
Caroline da Rosa Couto
- 48**            **Sem mordanças: o ensino crítico de línguas e o combate ao silenciamento na escola**  
Marcus Fontana  
Angelise Fagundes
- 50**            **Transexuais e travestis: identificando inter-relações no Ensino Superior**  
Cristiano de Oliveira Pereira  
Renata Sassi

## **Painel Temático 02– Pensando Fora da Caixa: discussões sobre Educação, Migração, Gênero, Diversidade e Inclusão**

- 52**                    A formação do professor e as Tecnologias Digitais  
Luís Felipe Severgnini  
Guilherme Santin
- 56**                    A relevância da Alfabetização Ambiental  
na Educação Infantil  
Cristiane Oliveira Velho  
Joelma Zatti dos Santos
- 58**                    Características emergentes do uso YouTube como  
plataforma de aprendizagem por estudantes de Graduação  
Aline Streck Donato
- 60**                    Carta aos leitores: desafio de uma *práxis* pedagógica  
Sirlei Tedesco  
Aline Moreschi Vivian
- 67**                    Cidadania e Ética: estudantes como  
protagonistas da transformação social  
Carla Spagnolo  
Sirlei Tedesco
- 70**                    Da escuridão para a transformação da Educação  
Carlos Eduardo Poerschke Voltz
- 72**                    Educação Infantil numa perspectiva etnomatemática  
Sabrina Monteiro  
Ieda Maria Giongo
- 75**                    Educação na contemporaneidade:  
diálogos com o pensamento de Foucault  
Nélio Antônio Andreolli  
Ancilla Dall'Onder Zat

- 77** Educação no Ensino Superior no Brasil: reflexões sobre Estratégias de Ensino e o papel do Professor  
Stéfani Mano Valmini
- 81** Ensino Médio, histórias infantis e Saúde Pública: oportunizando aprendizado – relato de experiência  
Cisnara Pires Amaral
- 85** Escavando o arquivo do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento - CEM/CNPq/Univates  
Jeferson Camargo  
Angélica Vier Munhoz
- 86** Metodologias Ativas: caminhos da formação dos docentes que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental  
Carolina Busik  
Amanda Boss Girardi  
Náthali Eduarda Toniolli  
Nureive Goularte Bissaco
- 87** Pensando fora da caixa: articulações bio-sociais na Educação  
Elisângela Lazzari  
Lavínia Schwantes
- 88** Presença social e o uso da videoconferência na Educação Profissionalizante  
Gissele B Leal Bertagnolli
- 90** Projeto de implantação de atividades interdisciplinares nos estágios realizados no Hospital Geral de Caxias do Sul – RS  
Flávia Raquel Rossi  
Claudia Caldart  
Ana Carolina Pio da Silva
- 93** *Vidas Secas*: novas formas de leitura  
Caroline de Moraes

## **Painel Temático 03 – Perspectivas Freireanas para Educação**

**97**                      **A concepção de Experiência em Paulo Freire: relações com o cotidiano escolar e a prática docente**

Caroline Caldas Lemons  
Niuana Kullmann

**100**                     **As Universidades Comunitárias e a relação com a Sociedade, uma reflexão a partir da teoria de Paulo Freire**

Marcia S. de Quadros Piccoli

**103**                                      **Assistencialismo: a visão de Freire**

Patrícia Modesto da Silva

**106**                                      **Contribuição do jogo pedagógico em relação à leitura no processo de alfabetização**

Greice Betton

**108**                                      **Contribuições freireanas na Educação Social**

Ingrid Bays

**111**                                      **Contribuições freireanas no processo de formação de professor: a autonomia como Emancipação Docente**

Maria Nelma Marques da Rocha  
Mariane Fruett

**113**                     **Da leitura do mundo à leitura da palavra: construção da Autonomia a partir da leitura de poesia**

Rosana Andres Dalenogrove  
Flávia Brocchetto Ramos  
José Edimar de Souza

**116**                                      **Diálogos com Freire e o direito à Educação: avanços e permanências?**

Jocianne G Pires

- 119** Educação e aprendizagem na perspectiva freireana  
Carla Roberta Sasset Zanette  
Fernanda Ribeiro Toniazzo
- 122** Educação e Emancipação:  
as dimensões educativas de uma associação  
Patrícia Modesto da Silva
- 124** Educomunicação e Reconhecimento de Autoria:  
caminhos para o protagonismo juvenil  
Luciana Souza de Oliveira Costa  
Júlia Pereira Damasceno de Moraes  
Vanice dos Santos
- 127** Não há saber mais ou saber menos: da sobreposição de  
culturas à construção do conceito de Educação do Campo  
Eveline Fischer
- 130** O papel do Professor na Libertação dos educandos  
Niuana Kullmann  
Caroline Caldas Lemons
- 132** Paulo Freire e a Cibercultura na Escola:  
um diálogo com a alteridade  
Caroline Kloss
- 134** Paulo Freire e a Escola Sem Partido  
Rudson Adriano Rossato da Luz
- 136** Pedagogia do Oprimido: educador oprimido ou opressor?  
Vialana Ester Salatino  
Andréia Morés
- 139** Postulados freirianos e o ensino e a  
aprendizagem de Língua Estrangeira  
Mirley Tereza Correia da Costa

**141** “Só uma... só uma vogal”. o espaço das narrativas como ferramenta para o aprendizado significativo: a experiência freireana em Arroio do Sal - RS

Dilnei Abel Daros

**142** Uma contribuição para o estudo dos fundamentos de uma Ética no pensamento de Paulo Freire

Felipe Taufer  
Moisés João Rech

### **Painel Temático 04 - Biopolítica, Violência e Barbárie: para além dos muros da Escola**

**146** Arteterapia em processos Educativos: possibilidades de resistência e escape à Barbárie

Cláudia Soave  
Vialana Salatino

**150** Crise, Conhecimento e Educação na Contemporaneidade

Jonivan Martins de Sá

**152** Educação na e para a paz: processos e metodologia de aprendizagem na solução de conflitos

Cláudia Maria Hansel  
Aloísio Ruscheinsky  
Suzana Damiani

**154** Educar ou Ensinar: conflito entre Família, Escola e Sociedade que pode ganhar novos contornos se for trabalhado em Círculos de Construção de Paz

Suzana Damiani  
Claudia Maria Hansel

**156** Educar para conviver: reflexões sobre Mediação de Conflitos na Escola

Letícia Rieger Duarte  
Libera Silmara Piaia

**159** Homem x Máquina: os impactos da Inteligência Artificial na Sociedade

Mariana R Bernardi  
Anderson Triacca

**163** Meditação e Educação em um contexto marcado pelo condicionamento alienante

Carlos Roberto Sabbi

**165** O Neoliberalismo e os Direitos Sociais do Idoso

Eliete Maria Scopel

**167** Suicídio como Ato Político: o resgatar do homem ativo capaz de influenciar a realidade

Fayni Carneiro Leite

**169** Violência nas Redes Sociais e o cotidiano docente: estudo do caso da Professora de Indaial

Bibiana Silveira Nunes  
Amarildo Luiz Trevisan

## **Painel Temático 05 - Pensamento Educacional Latino-Americano e Epistemologias do Sul**

**174** Consciência Crítica Latino-americana: superação do pensamento colonizado

Sirlei Tedesco  
Carla Spagnolo

**176** Decolonização da América Latina: a Educação como um contributo possível

Alexandre Cortez Fernandes  
Viviane Patrícia Dambros

**179** Educação Comparada na América Latina: o que comparar?

Elsa Mônica Bonito Basso

**182** Eurocentrismo e Colonialidade:  
o pensamento educacional crítico Latino-Americano

Maicon Dorigatti

**185** Pensamento Educacional na América Latina: um recorte  
a partir de Paulo Freire e a Educação Popular

Mariana Parise Brandalise Dalsotto

## **Painel Temático 06 - Diversidad Cultural y Culturas Originarias**

**187** Aos cidadãos negros, na Caxias do Sul/RS  
de 1950, os barbeiros diziam não

Itamar Ferretto Comarú

**190** José Carlos Mariátegui: el amauta en la discusión  
pedagógica actual. Un ensayo acerca de su  
importancia para pensar los problemas  
pedagógicos en la contemporaneidad

Adriana Pinna

**193** O processo da Resiliência Pedagógica e  
Autoformação Docente na Educação Superior

Neiva Viera Trevisan

**196** Re-conocimiento del “otro” en América Latina  
como clave de una Episteme Decolonial

María de Las Mercedes Guerrero

**199** Universidades Interculturales como  
clave de la Decolonización

Elizabeth López Bidone



## **Painel Temático 07 - Educação, Unidades Informativas, Memória e Cultura Escolar: Perspectivas Históricas**

**202** A hegemonia das Escolas Cristãs, seu papel pedagógico e influências no modelo de Escola Paroquial Metodista

Márcio G dos Santos  
Eliaana Rela

**203** A religiosidade e a celebração às flores no cotidiano do Grupo Escolar Farroupilha (Farroupilha/RS, 1938-1945)

Cassiane Curtarelli Fernandes

**204** As bibliotecas e os processos de aprendizagem: considerações a partir da perspectiva de Paulo Freire

Flávia Reis de Oliveira  
João Paulo Borges da Silveira

**206** Entre a fé e o magistério, a discórdia: relações conflitantes entre pastores, professores e comunidades do Sínodo Rio-Grandense (1886-1914)

Rodrigo Luis dos Santos

**207** O CEDOC, as fontes e a construção da narrativa em uma Instituição de Ensino Superior: UCS 50 anos de uma Universidade Comunitária

Eliaana Rela

## **Painel Temático 08 - Diálogos entre a Educação e os Movimentos Sociais**

**211** “Janela da favela”: uma breve reflexão sobre os elementos político-pedagógicos da mística no campo da Educação Popular

Joanne Cristina Pedro

**215** Notas sobre Educação, Desigualdade e Desenvolvimento: reflexões a partir do Movimento de Ocupações Secundaristas

Thays Carvalho Gonem

**218** O livro na comunidade: promoção de acesso à literatura aos atendidos no Murialdo Santa Fé, em Caxias do Sul - RS

Giovana Santos da Cruz  
Danieli Boschetti da Silva  
Juliana Rossa

**219** Relação do *Sem Terra* com a terra: subsídios para uma Educação Ambiental Crítica

Heloísa Giron

**Painel Temático 09 - Biopolítica,  
Educação e Políticas Públicas:  
Desafios para a Educação no Século XXI**

**223** A Educação Ambiental como potencializadora da Logística Reversa para a Gestão de Resíduos Sólidos oriundos da Sociedade de Consumo

Matheus Milani

**225** Biopolítica e Governo: práticas educativas e artísticas em uma Fundação de Arte

José Alberto Romaña Díaz  
Inauã Weirich Ribeiro  
Angélica Vier Munhoz

**228** Considerações sobre o conceito de Formação em uma perspectiva Biopolítica

Mauricio Cristiano de Azevedo

**230** Empreendedorismo, Governamentalidade e o PROEJA

Rodrigo Dullius

**233** Institucionalização de indivíduos presos: desafios para a Educação em regime de privação de liberdade

Eduardo Sacilotto  
Flávia Fernanda Costa

**235** O Conselho Escolar frente aos desafios da Educação no Século XXI

Alana Silva Sgorla

**238** Perspectivas de uma Educação Existencialista para a Autonomia: Práticas Restaurativas e Comunicação Não Violenta

Altemir Schwarz  
Vanderlei Carbonara

**240** Políticas e Práticas de Educação Integral: tempos, espaços e saberes em transformação

Cineri Fachin Moraes  
Cristiane Backes Welter  
Delcio Antonio Agliardi

**241** Um olhar sobre Língua Portuguesa nos Anos Iniciais na BNCC

Taciana Zanolla

## **Painel Temático 10 - Educação Física, Música, Artes: Harmonias da Escola em Movimento**

**244** A Arte como ferramenta de aprendizado: relato de experiência

Ricardo Cancian  
Cisnara Pires Amaral

**245** A Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi: entre o competitivismo e o populismo (1974-1989)

Cristian Giacomini

**248** A influência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a Formação de Professores de Educação Física na Universidade Luterana do Brasil – RS

Luciano Leal Loureiro  
Libia Aquino

**251** Cultura Hip-Hop nas Escolas  
Jankiel Francisco Claudio

## **Painel Temático 11 - Formação Cultural e de Professores**

**255** A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta de (multi)letramento

Eliane de Fátima Manenti Rangel  
Angela Bortolini Jahn

**258** A Docência e seus reflexos na Educação Contemporânea  
Raquel Mignoni de Oliveira

**260** A Prática Pedagógica do Letramento Digital no processo de ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Lages (SC)

Cristian Roberto Antunes de Oliveira  
Lucia Ceccato de Lima

**263** Aprendizagem em Spinoza: o que dizem os arquivos

Bruno Bohrer  
Angélica Munhoz

**264** Contação de Histórias no Espaço Escolar: a Presença do Pensamento Freireano e a Pedagogia de Taborda

Roger Andrei de Castro Vasconcelos

- 267** Da Educação Básica ao Ensino Superior:  
percursos de Formação Docente  
Isadora Alves Roncarelli  
Andréia Morés
- 270** Desenvolvendo habilidades e ampliando conhecimentos  
Nágila V de Castro e Souza
- 274** Desenvolvimento de atividades investigativas  
matemáticas em encontros de Formação de Professores  
Sabrina Monteiro  
Ieda Maria Giongo
- 277** Entre Formação Profissional Docente  
e Reconhecimento Denegado  
Sandra Elisa Réquia Souza  
Amarildo Luiz Trevisan
- 278** Escolas Corânicas e o aprendizado do Árabe:  
relato de etnografia no Senegal  
Juliana Rossa
- 281** Filosofia da Educação Matemática: implicações nos  
processos de Ensino e Aprendizagem  
Graziela Rossetto Giron
- 284** Formação Continuada de Professores:  
uma abordagem histórico-crítica  
Gislaine Aparecida de Matos  
Maria Selma Grosch
- 286** Formação Cultural e Formação Docente: um estudo dos  
Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciaturas  
Elaine Maria Dias de Oliveira

- 289**      **Formação de Professores no município de Vacaria/RS:  
o curso complementar no Colégio São José (1931-1944)**  
Gisele Alves de Lima
- 291**      **Leitura literária na Formação de Docentes no Ensino  
Superior e suas implicações na Educação Básica**  
Maria Isabel Silveira Furtado  
Andréia Morés
- 294**      **Mediação Intercultural como ferramenta pedagógica a  
partir das perspectivas da Biologia do Amor**  
Angelise Fagundes
- 296**      **Os desafios na (re) estruturação curricular do  
Curso de Pedagogia da FAMUR**  
Nureive Goularte Bissaco
- 298**      **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia  
- EaD – UFRGS: interfaces com a  
Teoria de Feuerstein e Freire**  
Valdete Gusberti Cortelini  
Geraldo Antonio da Rosa
- 300**      **Repensando as Práticas Pedagógicas e o papel  
do professor na Educação Básica: um relato  
de experiência na Formação de Professores**  
Viviane Catarini Paim
- 302**      **Versando sobre a competência de observar  
do Profissional Educativo Infantil**  
Rochele R. Andrezza Maciel  
Flávia Brochetto Ramos

## **Painel Temático 12 - Educación y Democracia**

- 307** A atividade de estudo e a ambientalização curricular na Educação Infantil: possibilidades formação cidadã  
Júlia Pereira Damasceno de Moraes  
Cristiane Oliveira Velho
- 310** A pesquisa em sala de aula como ferramenta para formação de professores de Ciências  
Fabiana Pauletti  
Luciana Richter
- 313** Deliberação e Exercício Político: articulações entre Cultura Democrática e Educação  
Mônica de Souza Chissini
- 314** Democracia y Educación: experiencias educativas como espacio de interacciones orientadas hacia la transformación social  
María Alejandra Olivera
- 317** Imágenes, escuela, espacio y prácticas democráticas  
Sandra Gomez
- 320** Mbyá-guarani em retomada de área ancestral no litoral norte gaúcho: pelo direito a pertença à mata  
Maria Cristina Schefer  
José Carlos Venâncio



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **PAINEL TEMÁTICO 01**

**Alteridade, Migração,  
Diversidade, Gênero e Inclusão**





## **A escolarização de pessoas com deficiência: uma abordagem histórica**

Querubina Aurélio Bezerra<sup>1</sup>

A inclusão de estudantes com deficiência, trans-tornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação em escolas regulares tem recebido atenção na pauta educacional, bem como nas políticas brasileiras nas duas últimas décadas. Essa nova proposta educacional, no entanto, não foi recebida sem questionamentos, uma vez que para garantir condições de acesso a alguns estudantes a escola necessita de uma condição financeira que possibilite a eliminação de barreiras arquitetônicas e tecnológicas, além de mudanças em aspectos pedagógicos que deem conta das necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da educação especial que passam a frequentar o ensino regular. Além disso, as barreiras atitudinais, por vezes, ainda se colocam como empecilho para a efetiva inclusão de estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas. Cabe, todavia, questionar: como os processos inclusivos se constituíram na escola regular? Como a escola regular se estruturou para receber esse público que apresenta suas necessidades educacionais específicas? Não há aqui a pretensão de apresentar respostas a todos esses questionamentos devido a amplitude do tema. Este artigo tem como objetivo geral analisar a escolarização de estudantes com deficiência, a partir de uma abordagem histórica. O método bibliográfico permitiu a análise a partir de uma perspectiva histórica, possibilitando a compreensão dos processos educativos que foram direcionados às pessoas com deficiência em diferentes momentos. A referência teórica está pautada em Brasil (2008), Cambi (1999), Foucault (2012), Sonza et al. (2015). Cabe ressaltar que o ensino de pessoas com deficiência foi baseado em diferentes paradigmas ao longo da história, porém, os marcos temporais indicados não apresentam períodos uniformes, uma vez

que as políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência tiveram seus marcos em cada país, além da influência de questões econômicas, políticas e sociais. Inicialmente, a condição das pessoas com deficiência foi marcada pela exclusão e marginalização em razão dos fatores culturais, econômicos, políticos e sociais que determinavam as formas de controle social, tendo início de atividades de reabilitação e de ensino somente a partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, momento em que há uma busca para tornar essas pessoas produtivas para a emergente sociedade industrial (SONZA et al., 2015). Para as pessoas não consideradas produtivas à sociedade, como loucos, criminosos, doentes, pobres e órfãos, a segregação em hospitais, prisões, manicômios, e instituições de abrigo, serviram de espaços de rigoroso controle social por meio da classificação comportamental dos indivíduos, indicando quais não se enquadravam nos padrões de normalidade da sociedade, para que esta estivesse protegida das ações daqueles, havendo aproximação apenas se houvesse forma de torná-los produtivos (CAMBI, 1999). Nessa perspectiva, as pessoas que apresentavam limitações físicas, sensoriais ou intelectuais também eram alvo dos processos de exclusão e de segregação social. Essa ordem social, que se constitui a partir da institucionalização, reforça uma nova estrutura de poder à qual Foucault (2012) denomina de poder disciplinar. A disciplina fortaleceu o discurso daquilo que passou a ser ditado como regra na sociedade, aquilo que passaria a ser observado como comportamento natural e norma. No caso do Brasil, o controle social, no que se refere às pessoas com deficiência, apresentou-se inicialmente de forma contrária. As primeiras instituições foram criadas para atender a interesses imperiais. Ainda assim, podemos afirmar a existência de

um controle social, porém nesse aspecto não da pessoa sem deficiência em relação à pessoa com deficiência, mas de uma classe privilegiada em relação a uma parcela significativa da população que, ao final do século XIX, ainda não tinha a educação enquanto direito. A criação de instituições educacionais voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência se difundiu de forma tímida e com atendimentos direcionados a pessoas com deficiências específicas, cegueira e surdez. Até a década de 1950, a segregação em instituições residenciais ou escolares marcou a principal representação dos espaços destinados aos processos educativos e à formação das pessoas com deficiência. Entre as décadas de 1960 e 1980, uma outra proposta educativa para pessoas com deficiência foi proporcionada, a normalização/ integração. Diferentemente da concepção anterior, as pessoas com deficiência passaram a ser integradas na sociedade, contudo, essas pessoas precisavam estar preparadas para a integração, nesse caso, o estudante que precisava adaptar-se à escola. Nesse processo, as escolas especiais, as entidades assistenciais e os centros de reabilitação foram as responsáveis por moldar as pessoas com deficiência aos padrões considerados normais a fim de que fossem integradas na sociedade (Sonza et al., 2015). A partir da década de 1980, a inclusão ganhou força pelo tensionamento de movimentos sociais. Essa nova proposta busca respeitar e valorizar as diferenças, além de propor modificações na sociedade de modo a tornar os espaços, produtos e processos disponíveis e acessíveis a todos (Sonza et al., 2015). No Brasil, as mudanças nas políticas educacionais em prol da inclusão tiveram início já no século XXI, e como marco mais recente tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que passou, em 2008, a ser a nova referência para garantir o direito à educação de pessoas com deficiência em escolas e classes regulares. Com as mudanças nas políticas educacionais um novo mapa escolar brasileiro se constituiu, com a ampliação das matrículas de estudantes público-alvo da educação

especial em classes e escolas regulares, em contraponto a redução das matrículas em classes e escolas especiais. Com a possibilidade de acesso de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, pressupõe-se que as escolas tenham passado por mudanças em sua estrutura física e pedagógica, de forma a eliminar todas as barreiras (arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, dentre outras) que impeçam a efetivação da política inclusiva. Considerando todas as necessidades de transformação requeridas a uma escola que se pretende inclusiva, se faz necessário deixar de lado a visão por vezes ingênua de que a mudança de uma terminologia, conceito, paradigma ou mesmo a promulgação de um novo instrumento legal apresente imediatamente os resultados esperados de uma educação para todos. A nova proposta educativa baseada na inclusão, uma vez que regulamenta direitos e começa a apresentar resultados quantitativos no que se refere ao acesso à escola, representa avanços se compararmos com a concepções anteriores que ou não previam o acesso de pessoas com deficiência em ambientes educativos comuns ou o previam sem uma política de adequação da escola às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Contudo, faz-se necessário dar condições de aprendizagem, e nesse aspecto não se pode negligenciar os serviços e recursos que sejam essenciais à aprendizagem dos estudantes com deficiência que estejam incluídos no sistema regular de ensino.

**Palavras-chave:** Deficiência. Escolarização. Inclusão.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2017.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo. Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25ª ed. São Paulo: Graal, 2012.

SONZA, A.P. et al. (Org.). **O uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CORAG, 2015.

---

### Notas de fim

1 Estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista do Programa de Qualificação de Servidores do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. [querubinabezerra@gmail.com](mailto:querubinabezerra@gmail.com).



## **Afirmando subjetividades dentro da diversidade: reflexões sobre ensino de Filosofia na Educação Especial e Inclusiva**

Fernanda Brockmann Vanassi<sup>1</sup>

Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência, no qual propomos apresentar reflexões acerca do ensino de Filosofia na educação especial e inclusiva. Buscamos compreender, inicialmente, a paisagem educacional brasileira no que se refere à educação especial e inclusiva para, em seguida, pensarmos sobre o ensino de Filosofia e seu papel dentro deste cenário específico. Nossas reflexões têm como pano de fundo a experiência com Filosofia em uma turma de Ensino Médio, no Colégio Eduardo Guimarães, no Rio de Janeiro. Esta é uma escola inclusiva, na qual a maior parte de seu corpo discente é constituído por alunos especiais: em uma mesma sala, encontram-se autistas, pessoas com Síndrome de Down, com paralisia cerebral entre outros. Nas aulas de Filosofia, as turmas do segundo e do terceiro anos do Ensino Médio têm aulas junto, somando onze alunos, dos quais apenas três não foram diagnosticados com algum transtorno do desenvolvimento. Isto, por si só, já se apresenta como um grande desafio ao professor porque é preciso adaptar os materiais de acordo com a necessidade específica de cada aluno, ao mesmo tempo em que se busca a integração da turma. A experiência nos tem mostrado que devemos tomar o cuidado, não apenas no caso da educação inclusiva, mas mesmo na educação especial, para não cair no que Pagni (2017) chama de “racionalidade homogenizadora”. Ou seja, partindo de um ideal de normatividade, anulam-se as diferenças entre os alunos no que diz respeito às suas necessidades especiais e tem-se em vista uma identificação rasa de todos. Alguns discursos sobre a inclusão “conclamam que se olhe para esses elementos do mesmo modo que se olha para os sujeitos normais e, portanto, aspirar ver

neles, se não certa normalidade, ao menos uma funcionalidade para o mundo que vivem” (Pagni, p.262). Mesmo na educação normal, não acreditamos que anular as diferenças seja o melhor caminho para uma educação de qualidade. Pelo contrário, é necessário e acima de tudo ético, que abracemos a diversidade, aceitando as diferenças e mesmo a deficiência como algo positivo. Está previsto na Constituição Federal (1988) que a educação é um direito de todos, a qual deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esta concepção de educação não é muito diferente do ideal kantiano de esclarecimento, no qual o homem sai de sua “menoridade” em direção à autonomia, sendo capaz de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo (Kant, 1784). Porém, quando pensamos sobre educação no Brasil, percebemos que este ideal está longe de ser alcançado. As escolas, enquanto instituições reguladoras, “são territórios de constituição de indivíduos em sujeitos, ou seja, espaços de sujeição deles a um outro pela dependência e controle instituídos pelas técnicas do poder disciplinar”, funcionando como espaço de acomodação às normas, condutas, ideias, crenças e valores (Kohan, p.148), portanto, corroborando a racionalidade homogenizadora e o ideal de normatividade dos discursos ditos inclusivos. Neste sentido, a Filosofia assume um papel importante também na educação especial e inclusiva porque se constitui enquanto uma ação reflexiva que se propõe pensar para além da imediatez das coisas. Em certo sentido, filosofar é problematizar o mundo e não tomá-lo como obviedade. Tal atitude se caracteriza como um antídoto contra os problemas

apresentados acima uma vez que propõe um salto para fora do senso comum e da ideologia, abrindo caminho para a construção autônoma e crítica de si mesmo e do mundo (Aspis, 2004). Para que o professor de Filosofia desenvolva suas aulas de forma significativa, deve ter como diretriz, em primeiro lugar, que todo o processo de aprendizado de Filosofia deve reforçar o fato de que a Filosofia é uma ação e, por esta razão, deve estar voltado para o aluno. Portanto, o professor tem como função guiar os estudantes ao desenvolvimento toda autonomia de pensamento. Ele faz isso proporcionando situações nas quais os alunos são os protagonistas do conhecimento, sempre partindo de uma problematização da realidade. Para que se possa exercer o filosofar é necessário que os estudantes sejam ativos em todo o processo de aprendizagem. Em síntese, ensinar Filosofia consiste em criar situações que possibilitem a experiência filosófica. No que se refere à metodologia em Filosofia, tomamos de empréstimo a afirmação de Rancière na qual, segundo ele, existem dois atos fundamentais de um mestre: a interrogação e a provocação da palavra. Para ele, estes dois atos fazem manifestar-se a inteligência que “se ignorava a si própria, ou se descuidava” (2002, p.40). Em linhas gerais, isto significa que a educação como um todo e, mais especificamente, a Filosofia, devem criar meios que levem os estudantes à compreensão de si mesmos e da realidade na qual estão inseridos. Se pensarmos a filosofia como uma atividade reflexiva que se ocupa com os conceitos fundamentais do ser humano, visando a própria realidade como um todo e, por esta razão, vivendo em uma imersão na cotidianidade (Rocha, 2010), podemos dizer que, no caso da educação especial e inclusiva, tal atitude filosófica se expressa numa apropriação da própria deficiência e na afirmação de sua subjetividade.

**Palavras-chave:** educação; inclusão; Filosofia; ensino de filosofia.

#### Notas de fim

1 Professora de Filosofia; possui licenciatura e bacharelado em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul; é mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Correspondência: fernanda.brockmann@gmail.com.

## Bibliografia

- ASPIS, Renata P. **O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica.** Cad.Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p.305–320, set./dez.2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 de Agosto de 2018.
- KANT, Immanuel. (1784) **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento.** Versão digital.
- KOHAN, Walter. **Subjetivação, educação e filosofia.** In. *Perspectiva: Florianópolis*, v.18, n.34 p.143-158, jul./dez. 2000.
- PAGNI, Pedro. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. In. **Revista Brasileira de Educação.** V. 22, n.68-jan.-mar, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226813>. Acesso em: 25 de Julho de 2018.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Autêntica: Belo Horizonte, 2002.
- ROCHA, Ronai. Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião. In: NOVAES, J.AZEVEDO, M. **A Filosofia e seu Ensino: desafios emergentes.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.



## Alteridade, migração e gênero: o duplo, a mulher e a imigração italiana na obra de Anna Vera Boff

Mariele Gabrielli<sup>1</sup>

Este estudo tematiza questões de imigração e gênero que perpassam a Literatura, através da produção literária do conto na região de colonização italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul. Por meio da análise das personagens femininas do conto “Condes e filhos de condes” da obra *De Muros, de Redes, de Condes e de Pacotes*, de autoria de Anna Vera Boff, pretende-se, nesta investigação, refletir teoricamente sobre as vozes femininas excluídas do discurso social no contexto da colonização italiana, através dos papéis sociais do homem e da mulher na colônia, sob o ponto de vista do homem imigrante. Num segundo momento, amplia-se a discussão para o tema do desdobramento do Eu, através da figura da personagem Marieta, que após a morte se materializa na memória de seu marido, sob o nome de Rosa, a segunda esposa. O estudo da personagem feminina, enquanto representação literária, e relacionado à duplicidade, associa-se a questões ligadas à identidade e à condição de submissão da mulher. Estas análises sustentam-se bibliograficamente nos estudos de Mello (2000), Rank (2013) e Rosset (1998). A obra *De Muros, de Redes, de Condes e de Pacotes* (2008) apresenta vinte contos, divididos em quatro vertentes temáticas. A autora, Anna Vera Boff, é filha de imigrantes húngaros judeus. Seu livro de contos, publicado em 2008, compila textos onde os universos interiorano e feminino são, ao mesmo tempo, cenário e catalisador dos conflitos. Praticamente todos os contos têm mulheres como protagonistas e se passam em municípios do interior do Rio Grande do Sul. Por meio das minuciosas descrições, as histórias desvelam o cotidiano quieto da colônia, a dureza para a sobrevivência na terra, a submissão feminina, a maternidade, os sonhos, o tempo que corre, a senilidade e a morte. Interessa, para fins desta análise, o segundo bloco do

livro, ambientado na Região Nordeste do Rio Grande do Sul, universo das imigrações notadamente italianas. Os sujeitos dessas histórias são pessoas acostumadas ao sofrimento, à batalha diária para construir seus destinos com a têmpera dos fortes, em tempos difíceis. Num recorte mais específico, far-se-á a análise do texto “Condes e filhos de condes”, com o propósito de investigar como se apresentam, ou não, as vozes femininas, excluídas do discurso social no contexto da colonização. A primeira publicação do conto foi em 1995, na compilação do II Concurso Literário Mansueto Bernardi, sobre os 120 anos de Imigração Italiana, promovido pela Prefeitura Municipal de Veranópolis. O conto “Condes e filhos de condes” retrata a realidade de Giuseppe, jovem recém instalado na América. A esposa, Marieta, ficara na Itália aguardando o marido estabelecer casa e lavoura. A lembrança da amada o impelia a suportar as hostilidades na nova terra. A ideia de fazer fortuna no Brasil habitava o imaginário dos imigrantes e Giuseppe alimentava-se da esperança de prosperar. Envolvido por essa expectativa, ele remete uma carta à esposa, chamando-a para dividir com ele sus sonhos de imigrante. A vinda de Marieta para junto de seu amado fazerem a “Mérica”, foi interrompida antes mesmo de acontecer. Ainda na travessia do Atlântico, morrera no navio, vítima da peste, como um sem número de outros jovens sonhadores, que tiveram seus corpos lançados ao mar. O marido fora avisado por um tio da moça, que o procurou, assim que o navio chegara. Viera acompanhado de um menino de 5 anos, também doente, irmão de Marieta. “Giuseppe indagou-se, quando morreriam, ele de saudade e a criança, de doenças.” (BOFF, 2008, p. 47). A solução para a triste sina do jovem viúvo veio por intermédio do balseiro, que soube da notícia pelas

águas do rio. Ao ver o menino padecendo, sugere que Giuseppe procure uma moça da região. Diante da situação, Giuseppe acerta com os pais de uma jovem solteira seu segundo casamento. Como era comum na época, a esposa não fora consultada sobre o desejo, ou não, de casar-se, cabendo-lhe, apenas, aceitar, para agradar o pai e o futuro marido. Ao ver a dedicação da moça, com o pequeno enfermo, Giuseppe reviu sua Marieta, percebeu suspiros inaudíveis, rememorou seus olhos, seu ventre estéril. Sentiu que Marieta acolhera o gesto de afeto e cuidado para com seu irmão caçula. Não tardou, Giuseppe casou-se com Rosa. O matrimônio trouxe a Giuseppe um nova emoção, “Quando o padre citou o nome da noiva, o rapaz alegrou-se: casava-se com Rosa Marieta... (...) para o noivo as duas Marietas se tornaram uma só”. (BOFF, 2008, p.48). Esse momento de clímax do conto, revela aspectos do papel social da mulher na colônia italiana. Marieta ou Rosa, agora uma só, independente de quem fosse, a conduta feminina esperada pelo contexto de vida seria o mesmo. Depois desse momento de revelação, aos olhos de Giuseppe, a amada falecida e a nova esposa incorporam-se em uma única mulher, a companheira ideal, a sua verdadeira Marieta. O conto encerra reforçando o ponto de vista do homem imigrante na região de colonização italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul. Giuseppe fecha o ciclo de sua existência, era pobre e empregado na terra alheia na Itália e de lá parte cheio de sonhos para o sul do Brasil, casa-se com uma mulher obediente, silenciosa, eficiente nos cuidados da casa e das crianças, submissa e, aos poucos, vai conquistando a própria terra, a casa, a roça e a dignidade que tanto almejava. “Seus rostos, pés e mãos se tornariam espessos e gretados pelo sol, pelo vento e pelo frio, por amor de seus filhos e netos, legítimos filhos e netos de condes. Conquistariam o respeito da humanidade.” (BOFF, 2008, p.49). A leitura do conto “Condes e filhos de condes” suscita uma discussão teórica sob duas perspectivas, pelo menos, as vozes femininas excluídas do discurso social no contexto da colonização italiana e o duplo na literatura, por meio da incorporação das duas personagens femininas em uma só, no imaginário do imigrante Giuseppe. De acordo com Rank (2013, p. 14), “o passado de um indivíduo está ligado tão intimamente à sua experiência que se tornará desgraçado se tentar desligar-se dele”. Tanto a Rosa quanto a Marieta tinham

seus destinos traçados, independente dos desejos individuais de cada uma delas. A ambas era impossibilitada a ambição de desligar-se ou de não fazer cumprir o destino que a elas era socialmente imposto, aceito e reproduzido. Ambientado num tempo em que o direito das mulheres em tomar decisões quanto aos seus futuros era praticamente nulo, o conto em foco ilustra os papéis sociais de homens e mulheres na colônia italiana. Às mulheres daquela época cabia obedecer, calar-se, aceitar. Foi o que fez Marieta quando recebeu a carta do marido chamando-a para junto dele na América, juntou os poucos pertences e levou consigo o irmão mais novo. Sem questionar, Marieta partiu. Já, Rosa, não fora consultada sobre sua vontade em casar-se como jovem viúvo, foram seus pais quem acertaram o casamento, à moça coube aceitar, acolher a criança doente, dar-lhe comida e cuidados, fazer aquilo que era esperado de uma boa esposa no contexto social em que viviam. A contribuição deste breve estudo está na possibilidade de se pensar em temas como alteridade, migração, gênero e diversidade por meio da literatura de autoria feminina, que traz as marcas da imigração em suas histórias, de mulheres e homens, como Giuseppe e suas duas Marietas, que iniciaram suas lutas em uma terra estranha com mínimas condições para sobreviver. Prosperando ou sucumbindo, são essas histórias que servem de matéria-prima para a Literatura abordar o que há de mais fascinante: a diversidade humana. Ao fazer referência ao duplo, aspecto tão amplo e universal, o conto “Condes e filhos de condes” alcança o grau máximo da ficção, na melhor tradição contística. Dessa forma, a situação retratada do texto é um exemplar de como os primeiros tempos foram difíceis na região de colonização italiana para pessoas como Giuseppe, Marieta e Rosa, mas como a aventura da “Mérica” iria revelar-lhes, depois, a única esperança de suas existências. Finalmente, a questão central suscitada pela leitura do conto pode fomentar discussões que envolvem aspectos socioculturais, econômicos, políticos, étnicos-raciais e de gênero, bem como possibilidades de enfrentamento ao preconceito e ao sexismo através de práticas de leitura literária na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Gênero. Imigração italiana. Literatura de autoria feminina. Conto. O duplo na personagem feminina.

## REFERÊNCIAS

BOFF, Anna Vera. Condes e filho de condes. In: \_\_\_\_\_. **De muros, de condes, de redes e de pacotes**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 45-49.

RANK, Otto. **O duplo**. Tradução de Erica Luísa Sofia Foerthmann Schultz (coord.). Porto Alegre: Dublinense, 2013.

---

### Notas de fim

1Instituto Federal do Rio Grande do Sul- IFRS Campus Bento Gonçalves. mariele.gabrielli@bento.ifrs.edu.br.



## As pessoas com deficiência e a desigualdade: do modelo caritativo para o modelo social – utopia ou realidade?

Daniela Corte Real<sup>1</sup>  
Fabiane Bortoluzzi Angelo<sup>2</sup>

O artigo pretende abordar as relações entre deficiência e desigualdade a partir da mudança do paradigma do modelo caritativo para o social perguntando: utopia ou realidade? Essa mudança fundamentada em base sólida e consistente foi capaz de permitir a construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência no Brasil e no mundo. Tal transformação da concepção da política no estado Brasileiro vem acontecendo nos últimos 30 anos e, ao situar suas demandas no campo dos Direitos Humanos tem ampliado suas possibilidades de entendimento e de governamentalidade. Dessa forma, pode-se compreender a governamentalidade sob dois aspectos, primeiro como: um conjunto constituído por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer uma forma bem específica e complexa de poder. Segundo como, a tendência no Ocidente que não para de conduzir em direção ao relevo desse tipo de saber que se pode chamar de “governo” sobre outros: soberania, disciplina. Isso levou a uma série de aparelhos específicos de governo e também de saberes. Nosso objetivo é refletir sobre as possíveis relações entre deficiência e desigualdade tendo como parâmetro a mudança de paradigma mencionada. Consideramos esse um caminho fundamental e colaborativo na caminhada ainda necessária no que tange a inclusão da pessoa com deficiência. Para tanto, percorremos o histórico dos termos já utilizados bem como a história dos movimentos sociais e das políticas públicas brasileiras. Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica. Alguns dos autores que embasam nossa proposta são Júnior e Martins (2010) e Sasaki (2003, 2005, 2006 e 2010). Iniciamos o texto apresentando o debate sobre as discussões

e leituras que tem como foco as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Consideramos tal estratégia significativa porque permite observar certas nuances que perpassam os diferentes públicos em situações de desigualdade em nosso país. Em nossa opinião, a contextualização do que for abordado em relação à pesquisa se configura em um importante dispositivo que amplia as possibilidades de escrita, já que falar sobre as situações que as pessoas com deficiência enfrentam no Brasil parece sempre válido propiciando retomar os debates e ampliar olhar e ações. Nesse sentido, sabe-se que as pessoas com deficiência enfrentam, ao longo dos tempos, inúmeras barreiras em relação a inclusão de fato e de direito. Essas barreiras se constituem em obstáculos que extrapolam os limites da comunicação, da acessibilidade arquitetônica e atitudinal e resultam ao longo dos anos, numa visão assistencialista dos governos e das políticas públicas em relação a este segmento populacional. Acreditamos que ao realizar tais movimentos de contextualização histórica e epistemológica podemos contribuir com avanços significativos em relação ao esclarecimento de alguns conceitos e referenciais relativos aos campos: da educação, da educação especial, da inclusão escolar e da segregação. No entanto, consideramos pertinente pensar a inclusão em seu sentido mais amplo, porque muitas vezes fica-se discutindo as questões das diferenças e do lugar dos sujeitos que apresentam essas diferenças e, por vezes, deixa-se de pensar nessas diferenças como fundantes e constitutivas dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Deficiência. Desigualdade. Direitos humanos.



## REFERÊNCIAS

JÚNIOR, L.; MARTINS, M. C.; **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2010. 443 p.

SASSAKI R. K. A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. **Jornal dos Professores**, órgão do Centro do Professorado Paulista, ano XXXVIII, fev. 2003, n. 343, p. 15.

\_\_\_\_\_, **Diferenças procedimentais entre os paradigmas da integração e da inclusão no campo da educação**. São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_, Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão**, revista da Seesp/MEC, ano I, n. 1, out. 2005, p. 19-23.

\_\_\_\_\_, **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

\_\_\_\_\_, Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SENADO FEDERAL. **Direitos das pessoas com deficiência. Cidadania: qualidade ao alcance de todos**. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 154 p.

---

### Notas de fim

1Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS). Bolsista CAPES/PROSUC. Caxias do Sul/Brasil, danielareal.inclusao@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), fabianeangelo@gmail.com.



## Atendimento de apoio pedagógico para alunos com problemas específicos de aprendizagem no IFRS, Campus Farroupilha: reflexões e possibilidades...

Débora Zeni Vargas<sup>1</sup>  
Cláudia Terra do Nascimento Paz<sup>2</sup>

Muito se discute sobre problemas específicos de aprendizagem, mas pouco se fala sobre eles na trama da realidade escolar. Graças à incompetência em trabalharmos com as diferenças, sujeitos são marcados pela reprovação e pelo preconceito e, apesar da educação ser direito de todos, ainda não conseguimos derrotar o caráter excludente da escola (MOYSÉS, 2014; PATTO, 1999). Considerando tais questões, este trabalho busca desenvolver ações de apoio pedagógico para alunos com problemas específicos de aprendizagem do IFRS, Campus Farroupilha, através de atividades que desenvolvam as funções executivas superiores, auxiliando nas aprendizagens curriculares. A partir de avaliação pedagógica inicial, as atividades são planejadas e executadas individualmente, a partir do modelo de estudo de caso, ofertando um espaço onde os alunos possam refletir sobre suas aprendizagens e dificuldades. No ano de 2018 estão participando oito alunos, com diversas características - discalculia, TDA/H, transtorno do espectro autista, cegueira adquirida,

etc. Os atendimentos são individuais e ocorrem uma vez por semana. Nossa expectativa é que, para além do sucesso escolar dos estudantes, o projeto consiga mobilizar o Campus, visibilizando as diferenças nas possibilidades de aprender na educação profissional, institucionalizando o Atendimento Educacional Especializado, que, apesar de ser direito de boa parte do público do projeto, ainda não é realidade.

**Palavras-chave:** Problemas específicos de aprendizagem. Atendimento de apoio pedagógico. Funções executivas superiores. Educação inclusiva.

### Referências

MOYSÉS, M. A. **A Institucionalização Invisível:** crianças que não aprendem-na-escola. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

---

#### Notas de fim

1 Débora Zeni Vargas, autora, IFRS, Campus Farroupilha, Acadêmica do Curso de Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação Profissional, Bolsista do Projeto de Ensino, Edital PROEN/IFRS nº 80/2017 – Bolsas de Ensino 2018 e Edital IFRS/Farroupilha nº 36/2017. deborazvargas@gmail.com.

2 Cláudia Terra do Nascimento Paz, orientadora, IFRS, Campus Farroupilha, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> do Curso de Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação Profissional, Coordenadora do Projeto de Ensino. claudia.paz@farroupilha.ifrs.edu.br.



## Do normal ao patológico: aproximações entre biopolítica, deficiência e poder

Simone Côte Real Barbieri<sup>1</sup>  
Daniela Corte Real<sup>2</sup>

*Quero com isso dizer que são incontáveis às ilustrações de asfixia da reflexão pelos discursos ideológicos que, despejados sistematicamente e competentemente sobre grupos (ou mesmo povos inteiros), fazem definir movimentos que se voltam para a tomada de consciência, para os exercícios da crítica. Assim é que a “lucidez” obscureceu-se – tantas e tantas vezes – pela pressão constante de pesados véus (AMARAL, 1995:23).*

Começamos este texto provocadas pela epígrafe de Amaral (1995), que traz à tona certa insegurança latente, invisível e silenciosa que permeia o começo do processo de escrita de um novo ensaio acadêmico. O início de um novo texto, portanto, é sempre dúbio, obscuro... Na continuidade relembramos partes do artigo de Pagni (2017) intitulado A emergência do discurso da inclusão na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar radical que também nos provoca a refletir sobre normalização, inclusão e educação numa perspectiva muito próxima de Skliar (2001), Veiga-Neto e Lopes (2007) e Foucault (1999 e 2001). Busca-se, de certa forma, a aceitação das diferenças e sob a égide do discurso politicamente correto que emerge da atual situação das políticas públicas educacionais que não podem mais deixar de fora aqueles que sempre estiveram excluídos. Pagni (2017) vai trazer Foucault para dialogar com ele. Fazemos o mesmo, Resgatamos outras leituras que nos ajudam a pensar as situações de estranhamento e desacomodação que permeiam o imaginário da escola atual em relação à inclusão das pessoas com deficiência. É preciso mudar o foco, trata-se de enfatizar a positividade da deficiência e não mais olhar apenas para o que as pessoas com

deficiência não podem e/ou não conseguem fazer. Ainda que o tema não seja novo para nós. Hesitamos. A idéia de escrever este texto a quatro mãos e articular os saberes de uma autora sobre a biopolítica e da outra sobre a educação na perspectiva inclusiva encontra o equilíbrio na educação, no seu sentido mais amplo. É nesse espaço que nos encontramos. Relativizam-se as certezas e provocamo-nos ao compartilhamento e a solidariedade. Essas palavras nos desassossegam, nos incitam a refletir sobre outros textos que lemos de Foucault, Deleuze, Guatarri, Eizirik e alguns de seus comentadores. Impossível deixar de visitar outros livros lidos antes como: “Os anormais” e “Em Defesa da Sociedade” também de Foucault e “O Normal e O Patológico” de Canguilhem. E outros comentadores, com outras perspectivas teórico metodológicas. Essas reflexões resultam em um necessário refazer de caminhos/trajetos de nossa formação. Exigem ressignificar o próprio devir. Nos atreveríamos a dizer ainda que, o refazer desta trajetória assume contornos indispensáveis à constituição da nossa subjetividade e, por consequência, de nossa escrita. Numa perspectiva Freireana é válido dizer que é impossível o sujeito se descolar das leituras de mundo que fez e traz consigo e daquilo que forma sua memória enciclopédica. Somos aquilo que lemos e que, de um modo ou outro, nos transforma. Isso se reflete no nosso modo de ser e de estar no mundo. Por isso, somos esse sujeitos, construídos historicamente na interação com nossos pares e com nossos diferentes. Somos esses sujeitos que se constituem nas leituras diversas e experiências, nem sempre, significativas. Somos esses sujeitos que fazem escolhas e, algumas vezes, se arrependem delas. Simplesmente somos

humanas, imperfeitas e inseguras, entre outras tantas coisas que somos e outras que, gostaríamos de ser. Esse nosso (que bem pode ser o seu) olhar sobre as coisas é o que nos atrevemos a chamar de reflexão epistemológica. E o que ela reflete no nosso caso? Ela reflete a teoria que usamos, o olhar que temos sobre determinados assuntos, determinado foco, esse ponto de vista das pesquisadoras faz aparecer o caminho ordenado, latente, que reflete certa norma e é um resultado provisório, fruto de uma educação essencialmente tradicional, cartesiana, que nos leva a desenvolver, em um primeiro momento, os pensamentos de forma linear. E o repensar sobre tudo isso viabiliza o reposicionamento, o reflexo, e, por consequência, a possibilidade de um novo/outro discurso. Resultado de um movimento mais autônomo, mais autoral, mais independente. No primeiro momento em que nos vimos frente ao desafio de escrever um texto onde escolhemos falar sobre Michel Foucault (porque a proposta era a escrita de um ensaio a partir de nossas leituras no Seminário Epistemologia e Educação) o que sentimos foi um despreparo total. Uma insuficiência de conhecimento empírico, teórico e prático que limitava à mão. Um vazio de ideias e palavras que teimava em fazer com que a folha permanecesse em branco. Não tínhamos certeza de quais dispositivos acionar, estávamos em guerra com nós mesmas. “Não tínhamos um método, nem nome para este método, tínhamos um problema...” Ops! Já lemos isso em algum lugar! O desafio de pensar com ele, como ele e a partir dele, fez pulsar ideias críticas com relação aos conceitos e as palavras, e pensar: seriam elas nossas ou seriam dele? Meio complexo isso, pensar as questões de autoria nessa perspectiva de apropriação e assimilação. Pensar que cada um que lê Michel Foucault assimila e altera de certa forma seus escritos de acordo com seu interesse o que faz pensar: até que ponto seria esse um processo legítimo? Não conseguimos evitar pensar nas ferramentas que precisamos construir para responder a essas e tantas outras perguntas que as leituras da disciplina nos despertaram. Verificamos a necessidade de certo rigor metodológico que permitisse a construção do texto evitando a banalização dos conceitos explicitados. Fugimos das possibilidades trazidas pela utilização de um método recorrente, buscamos a multiplicidade de focos, o remanejamento das ideias, dos conceitos, da própria produção escrita. Percebemos

que o ponto de vista se constitui num problema. Tentamos fazer dialogar os diferentes ‘foucaults’ (neologismo mesmo) que existem em nós, do mais radical ao mais moderado... Retornamos ao livro de Foucault (Os anormais) e nos interrogamos sobre os fenômenos patológicos e seus desdobramentos. Pensamos que o autor evidencia em seu texto a capacidade do homem de trabalhar com o fora da norma, com o estranho. E entendemos que o fora da norma não representa, necessariamente, uma patologia. Relativizamos os conceitos de incerteza, diagnóstico, patologia, poder. Não restringimos uma coisa à outra, não relacionamos, e principalmente, não condicionamos esse ou aquele entendimento que se tem sobre. Permitimo-nos ir além... Sabemos que a corrente teórica a qual nos filiamos não permite grandes invenções, subvertemo-la. Voltamos ao texto em que Foucault, de certa forma, denuncia o uso que se faz do termo normal (Em defesa da Sociedade), ‘normalmente’ (grifo nosso) relacionado ao conceito patológico, a uma visão clínica, a um poder-médico que opera junto a outros saberes, ambos, na opinião do autor (e na minha também) conceitos comprometidos com a falácia que ora é usada como atividade técnica, ora é usada como atividade científica na medicina. Pensamos no biopoder, na biopolítica, conceitos que precisamos ir, paulatinamente, nos apropriando. Conseguimos vislumbrar aproximações entre os textos de Canguilhem e Foucault (O normal e o patológico, do primeiro e Os Anormais, do segundo). Canguilhem discute o poder médico e o biopoder e Foucault também o faz, embora nesta obra este poder esteja ainda muito vinculado aos poderes da igreja e jurídico. Ressaltamos que o conceito de normatividade da vida faz parte de um núcleo epistemológico, caracterizado no ambiente heurístico da atividade clínica, que normatiza, diagnostica, medicamentaliza, é júri e jurado, condena e absolve, julga, pressupõe, racionaliza. E esse saber médico dogmaticamente reproduzido pelo uso ambíguo do conceito de normalidade e patologia acaba por disseminar a ideologia médica que prevalece, ainda hoje, sobre muitos outros saberes. Fazemos essas ressalvas porque achamos impróprio, superficial e prematuro, nos afastar muito daquilo que nos move e direciona nesse momento de escrita, as relações de poder, os diferentes tipos de poder, os modos de narrar as pessoas com deficiência na sociedade e na escola... Narrativas e dife-

renças! Mas e o discurso da Pós-modernidade em relação a esses saberes e esses discursos? Onde se inscreve? Na totalidade das discussões realizadas, enfatizamos aqui que, sob nosso ponto de vista, essas questões permanecem ainda sem respostas. E talvez esteja justamente nessa impossibilidade momentânea de resposta, que o grande paradigma da modernidade em relação aos discursos legitimados em relação ao outro, o diferente, o fora da norma, esteja sendo melhor tensionado. Não se trata de apresentar uma possibilidade em relação à outra. Não se trata de colocar algo num lugar que parece inadequado. Trata-se de entender o processo, o movimento, a necessidade de mudança. Retomamos Canguilhem (1995) que rompe com algumas ideias ao sugerir que o conceito de normatividade da vida represente um conceito fundamental para avaliar a normalidade e o patológico. Segundo o autor a normatividade está presente fenomenologicamente no próprio ser vivente e na própria vida. Mas como essas ideias operam, por exemplo, no contexto escolar? Não é possível aprofundar uma discussão que envolva o biopoder e a biopolítica sem considerar os processos de subjetivação e o quanto aquilo que é definido como norma limita, engessa e legitima situações de preconceito e estereotipia em relação às pessoas com deficiência. Isso opera de forma ainda mais contundente na escola e reflete, por exemplo, na própria formação de professores para o trabalho com esses sujeitos.

Confessamos que imediatamente pensamos em outro autor, Gregory Bateson, que também teve sua formação em filosofia, assim como Foucault, e nas relações entre os homens, as coisas e a natureza. Pensamos nas redes de relações. Nos processos de inclusão e de exclusão. Ou in(ex)clusão, segundo Veiga-Neto. Para Canguilhem (1996): “Viver é, mesmo para uma ameba, preferir e excluir” (p. 105). Tentativa... A ideia de que fenômenos patológicos são apenas variações de seus correlatos fisiológicos ou normais exemplifica a tentativa de Canguilhem (1996) de entender melhor como a medicina estabelece seu conceito de normal, e consequentemente, de patológico. Ele busca explicar se isso se dá apenas dentro da própria medicina (num processo endógeno) ou se ele é exógeno e normativo, vinculado às noções de fatos e funções da fisiologia. É preciso romper com essa visão! Retomamos alguns conceitos trazidos por Canguilhem (1996) como: média. norma-

tividade biológica, o próprio conceito de ‘normal’ etc. Sendo que para o autor, normal é aquilo que só pode ser entendido no plano individual da normatividade biológica em relação às leis naturais em estado patológico dentro do funcionamento do próprio organismo e em relação ao meio. Entendemos que é preciso pensar que na sociedade Moderna, e ainda, na atualidade, o sentido atribuído a deficiência é o de ‘anormalidade’, desvio ou fuga, dos padrões da normalidade. Porém, a necessidade de trabalhar com o desvio não se justifica, todavia, pela simples constatação do anormal. O que a justifica é a necessidade de se tornar homogêneo o modelo ideologicamente estabelecido como normal, de acordo com Marques (2002). Lembramos de Gadelha (2009) a propor formas de pensar Foucault e as relações de poder. Pensamos no poder da escola que normaliza, que torna os corpos dóceis. Pensamos nos dispositivos de poder que são acionados com o objetivo de manutenção da ordem. Percebemos a genealogia do poder como algo que permite pensar a sociedade e as instituições. Voltamos a pensar nos discursos legitimados e naqueles que almejavam o status quo da cientificidade. Antevemos os saberes sujeitados a margem, silenciados. Voltamos ao livro “Em Defesa da Sociedade” e pensamos na insurreição dos saberes sujeitados. Refletimos sobre aquela que Foucault chama de a ‘Hipótese de Nietzsche’ que fundamenta a relação de poder no enfrentamento das forças (Foucault, 1999, p. 25), retomamos o texto de Gadelha (2009, p. 26) quando esse refere ao que Foucault chamava de “saber histórico das lutas” (1999, p. 13). Impossível não começar a construir redes... Refletimos sobre os efeitos do discurso que se articulam e formam regimes de verdade. Vemos a genealogia como a memória viva dos combates... “[...] a história de uns, não é a história dos outros” (FOUCAULT, 1999, p. 80). Pensamos em Bateson. Pensamos em Foucault. Não sei se fazemos aproximações indevidas. Se forçamos algo que não é natural. Mas as leituras desses autores, em algum momento se aproximam. Entendemos o texto escrito como um dispositivo, não pela sua concretude no papel e sim pelas linhas que ele permite alinhar. Linhas curvas, linhas de força, linhas de enunciação. Linhas que organizam a ordem do discurso. Linhas que colocam o sujeito implicado na escrita como “pesquisadores de si” (OLIVEIRA, 2009, p. 01). Linhas que operam e permitem o estabelecimento de redes. Seguimos em frente, embora nosso senso crítico não nos abandone. Pensa-

mos nos saberes da ciência (eruditos), legitimados, tidos como verdade. Fazemos agora o link com o pensamento sistêmico sobre a verdade (Bateson, conhece?). É preciso considerar o contexto e as condições de produção da verdade. Consegue perceber isso. Mas o que é verdade? Verdade para quem? Verdade de quem? Para que? Filosofamos... pensamos em Sofia (aquela que tinha o mundo) e nos percebemos a sofismar. Escrevemos tantas coisas, meio assim, de sopetão, como mulheres em trabalho de parto natural, com o colo do útero totalmente dilatado, incapazes de manter o filho na segurança de seu ventre. As palavras vão saindo assim, com essa pressa de espiar o mundo, sem preocupações ou preconceitos, desses que só as crianças ainda não têm. Notadamente incompletas e perfeitas. Segundo Foucault (1975/1976), a verdade é “um campo de possibilidades históricas de um saber que se realiza através de um discurso (campo de possíveis histórias) que é o local do poder verdadeiro”. Fácil de compreender e interpretar isso, não? Cada vez mais “só sei que nada sei!”. Oh, filosofia o que fazer, além de ler Sofia até morrer! Questões éticas vêm à tona (e a toa) a todo instante. E uma continuidade do discurso legitimado em busca de uma qualificação dos saberes parece suplantar todas as outras possibilidades. “O silêncio da loucura continua...”. Jogos de poder que produzem efeitos, que condicionam a verdade, permeiam nosso dia-a-dia. Busca incessante de uma brecha (ruptura) no discurso que nos permita nomear as coisas. Vontade de preservar as fontes e os escritos, de não trair o autor do texto. Necessidade de subversão. Outra frase vem à cabeça: “Não se fazem revoluções no ar!”. Mas no papel podemos? Outra questão para a qual não possuímos resposta. O papel aceita tudo pacificamente, não questiona, não reclama, não foge. Mas o que ele contém, o que nele pode ser escrito e o que está por trás do que está escrito (e daquilo que não foi escrito)? Isso pode ser controlado? Todas as possibilidades de interpretação estão/serão contempladas por todos? Quais os instrumentos facilitadores ou limitadores dessa compreensão? Quase ao final do texto lançamos mão de uma estratégia da qual um querido professor nosso Geraldo pa-

rece gostar (usou muitas vezes nas aulas ao longo do semestre), trazemos parte da letra de uma música que problematiza o que explicitamos sob forma de ensaio escrito e que provoca a continuidade do debate... Por fim, as aproximações entre os diferentes livros citados e seus autores nos permitem repensar a ordem das coisas. Nos fazem refletir sobre as questões da patologização, da medicamentação e dos poderes médico, jurídico e da igreja que permeiam as relações sociais e acabam atuando sobre os diferentes sujeitos.

**Palavras-chave:** biopolítica, deficiência, poder

## REFERÊNCIAS

- CANGUILHEM, Georges. **La formation du concept de réflexe aux XVII et XVIII siècles**, Paris, PUF, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- EIZIRIK, Marisa Fermann. **Michel Foucault. Um pensador do presente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (Coleção tópicos).
- \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Coleção tópicos).
- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Educação: experiência e sentido).
- MARQUES, Carlos Alberto. A construção do anormal: uma estratégia de poder. **24ª Reunião da Anped** - CD-Rom – Anped, 2002.
- PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discursos da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. *In: Revista Brasileira de Educação*, v.22, n. 68, jan-mar. 2017.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A escrita como dispositivo na formação de professores. *In: Anais do 17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, UNICAMP: 2009.

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). E-mail: scrbarbi@ucs.br,

2 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Bolsista CAPES/PROSUC. E-mail: dcreal@ucs.br.



## O acompanhamento institucional dos estudantes cotistas raciais nas Universidades Públicas Federais do Estado do Rio Grande do Sul

Chanauana de Azevedo Canci Manfio<sup>1</sup>  
Jaqueline Moll<sup>2</sup>

Este trabalho tem como objetivo apresentar as considerações preliminares sobre a construção do objeto de pesquisa de projeto de dissertação em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e em instituições federais de ensino de técnico de nível médio, sendo regulamentada pelo Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012, e pela Portaria Normativa 18 de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação (MEC), dispondo sobre a implementação da reserva de vagas no ensino superior pelas cotas social e racial. Neste estudo, delimitou-se a pesquisa somente nas universidades públicas federais localizadas no estado do Rio Grande do Sul, estudando a política de cotas raciais. De acordo com o disposto em Lei, a implementação integral da reserva por cotas deveria ocorrer até o ano de 2016, e a partir disso, passou-se a questionar como vem ocorrendo a recepção/acolhida do cotista racial pela universidade e como se configura o acompanhamento institucional no percurso acadêmico desses estudantes. A temática geral deste trabalho localiza-se no estudo de políticas públicas de ações afirmativas no ensino superior, traduzindo um estudo colaborativo voltado ao direito educacional. Sendo a educação um dos campos de caráter social elencados nos programas e ações de políticas públicas, busca-se o desenvolvimento de uma análise estruturada na educação de nível superior, enfatizando a política de cotas raciais e o acompanhamento institucional em relação à trajetória acadêmica

dos estudantes cotistas. O foco da pesquisa está na análise dos suportes ofertados pelas universidades federais do estado do Rio Grande do Sul no auxílio ao estudante beneficiário pela política de cotas raciais como meio de ingresso e permanência universitária. O problema de pesquisa norteia-se a indagar “como se dá o acompanhamento institucional dos estudantes beneficiários da política de cotas raciais nas universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul?”. Essa formulação do problema busca esclarecer como se configura o processo de acompanhamento que ocorre após o ingresso do estudante cotista racial, investigando os passos subsequentes à sua inserção na universidade por meio da Lei de Cotas. Desta feita, procura-se identificar os meios e suportes oferecidos pelas instituições de ensino a fim de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência do estudante no curso de ensino superior. Para traçar as metas de estudo, estabeleceu-se como objetivo geral “compreender como se configura a permanência acadêmica do estudante cotista racial a partir do acompanhamento institucional nas universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul”, e, a fim de delimitar a construção do aporte teórico e metodológico para a elaboração dos capítulos que comporão a dissertação de mestrado, apontam-se os seguintes objetivos específicos: a) revisitar o contexto histórico da formação do ensino superior no Brasil, abordando a presença de políticas públicas de ações afirmativas nesse percurso; b) evidenciar as universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul, analisando a implementação das ações afirmativas obrigatórias e de iniciativa própria propostas pelas instituições de ensino; e, c)

investigar como se configura o acompanhamento institucional em termos de suporte e amparo fornecido aos estudantes cotistas raciais para fins de garantia de permanência em curso de nível superior. As primeiras impressões acerca do tema levam à composição de algumas hipóteses, tomadas também como questões norteadoras, na tentativa de criar indagações que possam ser confirmadas ou refutadas no decorrer da investigação. Assim, as questões de pesquisa são: a) a obrigatoriedade imposta por Lei para a reserva de vagas a ingressantes cotistas raciais em universidades públicas federais garante a permanência e a consequente formação do estudante cotista no curso de nível superior?; b) o percurso acadêmico do estudante beneficiário da política de cotas raciais é acompanhado pela instituição de ensino, ou as ações institucionais são voltadas somente ao momento de ingresso do estudante na universidade?; c) além do benefício proveniente da política de cotas raciais, quais outros suportes são ofertados pelas instituições universitárias para que essa ação afirmativa seja realmente efetiva?; e, d) o acompanhamento institucional ofertado é considerado suficiente pela instituição e satisfatório pelo estudante?. A fim de vislumbrar esclarecimentos sobre as questões suscitadas e elucidar os objetivos propostos, destaca-se a construção do quadro teórico-conceitual, estabelecendo um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado (DESLANDES, 2002). Dessa forma, o intuito da formação do quadro teórico está na articulação de conceitos e proposições que irão orientar a investigação e fundamentar/justificar a escolha dos métodos e procedimentos metodológicos, posteriormente. Dentre as primeiras aproximações quanto ao referencial teórico desta pesquisa, perpassa-se pela compreensão sobre pesquisa social, embasando-se em autores como Marli André, Laurenci Bardin, Maria Cecília de Souza Minayo, Suely Deslandes e Jayme Paviani. A partir desse entendimento de como se estrutura a pesquisa no campo social, buscou-se referenciais quanto à formação de políticas públicas e políticas públicas educacionais, estudando Eneida Oto Shiroma, Janete Maria Lins de Azevedo e Maria Paula Dallari Bucci. Adentrando especificamente no tema de pesquisa, buscou-se conceituar as ações afirmativas, contando com os ensinamentos de Joaquim Barbosa, Flávia Piovesan, Maria Cecília Lorea Leite, Fernando Seabra Santos, Naomar de Almeida Filho e Allan Coelho Duarte, in-

dicando conseqüentemente o histórico social de desigualdade econômicas, sociais, culturais e educacionais no país, abordado por Josué de Castro, Darcy Ribeiro, Juremir Machado e Pierre Bourdieu. O referencial sobre o percurso do ensino superior no Brasil evidenciando os progressos e insucessos na caminhada são analisados por Boaventura de Sousa Santos, Anísio Spínola Teixeira, Luiz Antônio Cunha, Nadir Zago e Nadia Hage Fialho. Seguidamente, passa-se à apresentação da concepção teórica e metodológica que orientará a investigação, circunscrevendo-se a pesquisa no campo do materialismo histórico (teoria), trabalhando com a perspectiva crítico-dialética (método). Esse método busca compreender o sistema educativo no contexto social, considerando as ações políticas envolvidas e inerentes à sociedade, abarcando as transformações havidas no materialismo histórico, fazendo mais do que explicar e interpretar esse processo, mas compreender como são produzidas suas relações sociais, assumindo uma postura crítica frente ao objeto/fenômeno de pesquisa. O estudo é qualitativo e está voltado à natureza descritiva e exploratória, contando com a abordagem de caráter bibliográfico e documental. Essa abordagem indica o estudo a partir de dados já publicados, estando a principal diferença entre elas na origem das fontes, pois ao passo que a pesquisa bibliográfica se utiliza de aporte teórico resultante da contribuição de diversos autores, a pesquisa documental é realizada por meio da análise de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda são passíveis de reelaboração. Por meio dos sítios oficiais das universidades deu-se início a busca por documentos de domínio público como normativas, regulamentos, estatutos, programas e quaisquer outras informações que reflitam o posicionamento destas instituições acerca da aplicabilidade e obrigatoriedade imposta pela legislação, além do fomento de políticas de ações afirmativas de iniciativa institucional. A partir dessa primeira análise, poderão ser solicitados às instituições de ensino documentos complementares, que possam melhor fundamentar a pesquisa. Para o exame dos dados, tendo como base a abordagem crítico-dialética e o delineamento metodológico sob o enfoque qualitativo descritivo, a escolha do método de análise de dados será a análise de conteúdo. O tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que é a etapa de aprofundamento da análise, visa superar a



compreensão superficial dos fatos expostos, atingindo um entendimento mais aprofundado quanto ao conteúdo das mensagens obtidas. O aprimoramento dos dados a serem obtidos neste estudo pode ocorrer por meio da aplicação de questionários ou realização de entrevistas com os órgãos/setores responsáveis pelo acompanhamento discente nas universidades. Contudo, essas modalidades, passíveis de viabilização, serão suscitadas somente após a organização das bases de dados documentais e bibliográficos. O acréscimo dessas modalidades de pesquisa é tomado como medida de precaução, em razão da possibilidade de estreitamento de conteúdo físico disposto acerca do tema investigado. Quanto aos resultados esperados, compreende-se como principal função de uma política pública ser um programa de ação. Isso implica dizer que acima da finalidade de atingir aspectos administrativos e legais, o objetivo deve estar centrado no atendimento aos anseios sociais. Para a inserção e inclusão social de indivíduos provenientes de grupos desfavorecidos é fundamental que as políticas de ações afirmativas não sejam vistas apenas do panorama retrospectivo — procurando saldar uma dívida história em relação à discriminação — mas também em um horizonte prospectivo, fomentando a transformação social, promovendo uma nova realidade; alicerçada no passado, mas com vistas para o presente e para o futuro (PIOVESAN, 2015). Em relação ao direito educacional, propõe-se uma análise quanto ao acompanhamento institucional como trabalho constante e conjunto às políticas públicas de acesso, efetivando o direito de permanência na universidade. As ações e programas de suporte ofertados devem visar a promoção de igualdade de condições e de oportunidades de inclusão social, além de repensar o acompanhamento institucional como um meio de garantia de qualidade, aumentando as chances para o sucesso do processo de formação do estudante cotista racial no ensino superior brasileiro.

**Palavras-chave:** Construção do objeto. Projeto de dissertação de mestrado. Política de cotas raciais. Acompanhamento institucional.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Brasília, out. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Ministério da Educação, out. 2012. Disponível em: <[http://www.lex.com.br/legis\\_23866622\\_PORTARIA\\_NORMATIVA\\_N\\_18\\_DE\\_11\\_DE\\_OUTUBRO\\_DE\\_2012.aspx](http://www.lex.com.br/legis_23866622_PORTARIA_NORMATIVA_N_18_DE_11_DE_OUTUBRO_DE_2012.aspx)>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- DESLANDES, S. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**. 21. ed. RJ: Vozes, 2002.
- PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan.-abr., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

### Notas de fim

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Bolsista CAPES/FAPERGS. E-mail: chanauana\_canci@hotmail.com.

2 Doutora em Educação (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.



## **O que podem os estudos de gênero na universidade?**

Inauã Weirich Ribeiro<sup>1</sup>  
Dra. Angélica Vier Munhoz<sup>2</sup>  
Dra. Priscila Pavan Detoni<sup>3</sup>

O presente trabalho apresenta uma proposta vinculada a um projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEnsino, da Universidade do Vale do Taquari UNIVATES. O projeto se insere na linha de pesquisa Currículo, Formação de Professores e Avaliação e está sendo desenvolvido junto ao grupo de pesquisa Currículo, Espaço e Movimento – CEM/CNPq e ao Grupo de Estudos de Gênero – GERG, ambos desenvolvidos na Univates. Por meio do projeto Ensino e aprendizagem: o currículo em meio a práticas educativas e artísticas, tem como objetivo compreender e problematizar o modo como os espaços escolares e não escolares vêm produzindo práticas educativas e artísticas envolvidos com a indissociabilidade dos processos de ensinar e aprender. O GERG, por outro lado, constrói seus estudos conforme o interesse dos estudantes e professores da instituição. Assim, em meio à tais grupos, desenvolve-se o referido projeto de mestrado, cujo objetivo é propor, em meio a Instituição de Ensino Superior, práticas curriculares acerca das questões de gênero. Partimos do pensamento perspectivado do currículo (TADEU, 2003) que instiga as investigações por um olhar problematizador. Essa perspectiva pode ser identificada como uma teoria imoralista, no sentido nietzschiano, pela qual há uma “desconfiança de toda moral baseada no absoluto, no universal e na natureza” (TADEU, 2003, p.55). Para atendermos ao objetivo do trabalho partimos de um olhar crítico sobre a produção de verdades, a noção de sujeito, o pensamento identitário e o poder acontecendo em ato (TADEU, 2003). O pensamento perspectivado do currículo busca construir seu pensamento através de questionamentos. Dessa feita,

para este trabalho iniciamos a reflexão com a seguinte pergunta: De que modo as relações de gênero podem ser pensadas e propostas, como práticas educativas e artísticas, em meio a uma Instituição de Ensino Superior? O nosso método de pesquisa foi escolhido a partir da seguinte pergunta, o que já foi produzido sobre gênero nessa instituição de Ensino Superior? Para rastrear e compreender tais produções nos utilizamos da noção de arquivo. Por arquivo entendemos “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o surgimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2009, p.147). Desse modo nos aproximaremos da obra A Arqueologia do saber (FOUCAULT, 2009), bem como de outras produções do autor. Em relação à questão dos enunciados o autor propõe que se olhe para os mesmos enunciados através das seguintes perguntas: Quem fala? De quais lugares institucionais essa pessoa fala? Em que situações foi ou é possível dizer o que se disse? Através da experiência com o GERG, entendíamos que os maiores interessados em questões de gênero eram os estudantes da instituição. Em função disso, utilizamos a Biblioteca Digital da Univates – BDU (UNIVATES, 2018a) e a Editora da Univates (UNIVATES, 2018b) para identificar trabalhos produzidos pelos estudantes que participaram ou participam dos encontros do GERG, atinentes às questões de gênero. A partir dessa seleção de materiais, identificamos diversas temáticas. Além da produção dos estudantes, buscamos identificar o que os/as professores/pesquisadores/as da instituição vem produzindo sobre esse tema através do sistema Lattes do CNPq (CNPq, 2018) e selecionamos, inicialmente, um trabalho. Nesse mapeamento

foram encontradas as seguintes produções: na Editora da Univates foi encontrado um trabalho, o livro *Um Baile Misturado: (sobre)vivências LGBT e negras no Vale do Taquari* (KOCH, 2017), produzido por uma estudante de História – Licenciatura. Este trabalho foi produzido a partir da experiência com um Núcleo da Diversidade, protagonizado por estudantes de graduação, no Diretório Central de Estudantes (DCE/UNIVATES) no ano de 2017 (KOCH; DETONI, 2018). Esse livro buscou dar visibilidade para pessoas LGBTQI e pessoas negras. Os trabalhos encontrados na BDU da Univates foram dois. O primeiro trabalho foi um artigo produzido no curso de graduação da Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda, com o título *Representação da mulher na série Orange Is The New Black: estudo sobre a violência* (RIGONI, 2017). O trabalho teve como objetivo abordar a representação da mulher na narrativa fílmica. O segundo texto encontrado foi um trabalho de conclusão de curso com o título “*História Cruzadas*” e a *Movimentação Social Feminina Negra pelos Direitos Civis nos EUA nas décadas de 1950 e 1960* (SILVA, 2015). Esta monografia foi produzida no curso de Graduação em História-Licenciatura com o objetivo de fazer uma análise interpretativa da obra fílmica *Histórias Cruzadas* para observar a luta feminina pelos direitos civis. Ao buscarmos a produção realizada por professoras que participaram dos encontros do GERG, encontramos o artigo com o título *O papel das mulheres imigrantes na família transnacional que mobiliza a migração haitiana no Brasil* (CAZAROTTO; MEJÍA, 2017). Para produzir este texto, as pesquisadoras utilizaram estudo de caso como instrumento de investigação de uma comunidade haitiana que se estabeleceu no Vale do Taquari/RS. A produção do artigo se inseriu dentro do projeto de pesquisa *Imigração de Haitianos para o Brasil: análises de um processo em construção a partir de um estudo de caso desenvolvido na Instituição de Ensino Superior*. Estes trabalhos encontrados nos fizeram perceber que existe na instituição produção científica que se interliga com os estudos de gênero. Ao buscar compor uma proposta que contemplasse práticas educativas e artísticas dentro da Instituição de Ensino Superior e tendo acesso a essas produções decidimos organizar um grupo de estudos chamado: *Encontros sobre Gênero: O que podem os estudos de gênero na Universidade?* Esses

encontros então serão compostos pelos estudantes e professores da instituição e teremos como referencial teórico principal as suas obras. Além disso teremos um encontro inicial que aborda o conceito de gênero e a maneira de pensar a produção científica sobre gênero com os seguintes textos: *Gênero: A história de um conceito* (PISCITELLI, 2009) e *Mulheres, Raça e Classe* (DAVIS, 2016). Considerando que as práticas curriculares que queremos pensar não são apenas práticas educativas, mas também práticas artísticas, nos deparamos com a pergunta: *Quais práticas artísticas poderíamos propor dentro da Instituição de Ensino Superior que seja atravessada por questões de gênero?* A partir de uma experiência com performances Drags, consideramos a possibilidade de criar essa oficina de experimentação como atividade final dos encontros. Os encontros foram então nomeados com os seguintes títulos: 1. *Conceito de gênero e suas interseccionalidades*; 2. *Questões de gênero no Vale do Taquari/RS*; 3. *Mulheres Imigrantes no Vale do Taquari/RS*; 4. *Produção audiovisual, corpo e gênero*; 5. *Mulheres Negras, Direitos Civis e Cinema*; e, 6. *Corpo e Gênero: Experimentações*. Consideramos que para propor práticas educativas e artísticas em meio a uma Instituição de Ensino Superior deve-se levar em consideração as pessoas que habitam o espaço da instituição, os diferentes lugares ocupados por elas e as diversas circunstâncias pelas quais produzem e experimentam suas vivências.

**Palavras-chave:** Gênero. Arquivo. Práticas Educativas e Artísticas.

## Referências

CAZAROTTO, Rosmari Terezinha; MEJÍA, Margarita Rosa Gaviria. O papel das mulheres imigrantes na família transnacional que mobiliza a migração haitiana no Brasil. **REVISTA PÓS-CIÊNCIAS SOCIAIS**, v. 14, p. 171, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/6452/4117>.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Editora Boitempo: São Paulo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

KOCH, Jandiro Adriano. **Um baile misturado**: (sobre)vivências LGBT e negras no Vale do Taquari. Lajeado: Editora da Univates, 2017. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/226>.

KOCH, Jandiro Adriano; DETONI, Priscila. **Um Baile Misturado**: (sobre)vivências LGBT e Negras no Vale do Taquari. 2018. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/senacorpus/trabalhos/TRABALHO\\_EV103\\_MD3\\_SA6\\_ID234\\_04012018170641.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/senacorpus/trabalhos/TRABALHO_EV103_MD3_SA6_ID234_04012018170641.pdf).

PISCITELLI, Adriana. **Gênero**: A história de um conceito (p.117-148). In: Almeida, Heloísa Buarque de.; SZWAKO, José Eduardo (Orgs). *Diferenças, Igualdade*. São Paulo: Berendiz&Vertecchia, 2009. (Coleção Sociedade em Foco: Introdução às Ciências Sociais).

RIGONI, Priscila. **Representação da mulher na série Orange Is The New Black**: estudo sobre a violência. 2017. Artigo (Graduação) – Curso de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 28 jun. 2017.

SILVA, Fernanda Dorneles da. **“História Cruzadas” e a Movimentação social feminina negra pelos direitos civis nos EUA nas décadas de 1950 e 1960**. 2015. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, jun. 2015.

TADEU, Tomaz. **Dr. Nietzsche curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze**. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNIVATES. **Biblioteca Digital da Univates**. 2018a. Disponível: <https://www.univates.br/bdu/>.

UNIVATES. **Editora da Univates**. 2018b. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/>.

---

### Notas de fim

1 UNIVATES, Mestrado em Ensino do PPGEnsino, Bolsista CAPES/FAPERGS Brasil (Edital FAPERGS/CAPES 05/2017), [iwribeiro@universo.univates.br](mailto:iwribeiro@universo.univates.br).

2 UNIVATES, PPGEnsino, [angelicavmunhoz@gmail.com](mailto:angelicavmunhoz@gmail.com).

3 UNIVATES, Psicologia, [priscila.detoni@univates.com](mailto:priscila.detoni@univates.com).



## Processos migratórios contemporâneos: trabalho e in/exclusão

Letícia Aline Back<sup>1</sup>

Betina Hillesheim<sup>2</sup>

Caroline Couto<sup>3</sup>

Os movimentos migratórios contemporâneos colocam em cena diferentes aspectos econômicos e sociais, pondo em ato necessidades globais e locais. Segundo dados disponibilizados pela Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>4</sup>, o número de migrantes internacionais ultrapassa a marca dos 244 milhões e conforme informações disponibilizadas pelo Ministério da Justiça (2018), o Brasil contava, em 2017, com um número acumulado de 10.145 refugiados reconhecidos, além de 86.007 solicitações de reconhecimento em trâmite. Ainda vale destacar que estes números referem-se a uma condição específica de migração, não contemplando os migrantes sob a égide do visto humanitário, temporário e/ou permanente. Embora a migração humana não seja um movimento recente e específico, pode-se dizer que, atualmente, diversos são os fatores que impulsionam estas movimentações. Nesse sentido, Bauman (2005), ao fazer referência ao poema *A paisagem do exílio* de Brecht, discute o quanto as condições contemporâneas vão apontando para o migrante como o “arauto das más notícias”, na medida em que eles corporificam as inseguranças do nosso tempo, suspendendo as certezas de uma suposta estabilidade e nos fazendo lembrar como é fácil esmagar o casulo de nossas rotinas seguras e familiares. Nessa perspectiva, Bauman (2017) aproxima esta população da imagem do estranho que bate à porta pedindo por acolhida, estranhos que “tendem a causar ansiedade por serem “diferentes” - e, assim, assustadoramente imprevisíveis, ao contrário das pessoas com as quais interagimos todos os dias e das quais acreditamos saber o que esperar” (BAUMAN, 2017, p.14). Tendo em vista estas considerações iniciais a respeito do que

vem sendo nomeada como uma crise humanitária, este texto objetiva discutir de que modo o campo do trabalho pode ser desenhado como um marcador importante frente aos processos migratórios, constituindo-se como condição de permanência e produção de pertencimento aos migrantes, para além das questões econômicas (embora essas não possam ser desconsideradas). Cabe destacar que esta discussão parte dos dados iniciais da pesquisa *Os (des)encontros da tríade: processos migratórios, trabalho e cidade*, que vem sendo desenvolvida junto a migrantes haitianos e senegaleses da região do Vale do Taquari (RS). A vinculação entre trabalho e migração não é recente, considerando a íntima relação que se estabelece entre boa saúde e condições de ser produtivo no país de destino e sua autorização de entrada como migrante, a recordar o antigo decreto brasileiro de nº 6455 de 1907 referente ao Serviço de Povoamento Nacional. Este decreto estabelecia que era necessário, para a entrada no país, que o migrante não apresentasse nenhuma doença contagiosa ou invalidez, reforçando a sua necessária condição de ser produtivo. Sendo assim, remontamos aos cenários da história brasileira, referentes aos processos de colonização e produção dos excedentes populacionais, a busca por melhores condições socioeconômicas e o estabelecimento de outras formas de se relacionar com os processos de trabalho. Entretanto, na contemporaneidade, a globalização aparece como central na reorganização do mundo do trabalho, bem como na produção da necessidade de mão de obra e a sua flexibilização. Além disso, destaca-se o deslocamento das grandes corporações para países menos desenvolvidos em busca, principalmente, por bens e in-

sumos mais baratos, redirecionando também os fluxos migratórios. O Brasil passou a compor a rota migratória, com maior expressividade, especialmente no período entre 2010 e 2013, no qual o país encontrava-se numa expectativa de crescimento econômico e maior geração de emprego e renda. Este período coincide com um terremoto no Haiti em 2010, a guerra na Síria a partir de 2011 e o fechamento das fronteiras europeias e americanas a estrangeiros, colocando o Brasil no cenário migratório. Composto este contexto, em relatório produzido pelo Observatório das Migrações Internacionais/Ministério do Trabalho (CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; ARAÚJO, D.; TONHATI, T., 2017), em 2016 foram expedidas 28.658 autorizações de trabalho para estrangeiros, sendo que, entre essas, 95,3% em caráter temporário e 4,7% permanentes. Nas análises gerais, o relatório aponta para uma pequena redução do número de autorizações se comparado aos anos anteriores, podendo tal diminuição estar relacionada às mudanças no cenário econômico nacional que, especialmente a partir de 2014, mergulhou em forte crise. A inserção dos migrantes no mercado de trabalho deu-se, num primeiro momento, pela busca de mão de obra por parte de representantes de diferentes empresas (ramo metalúrgico, construção civil, alimentício). Os representantes desses segmentos se dirigiam principalmente para o Acre, onde estava a maior concentração de migrantes em busca de ocupação. Este movimento aproxima-se das discussões produzidas por Bauman (2017), ao sinalizar que “os interesses empresariais desejam com firmeza o (e dão boas-vindas ao) influxo de mão de obra barata e de habilidades lucrativamente promissoras” (BAUMAN, 2017, p. 09). No âmbito desta pesquisa, acompanham-se alguns sujeitos migrantes que estão estabelecidos no Vale do Taquari (RS), a partir da circulação pelo município e adjacências, e o mapeamento dos movimentos dos diferentes sujeitos migrantes e suas estratégias de vida no que concerne às condições de permanência e circulação pela cidade. O contato principal é através de um migrante haitiano, contratado pela Secretaria de Assistência Social de Lajeado para organizar os encaminhamentos de solicitação de vistos, entre outras atividades de acolhida da população migrante. Tais andanças são registradas em um diário de campo. No decorrer deste acompanhamento, o trabalho surge como uma questão importante para a in-

clusão dos migrantes. Assinala-se que a inclusão se dá de formas diferentes, estando marcada também pelas questões culturais. Desse modo, senegaleses e haitianos têm diferentes formas de trabalhar e de se relacionar com a prática laboral. Já nas primeiras aproximações, a marcação entre as nacionalidades é percebida, quando, por exemplo, os senegaleses são vistos como mais atrelados ao comércio ambulante, enquanto os haitianos valorizariam o vínculo formal de trabalho. Sobre esta questão, a partir da fala de um dos sujeitos pesquisados (de nacionalidade haitiana), foi feito o seguinte registro no Diário de Campo (02/02/2018): os haitianos encontram oportunidades pois as empresas já sabem que eles “trabalham bem. São a melhor mão de obra que tem” [...] os senegaleses, tem a questão do comércio muito forte, querem ser autônomos. Acham pouco o que as empresas pagam e não ficam muito tempo”. Reforçou o papel fundamental que o trabalho têm na “cultura haitiana”. Ainda na perspectiva da relação com o trabalho e do processo de inclusão, as primeiras aproximações têm apontado para uma maior dificuldade com a língua e a conseqüente falta de acesso ao mercado de trabalho pelas mulheres, onde as questões de gênero se evidenciam, sendo esta questão apontada como cultural. No Haiti não tem muito emprego, a maioria sem carteira assinada. As mulheres acabam se responsabilizando pelos cuidados com a casa, a roupa e os homens fazem as coisas na rua. E, por isso, as mulheres teriam mais dificuldades. Aqui também esperam que os homens façam e aí demoram mais para se adaptar (Diário de Campo, 13 de julho de 2018). Neste sentido alguns movimentos, entre as andanças pela cidade, na busca de atendimento para diferentes demandas (matrícula na escola, consultas médicas, ida ao brechó comunitário, entre outras) chamam a atenção: a maior busca pelos serviços de assistência e saúde é feita pelos homens e, ao andar pela cidade, as mulheres se colocam, na postura do percurso, na maioria das vezes, fisicamente atrás dos homens. Entretanto, apesar do estranhamento diante dessa posição assumida pelas mulheres, não trata-se de marcarmos, aqui, uma posição de subordinação a priori, uma vez que a pesquisa ainda está em fase de aproximação e compreensão das questões culturais que perpassam as relações de gênero. Além disso, é possível perceber que a inserção em atividades profissionais, tais como auxiliares de produção em empresas

de abate de animais, trabalhadores da construção civil, varredores de calçada e fiscais do estacionamento rotativo da cidade e/ou vinculados ao serviço público, possibilitam a articulação por diferentes espaços da cidade, seja na relação com o centro, com a calçada e com a rua, seja na articulação com as diferentes políticas públicas e seus respectivos serviços. Assim, o trabalho também permite um lugar de reconhecimento: “na rua, todo mundo me conhece” (Diário de Campo, 04 de agosto de 2018). Nessa perspectiva, embora seja uma pesquisa em andamento, evidencia-se o campo do trabalho como um lugar de inclusão. Aliás, aponta-se a produção de um duplo efeito do trabalho exercido pelos migrantes: por um lado, pertencimento, circulação e aprendizagem pela cidade, e, por outro, produção de visibilidade e controle. Eles ganham visibilidade a partir da condição possibilitada pelo trabalho, entram nas estatísticas de acesso ao mercado e, considerando a necessidade de regularização de seus vistos, através da apresentação de documento de autorização de trabalho para estrangeiros, previstos na Lei de Migração brasileira (nº 13445, 2017). Com isto, esse duplo efeito possibilita pensar no jogo de relação entre o binômio inclusão/exclusão, considerando, neste sentido, a “inclusão como um processo inacabado, visto que a exclusão sempre está implicada na inclusão” (HILLESHEIM & BERNARDES, 2015, p. 131), bem como que, neste jogo, a inclusão atende aos anseios de investimento do Estado e na produção de sujeitos que atendam ao que Bauman (2005) denomina como sociedade de consumidores.

**Palavras-chave:** migração, trabalho, inclusão/exclusão.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 6455 de 19 abril 1907**. Aprova as bases regulamentares para o serviço de povoamento do solo nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6455-19-abril-1907-502417-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 25 nov 2017.
- BRASIL, Senado Federal. **Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm) Acesso em: 07 dez 2017.
- CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; ARAÚJO, D.; TONHATI, T. **A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro**. Relatório Anual 2017. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério do Trabalho/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Brasília, DF: OBMigra, 2017. Disponível em: [https://laemiceppac.files.wordpress.com/2017/12/relatorio\\_final\\_pdf\\_crgd.pdf](https://laemiceppac.files.wordpress.com/2017/12/relatorio_final_pdf_crgd.pdf). Acesso em: 06 ago 2018.
- HILLESHEIM, B.; BERNARDES, A. G. Políticas de inclusão: a arte de governar a partir da liberdade. **Psicologia em Estudo. Maringá**, v. 20, n. 1. p. 129-137, jan/mar. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Betina\\_Hillesheim/publication/283155281\\_Políticas\\_de\\_inclusao\\_a\\_arte\\_de\\_governar\\_a\\_partir\\_da\\_liberdade/links/575ad2ba08aec91374a61a94/Políticas-de-inclusao-a-arte-de-governar-a-partir-da-liberdade.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Betina_Hillesheim/publication/283155281_Políticas_de_inclusao_a_arte_de_governar_a_partir_da_liberdade/links/575ad2ba08aec91374a61a94/Políticas-de-inclusao-a-arte-de-governar-a-partir-da-liberdade.pdf). Acesso em: 06 ago 2018.

### Notas de fim

1 Universidade de Santa Cruz do Sul. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista BIPPS. E-mail: leticiaaback@gmail.com.

2 Universidade de Santa Cruz do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista produtividade CNPq. E-mail: betinahillesheim@gmail.com.

3 Universidade de Santa Cruz do Sul. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista CAPES. E-mail: ccouto@mx2.unisc.br.

4 Dados disponíveis em: <https://nacoesunidas.org/numero-de-migrantes-internacionais-chega-a-cerca-de-244-milhoes-revela-onu/> Acesso em 14 out 2017.



## Sem mordanças: o ensino crítico de línguas e o combate ao silenciamento na escola

Marcus Fontana<sup>1</sup>  
Angelise Fagundes<sup>2</sup>

Neste trabalho, partimos de uma reflexão sobre as relações existentes entre o advento de crises econômicas mundiais e o fortalecimento de movimentos ultranacionalistas e conservadores (HOBSBAWN, 1995) para analisar a situação atual do Brasil no campo político-ideológico (SOUZA, 2015; 2017; TIBURI, 2016; 2017) e as consequências do (re)emergente conservadorismo sobre a educação do país, especialmente com a disseminação de iniciativas em torno do movimento “Escola sem Partido” (ESP), criticamente renomeado por seus opositores como “Escola da Mordança” (AÇÃO EDUCATIVA, 2016). Nosso objetivo fundamental é apresentar uma proposta de ensino crítico de línguas como uma espécie de antídoto pedagógico às propostas apresentadas pelo ESP, tendente a despertar reflexões e discussões em sala de aula para além de qualquer simplificação doutrinária (LBERALI, 2012; RAJAGOPALAN, 2013; DUBOC, 2015; PEÑA DIX; BRUSKEWITZ; TRUSCOTT DE MEJÍA, 2016; HOOKS, 2017; JESUS; ZOLIN-VESZ; CARBONIERI, 2017). Antes disso, contudo, procuramos demonstrar o quanto os preceitos desse projeto contrariam princípios básicos da Constituição Federal e das leis que regem a educação no país (AÇÃO EDUCATIVA, 2016), bem como ofendem a dignidade humana ao desqualificar questões sociais importantes como as discussões sobre gênero e sobre relações étnico-raciais (MARCHAN; FINK, 2016; ARROYO, 2008; GOMES, 2008). Nossa metodologia parte de uma análise documental em torno dos registros elaborados pelos idealizadores e simpatizantes do ESP cotejados com os documentos oficiais e examinados à luz de duas das principais obras de Paulo Freire, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia. Entre os pre-

ceitos do ESP que desmistificamos em nossa análise estão a pretensa neutralidade do projeto e a ideia de que professores são doutrinadores que seguem preceitos sectários elaborados por Paulo Freire. Ao desconstruir os conceitos do ESP pretendemos erigir em seu lugar algumas possibilidades educacionais no campo do ensino de línguas desenvolvidas dentro dos estudos da Linguística Aplicada Crítica, que nos permitem defender o ponto de vista daquilo que Street chama de Letramentos Sociais, um ensino de língua que não visa única e exclusivamente as estruturas rígidas dessa língua, mas que a coloca no palco de uma sociedade viva em constante transformação, situando o ensino de língua num contexto comunicativo e cultural, que exige reflexão e sentido crítico. Aprender uma língua significa aprender “modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia” (STREET, 2014, p. 154). Isso significa tornar “explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam” (STREET, 2014, p. 155). Como resultado desta pesquisa, esperamos que a proposta de um trabalho a partir da perspectiva do ensino crítico de línguas possa contribuir para que professores e estudantes no cotidiano escolar consigam, ao mesmo tempo, desenvolver um aprendizado contextualizado e significativo de línguas e gerar reflexões que permitam (re)pensar as relações sociais.

**Palavras-chave:** Pedagogia Crítica. Linguística Aplicada Crítica. Ensino crítico de línguas. Letramentos Sociais. Escola sem Partido.



## Referências

- AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A Ideologia do Movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- ARROYO, Miguel G. Os Coletivos Diversos Repolitizam a Educação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (orgs.). **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- DUBOC, Ana Paula. Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. **Letramentos em Terras de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial e formação continuada de professores(as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas da UFMG. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (orgs.). **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX / 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize (orgs.). **Perspectivas Críticas no Ensino de Línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- MERCHÁN, Cecilia; FINK, Nadia (orgs.). **#NiUnaMenos Desde los Primeros Años: educación en géneros para infancias más libres**. Buenos Aires: Las Juanas Editoras, 2016.
- PEÑA DIX, Beatriz; BRUSKEWITZ, Nicole; TRUSCOTT DE MEJÍA, Anne-Marie (orgs.). **Empoderamiento, Autonomía y Pensamiento Crítico en las Aulas de Lenguas Extranjeras: indagaciones en la educación superior colombiana**. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2016.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.
- \_\_\_\_\_. **A Tolice da Inteligência Brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: LeYa, 2015.
- STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TIBURI, Marcia. **Como Conversar com um Fascista: reflexão sobre o cotidiano autoritário brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Ridículo Político: uma investigação sobre o risível, a manipulação da imagem e o esteticamente correto**. Rio de Janeiro: Record, 2017.

---

### Notas de fim

1 Universidade Federal de Santa Maria – Licenciatura em Espanhol – marcusfontana2011@gmail.com.

2 Universidade Federal da Fronteira Sul – Licenciatura em Espanhol e Português – angelisef@hotmail.com.



## Transexuais e travestis: identificando inter-relações no Ensino Superior

Cristiano de Oliveira Pereira<sup>1</sup>  
Renata Sassi<sup>2</sup>

A presente pesquisa objetiva identificar as dificuldades inter-relacionais que travestis e transexuais experienciam no ensino superior. Para tanto, utilizou-se o método de revisão bibliográfica, investigando os estudos elaborados por Krafft-Ebing (1894), Arán (2006), Santana (2016) e Scote (2017). Hodiernamente, observa-se que a resolução dos conflitos pelos quais os grupos citados passam, requerem a desconstrução do paradigma binário de gênero presente nas instituições de ensino. Conclui-se que a discussão sobre o acesso destes indivíduos ao ensino superior é além de relevante, necessária para mudança de cenário atual.

**Palavras-Chave:** Transexuais; Travestis; Ensino Superior; Inter-relações.

### Referências

ARÁN, Márcia. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 49-63, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ago-ra/v9n1/a04v9n1.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2018.

KRAFFT-EBING, Richard von. **Psychopathia sexualis**. London: F. J. Rebman. Disponível em: <<https://archive.org/details/PsychopathiaSexualis1000006945>>. Acesso em 12 jul. 2018.

SANTANA, Ana Larissa Alencar. A vivência dos travestis em escolas e no ensino superior brasileiro: uma análise bibliográfica do período 2011-2015. **Revista Científica FAGOC - Multidisciplinar**, [S.l.], v. 1, n. 1, ago. 2016. ISSN 2525-488X. Disponível em: <<http://revista.fagoc.br/index.php/multidisciplinar/article/view/105>>. Acesso em: 06 jul. 2018. SCOTE, Fausto Delphino. **Será que temos mesmo direitos a universidade?** O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Sorocaba, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9202>>. Acesso em 05 jul. 2018.

---

#### Notas de fim

1 Estudante do 7º semestre do curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul, e-mail: cristianoegoecia@gmail.com.

2 Mestre, docente do curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul, e-mail: rsassi@ucs.br.



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **PAINEL TEMÁTICO 02**

**Pensando Fora da Caixa:  
Discussões sobre Educação**



## A formação do professor e as tecnologias digitais

Guilherme Santin<sup>1</sup>  
Luís Filipe Severgnini<sup>2</sup>

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) têm transformado a forma como vivemos e nos relacionamos, e as mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos também afetam o ambiente escolar. De acordo com Corrêa e Mill (2016 p.631), a “cultura educacional está diretamente relacionada com as tecnologias disponíveis e o uso que se faz destas no campo educacional relaciona-se, dessa forma, às suas potencialidades pedagógicas” e segundo Oblinger e Oblinger (2005), os jovens entendem que a tecnologia faz parte de seu mundo, e por isso sentem facilidade e conforto ao utilizá-la. Se os jovens que estão na escola atualmente já utilizam TDICs para diversos aspectos de sua vida pessoal, como afirmado anteriormente, e se elas estão disponíveis para serem utilizadas sempre que necessário, parece-nos contraditório questionar sua utilização em sala de aula. Assim, resta-nos saber de suas potencialidades pedagógicas para reconhecer sua importância na educação.

Entendemos a prática docente que inclui tecnologias digitais como inovadora. Como afirmam Braga, Genro e Leite (2002, p. 32) “uma prática inovadora não o é por introdução acrítica do novo ao velho, e sim por guardar em si o germe da ruptura”, uma ruptura que inclui “a mudança que não é espontânea e surge em determinadas circunstâncias, em um ponto em que o todo se obriga a mudar” (Ibid.). É contraposição aos diversos institutos de ensino que entendem que tecnologias digitais não fazem parte do ambiente escolar. Sendo assim, a prática docente que pretende ser inovadora e se utilizar das TDICs deve partir de um ponto onde o professor também já se apropriou das tecnologias digitais. Caiado corrobora essa concepção:

Acreditamos, que enquanto o professor não estiver convencido da relevância pedagógica do uso das TDIC na aprendizagem, e não for ele mesmo letrado digital, pouca ou nenhuma influência terão os documentos oficiais e o LDP sobre sua prática pedagógica, para que o aprendiz se beneficie das TDIC. (CAIADO, 2010, p.28)

Consideramos que essa apropriação deva ocorrer na formação do docente, uma vez que esse é um momento no qual os futuros professores estão inteiramente dedicados a aprender e a desenvolver competências.

A partir deste panorama, a proposta deste artigo é investigar o impacto das TDIC na educação, observando sua aplicação na formação e na atuação docente. Para cumprir nosso objetivo, escolhemos realizar uma revisão bibliográfica narrativa, “apropriada para descrever e discutir o desenvolvimento ou o ‘estado da arte’ de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual” (ROTHER, 2007, p. 1), a partir das contribuições mais recentes disponíveis nos repositórios de artigos acerca dessa temática. Posteriormente, discutiremos os documentos científicos selecionados, com a finalidade de responder às questões norteadoras deste artigo: qual o papel das tecnologias digitais na formação do professor? A formação do novo professor o prepara para trabalhar com tecnologias digitais?

Com base na revisão bibliográfica realizada, percebemos que dificilmente as TDICs aparecem nos currículos como constituinte no processo de ensino. Como afirmam Marfim e Pesce (2017, p. 19), os “achados demonstram que, à exceção de cursos articulados diretamente à área de tecnologia – principalmente Informática, Física e Química – a maioria da oferta de

disciplinas que tematizam as TDIC está inserida como optativa”. Compreendemos que a inserção de tecnologias digitais no currículo não deve dar-se apenas em disciplinas isoladas e na formação continuada, elas devem estar presentes transversalmente nas disciplinas de formação específica, como elemento estruturante e não apenas como instrumento de transmissão, criando uma base pedagógica através da prática docente, onde o futuro professor possa apoiar-se para realizar sua própria prática suportada por TDICs.

Além de observar o papel das tecnologias digitais na formação docente, acreditamos que seja pertinente investigar o uso das TDICs na atuação dos professores, pois entendemos que a partir das práticas deles será possível perceber mais facilmente se eles as têm utilizado de forma adequada. Mas qual seria a forma adequada de utilizar tais tecnologias?

Da mesma maneira que De Sá e Endlish (2014), partimos do pressuposto de que a tecnologia é um meio para efetivar a formação humana na escola, o que implica em pensá-la e praticá-la de maneira contextualizada, no intuito de potencializar e qualificar os processos formativos e educativos. Nessa conjuntura, Kenski defende que é

[...] preciso primeiramente considerar e definir que tipo de educação se deseja desenvolver e que tipo de aluno se pretende formar [...] é necessário que, entre outras decisões, sejam identificadas entre as tecnologias disponíveis as que melhor se enquadrem às propostas educativas da unidade escolar (2010, p. 77).

No que tange à identificação das tecnologias mais adequadas às propostas educativas de uma unidade escolar, Kenski pressupõe uma proficiência no uso dessas tecnologias por parte dos professores. Mas teriam os professores se apropriado delas a ponto de discernir quais são as mais adequadas para cada cenário de ensino? Ou será que eles apenas utilizam as tecnologias disponíveis como acessório, apenas como novidade para cativar e entreter seus alunos?

Podemos encontrar subsídios para responder essa pergunta em um artigo que buscava sistematizar os re-

sultados preliminares de uma pesquisa realizada junto às escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba (DE SÁ; ENDLISH, 2014). Nessa pesquisa, foram investigados os conhecimentos adquiridos pelos professores em cursos de formação continuada e a integração de recursos digitais na escola no período de 2011 a 2012. De modo geral, os autores observaram que há familiaridade com as TDICs por parte dos docentes, mas isso não necessariamente significa que eles apresentam condição de apropriação teórica e metodológica do seu uso na escola (Ibid.).

Outros aspectos que consideramos importantes para a discussão são os desafios e as dificuldades dos docentes na utilização das TDICs. Ao escreverem sobre os desafios da escola em tempos digitais, Lunardi-Mendes, Souza Neto e Reis (2015) sugerem que um dos maiores desafios para o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas escolares seja a insegurança por parte dos docentes. Os autores destacam também que as principais dificuldades enfrentadas pelos professores são: o confronto geracional entre docentes e educandos, a formação inadequada para os usos das TICs, a falta de suporte e infraestrutura na escola, e a falta de habilidade para manusear tais artefatos (REIS; LUNARDI-MENDES, 2018, p. 299).

No que diz respeito ao confronto de gerações, Almeida e Valente defendem que

[...] os alunos se apropriam das tecnologias e convivem harmoniosamente com o mundo digital de um modo mais confortável do que os educadores (professores, gestores, especialistas em educação), muitos dos quais se mostram inseguros em relação a essas tecnologias e demonstram pouco interesse em incorporá-las ao currículo e à prática pedagógica. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p.27)

Essa perceptível resistência dos educadores em ceder às necessidades tecnológicas dos jovens da Net Gen é um problema difícil de se resolver, uma vez que geralmente há uma significativa disparidade no domínio das tecnologias por parte dos educadores em relação aos educandos, além de conflitos quanto à concepção de educação e das práticas pedagógicas.

Outrossim, percebemos que há uma tendência de que as TDICs sejam utilizadas em maior escala, tornando-se acessíveis a um número maior de educandos, seja por políticas públicas ou por meio da iniciativa privada. Como pudemos observar no artigo “De iniciantes a vanguardistas: o uso das tecnologias digitais por jovens professores” (REIS; LUNARDI-MENDES, 2018), o qual apresenta os perfis de professores *iniciantes, moderados e vanguardistas*, é plausível que as gerações mais recentes de professores, assim como as que ainda estão em processo de formação, sejam mais propensas a utilizar as TDICs em suas práticas pedagógicas. Apesar disso, o nível de proficiência desses professores estará diretamente associado às suas respectivas trajetórias de formação docente.

Nessa conjuntura, podemos sugerir que muitas das dificuldades tecnológicas enfrentadas pelos professores em suas práticas decorrem da ausência de uma formação docente voltada para o uso dessas tecnologias nas escolas; em geral, sua formação não se volta ao desenvolvimento de competências relacionadas ao emprego de tais artefatos tecnológicos, ao menos não no sentido de usufruir todo o seu potencial como meio. Além disso, podemos perceber que as novas tecnologias estão sendo empregadas apenas como “camuflagem” para metodologias ultrapassadas de ensino, nas quais os alunos são espectadores, reprodutores de informação; tal percepção vai ao encontro da crítica de Moraes (2000) à concepção empirista da educação e suas práticas pedagógicas instrucionistas.

Nesse sentido, podemos sugerir que as dificuldades em relação ao uso efetivo das TDICs não estão apenas relacionadas à inadequação da formação docente e à infraestrutura das escolas: existe um conjunto mais amplo de problemas, de alta complexidade, os quais decorrem de um paradigma educacional ultrapassado, incapaz de atender as demandas de uma sociedade interconectada. Finalmente, ponderamos que o uso efetivo das TDICs em ambientes de ensino depende não somente de uma formação docente que desenvolva nos professores as competências necessárias para tanto: faz-se necessária uma ruptura, tal como a proposta por Braga, Genro e Leite (2002). Somente em um cenário inovador, no qual os educandos são considerados partícipes da construção do conhecimento, em vez de

meros espectadores-reprodutores de informação, que as tecnologias digitais poderão ser utilizadas no limite de suas potencialidades.

**Palavras-chave:** Formação. Professor. Tecnologias digitais. Docência.

## Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. Universidade Futurante: Inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília. **Universidade Futurante:** Produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 2002.
- CAIADO, Roberta. **As tecnologias digitais da informação e comunicação em livros didáticos de língua portuguesa.** 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20P%20DF/GT16-6452-Int.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2018.
- CORRÊA, André Garcia; MILL, Daniel. Docência virtual em Educação Musical: um estudo sobre adequações pedagógicas para o ensino de música a distância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n.2, p. 629-653, mai/ago. 2016.
- DE SÁ, Ricardo Antunes; ENDLISH, Estela. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. **Educação**, [s.l.], v. 37, n. 1, p.63-71, 19 mar. 2014. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15010>.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; SOUZA NETO, Alaim; REIS, Valdeci. (2015) Laptops na sala de aula: os desafios da escola em tempos digitais. In: BUSARELLO, Raul Inacio; BIEGING, Patricia; ULBRICHT, Vania Ribas (Orgs.). **Sobre Educação e Tecnologias:** conceitos e aprendizagem. 1.ed., v.1, São Paulo: Pimenta Cultural, p. 145-159.
- MARFIM, Lucas; PESCE, Lucila. Formação do pedagogo para o uso educacional das tecnologias digitais de informação e comunicação: uma revisão de literatura (2006-2014). In: **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.3, n.2, p.9-23, mai.-ago. 2017.
- MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, Maria Cândida (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas.** Campinas: Nied/unicamp, 2002. Cap. 1. p. 1-25.

OBLINGER, Diana; OBLINGER, James. Is it age or IT: Toward Understanding the Net Generation. In: OBLINGER, Diana; OBLINGER, James. **Educating the Net Generation**. EDUCAUSE, 2005. Disponível em: <<https://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>> Acesso em: 30 mai. 2018

REIS, Valdeci; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. DE INICIANTE A VANGUARDISTAS: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS POR JOVENS PROFESSORES. **Holos**, [s.l.], v. 1, p.297-316, 9 fev. 2018. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2018.4867>.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, [s.l.], v. 20, n. 2, p.v-vi, jun. 2007. UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-21002007000200001>.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em Educação, guilhermesantini98@gmail.com.

2 Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em Educação, lfsevergnini@ucs.br.



## **A relevância da alfabetização ambiental na Educação Infantil**

Cristiane Oliveira Velho<sup>1</sup>  
Joelma Zatti dos Santos<sup>2</sup>

O tema do presente trabalho é a alfabetização ambiental na educação infantil. Com a presente revisão de literatura pretende-se discutir a relevância da alfabetização ecológica no processo de desenvolvimento das crianças na educação infantil, para a construção de um mundo autossustentável e uma maior aproximação do ser humano com a natureza biótica e abiótica. Para tanto será realizado um quadro teórico a partir de Capra (2006), BNCC (2017), Dias (2004), Kuhlmann (1998) e Oliveira (1996), considerando a relevância da temática em discussão. Salientamos que é na Educação Infantil que se busca caminhos seguros para melhor desenvolver a aprendizagem na fase da infância, que é de suma importância para o desenvolvimento físico, emocional, social e mental da criança a fim de prepará-la e instrumentalizá-la no desenvolvimento de suas competências e habilidades. A trajetória da Educação Infantil tem aspectos singulares, diferenciando-a das demais etapas da Educação. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como diretriz da educação infantil na educação básica: “Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. (BNCC, 2017.p.32)”. Nesta perspectiva, a educação infantil se constrói para oportunizar e avultar o interesse das crianças para que experimentem, colecionem, perguntem para, não somente desenvolverem-se, mas para construir-se como agente da sua própria história. Sabe-se que para conhecer esse mundo infantil é necessária a compreensão das características e suas relações e implicações cotidianas. Para Kuhlmann “é preciso qualificar a educação que queremos propiciar às crianças, que relação estabelecer com as famílias e

que concepção defender sobre as relações sociais e democráticas ” (1998, p. 194). Reconhece-se o quanto essas ideias sobre a realidade acabam modificando-a, e não se está pregando aqui a existência de uma realidade infantil, livre de experiências anteriores e das teorizações. Todavia por acreditar-se na interferência dos sentimentos, conceitos e preconceitos é que se aponta a tomada de consciência destas representações como primeiro passo necessário para intervenção pedagógica pautada e embasada. Segundo Oliveira (1996, p. 56) a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinado. Assim retoma se a questão do desenvolvimento da criança no período da educação infantil nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A criança é profundamente marcada pelo meio social em que está inserida, mas este meio também a marca. Ela possui uma natureza singular que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de uma forma própria. Portanto ela de ser respeitada e valorizada como ser único em sua individualidade e diferenças. Faz-se necessário um redimensionamento, uma nova visão pedagógica na compreensão da educação infantil como a Base Nacional Comum Curricular (p.36) tem como “[...] concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos [...]” essa concepção traduz a criança do hoje que interage com o meio em que vive e vice-versa. Ao ingressar na escola, a criança transpõe o vínculo da família e passa a conviver com os colegas de sua idade, outras crianças e adultos socializando-se e enriquecendo-se em seu rendimento intelectual, ela terá a oportunidade de despertar o seu desenvolvimento em todos os sentidos, desde que a escola em que



participe oportunize essas vivências. A educação infantil é um espaço que proporciona o interesse, curiosidade o bem-estar da criança. Para que o professor possa conhecer o mundo infantil compreendendo as características da infância e suas relações, implicações nas reflexões do cotidiano infantil dentro e fora do sistema educacional. Reconhece-se o quanto essas ideias sobre a realidade acabem modificando-a, e não se está pregando aqui a existência de uma realidade infantil, livre de experiências anteriores e das teorizações. Todavia por acreditar-se na interferência dos sentimentos, conceitos e preconceitos é que se aponta a tomada de consciência destas representações como primeiro passo necessário para a intervenção pedagógica com uma abordagem atual, sem excluir temas transversais que influenciam nossas vidas e das futuras gerações. A alfabetização ecológica tem seu princípio na natureza como centro de sustentação da vida ao nutrir e criar comunidades, tornando-se essencial na importância para formar sujeitos ecológicos, sendo que não pode existir o ser humano sem a natureza, e para que possamos continuar vivendo no planeta Terra o cuidado com ele se torna primordial para atual e futuras gerações. A educação para a vida é altamente estimulante, realizar essa conexão faz com que as crianças estabeleçam vínculos com a natureza, formam cidadãos realmente comprometidos com a sustentabilidade da vida no planeta. Supõe-se que as escolas sejam espaços privilegiados para a construção de valores, conceitos, habilidades e competências necessárias ao enfrentamento dos desafios da humanidade.

**Palavras-chave:** Alfabetização Ecológica. Educação Infantil. Sujeito Ecológico.

## Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- CAPRA, F. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. Traduzido por Carmem Fisher. São Paulo: Cultrix, 2006. Tradução de Ecological Literacy: Educating our children for a sustainable world.
- KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil**. Porto Alegre: Medicação, 1998.
- DIAS, G.F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. Ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da psicologia histórico-cultural**. Revista dialogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, , set./dez. 1996. Paulo: Hucitec.

---

### Notas de fim

1 Universidade do Planalto Catarinense – Mestrado em Educação. Cristianeovelho@uniplaclages.edu.br.

2 Universidade do Planalto Catarinense - profjzs@gmail.com.



## Características emergentes do uso YouTube como plataforma de aprendizagem por estudantes de Graduação

Aline Streck Donato<sup>1</sup>

### Introdução

As plataformas digitais têm possibilitado um avanço significativo no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem. Parker, Alstyne e Choudary (2016) em seu livro “Platform Revolution – How Networked Markets are transforming the economy – e how to make them work for you” afirmam que a plataforma pode ser encarada como um conceito simples e transformador, que está mudando radicalmente os negócios, a economia e a sociedade. Assim, definem a plataforma como um novo modelo de negócios que faz uso da tecnologia para conectar pessoas, organizações e recursos, tudo isso em um ecossistema interativo onde ocorre a criação e troca de valor. Além disso, apontam que a plataforma é diversificada: todos os tipos de negócios podem ser estruturados por meio dela, gerando, assim, um espaço de economia global. Para exemplificar tal afirmação, os autores relatam que toda empresa tem potencial para se estabelecer em uma plataforma, desde aquelas onde o produto é a informação (educação e mídia, por exemplo) até mesmo as que trabalham com produtos físicos, mas que necessitam manter um relacionamento com seu cliente, agregando valor à relação estabelecida entre eles. Percebe-se aqui a potencialidade que o mercado das plataformas tem no cenário atual, onde a tecnologia possibilitada pela internet conecta pessoas de todas as partes do mundo. Em consequência, pode-se projetar que será ainda maior a expansão dos negócios antes nichados a determinado ambiente cultural ou localização geográfica. Tudo estará na rede.

Para exemplificar tal afirmativa, Parker, Alstyne e Choudary (2016) ainda reiteram que hoje todos os profissionais de ramos distintos podem transformar seu potencial em negócio por meio da plataforma: “professor ou advogado, fotógrafo ou cientista, encanador ou terapeuta – não importa o tipo de trabalho que você faz, uma plataforma está preparada transformá-la em oportunidade” (PARKER, ALSTYNE e CHOUDARY, 2016, p.17). Os autores também criaram uma definição básica para plataforma: eles a consideram um negócio que tem por objetivo a criação de valor entre produtores e consumidores que oferta um relacionamento aberto e participativo. A plataforma é a responsável por estabelecer a infraestrutura para que tais interações possam ocorrer e regulamentar seu próprio uso, com o propósito geral de facilitar a troca de bens, serviços ou moeda social, permitindo, assim, a criação de valor para todos os participantes. O que se pode observar desse cenário onde plataformas e empresas se fundem é que muitos consumidores (que em certas situações também podem transformar-se em produtores) ainda utilizam esse negócio com demorado receio, posto que as plataformas devem transparecer confiabilidade para ele, o que geralmente ocorre apenas naquelas que já estão há algum tempo consolidadas no mercado. De acordo com Parker, Alstyne e Choudary (2016), o conceito de plataforma é simples: um local onde produtores e consumidores se unem em interações que criam valor para ambas as partes, algo que os seres humanos já praticam há milênios. A diferença é que agora existe a adição da tecnologia digital para separar o antigo modelo de negócios daquele ge-

rado pelas plataformas, pois devido ao alcance, velocidade e expansão a plataforma se torna mais eficiente. A potencialidade que essa ferramenta apresenta na sociedade atualmente, principalmente com a possibilidade de conexão entre indivíduos de todas as partes do mundo por meio da internet, é capaz de pluralizar conhecimentos antes limitados a certo grupo social ou território geográfico. Nesse sentido, a plataforma de vídeos Youtube, fundada no ano 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, pode ser caracterizada como um ambiente de aprendizagem que agrega os mais distintos temas, visto que qualquer indivíduo detentor de conhecimento pode fazer uso dela, seja no papel de professor ou aluno. Objetivo: Partindo desse contexto, o presente estudo objetiva tecer considerações acerca dos usos que os estudantes do ensino superior fazem dessa plataforma no sentido educacional. Para isso, abordam-se alguns aspectos referentes à plataforma, tecnologia moldada pela internet que serve como mecanismo de interação e produção de conteúdo dos mais variados tipos e formatos. Referencial teórico: Dessa maneira, elencaram-se os autores Park, Alstyne e Choudary (2016), Chase (2015) e novamente Choudary (2015) para embasarem teoricamente as conceitualizações aqui pautadas. Já sobre a plataforma Youtube, são utilizados teóricos como Jenkins (2009), Burgess e Green (2009) e Jenkins, Green e Ford (2014). Metodologia: Como metodologia, é utilizada a pesquisa descritiva, utilizando como procedimento de análise o levantamento por meio de entrevistas e questionários. Análise e resultados: Percebe-se que os usos que os estudantes de graduação fazem da plataforma Youtube surgem como forma de complementar e ir além dos conhecimentos passados em salas de aula no ensino superior, dando, dessa maneira, autonomia para o mesmo compreender e aplicar temas correlatos à área que cursa.

**Palavras-chave:** Plataformas Digitais. YouTube. Ensino.

## Referências

- CHASE, Robin. **Peers Inc:** how people and platforms are inventing the collaborative economy and reinventing capitalism. Philadelphia: Public Affairs, 2015.
- CHOUDARY, S. P. **Platform Scale:** how an emerging business model helps startups build large empires with minimum investment. Boston, MA: Platform Thinking Labs, 2015.
- \_\_\_\_\_. **O Poder das Multidões** - 2ª Edição. Editora Campus/Elsevier, 2009.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.
- JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da Conexão.** São Paulo: Editora ALEPH, 2014.
- VAN ALSTYNE, M. W.; PARKER, G. G.; CHOUDARY, S. P. **Pipelines, Platforms, and the New Rules of Strategy.** Harvard Business Review, v. 94, n. 4, p. 54-62, 2016.
- WAYBACK MACHINE. Disponível em: <<http://archive.org/web/web.php>>. Acesso em 10 mai 2017.

---

### Notas de fim

1 Universidade Feevale, Doutorado em Processos e Manifestações Culturais, bolsista CAPES, e-mail: [alline.donato@hotmail.com](mailto:alline.donato@hotmail.com).



## Carta aos leitores: desafio de uma *práxis* pedagógica

Sirlei Tedesco<sup>1</sup>  
Aline Moreschi Vivan<sup>2</sup>

Caros leitores,

Em tempos globalizantes, de contextos digitais em uma comunicação concisa dos e-mails, WhatsApp e tantas opções tecnológicas vazias, sucintas e descomprometidas, retornar às cartas como forma de estabelecer diálogos que permitam realizar o movimento do pensar, contextualizado com o momento histórico, social, econômico e educacional, não é uma tarefa fácil.

A tradição de escrever cartas remete há tempos de outrora. Revolucionários se expressaram com esta prática: Karl Marx e Friedrich Engels, Che Guevara e Fidel Castro. Por meio das cartas de Frei Betto ficamos sabendo o que se passou nos porões da ditadura no Brasil. Elas, escritas por Marcel Nadjari, foram portadoras do horror do holocausto e do nazismo de Hitler na Alemanha.

No exílio mexicano, Herbert de Souza, o Betinho, expressa as saudades do Brasil e a apreensão com relação à saúde, quando escreve a Otto Lara Resende, que assumia uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. “Tenho inveja de você, que é imortal. Gostaria de ter esta condição para voltar ao Brasil” [...] <sup>3</sup>

Ao revisitar as palavras deixadas na Carta de Paulo Freire aos professores<sup>4</sup>: ensinar, aprender, teoria, prática, experiências, leitura e escrita, é reafirmar atualidade de seu pensamento Paulo, pois provoca para uma discussão que toma por base a educação como um ato político, ou seja, um ato de compromisso e de responsabilidade. Você afirmou que é preciso desmistificar a neutralidade do processo educativo, que leva a nega-

ção da sua natureza política. Em suas palavras é impossível, de um lado, uma educação neutra, de outro uma prática política esvaziada de significação educativa.

Nesta inspiração, trazemos a prática pedagógica de uma escola pública em um município do interior do RS, que ao legitimar o pensamento de Paulo Freire, constrói sua *práxis* através do *diálogo* como instrumento para compreender as razões de “ser” e de “ler” o mundo enquanto pressupostos para formação de um sujeito histórico, crítico, político e emancipado. A prática dá-se através de imersão em estudos sobre a *cultura local* em momentos de completo resgate histórico-cultural de comunidades locais e suas singularidades contemporâneas. A partir dos conceitos trazidos pela experiência do grande pensador Paulo Freire, constrói-se uma análise do projeto “Rotas Comunitárias”, durante o segundo semestre de 2017. A prática do projeto prevê visitas a todas as comunidades que fazem parte do município de Fagundes Varela, viabilizando momentos de encontro de identidades pessoais e sociais em um resgate histórico.

O Município de Fagundes Varela situa-se no Estado do Rio Grande do Sul e possui uma população de 2.700 habitantes. Nele fica a Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, única da rede municipal. Atualmente atende 220 alunos desde a educação infantil (creche e pré-escola) até o 5º ano do ensino fundamental e conta com uma equipe formada por 28 professores, diretor, vice-diretor e orientador pedagógico, além de uma equipe multiprofissional de apoio (psicopedagógico, psicológico, nutricional e sala de recursos).

Os princípios que embasam este ambiente educacional, inspira-se no pensamento de Paulo Freire. Parte, portanto, de uma investigação temática para verificação do universo do aluno e dos modos de vida e costumes da região, com o objetivo de perceber como o aluno sente sua realidade. Assim, intenciona promover a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização da sua cultura e da sua oralidade. Estes princípios se relacionam com a construção e desenvolvimento de projetos que objetivam proporcionar ao educando condições favoráveis para desenvolver suas potencialidades, tornando-o, dessa maneira, um ser criativo, crítico, transformador e capaz de exercer a cidadania (SPAGNOLO, 2013).

Através de processos pedagógicos, a escola busca desenvolver as ações que mantenham permanentemente ativa a filosofia do educandário: “Prazer em ensinar, prazer em aprender”. Dentre essas ações, buscam-se atualizações nos processos metodológicos, através de estratégias didáticas, recursos tecnológicos, formação continuada e inovações no modo de fazer educação. Para Spagnolo (2013), nesse contexto, o papel da escola se amplia: além de mediar e aproximar conhecimentos, considera os alunos nos seus contextos sociais, ambientais e culturais, oferecendo condições para que ocorram as aprendizagens através do lúdico, brincadeiras orientadas ou livres, do acesso à tecnologia e da exploração da curiosidade, garantindo, dessa maneira, a ampliação das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, éticas, sociais e intelectuais.

A efetivação de uma proposta de descobertas e inovações no cotidiano escolar a escola envolve mais do que questões metodológicas, passa por questões diretamente relacionadas aos referenciais epistemológicos adotados pelo professor, ou seja, as suas crenças, seus conceitos, seus pressupostos e tudo aquilo que ele acredita que nesse processo também constituem variáveis importantes. Daí a necessidade da formação continuada e do engajamento dos sujeitos que fazem acontecer a educação com as propostas da escola em face dos avanços e mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea.

Assim, a comunidade escolar Caminhos do Aprender entende, pautada na visão de Paulo Frei-

re, que a educação deve ser capaz de promover a autoconfiança e toda ação educativa deve ser um ato contínuo de recriação e de ressignificação de significados enquanto condição de possibilidade para uma educação conscientizadora e libertadora, dentro de uma perspectiva contínua de diálogo e reflexão sobre a ação com o objetivo de ampliar a visão de mundo e a participação ativa do indivíduo em todas as esferas da vida em sociedade.

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE 1980, p. 39)

Nessa direção, docentes-discentes carregam a possibilidade de compreender suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como realidade em transformação, em processo; assim, são estimulados a enfrentar a realidade como sujeitos da práxis, da reflexão e da ação verdadeiramente transformadora da realidade. Neste propósito, a Escola desenvolveu a seleção e a organização do conteúdo programático em um trabalho conjunto de pesquisa do universo de *temas geradores*<sup>5</sup> para o desenvolvimento do Projeto Rotas Comunitárias, o qual tem por objetivo despertar observar e perceber o significado de outras épocas no passado; a compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladas do mundo, mas como parte do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais; que estas identidades são diversas e merecem respeito.

Por este princípio, trabalhar uma perspectiva investigativa/problematizadora, de forma a inovar a maneira de abordar determinados conhecimentos, despertando o interesse dos alunos, para uma efetiva participação dos mesmos, envolvendo-os na construção do saber.

Sobre o estudo da história local, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997, p. 40) apontam o seguinte:

Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”. Como se trata de estudos, em parte, sobre a história local, as informações propiciam pesquisas com depoimentos e relatos de pessoas da escola, da família e de outros grupos de convívio, fotografias e gravuras, observações e análises de comportamentos sociais e de obras humanas: habitações, utensílios caseiros, ferramentas de trabalho, vestimentas, produção de alimentos, brincadeiras, músicas, jogos, entre outros.

Portanto, a reconstrução da história de um local é trabalho amplo, desencadeia um conjunto de forças no imaginário individual e coletivo de todos. A história não existe apenas nos livros, ela é real e viva. Promove encontros, diálogo e observações, possibilitando a preservação da memória, a reconstrução do passado. Isto leva as pessoas a terem um novo olhar diante do antigo, das marcas do passado. Este processo agrega sentido à experiência e o aprendizado.

O projeto Rotas Comunitárias surgiu da necessidade de integrar escola e comunidade, em uma perspectiva de educar a partir da experiência vivida, resgate

histórico e pesquisa *in loco*. Durante o segundo semestre de 2017, toda a semana foram realizadas saídas para três das dezenove comunidades que integram o pequeno município de Fagundes Varela, no interior do Rio Grande do Sul.

Todas as turmas da escola, independente da faixa etária, fizeram parte das expedições. Cada qual explorava de acordo com seu potencial de pesquisa. Os professores e crianças, instrumentalizados pelo diálogo e com apoio de materiais de pesquisa, pranchetas, bloco de anotações, caneta e o mapa do município, utilizavam o transporte e seguiam rumo a localidades previamente determinadas.

Em cada visita, uma família da localidade aguardava o grupo com um enorme contingente de informações, as quais provocavam observações, resgates e descobertas, emergentes nos relatos. As crianças faziam anotações que julgavam fundamentais, contribuía e questionavam suas curiosidades.

Paulo Freire afirmava que o verdadeiro objetivo da educação é “transformar o mundo”. Aprender a ler é aprender a entender o mundo, isto é, ter acesso aos tesouros de toda a literatura, a todo conhecimento produzido e registrado de forma escrita. E aprender a escrever significa mudar esse mundo, isto é, imprimir nele sua própria experiência, seu ponto de vista, sua



Fonte: Projeto Rotas Comunitárias, 2017.

opinião. Uma vez comunicada esta palavra, o mundo já não é mais aquele de alguns instantes atrás: sua ação já agiu sobre ele, já o mudou. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1983, p.69)

Voltar ao passado com os olhos do presente mobilizava no grupo um sentimento de identidade e apontava para a construção de projetos de futuro. Neste sentido, o exercício de problematizar, a partir da realidade concreta do sujeito e criar o conflito cognitivo que o leve a recorrer a seu referencial, identificar o que precisa ser mudado nesta realidade e, com base num referencial científico, buscar os conhecimentos necessários para, primeiro, compreendê-la, e posteriormente intervir na realidade. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio desta realidade e procurar soluções.” (FREIRE, 1979, p. 30).

A trama foi sendo construída, de maneira que provoca a continuidade do projeto em uma segunda edição, a qual prevê aprofundamento no estudo das histórias peculiares de cada comunidade.

Percebeu-se que a dinâmica do diálogo foi aberto e favoreceu a aproximação da comunidade e a escola desencadeando um processo permanente de construir práticas pesquisadoras fundadas numa “escuta sensível” e numa “compreensão ativa” (BARBIER, 1985) da realidade.

A vivência da comunidade escolar Caminhos do Aprender, tomando por base os ideais de Paulo Freire tem pontuado características relacionais, possibilitando a criação de tramas conceituais que permitem compreender e relacionar importantes conceitos. Assim, permitiu-se a análise da relação entre a ideologia freireana e o Projeto Rotas Comunitárias, evidenciada em uma trama que busca a coerência entre sua proposição e as práticas realizadas.

Essa é uma trama aberta, isto é, possibilita outras composições que possam emergir no interesse da pesquisa e a compreensão freireana. Observe-se que os conceitos se articulam com o ponto central da trama (DIÁLOGO) e que é possível estabelecer, também, diferentes relações entre eles.

O diálogo, base para todo o Projeto Rotas Comunitárias, implica uma troca de saberes, mas não se esgota nela. É condição para a construção de conhecimento, porque na situação dialógica a comunicação entre os sujeitos que estão dialogando problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido. Para Paulo Freire, o diálogo é

[...] uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (FREIRE, 2008a, p.123).

Por meio do diálogo, é possível a construção de conhecimento de forma coletiva e colaborativa. O diálogo, presente em situações de aprendizagem, com os educandos, permite que a curiosidade espontânea da



Figura 1: Trama de relações conceituais

criança - característica antropológica do ser humano - manifestada pelo comportamento de busca, de descoberta, se transforme em curiosidade epistemológica<sup>6</sup>.

A trama conceitual apresenta algumas condições para o desenvolvimento do diálogo. São eles: escuta, tolerância, amorosidade e curiosidade. A escuta de que nos fala Freire vai além da capacidade auditiva e da pura cordialidade. Na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente o educando, podemos passar a falar com ele e não falar para ele, como se fôssemos detentores da verdade a ser transmitida. Nessa perspectiva, é importante aprender a escutar o diferente. Essa qualidade de escuta requer do educador o desenvolvimento da tolerância virtuosa, que nos ensina "(...) a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente." (FREIRE, 2009b, p.59).

O amor também é o fundamento do diálogo. Diz Paulo Freire (2001, p. 80), "[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo". Mas não se trata, segundo o autor, de um sentimento ingênuo ou romântico de afeição, ele se caracteriza por relações autênticas de respeito, tolerância e empatia entre pessoas que compartilham ideais na busca da humanização. O diálogo só é possível com humildade, pois, quando existe o sentimento de que cada um acredita ser superior ao outro, esses não podem tornar-se companheiros de "pronúncia do mundo". O diálogo requer confiança, fé no outro. Para Paulo Freire (2001, p. 81) "não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar". Em outros termos, são condições para a prática do diálogo: escuta, silêncio, crença no outro, respeito. Alia-se a essas condições a esperança crítica, mobilizadora do diálogo. Portanto, fundamentam o diálogo: o amor, a tolerância, a humildade e a capacidade de escuta como conteúdo e atitude da prática educativa. A esperança crítica, por sua vez, move o diálogo, pois o sujeito inacabado e consciente do inacabamento tem uma prática dialógica, porque acredita na transformação da realidade, ou seja, "[...] a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo" (Freire, 2003, p. 72). Para a relação dialógica ser estabelecida, um clima de abertura, de participação é condição necessária.

Uma vez que a escola se propõe a construir coletivamente a conscientização do inacabamento e a inconclusão do oprimido, criando possibilidades para *ser mais* e superar os condicionamentos históricos, alcançando assim a sua vocação própria: a humanização (Freire), então terá cumprido seu papel.

Este estudo possibilitou a verificação de que na medida em que se assume uma proposta emancipatória, a escola se abre, aprendendo com seu entorno, valorizando a cultura local. Patrimônio importante de um povo, resultante dos conhecimentos compartilhados entre os sujeitos de um lugar e que através do diálogo autêntico, vai passando, e sendo recriada, de geração em geração.

Somente uma prática pedagógica que possibilite o conhecimento da realidade social situa os sujeitos na dimensão de descobridores e indagadores da realidade. No momento em que o ser humano começa a desvelar o oculto e decodificar mensagens manipulatórias, ele se assume como ser histórico comprometido com a tarefa de libertação social, denunciando o modelo desumanizante. Francisco Weffort (2009, p.19) acrescentaria que "a grande preocupação de Paulo Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: 'uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política'".

A aproximação da comunidade e a escola permitiu a escola ver a si mesma como parte integrante da comunidade, e, reciprocamente, dessa reconhecer a escola como uma instituição sua, da qual pode participar e cuidar. Neste movimento a escola em estudo, por sua vez, revelou-se como unidade aberta à sua comunidade: buscou sistematicamente construir um processo de educação que considera as diferenças e semelhanças relacionadas à especificidades de cada sujeito que faz parte da comunidade, as necessidades e os anseios dos que ela assiste, visando realizar uma educação de qualidade direcionada para o resgate histórico, cultural de sua realidade e para a superação de seus conflitos. Envolver os sujeitos escolares em uma dinâmica permanente de reconstrução da memória local reconhecê-los como participante do processo de investigação e não considerá-los apenas informantes possibilita uma relação de troca. A troca de saberes entre os sujeitos da pesquisa (pesquisador e pesquisado), que se unem para



realizá-la, permite que todos os envolvidos se reconheçam como produtores desse conhecimento.

A você caro leitor, nesta carta expressamos uma experiência que nos revelou a possibilidade de uma educação *fora da caixa*, ou seja, sair do lugar comum, preconizando a melhoria das práticas educativas. Doravante concluiremos nosso diálogo pelas imagens que falam por si só.

Figura 2: Visita exploratória do Campanário de Nossa Senhora do Rosário



Fonte: arquivo E.M.E.F Caminhos do Aprender, 2017.

Figura 3: sistematização de dados coletados na visita em São Pedro.



Fonte: arquivo E.M.E.F Caminhos do Aprender, 2017.

Figura 4: registro em arte da visita a Capela de Monte Bérico.



Fonte: arquivo E.M.E.F Caminhos do Aprender, 2017.

Figura 5: brincando e explorando o espaço na Capela de São Pedro.



Fonte: arquivo E.M.E.F Caminhos do Aprender, 2017.

Registrar os momentos significativos com emoção é reviver com toda intensidade e compartilhar cada experiência é construir uma possibilidade de educar com sentido. Freire (1996) nos diria que a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5ª Ed., Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Guiné Bissau**: Registros de uma experiência em processo. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. Arquivo PDF. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro\\_freire\\_educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf). Acesso em: 10 de jan. de 2018

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul-UCS, Doutorado em Educação, sirtedesco@gmail.com

2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, Coordenadora Pedagógica, amvivan@bol.com.br

3 Acervo Otto Lara Resende no Instituto Moreira Salles. 1979. Disponível em: <https://www.correioims.com.br>

4 Esta carta foi retirada do livro Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar (Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38) no qual Paulo Freire dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nesta mesma luta. Este li-

vro foi escrito durante dois meses do ano de 1993, pouco tempo depois de sua experiência na condução da Secretaria de Educação de São Paulo.

5 Os temas geradores se referem às temáticas significativas, vivenciadas nas relações homens-mundo, ou seja, as temáticas se encontram nos homens e nas mulheres inseridos na sua realidade concreta. Assim, “[...] investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua *práxis*” (Freire, 2001, p. 98)

6 De acordo com Paulo Freire a curiosidade epistemológica é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender. É a curiosidade que se torna metodicamente rigorosa e, se opõe à curiosidade ingênua que caracteriza o senso comum.



## Cidadania e Ética: estudantes com protagonistas da transformação social

Carla Spagnolo<sup>1</sup>  
Sirlei Tedesco<sup>2</sup>

### Introdução

Inseridos em uma sociedade capitalista, é notório a discrepância e divergências sinalizadas pelas exigências atuais. De um lado, o sistema econômico tem interesse em dispor de um indivíduo competente, hábil no manejo de conhecimentos e técnicas, maleável e adaptável aos intentos do capital. Por outro lado, a cidadania exige um ser autônomo, independente, capaz de decidir os destinos de sua vida no interior de um projeto de corresponsabilidade social. “O mundo econômico exige competência, competitividade, a busca de vantagens; a cidadania requer conhecimento e reconhecimento da diferença, solidariedade e busca do bem-estar social.” (GEORGEN, 2011).

O objetivo desse trabalho é analisar os resultados de um projeto denominado “Administração Estudantil” desenvolvido em escolas públicas de Educação Básica do município de Fagundes Varela. O projeto teve como objetivo proporcionar aos estudantes, oportunidades de reflexões sobre princípios da democracia e liderança, e incentivar atitudes éticas para o desenvolvimento de uma sociedade melhor e mais participativa. Mediante a problematização “O que podemos fazer de diferente para uma nova consciência política em nosso município? Que cidade queremos para nosso futuro?”, os estudantes, desde a Educação Infantil até ao Ensino Médio, foram desafiados encontrar soluções para fazer a diferença nos ambientes de convívio social e espaços públicos.

Os procedimentos metodológicos foram orientados pela abordagem qualitativa, por intermédio da obser-

vação participante, tendo em vista o acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento do projeto. Para análise dos resultados, utilizou-se os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011).

### Referencial teórico

Inseridos em uma sociedade capitalista, é notório a discrepância e divergências sinalizadas pelas exigências atuais. De um lado, o sistema econômico tem interesse em dispor de um indivíduo competente, hábil no manejo de conhecimentos e técnicas, maleável e adaptável aos intentos do capital. Por outro lado, a cidadania exige um ser autônomo, independente, capaz de decidir os destinos de sua vida no interior de um projeto de corresponsabilidade social. “O mundo econômico exige competência, competitividade, a busca de vantagens; a cidadania requer conhecimento e reconhecimento da diferença, solidariedade e busca do bem-estar social.” (GEORGEN, 2011).

Parafraseando Kant (1996), o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem, senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Não há outros caminhos senão o desenvolvimento da educação para aprendizagens rumo a construção da cidadania, autonomia das pessoas e o autoconhecimento. Para Georgen, o homem só pode caminhar em direção ao outro a partir de si mesmo, a partir de sua própria identidade, mas a constituição dessa identidade só se dá a partir da inclusão do outro.

Atualmente, vivemos em meio a rápidas mudanças e transformações. As atitudes que percebemos nas pessoas hoje, são reflexos do mundo que as gerações anteriores construíram, consequência da sociedade da informação, do imediatismo e do individualismo. Buscando possibilidades para uma nova consciência ética, Georgen afirma que a educação escolar pode interferir nesse desenvolvimento, apostando na virtude da responsabilidade ética.

O que se espera da educação ético-moral é que contribua para ampliar a capacidade reflexiva dos indivíduos para que a autonomia e liberdade subjetivas ampliadas possam ser resgatadas do individualismo hedonista e ser capitalizadas em favor de um novo projeto de transformação social. (GEORGEN, 2011, p. 122)

Sintonizado a esse conceito, Antônio Joaquim Severino (2011) considera a educação um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. A escola é o tempo da formação para a vida. É ali que aprendemos a conviver e se proporciona ambiente para construção também das relações humanas.

Com base nessas convicções, a ética só pode ser estabelecida através de um processo permanente de decifração do sentido da existência humana, a qual está inteiramente ligada às mediações históricas. O respeito em relação a dignidade da pessoa humana, exige aguçamento da sensibilidade às condições históricas e concretas da existência humana. Consequentemente tudo isso exige o conhecimento que precisa tornar-se “[...] competente, criativo e crítico”.

A mais radical exigência ética que se faz manifesta, neste quadrante de nossa história, para todos os sujeitos envolvidos na e pela educação é, sem nenhuma dúvida, o compromisso de aplicação do conhecimento na construção da cidadania. (p.143)

É coerente a afirmação de que à educação cabe, como prática internacionalizada, investir nas forças emancipatórias, as quais se legitimam pelas práticas

históricas dos homens. É função da escola compreender, o que significa vivenciar um saber que move a vontade, desvelando um sentido valorativo, despertando a sensibilidade ao nexos desse valor ao valor da dignidade humana.

Outros conceitos como criatividade e protagonismo serão desenvolvidos em diálogo com autores como Carbonell (2012), Freire (1998), Torre (2005) para sustentar os resultados e reflexões que emergiram dessa proposta.

## A proposta do projeto e a análise dos resultados

A partir da problematização “O que podemos fazer de diferente para uma nova consciência política em nosso município? ”, os alunos das duas escolas buscaram diferentes e criativas soluções que ao final do projeto foram expressas maquetes e uma breve descrição. O material foi entregue para a prefeita em um evento organizado na semana do estudante do ano de 2017.

Para orientação dos professores e estudantes foi entregue um roteiro com sugestões e dicas com o intuito de contribuir com a construção dos protótipos e escrita do projeto.

As sugestões foram: Passo 1: Pensar e pesquisar sobre o problema e outras questões norteadoras: Que política queremos? Como despertar para uma nova consciência política? Que cidade queremos para nosso futuro? O que podemos fazer? Como fazer diferente e fazer a diferença? Passo 2: Chuva de ideias – acolher todas as ideias dos estudantes. Ao final escolher uma que queiram fazer a construção do protótipo (maquetes). Passo 3: Construir protótipo: dar vida a ideia escolhida, utilizando preferencialmente materiais recicláveis. Passo 4: Desenvolver plano de ação com registros do processo, incluindo fotos. Responder as perguntas: O QUÊ? Qual ação (construção) poderá ser desenvolvida? POR QUÊ? Justificativa. Por que é relevante desenvolver essa ação no município? COMO? De que maneira será desenvolvida a ação? QUANDO? Período necessário: data de início e término; QUEM? Re-

cursos humanos: quais são as pessoas envolvidas? Passo 5: Organização de todo o material. Passo 6: Apresentação e entrega para a prefeita no Sarau literário em homenagem aos estudantes.

Um dos principais resultados obtidos com esse projeto foi o envolvimento dos estudantes, a colaboração e aprendizagem criativa. A pesquisa e participação ativa possibilitou a construção de projetos que poderão fazer a diferença no município. Dentre tantas ideias interessantes, destacamos: a criação de rotas turísticas, construção de ciclovias, incentivo ao esporte e lazer com a construção de parques, quadras esportivas e ambientes culturais, campanhas de conscientização para diminuir o consumo e incentivar a troca de brinquedos e livros.

Constatamos que o projeto desenvolvido proporcionou aprendizagens significativas e conectou o currículo escolar as experiências de vida e as necessidades sociais. Priorizou aspectos éticos e o desenvolvimento da cidadania, a partir da aproximação com a comunidade.

## Referências

CARBONELL, Jaume. **La aventura de innovar el cambio en la escuela**. Madrid: Ediciones Morata, 2012.

GERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética, In SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e aurotidade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUZZO, Valdemir. As dimensões ética e política na formação docente, in SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e aurotidade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e aurotidade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos, In SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e aurotidade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRE, Saturnino de la. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

---

### Notas de fim

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Capes. Email: carla.spagnolo@pucrs.br.

2 Universidade de Caxias do Sul.



## Da escuridão para a transformação da Educação

Carlos Eduardo Poerschke Voltz<sup>1</sup>

### Poema

Na caverna de Platão (1999) nascem os prisioneiros  
sem nenhuma verdade  
Eles só enxergam a sombra pelo fogo projetada,  
na parede inanimada.  
Essa é sua única realidade.  
Então, libertar-se dessa prisão e caminhar em direção  
ao abandono das crenças que limitam a percepção  
da complexidade e da multiplicidade da realidade  
é uma difícil decisão.

Este trabalho argumenta  
que presos estão os professores que conhecimentos  
transmitem  
e os alunos que meias verdades com isso permitem.  
Negligenciam muito do que é oriundo  
de outras visões de mundo,  
presos numa caverna sem poder ver o novo  
porque lidam com os conteúdos de novo e de novo.

Temos aqui uma contradição,  
da sociedade da informação.  
Professores técnicos especializados  
treinam alunos para a prática da profissão.  
Como que diante das complexidades e incertezas,  
das singularidades e bonitezas  
dos fenômenos reais  
os tratemos como meros problemas instrumentais?

Pérez Gómez(1995) e Donald Schön (2000) acredi-  
tam numa prática docente  
reflexiva, instigante, artística, diferente,  
de seres que pensam suas ações e as consequências que  
produzem.  
Questionadores, curiosos e respeitadores de toda a  
gente.

São os professores que constroem, reconstroem e agem  
realmente,  
para a liberdade dos alunos que conduzem.

Da transferência à autonomia,  
Freire (1996) nos presenteia com uma bela teoria  
em direção a uma educação de primeira,  
pra mudar a realidade brasileira  
O segredo é o diálogo do encontro amoroso  
que nasce da curiosidade e problematização  
de toda a vivida situação,  
e vislumbra um futuro belo e esperançoso

Se o aluno estiver no centro do processo de ensino-  
-aprendizagem  
combatendo a defasagem da viciada engrenagem,  
será sujeito na luta pela transformação  
de nossa estagnada educação,  
planejando, refletindo, comunicando, dialogando,  
trocando experiências com professores e outros alunos,  
que não mais assistam as aulas calados, mudos  
mas interagindo, participando, colaborando  
para a construção de um novo mundo.

Quanto ao professor, Masetto (2010) vê como um  
mediador,  
da aprendizagem um facilitador, incentivador, moti-  
vador.  
Sendo ele uma ponte entre o aprendiz e sua aprendi-  
zagem,  
é o aluno quem vai protagonizar a viagem  
para problematizar a realidade  
e construir a sua verdade.

Que tanto alunos quanto professores se permitam  
desenvolver a curiosidade e caminhar para além das  
fronteiras

dos modismos, da zona de conforto, de um saber morto.

Precisamos sair das sombras da caverna e encarar a luz do conhecimento, da consciência, da criticidade.

E juntos iniciarmos um movimento de transformação de nós mesmos e de nossa sociedade.

Sonho em ver a educação como um poema inacabado, que tem em cada verso a cara do educando e do educador

e a cada dia o pintem na realidade brasileira com amor, com reflexão e ação, tornando-se para todos um aprendizado.

**Palavras-chave:** transformação, educação, professor reflexivo.

A dinâmica proposta será a entrega pelo autor do poema a todos os presentes e a apresentação da discussão sobre a transformação da educação brasileira e o papel do professor reflexivo, partindo do trabalho e trazendo os autores utilizados para a sua construção.

## Bibliografia

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MASETTO, Marcos. Docência no Ensino Superior voltada para a aprendizagem faz a diferença. **Cadernos de Pedagogia Universitária USP**, São Paulo, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

---

### Notas de fim

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado em Administração, carlospvoltz@hotmail.com.



## **Educação Infantil numa Perspectiva Etnomatemática**

Sabrina Monteiro<sup>1</sup>  
Ieda Maria Giongo<sup>2</sup>

Este trabalho é resultado de uma proposta de pesquisa do Programa de Mestrado Acadêmico Ensino, promovido pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Objetiva-se, por meio dela, analisar quais as contribuições pedagógicas da etnomatemática na Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos de uma escola localizada em Lajeado/RS. Com a finalidade de buscar as pesquisas recentes nesta temática, analisou-se os periódicos na área de ensino com classificação de qualis A1 e o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, utilizando os descritores etnomatemática e Educação Infantil. Identificou-se apenas duas dissertações que abordam essa temática, ambas do Programa de Mestrado em Ciências Exatas da Univates. Partindo desse pressuposto, enfatiza-se que esses dois estudos, de Rodrigues (2010) e Souza (2015), desenvolvidos no referido Programa, foram fundamentais na escolha desta temática pois, possibilitaram refletir sobre as diversas possibilidades de atrelar a etnomatemática à Educação Infantil. Destaca-se a tendência da etnomatemática, com base nos estudos de Ubiratan D'Ambrosio, considerado o "pai da etnomatemática". Em alusão a essa afirmação, Wanderer e Knijnik (2008) apontam que essa perspectiva no campo da matemática surgiu por volta dos anos de 1970, através dos estudos de D'Ambrosio. Este, por sua vez, enfatiza que cada sujeito traz consigo raízes culturais desde que nasce, provenientes de sua casa, da vizinhança e da comunidade na qual está inserido. Mas, segundo esse autor, quando esse sujeito chega à escola, geralmente ocorre uma substituição dessas raízes, desde a Educação Infantil. Ao iniciar seus estudos, D'Ambrosio buscava, através de suas pesquisas, "entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade,

contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações" (D'AMBROSIO, 1998, p. 17). A partir disso, pressupõe-se que cada indivíduo encontra-se imerso em um campo de fazeres e saberes próprios de cada cultura, criando, assim, suas próprias explicações e resoluções para os problemas enfrentados no seu cotidiano. Partindo dos estudos apresentados por D'Ambrosio, Wanderer e Knijnik (2008, p. 556) explicitam a importância do "[...] exame das matemáticas produzidas pelos mais diversos grupos sociais, especificamente suas formas de organizar, gerar e disseminar os conhecimentos (matemáticos) presentes em suas culturas". Dessa forma, ratifica-se a importância desses saberes matemáticos para os grupos culturais, uma vez que não são efêmeros, e sim, construídos e instruídos de geração para geração, tornando-se algo significativo e marcante para a sua identificação. Em sua pesquisa de Mestrado, intitulada "Matemática, Educação Infantil e jogos de linguagem: um estudo etnomatemático", Rodrigues (2010) objetivou produzir novos olhares sobre a etnomatemática vinculada à Educação Infantil. Ela destacou que havia diversas possibilidades de estudo vinculadas a essa vertente de "produzir novos olhares sobre a educação matemática no âmbito da Educação Infantil, e em especial examinar os jogos de linguagem que emergem quando um grupo de alunos [...] são confrontados com situações propostas pela professora" (RODRIGUES, 2010, p. 8). Essa pressuposição complementa-se com os estudos de D'Ambrosio (1990), que enfatiza que com a etnomatemática é possível compreender como a matemática é culturalmente utilizada por todas as pessoas, desde crianças até idosos, ao longo do tempo. À vista disso, evidencia-se a importância de realizar aproxima-



ções entre essas duas vertentes no ensino das crianças pequenas. Dessa forma, Souza (2015, p. 35) destaca que “[...] trabalhar a etnomatemática no cotidiano do aluno da Educação Infantil não é algo tão fácil, pois cada uma das crianças possui suas particularidades”. Entretanto, é possível identificar suas aptidões e facilidades de compreensão e, ao mesmo tempo, possibilitar que vivenciem e compartilhem experiências do seu dia a dia em sala de aula. Em consonância com o supracitado, relacionando o cotidiano das crianças “[...] desde a Educação Infantil, as crianças podem perceber que as ideias matemáticas encontram-se inter-relacionadas e que a matemática não está isolada das demais áreas do conhecimento” (SMOLE et al., 2003, p. 13). Ratifica-se que os estudos, principalmente os de Rodrigues (2010) e Souza (2015), possibilitaram à professora pesquisadora refletir sobre as diversas possibilidades de vincular a etnomatemática à Educação Infantil, uma vez que, através da pesquisa, espera-se contribuir nesse campo. Assim sendo, enfatiza-se que os argumentos apresentados por essas duas pesquisadoras foram fundamentais na escolha desta temática. Através deste estudo, busca-se desenvolver uma pesquisa qualitativa com aproximações etnográficas, pois “é uma tentativa de descrever uma cultura” (ANDRÉ, 1998, p. 19). Assim, a ação de pesquisar, em especial na educação, levam a compreender a pesquisa como uma prática social, cunhada de saberes e fazeres, com a finalidade de compreender uma cultura, entendendo suas crenças e valores. Partindo desse pressuposto, o tema a ser explorado será algo emergente no cotidiano dos alunos. Para que isso seja possível, a pesquisadora observará essa turma e entrevistará a professora titular, com o intento de descobrir o que emerge durante as brincadeiras, interações e atividade dirigidas entre eles. Nessa perspectiva, para a produção de dados serão utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observações dos alunos dentro e fora da sala de aula, entrevista semiestruturada com a professora titular e as crianças, roda de conversa, diário de itinerância, filmagens e fotografias. Para a análise de dados, será utilizado a Análise Textual Discursiva, preconizada por Moraes e Galiazzi (2007). Essa técnica de análise pode ser compreendida como um “processo de desconstrução seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se, a partir disso, novos entendimentos sobre os fenôme-

nos e discursos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 112). Portanto, essa estratégia metodológica proporciona aos pesquisadores um olhar mais extensivo ao analisar os dados coletados. Sobre esse tipo de análise, Moraes (2003, 192) já enfatizava que “[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes”. Estes componentes apresentam três fases distintas: a unitarização, a categorização e a captura dos emergentes. É nesse sentido que esses mesmos autores supracitados salientam que atingir a convicção de uma pesquisa de qualidade implica em atingir uma profundidade maior de interpretação. Dessa forma, acredita-se que esse tipo de análise e através da triangulação de dados, é apropriado para o tipo de pesquisa que pretendo desenvolver, uma vez que nela far-se-á interlocuções das categorizações produzidas com as teorizações já existentes. Cabe destacar que essa triangulação garante a cientificidade da pesquisa. Considera-se que, por meio desta investigação, seja possível identificar quais são os temas de interesse de um grupo de crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil e de que forma permitem contemplar tópicos de interesse de crianças no planejamento pedagógico. Espera-se, também, analisar de que modo os interesses das crianças possam promover o ensino de matemática no contexto da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Etnomatemática. Educação Infantil. Pesquisa emergente.

## Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 2ª ed. São Paulo: Papirus Editora, 1998.
- D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n. 2, p.191-211, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- RODRIGUES, Neiva Inês. **Matemática, Educação Infantil e Jogos e Linguagem: um estudo etnomatemático**. Dissertação de

mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2010.

WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Discursos Produzidos por Colonos do Sul do País Sobre a Matemática e a Escola de seu Tempo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set/dez. 2008.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Figuras e formas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, Aldiléia Silva de. **Trabalhando com Unidades de medidas e Estimativas na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.

---

### Notas de fim

1 Mestranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari Univates. Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: sabrinamonteiro1991@gmail.com

2 Doutora em Educação. Docente na Universidade do Vale do Taquari Univates. E-mail: igiongo@univates.br



## Educação na contemporaneidade: diálogos com o pensamento de Foucault

Nédio Antônio Andreolli<sup>1</sup>  
Ancilla Dall'Onder Zat<sup>2</sup>

O presente trabalho de pesquisa tem como tema o pensamento de Foucault, delimitando-se ao mesmo e tendo como objetivo geral conhecer como esses elementos, na perspectiva de deslocamento conceitual, podem auxiliar para analisar a educação na contemporaneidade. Para tal, foram definidos os seguintes objetivos específicos: buscar fundamentos teóricos nos diferentes momentos da produção foucaultiana no sentido de subsidiar e verificar os elementos para analisar a educação na contemporaneidade, a partir do pensamento de Foucault. A questão central deste estudo é: como os elementos do pensamento de Michel Foucault podem auxiliar na análise da educação na contemporaneidade? Num primeiro momento, faz-se a imersão nos elementos biográficos e obras do autor em foco e, com base na fundamentação foucaultiana, situar elementos de análise da educação na contemporaneidade. Foucault foi professor e pesquisador, experienciando a vivência da escola como todos os professores e, como pesquisador e filósofo, dedicou-se ao estudo do homem como sujeito de vida biológica nos séculos XVI e XVII, e como ser humano, nos séculos XIX e XX favoreceu a compreensão da ciência da educação (GALLO, 2015) Não estudou diretamente a educação, mas na transversalidade de suas obras como pesquisador e filósofo fez uma incursão em várias áreas. Na arqueologia do saber desenvolveu um método de pensamento, em *Vigiar e Punir* tematiza as questões do poder e na última fase de sua produção a *Ética* e a *Estética*, reporta-se aos gregos e romanos na análise das relações do poder. Percebe-se que a obra de Foucault passa por mudanças ao longo do tempo e do seu percurso, assim como, exprime a não comparação de épocas porque existe a continuidade do tempo. Mas sua obra potencializa a possibilidade de análise de elementos no âmbito da educação nos tempos contem-

porâneos, cujas características centralizam-se na complexidade, nas incertezas, na comunicação e no avanço tecnológico. Não existe em Foucault uma verdade universal, porque o “poder produz o saber”, mas o saber também é poder, e nessa ótica a transmissão do conhecimento, não se equivale aos saberes, pois esses - saberes e poder - possibilitam muitas coisas de criação e envolvimento, construídos pelo sujeito detentor do saber. Nessa perspectiva, aborda a construção de si mesmo, o cultivar-se, o cuidar de si, o construir-se com autonomia e liberdade, conseqüentemente, o professor precisa cuidar de si e do seu aluno para que ambos no interior da escola, e fora dela, se edifiquem como seres humanos. Não se trata de dispensar a escola (ILLICH) o que poderia ocorrer pelas possibilidades da tecnologia, mas criar condições biopolíticas em diferentes níveis, estado, sociedade, escola para uma construção sadia de cada “sujeito” que aprende a cuidar-se e a envolver-se. Nesta ótica, a escola entenderia a necessidade desse mesmo sujeito compreender a condição humana substituindo a disciplina do poder controlador pela disciplina construtiva à semelhança da biopolítica do estado que cuida da vida dos indivíduos para que esses possam construir-se como pessoas saudáveis. O estudo caracteriza-se pelas reflexões teóricas, de natureza qualitativa, analisadas no âmbito do discurso. A partir da análise dos elementos presentes nas obras de Michel Foucault pretende-se situar essas e outras relações que permitam visualizar perspectivas e possibilidades de mudanças significativas na educação e, sobretudo na escola, se essa desejar subsistir no seu tempo.

**Palavras-chave:** Biopolítica, saberes, poder, sujeito, educação.

## Referências

FOUCAULT, M. A Governamentabilidade. In: FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1978.

FOUCAULT, Michel. **A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: O cuidado de si. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

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

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ILLICH, Ivan, **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

GALLO, Silvio. **Foucault e a Educação**. 2015. Vídeo (54:29 min). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=3eQgOy\\_5Ibg](https://www.youtube.com/watch?v=3eQgOy_5Ibg)>. Acesso em: 13 jun. 2018.

---

### Notas de fim

1 Nédio Antônio Andreolli. Universidade de Caxias do Sul. Mertrando em Educação. [naandreolli@ucs.br](mailto:naandreolli@ucs.br)

2 Ancilla Dall'Onder Zat. Faculdade de Tecnologia da Serra Gaúcha. Doutorado em Educação. [ancila@italnet.com.br](mailto:ancila@italnet.com.br)



# Educação no Ensino Superior no Brasil: reflexões sobre estratégias de ensino e o papel do professor

Stéfani Mano Valmini<sup>1</sup>

## Introdução

neste artigo, pretende-se identificar as estratégias de ensino, especificamente no nível superior no Brasil, além de estabelecer qual o papel do professor neste contexto. Dentre as inquietações que motivaram este artigo estão: Porque o número de concluintes no ensino superior é tão inferior aos ingressantes? Os professores podem utilizar as mesmas estratégias de ensino do século XVI dos colégios jesuítas?

Para responder tais questionamentos, buscamos reflexões a partir da identidade do professor, com Pimenta (1999), das estratégias de trabalho com Anastasiou (2004) e das reflexões sobre as práticas com Cunha (2004 e 2007) foram elencados e sintetizados em uma pesquisa bibliográfica.

## Objetivo

Analisar bibliografias referentes às estratégias de ensino e formação de docentes no ensino superior, corroborando para um olhar crítico sobre a profissão professor e seus desafios.

## Referencial teórico

### Estratégias de ensino

para iniciarmos a reflexão sobre as estratégias de ensino, trago questionamentos propostos pela autora Anastasiou:

Considerando que os alunos, a cada ano, chegam à universidade trazendo novas e diferenciadas experiências em sua história de vida, poderemos estar atuando na “formatação” da aula utilizada desde o descobrimento do Brasil e proposta na *Ratio Studiorum*, em 1599? Como trabalhar as relações, os nexos, a construção de quadros teóricos práticos previstos nos currículos universitários, altamente complexos, superando a forma tradicional de relação entre professor, alunos e conhecimento? (Anastasiou e Alves, 2004, pág. 1)

Para o primeiro questionamento não há dúvidas da resposta, com certeza não podemos trabalhar em nossas salas de aula na mesma formatação dos colégios jesuítas do século XVI. A renovação é necessária, mas como saímos deste aprisionamento de costumes?

Veja se é possível perceber alguma semelhança do ensino que recebemos, com o dos colégios jesuítas. Nos colégios os exercícios, as lições e as disputas serviam para verificar o aprendizado, a organização e estrutura era prefixada no “manual” *Ratio Studiorum*<sup>2</sup>, eram prescritos padrões de comportamentos e boas maneiras, havia separação por classes visando o ensino simultâneo e de forma homogênea, e a criação de horários fixos para as aulas.

Pesquisando a história nos deparamos com muitas situações parecidas, ou no pior dos casos iguais, de cinco séculos atrás, percebe-se assim o quanto esta cultura está enraizada em nossas vidas escolares.

Para modificarmos este cenário primeiro precisamos entender o papel do docente não como um simples conteudista que prepara materiais, mas sim como um profissional mediador que proporciona um pro-

cesso de envolvimento entre os seus alunos na construção destes saberes.

Segundo Anastasiou (2004), a metodologia tradicional, principalmente sendo exercida pela memorização (modelo usado nos colégios jesuítas), não é mais suficiente hoje para dar conta dos profissionais que necessitamos. Sendo assim, a autora propõe uma metodologia dialética onde “o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais”, os passos necessários para proporcionar esta aprendizagem são: a mobilização, a construção e a síntese.

Tomando como base as ações de mobilização, construção e síntese, o docente deve elaborar estratégias para as suas práticas didáticas que contemplem estas ações e com isso proporcionem possibilidades aos alunos de construir, desconstruir e reconstruir conceitos, e desta forma tornar efetiva a aprendizagem, ou como citado pela Anastasiou, a ensinagem.

Importante ressaltar, que não é pelo simples fato do docente utilizar estas estratégias que será bem aceito pelos alunos. Os alunos estão acomodados e confortáveis no seu papel de assistir aulas expositivas, onde o conteúdo estará pronto e disponível e não requer maiores mobilizações.

Esta ruptura de paradigma é urgente, é preciso fazer aulas e não dar aulas. O fazer é o fazer junto, ambos mobilizados, dispostos e inteiros neste processo.

Obviamente que para haver esta ruptura são necessárias modificações em obrigatoriedades como as dos livros didáticos e programas fixos que precisam ser executados e até mesmo em aplicações de avaliações externas para verificação do aprendizado.

A possibilidade de inovação no processo de aprendizagem no Ensino Superior poderá acontecer aliando a reflexão dos conteúdos relacionados a prática, para que aconteça a interiorização do conhecimento. Salienciamos que o planejamento das ações no cotidiano escolar é imprescindível para a extração de sólidas conclusões por parte do aluno. Nada disso será suficiente

se a ação do ensino estiver isolada do espaço e tempo em que se realiza.

São necessárias as criações de pontes entre conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultural onde acontece o ato executivo (Cunha, 2007). Para isso devemos fazer uma prática pedagógica calcada no diálogo e na flexibilidade, flexibilidade no sentido de respeitar o desenvolvimento individual da aprendizagem.

Em algumas instituições este processo é algo mais natural e habitual do que em outras, por já ocorrem processos como experiências sistemáticas. Porém mesmo que a instituição não seja impulsionadora desses processos, o professor tem a autonomia necessária para implementação de estratégias diferenciadas (Anastasiou, 2004).

As estratégias das aulas, segundo Anastasiou (2004), precisam considerar o princípio dialético, ou seja, serem baseadas em diálogos a fim de formar uma parceria entre alunos e professores para um efetivo fazer aulas. Sempre objetivando a efetivação do maior número de operações mentais, em um processo crescente de complexidade do pensamento.

As contribuições dos alunos podem ser feitas de maneira individual, perante o coletivo, ou ainda em duplas ou grupos. Seja individual ou coletiva é fundamental que o professor acolha a construção dos conhecimentos, para que ele se sinta confiante e motivado a participar. Afinal a sala de aula é o lugar para se errar e aprender com os erros, construir e desconstruir saberes.

## O Papel do Professor

Se as estratégias e práticas de trabalho precisam ser modificadas, o papel do professor também precisa acompanhar estas mudanças. Pode-se dizer que a profissão docente é uma profissão que está em constante movimento, em ação, seu exercício nunca é estático e permanente, mas sempre um processo (Cunha, 2007).

No ensino superior, grande parte dos professores são profissionais que possuem graduações, especiali-

zações em suas áreas específicas, muitos com sólidas carreiras profissionais nestas mesmas áreas, porém não possuem uma formação pedagógica. Como resultado temos uma repetição dos modelos históricos, dificilmente favorecendo inovações na perspectiva da ruptura epistemológica” (Cunha, 2007).

Embora, culturalmente, se entenda que qualquer pessoa pode ser um professor pela origem histórica do magistério, com uma forte ligação a vocação ou sacerdócio, é imprescindível entender que a docência é uma atividade complexa, que requer saberes específicos, mas também diversas habilidades racionais e emocionais (Ibid).

A solução para este impasse é o investimento na formação dos professores universitários, a fim de proporcionar reflexões sobre o seu fazer docente que possibilitem a ruptura epistemológica.

Como salientado por Veiga (2010), a formação docente é “uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação”. Portanto, a sua formação visa “a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios”.

## Metodologia

O presente artigo é uma revisão bibliográfica sobre temas relacionados à Docência no Ensino Superior. Segundo Vianna (2001), para avançarmos em um campo de conhecimento é necessário primeiro conhecer o que já foi realizado por outros pesquisadores.

A revisão bibliográfica é essencial para sabermos o estado atual dos conhecimentos de determinado tema, as suas lacunas e a sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento (Lakatos e Marconi, 1991).

## Análise e resultados alcançados

sabemos que é preciso renovar, modificar as estratégias de trabalho tanto no ensino superior, como no básico, não há mais espaço para aulas rígidas, inflexíveis, somente expositivas onde o professor é o detentor do conteúdo, de verdades e a posição do estudante é passiva, só recebendo e memorizando.

Como destacado por Levy:

O que deve ser apreendido não pode mais ser planejado, nem precisamente definido de maneira antecipada. Os percursos e os perfis de competência são, todos eles, singulares e está cada vez menos possível canalizar-se em programas ou currículos que sejam válidos para todo o mundo. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. (Levy, 2000, pág.12)

A docência deve ser vista como uma atividade complexa que exige diversos saberes: os específicos, os pedagógicos, e os saberes construídos nos espaços da experiência (VEIGA, 2010). E para serem desenvolvidos estes saberes são necessários investimentos na formação dos professores. “Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 1999, pág. 26).

É necessária uma nova relação entre ensinar e aprender no âmbito universitário, que só será atingido através das práticas de trabalho, onde não usaremos mais o termo dar aulas, mas sim um fazer aulas.

## Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo, ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3a. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior**: a docência e sua formação. Educação 2004, XXVII (setembro-dezembro). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805411>> . Acesso em 17 de maio de 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEVY, P. **Educação e cibercultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed 34, 2000.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Metodologia do trabalho científico**: um enfoque didático da produção científica. São Paulo: EPU, 2001.

---

### Notas de fim

1 UCS, Mestranda em Educação, tefy.val@gmail.com.

2 Código educativo dos colégios jesuítas, uma fórmula os estudos elaborados por uma comissão.





# Ensino Médio, histórias infantis e Saúde Pública: oportunizando aprendizado – relato de experiência

Cisnara Pires Amaral<sup>1</sup>

## Introdução

Compreendemos que os adolescentes chegam no ensino médio, na maioria das vezes, sobrecarregados de informações, preocupados com os exames de ingresso no meio acadêmico, o que torna algumas disciplinas pouco proveitosas em relação ao aprendizado. Dessa forma, por que não poderemos propiciar ao discente, novas metodologias que favoreçam a ludicidade e aprendizado? Observam Pozo e Crespo (2009, p.23) que a perda de sentido do conhecimento científico não só limita sua utilidade ou aplicabilidade por parte dos alunos, mas também seu interesse e relevância. De fato, como consequência do ensino recebido os alunos adotam atitudes inadequadas com os próprios fins da ciência, que se traduzem sobretudo em falta de motivação ou interesse pela aprendizagem da disciplina. Sabemos que professores que aplicam ideias construtivistas ao ensino-aprendizagem, admitem que esta não ocorre somente pela memorização, mas pela intensa atividade mental do aluno. Dessa forma, realizou-se uma prática pedagógica com o objetivo de oportunizar aos discentes de ensino médio, especificadamente 3º ano a construção de histórias infantis a partir do estudo realizado em sala de aula em relação as diferentes patologias e seus agentes etiológicos vírus, bactérias e protozoários, produzindo um acervo de informações que poderão ser utilizadas na biblioteca da escola pelos alunos do ensino fundamental. É mister a compreensão da importância do docente em instigar seus alunos a produzirem materiais que estimulem e reforcem o aprendizado, utilizando diferentes metodologias que facilitem a conexão entre conhecimento científico e popular.

## Referencial Teórico

No contexto educacional vivenciamos aprendizagem na sala de aula, em momentos determinados, favorecendo apenas alguns alunos, assim precisamos expandir o conceito de aprendizagem desfragmentando os conhecimentos através de práticas, incentivo à leituras que não podem ser realizadas em momentos pré-estabelecidos, onde é necessário vencer currículos determinados, concluindo que existem diferentes situações de aprendizagens e que determinados alunos precisam de atenção, estimulação e desafios.

Entende-se como desafio o fato de compreender que a leitura favorece a aprendizagem a partir de histórias contextualizadas, instiga a curiosidade, munindo os discentes de conhecimentos científicos que passam muitas vezes despercebidos. Piasi e Araujo, 2012 observam a importância de desenvolver metodologias que permitam estabelecer procedimentos e atividades envolvendo leitura nas aulas de Ciências, favorecendo a construção de uma visão de mundo, que se apresenta como um todo formado por elementos inter-relacionados.

Perante essa realidade, os conteúdos trabalhados no ensino médio, especificadamente em relação a patologias relacionadas aos diferentes reinos de seres vivos, poderão ser relevantes do ponto de vista social e ter reflexos na realidade a sua volta?

Para responder essa pergunta, poderemos observar a diferença entre aprender dentro de um contexto imaginário ou aprender através de uma aula

expositiva, onde ocorrem monólogos relacionados a determinados conteúdos, dificultando o processo ensino-aprendizagem.

É fundamental perceber que as disciplinas de Ciências ou Biologia, possuem em seus currículos conteúdos que favorecem práticas pedagógicas, e poderão se tornar atraentes entre os discentes, visto que muitos conteúdos estão relacionados na mídia constantemente.

Assim sendo, a leitura é uma prática básica para todas as áreas do conhecimento, “a preparação de um leitor efetivo passa pela adoção de um comportamento em que a leitura deixe de ser atividade ocasional para integrar-se à vida do sujeito como necessidade imperiosa de que decorrem prazer e conhecimento” (SARAIVA, 2001).

Miguez, 2009 salienta que o ato de ler atualiza o processo revelador da arte da palavra desenvolvendo a expressão do sujeito leitor numa dimensão crítico-reflexiva.

Dessa modo, o intuito é estimular o aprendizado através de leituras prazerosas que façam a conexão entre conhecimento científico e cotidiano. Sabemos que o aprendizado não ocorre em todos os momentos. Pozo e Crespo, 2009 observam que muitos professores assumam, quando ensinam, que seus alunos aprendem tão mal quanto um computador, uma vez que, paradoxalmente, a aprendizagem escolar tende a exigir dos alunos aquilo para o que eles estão menos dotados: repetir ou reproduzir as coisas com exatidão.

A ideia básica é evitar a reprodução sem criticidade e compreensão. Portanto, cabe ao aluno não somente memorizar, mas também fazer relações e atribuir significados àquilo com que toma contato nas situações de ensino-aprendizagem (CAMPOS; NIGRO, 2009, p. 56). E para realizar essa conexão necessita que o docente propicie novas ferramentas de ensino.

No universo da educação formal, alguns autores, como Castro e Jimenez-Alexandre (2000), Pérez e Carvalho (2012) e Puig, Torija e Jimenez-Alexandre (2012) defendem o emprego de problemas e/ou de questões sociocientíficas para as aulas de Ciências, pois esse tipo

de proposta possibilita o envolvimento dos estudantes e promove a cultura científica. Além disso, alegam esses autores, que esse tipo de aula desenvolve nos alunos a argumentação e a resolução de problemas.

Esse é o desafio para o educador, tornar sua aula prazerosa, a partir de situações cotidianas que poderão ser vivenciadas pelos docentes, estimulando ficção e realidade através do uso da literatura.

## Metodologia

Para a realização dos trabalhos, os 28 discentes regularmente matriculados na Escola de Educação Básica da URI foram divididos em grupos, levando três meses para a produção de sua história, desenvolvimento de capa e pesquisa bibliográfica, contando com 6 horas/aulas utilizadas na escola e reuniões entre os grupos que ocorriam fora do contexto escolar.

A pesquisa ocorreu com o auxílio de livros de Biologia, polígrafos da escola, sites de notícias e artigos no site de busca Scielo, auxiliados pela professora regente da disciplina. Todas as informações necessárias foram utilizadas para o desenvolvimento das histórias infantis a partir das patologias mais constantes em nossa região, lembrando que deveriam utilizar da imaginação para criar uma história que pudesse ser trabalhada pela professora do 6º ano do ensino fundamental.

Para as produções os discentes escolheram as patologias estudadas durante as aulas, elencando uma delas para a produção da história, sendo escolhidos os seguintes temas: febre amarela, giardíase, cólera, dengue, toxoplasmose, teníase e meningite. Durante a análise de dados, utilizou-se questionário semiestruturado, onde foram analisados: a dificuldade na produção da história, dificuldade em compreender a patologia da doença, a busca de informações relacionadas as principais doenças evidenciadas na região, e a satisfação em realizar a construção de um livro infantil. Quanto as gravuras, um dos grupos produziu suas imagens através de desenhos produzidos por uma das autoras; os outros, utilizaram imagens da internet, sendo que todas foram referenciadas.

As histórias foram repassadas para professora, que fez a primeira leitura em relação a patologia e suas formas de atuação, após ocorreu a revisão bibliográfica pela professora de Português do educandário. Os livros foram produzidos em um Centro de Cópias ligados a Universidade, não possuem ISBN e foram disponibilizados para a biblioteca da Instituição para serem trabalhados pela professora de Ciências.

## Resultados e Discussão

Quanto a dificuldade na produção dos livros, percebemos que 67% não tiveram dificuldades em criar uma história, 24% sentiu dificuldade inicial na organização do grupo e na aceitação das ideias relacionadas e 8% dos discentes relataram que a dificuldade se manteve, até que um dos alunos resolveu iniciar a produção e os demais mantiveram a ideia.

Em relação a dificuldade em compreender a patologia das doenças 83% não apresentaram dificuldade, e obtiveram todas as informações na biblioteca da escola e universidade, 17% apresentaram dificuldades em relação ao site de busca Scielo, pois as doenças pesquisadas eram muito específicas e estes não compreendiam muitas coisas. Em relação a procura de informações de casos esporádicos, epidemias relacionadas, todos os grupos relataram que utilizaram as páginas dos informativos (jornais) da cidade e região para observar a prevalência de tais doenças, também ocorreu relatos da associação dos surtos de toxoplasmose em Santa Maria para produzirem sua história.

Quanto a satisfação em realizar a atividade, tivemos 100% de aprovação, além de recebermos alguns recadinhos como “obrigada por nos proporcionar a atividade”, “amei escrever livro infantil”, “acho que irei virar escritora”, “aprendi muito com essa atividade”, “foi muito gratificante”, “fico feliz em saber que uma criança irá ler minha história”, corroboram Piasi e Araújo, 2012 ler livros infantis é preparar-se para ler outras obras, para ter acesso a todas as obras escritas que se possa imaginar. O livro é, assim, um instrumento de aprendizagem, um passaporte para o mundo das letras.

## Conclusão

Compreendemos que a leitura e a imaginação favorecem o aprendizado, pois envolve a busca constante de novos materiais e informações, proporcionamos integração e trabalho em equipe, organização e tomada de decisões. A produção da história exigiu do discente um esforço de imaginação criativa, interpretando palavras, conhecimento científico e cotidiano. Proporcionamos o despertar do imaginário infantil em adolescentes, época de transição entre idade adulta e infantil, marcada pelas inúmeras vergonhas. Tornamos o aprendizado mais interessante, partindo de situações contextualizadas, facilitamos a abordagem de temas sociais, a interdisciplinaridade entre biologia, literatura, redação e artes. Além de estimularmos a leitura nos anos fundamentais, através de uma produção bibliográfica produzida pelos alunos da própria escola.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Zoonoses. Aprendizagem.

## Referências

- CAMPOS, M.C.C.; NIGRO, R.G. **Teoria e Prática em Ciências na Escola:** O ensino – aprendizagem como investigação. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.
- CASTRO, C. E. R.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. La cultura científica en la resolución de problemas en el laboratorio. **Revista Enseñanza de las Ciencias**, v. 18, n. 2, p. 275-284, 2000.
- MIGUEZ, F. **Nas artes—manhas do Imaginário Infantil.** 4 ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- PÉREZ, Leonardo F. M.; CARVALHO, Washington L. P. Contribuições e dificuldades da abordagem de questões sociocientíficas na prática de professores de Ciências. **Rev. Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 38, n. 3, p. 727-741, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aop450.pdf> Acesso em jan. 2018.
- PIASSI, L.P.; ARAUJO, P.T. **A literatura infantil no ensino de Ciências:** propostas didáticas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.
- POZO, J.I.; CRESPO, M.A.G. **A aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5 ed. São Paulo: Artmed, 2009.
- PUIG, B.; TORIJA, B. B.; JIMENEZ-ALEIXANDRE, M. P. Dos unidades de argumentación sobre cuestiones sóciocien-

tíficas: el determinismo biológico y la gestión de recursos. **VII Seminário Ibérico e III Seminário Ibero-Americano CTS no Ensino das Ciências**, Madrid, Espanha, 2012.

SARAIVA, J.A et.al. **Palavras, brinquedos e Brincadeiras**: cultura oral na escola. 1ª ed. São Paulo: Artmed, 2010.

---

#### Notas de fim

1 Docente do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e da Escola de Educação Básica da URI – Santiago. E-mail: cisnaramaral@gmail.com.



## Escavando o arquivo do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento - CEM/ CNPq/ Univates

Jeferson Camargo<sup>1</sup>  
Angélica Vier Munhoz<sup>2</sup>

Trata-se de uma investigação que vem sendo realizada junto ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), cuja pesquisa nomeada “Ensino e aprendizagem: o currículo em meio a prática educativa e artística”, investiga os processos de ensinar e aprender, produzidos por práticas educativas e artísticas, em espaços escolares e não escolares, tomando como referência autores da Filosofia da diferença como Deleuze, Foucault e Nietzsche. Tal projeto, realizado pelo bolsista PIBIC/CNPq, tem como objetivo o rastreamento do arquivo produzido pelo Grupo CEM, desde 2013 (materiais colhidos nos campos empíricos e produções realizadas pelo grupo), de modo a investigar como são entendidas, repetidas, se cruzam e estão implicadas em cada espaço de investigação as noções de ensino, aprendizagem e arte. Como aporte metodológico, toma-se a noção de arquivo, a partir da obra *Arqueologia do saber*, de Michel Foucault (2007), em meio a qual o autor afirma

que o arquivo é “o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2007, p.158). Desse modo, busca-se através da análise dos arquivos produzidos pelo grupo CEM, potencializar as futuras produções e entender como determinadas ideias e conceitos foram se modificando ao longo destes cinco anos de pesquisa. Por fim, cabe destacar que o projeto se encontra em fase inicial, não possuindo ainda resultados a serem apresentados.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Arte. Arquivo.

### Referências

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

---

#### Notas de fim

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Psicologia, Bolsista PIBIC/CNPq, jeefcamargo@gmail.com

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates; Docente do PP-GEEnsino; Coordenadora do Grupo de Pesquisa CEM/CNPq/Univates; Apoio Fapergs; angelicamunhoz@univates.br.



## Metodologias ativas: caminhos da formação dos docentes que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Carolina Busik<sup>1</sup>  
Amanda Boss Girardi<sup>2</sup>  
Náthali Eduarda Toniolli<sup>3</sup>  
Nureive Goularte Bissaco<sup>4</sup>

Esse estudo busca investigar a formação dos docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de sete escolas de Caxias do Sul-RS, com o intuito de analisar suas escolhas metodológicas para se propor um curso de formação continuada sobre metodologias ativas. Como fundamentação, utilizou-se das contribuições de Gadotti (2001) e Davis et. al. (2005) do qual descrevem as metodologias ativas como atuantes nas estratégias para uma aprendizagem mais significativa, corroborando para o aprimoramento do processo de construção do conhecimento por parte do professor e do aluno, constituindo um sujeito com apropriação dos processos metacognitivos. Essa pesquisa se constitui como exploratória (GIL, 2017), como uma pesquisa-ação (AZEVEDO & GONZAGA, S/A) com um questionário utilizado como instrumento de coleta de dados. Os dados coletados serão analisados por meio de uma análise de conteúdo (MORAES, 1999), da qual norteará as necessidades de formação aos docentes.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas. Metacognição. Formação Continuada de Professores.

### Notas de fim

1 Carolina Busik, Faculdade Murialdo, Licenciatura em Pedagogia, 6º Semestre, Participante do Projeto de Pesquisa em Metodologias Ativas, e-mail: carolina.busik@famur.com.br.

2 Amanda Boss Girardi, Faculdade Murialdo, Licenciatura em Pedagogia, 6º Semestre, Participante do Projeto de Pesquisa em Metodologias Ativas, e-mail: Amanda.girardi@famur.com.br

### REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R.O.M; GONZAGA, A.M. **O método na pesquisa em educação:** por uma visão alternativa centrada na perspectiva da complementaridade. VIII ENPEC, resumo 451-4.

DAVIS, C. et al. **Metacognição e sucesso escolar:** articulando teoria e prática. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 125, p. 205-230, 2005.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

3 Náthali Eduarda Toniolli, Faculdade Murialdo, Licenciatura em Pedagogia, 6º Semestre, Participante do Projeto de Pesquisa em Metodologias Ativas, e-mail: nathali.toniolli@famur.com.br

4 Mestra Nureive Goularte Bissaco, docente na Faculdade Murialdo, Orientadora do Projeto de Pesquisa em Metodologias Ativas, e-mail: nureive.goularte@famur.com.br



## Pensando fora da caixa: articulações bio-sociais na Educação

Elisângela Lazzari<sup>1</sup>  
Lavínia Schwantes<sup>2</sup>

A diferença entre classes evidencia a necessidade de mudança no sistema social/político brasileiro e educacional (que é uma base da construção social). Em biologia, podemos questionar o uso das ciências e tecnologia como fonte soberana de um conhecimento centralizado (HABERMAS apud PINHÃO, 2016.) Este foi o mote do estágio de Ensino Médio do curso de Biologia-Licenciatura, cujo objetivo era proporcionar aos estudantes uma visão de si e do todo, representado pelo biológico, político/social, procurando conhecer e questionar realidades locais/globais, instigando a transformação da realidade, por meio da unidade didática “do macro para o micro: saúde, bem estar e representações sociais”. Este trabalho objetiva relatar essa experiência que integrou o conteúdo de citologia com questões sociais de: alimentação, poluentes e a greve dos caminhoneiros, relacionando as problemáticas ambientais com a saúde do corpo/célula e com a injustiça socioambiental. Estimulou-se questionamentos dos estudantes, em uma proposta

pedagógica filosófica que considera a escola um centro de questionamentos e produção de alternativas sociais, políticas e culturais mais sintonizadas com o seu tempo. (REIGOTA, 1999). Obtivemos resultados satisfatórios pois os estudantes entraram em contato com discursos não comuns em sua volta, podendo vivenciar outras possibilidades e percepções sobre as relações sociais, políticas e de bem estar, numa articulação entre a biologia e os contextos sociais vividos.

**Palavras-chave:** Ensino de biologia. Questões sociais. Educação crítica.

### Referências

- REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola:** por uma educação ambiental pós-moderna – Cortez São Paulo, 1999.
- PINHÃO, Francine. **Cidadania e o ensino de ciências:** questões para o debate; Ensaio Belo Horizonte v.18n.3 2016.

---

#### Notas de fim

1 Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Instituto de Ciências Biológicas e Instituto de Educação, curso Ciências Biológicas Licenciatura, 8º semestre, e-mail lislazzari@hotmail.com.

2 Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Instituto de Ciências Biológicas e Instituto de Educação, curso Ciências Biológicas Licenciatura.



## Presença social e o uso da videoconferência na Educação Profissionalizante

Gissele B. Leal Bertagnolli<sup>1</sup>

O presente artigo tem como temática o uso da tecnologia aplicada à educação profissionalizante, fazendo uma breve análise sobre presença e presença social, utilizando-se de conceitos de diferentes autores, produzindo reflexões sobre a consolidação do uso de videoconferência como instrumento tecnológico eficaz na consagração da interação e inclusão social. Diante dessa nova realidade, com o mundo globalizado, inclui-se a necessidade de qualificação e profissionalização de sujeitos, avistando a modalidade de Educação a Distância como uma estratégia emergente na busca de alternativas para esse propósito. Este estudo, de abordagem qualitativa e exploratória, destaca os conceitos de presença social para subsidiar uma reflexão sobre educação profissionalizante utilizando-se de videoconferências. Duas categorias foram analisadas, educação profissional através de videoconferências, e a presença social no contexto tecnológico. Nesse sentido, o ensino profissionalizante, por meio de videoconferências, tem sido utilizado para enfrentar as demandas do mercado de trabalho, qualificando trabalhadores e colaborando pela inclusão daqueles que estão fora do processo produtivo do sistema social, sendo a educação um dos principais meios para a realização do que chamamos de inclusão social.

**Palavras-chave:** Tecnologia. Educação. Presença Social.

### REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Antonia; VELHO, Luis. Together ness through virtual worlds: How real can be that presence? **Proceedings of Presence, Fifth Annual International Workshop on Presence**, Porto, Portugal, 2002.

ANDERSON, T. Toward a theory of online learning. In: ANDERSON, T; ELLOUMI, F. (Org.). **Theory and Practice of Online Learning**. Canada: Athabasca University, 2008, p. 33-60.

ALLY, M. Foundations of educational theory for online learning. In: ANDERSON, T; ELLOUMI, F. (Org.). **Theory and Practice of Online Learning**. Canada: Athabasca University, 2004, p. 03-32.

BASSANI, Patrícia B. Scherer et al. **Anais do XXII SBIE - XVII WIE**. Presença social na educação online: análise do ambiente de escrita coletiva etc por sujeitos com deficiência visual. p. 741-745, 2011

BASSANI, Patrícia B. Scherer, et al. **Revista Iberoamericana de educacion/ revista ibero-americana de educação**. ISSN: 1681-5653, 2013.

BASTOS, H. P. P. **“Presença Plus: Modelo de Identificação de Presença Social como Ferramenta Auxiliar da Tutoria em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem”**. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGIE/UFRGS, 2012.

CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de; IVANOFF, Gregório Bittar. **Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CRUZ, Dulce Márcia; BARCIA, Ricardo; Miranda. **Educação a distância por videoconferência**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional: Rio de Janeiro: **ABTE**, v. 29, n. 150/151, p. 3-10, julho/dezembro, 2000.

GARAU, M. **The impact of avatar fidelity on social interaction in virtual environments**, University College London, 2003.

LOMBARD, M.; DITTON, T. At the heart of it all: The concept of presence. **Journal of computer-mediated communication**, v. 3, n. 2, p. 20, 1997.

LOWENTHAL, Patrick R. The evolution and influence of social presence theory on online learning. In: KIDD, T. T. **Online education and adult learning: new frontiers for teaching practices**. Hershey, PA: IGI Global, 2010.



MINSKY, M. “**TELEPRESENCE**,” OMNI magazine, Jun-1980.

OBANA, F. Y. ; TORI, R. **Presença Conceitos de presença**. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/coleções/wrva/2010/019.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PERRY, B., EDWARDS, M. Creating a culture of community in the online classroom using artistic pedagogical technologies. In VELETSIANOS, G. **Emerging technologies in distance education**. Canada: Athabasca University. 2010, p. 129-152.

RIVA, G. “**Is presence a technology issue?** Some insights from cognitive sciences,” The Guildway, Old Portsmouth Road, Artington, Guildford, GU3 1LP, United Kingdom, pp. 159-169, 2009.

SANTOS, Maria Leonor. “**A proximidade mediada:** um estudo experimental em ambientes de aprendizagem online, 2008.

SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana. **Hibridismo Nômade**. (Originalmente intitulado Nomadic Hybridism, a ser publicado no livro “LEARNING IN METAVERSES: Co-Existing in RealVirtuality”, pela Editora IGI em agosto de 2014).

WHITESIDE, Aimee L. **Exploring social presence in communities of practice within a hybrid learning environment**. Doctoral dissertation, University of Minnesota, 2007.

---

### Notas de fim

1 Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale, Bolsista Fapergs/Capes. Mestra em Desenvolvimento Regional. Endereço eletrônico: [adv.gissele@gmail.com](mailto:adv.gissele@gmail.com).



## **Projeto de implantação de atividades interdisciplinares nos estágios realizados no Hospital Geral de Caxias do Sul - RS**

Flávia Raquel Rossi Claudia Caldart<sup>1</sup>  
Ana Carolina Pio da Silva

### **Introdução**

Estão cada vez mais eminentes a potencialidade e a premência da atuação interdisciplinar dos profissionais da saúde quando o foco é a obtenção da satisfação das necessidades dos indivíduos que buscam os serviços de saúde em nosso país. Apesar de todo o esforço de alguns profissionais, organizações e das diretrizes do Sistema de Saúde que incentivam a integralidade do cuidado, os indivíduos que buscam os serviços de saúde ainda sofrem a fragmentação dessa assistência. A fragmentação do cuidado é decorrente, além dos fatores estruturais e da organização dos processos de trabalho, também dos diferentes domínios do conhecimento, da utilização de diferentes metodologias e rotinas utilizadas pelos profissionais de saúde na organização dos processos de trabalho. Neste sentido, tem-se buscado alternativas para minimizar esta segmentação, parecendo ser a atuação em equipes interdisciplinares uma das tecnologias adequadas para tal. A origem do ambiente acadêmico já presume a compreensão entre as variadas disciplinas, pensamentos e convívio social, sendo esta o suporte para a formação de um projeto interdisciplinar. (BONINI, 2005) Deste modo, os espaços interdisciplinares devem ser conceituados e vivenciados já em meio acadêmico sob pena dos alunos, futuros profissionais, tardiamente, sentirem esta lacuna em sua formação. A partir destas reflexões, os cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição e Psicologia da Universidade de Caxias do Sul-RS (UCS), através dos professores de estágio organizaram atividades entre os acadêmicos dos diferentes cursos, visando proporcionar práticas integradas e interdisci-

plinares, ampliar cenários de ensino e aprendizagem, contribuir com a implementação da cultura interdisciplinar de atuação em saúde e com a qualidade do cuidado dos indivíduos atendidos na instituição.

### **Referencial Teórico**

A perspectiva da interdisciplinaridade encontra-se na tentativa de ultrapassar a composição da formação disciplinar, estabelecendo-se uma troca entre conhecedores de diversas áreas de atuações. Nos conceitos tradicionais disciplinares, as áreas de conhecimento são individuais e pouco focadas nas intervenções das diversas áreas de atuação multiprofissional. (Luz, 2009) Segundo Galvan (2007), a interdisciplinaridade é vista pela existência de um movimento contrário à rigidez e ao isolamento disciplinar. Preconizando que as disciplinas não estejam isoladas e sim representadas na tentativa de abarcar o todo, através da junção das partes e dos diferentes olhares sobre um mesmo fenômeno. Em todos os debates sobre interdisciplinaridade, o limiar aponta como entendimento elementar, pois se trata de delinear espaços de domínio no mundo e na academia. Verdadeiramente, este limiar, lugares de encontros e desencontros, têm sido campo de divergências. Assim, durante a construção da humanidade houve a intersecção e a queda de demarcações, e a ciência avança por meio de constantes negociações destas divisas. (CAMPOS, 2018) A interdisciplinaridade proporciona a troca de instrumentos, de técnicas, de metodologias e esquemas conceituais entre

as disciplinas ou áreas de conhecimento. (GALVAN, 2007) Gomes e Deslandes (1994) acrescentam que a interdisciplinaridade possibilita o resgate da unidade de um objeto de estudo – no caso da saúde – o indivíduo que necessita de cuidado e destacam que ela não anula a disciplinaridade e sim implica na consciência dos limites e das potencialidades da cada campo do saber, na busca de um fazer coletivo. Neste sentido, há um desafio além daqueles relativos à organização dos serviços. O desafio está posto também para as instituições formadoras dos profissionais da saúde. Especificamente no que se refere ao aprendizado dos acadêmicos na área da saúde acredita-se que estas vivências devem ser transversais durante toda a graduação, e de forma especial nos estágios curriculares que constituem campo fértil para as práticas interdisciplinares em saúde. Entretanto, a emergência da interdisciplinaridade está estimulando a inclusão de novos atores no mundo acadêmico, inclusive temas de pesquisa e objetos de fomento. Instituições de ensino superior que são abertas às mudanças na sua forma de produção do conhecimento, podem estar colaborando para um novo projeto de ciência com forte aproximação de saberes para aprofundar aquilo que as disciplinas isoladas não alcançam (PEREIRA, 2016)

## Metodologia

Os alunos foram reunidos em um primeiro encontro denominado Primeiro Seminário Integrativo – no qual foram esclarecidos os objetivos da atividade e do método proposto, assim como propiciada a integração com os colegas de curso/profissão e com os acadêmicos das demais áreas que compõem uma equipe de saúde. Ainda foi feito um momento reflexivo sobre as competências atitudinais e de comunicação, muito importantes para o entendimento e inserção no processo de ensino/ aprendizagem que estava sendo proposto. Nessa etapa, foi explicado que a dinâmica inicial seria de que os alunos que estivessem em estágios concomitantes nas unidades de internação, deveriam selecionar o caso de um paciente que julgassem adequados à atividade. Após a explicação, foram montadas as equipes de trabalho de acordo com a distribuição dos acadêmicos nos setores. As equipes deveriam organizar-se para

o desenvolvimento da tarefa, encontrando-se nos seus locais de estágio, na frequência e horários que julgassem necessários para discussão do caso, condução do plano terapêutico, preparo para alta e continuidade do caso. Lembrando sempre que o desafio era o “fazer coletivo /fazer interdisciplinar”. Foi dado um prazo de 21 dias para a execução da tarefa e ao findar este prazo os alunos reuniram-se novamente com seus professores e socializaram os resultados obtidos em um Segundo Seminário Integrativo, momento em que foram relatados os casos escolhidos e as reflexões acerca dos aprendizados, dificuldades e desafios para a atuação interdisciplinar junto ao paciente hospitalizado.

## Discussão e Resultados

Tendo em vista as diferentes modalidades dos estágios dos cursos envolvidos no projeto, os acadêmicos, aos serem desafiados a executarem a atividade interdisciplinar, utilizaram diferentes estratégias de comunicação como: ferramentas e aplicativos digitais, encontros presenciais nas dependências da instituição, os quais serviam para trocas de informações. Apesar das formas de organização dos grupos de trabalho terem sido diversas, grande parte dos acadêmicos conseguiu concluir a tarefa no sentido de apresentar um estudo de caso, com planejamento de alta, bem como criação de material explicativo individualizado com orientações. Em contrapartida, houve situações de dificuldade de comunicação/integração que impactaram no planejamento e execução da atividade proposta. Parece que este problema reflete o que acontece na organização dos próprios serviços e também nos currículos dos cursos da saúde que se apresentam ainda muito fragmentados. No processo de trabalho em saúde, embora haja a compreensão da existência de um trabalho coletivo, cada profissão, em grande parte das vezes, ainda toma por base a organização de suas rotinas de forma não alinhada a rotinas de outros profissionais ou serviços. Sendo assim, os acadêmicos conhecem o discurso da interdisciplinaridade, mas têm poucas oportunidades de praticarem, quer seja por características dos currículos ou da organização dos serviços onde os estágios acontecem. Os alunos relatam que a falha na comunicação entre profissionais envolvidos no processo de

atenção ao indivíduo hospitalizado dificultou o entendimento acerca do paciente. Dessa forma os acadêmicos visualizaram, no decorrer da atividade, os benefícios da prática interdisciplinar ou os efeitos da falta da mesma quando o tema é qualificação da assistência. Salientados ainda, como pontos fortes da experiência, o compartilhamento de conhecimentos com acadêmicos/profissionais de outras áreas, fator que favorece uma visão ampliada das necessidades do paciente e dos cuidados. É evidente que o desenvolvimento desta atividade impacta positivamente na visão do acadêmico quanto a importância de troca de experiências entre diferentes áreas de atuação, mas indissociáveis no cuidado com o paciente e formação acadêmica. Desta forma, parece ser possível, gradativamente, superarmos os desafios organizacionais e relacionais inerentes aos processos de trabalho em saúde bem como a pouca bagagem dos jovens profissionais para encararem os enormes desafios clínico-institucionais colocados à sua frente quando no exercício das profissões, que cada uma em sua particularidade, “deveria” ter como foco de atuação a real satisfação das necessidades de saúde da população. A satisfação destas necessidades só pode ser obtida, a partir de um olhar conjunto e complementar inerente a atividades interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Práticas interdisciplinares. Educação em saúde. Assistência integral à saúde.

## Referências

- BONINI, JAD; ALMEIDA, RP. A interdisciplinaridade como projeto acadêmico. **Revista Uniara**, Araraquara, v. 9, n. 1, p. 167-170, 2005.
- CAMPOS, ALA; GOMES, AC; BRANDÃO, AJS. Interdisciplinaridade e conhecimento na sociedade em rede. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 22, n. 44, p. 263-274, 2018.
- GALVAN, GB. Equipes de saúde: o desafio da integração disciplinar. **Rev. SBPH**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 53-61, dez, 2007.
- GOMES, R; DESLANDES, SF. Interdisciplinaridade na saúde pública: um campo em construção. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 103- 114, 1994.
- LUZ, MT. Complexidade do campo da Saúde Coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de saberes e práticas – análise sócio- histórica de uma trajetória paradigmática. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 304-311, 2009.
- PEREIRAE, Q; NASCIMENTO, EP. A interdisciplinaridade nas universidades brasileiras: trajetória e desafio. **Redes** (St. Cruz Sul, Online), v. 21, n 1, p. 209-232, jan./abr, 2016.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul. Cursos de graduação em Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição. ccaldart@ucs.br.



## Vidas Secas: novas formas de leitura

Caroline de Moraes<sup>1</sup>

Em diferentes discussões acerca do ensino e da educação literária, tem-se presente a questão da leitura realizada pelos jovens e adolescentes. Nesse sentido, há o reconhecimento de que as práticas escolares precisam ser reinventadas constantemente, conquistando os leitores por meio de diferentes intervenções. É necessário inovar e fazer diferente a cada novo momento de interação com as obras literárias, devido aos suportes que os exemplares possuem, como a ocorrência dos paratextos, despertando novas percepções da leitura, ou seja, apresentando uma nova ferramenta ao estudante. Conforme Todorov (2009, p. 33) o “[...] conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. [...]”. Em função do contexto exposto, o presente trabalho quer reavivar a importância e o auxílio que os elementos paratextuais proporcionam para uma leitura de qualidade e de apropriação da narrativa. Nesse caso, o objeto de estudo é a obra *Vidas secas*, escrita por Graciliano Ramos. Pauta-se na investigação do posfácio do exemplar da 133ª edição, publicado em 2017, buscando reconhecer as interferências e o direcionamento dado para uma leitura mais contextualizada, entendendo a narrativa e a presença da obra no cenário externo. Além disso, analisam-se as orelhas ou desdobros, outro elemento paratextual com informações relevantes para a compreensão total da obra, a fim de resgatar novos aspectos que tornem a leitura diferenciada, excluindo uma leitura rápida e sem intervenção. Enfim, quer-se salientar e atualizar a forma de leitura ao resgatar os paratextos, que muitas vezes são esquecidos pelos jovens leitores. O motivo da escolha da obra *Vidas secas* dá-se pelo fato de que em 2018 ela completa 80 anos de presença na Literatura Brasileira, com primeira publicação em 1938. No momento atual, século XXI, a presente obra literária continua reconhecida como um clássico do Romance de 30,

abordando a temática da seca e da miséria do sertão. O embasamento teórico para a análise dos paratextos firma-se em Genette (2009). Segundo o estudioso, não há obrigatoriedade de leitura dos elementos paratextuais que contemplam as obras, mas observa-se que muitos deles são direcionados ao leitor, como forma de aprofundar o conhecimento do exemplar. Dessa maneira, a leitura é diferente, quando o leitor sabe mais sobre a obra ou ainda sobre o autor, se comparada com uma leitura sem informações adicionais, na qual não haverá o domínio do contexto que cerca a narrativa. “Os caminhos e meios do paratexto não cessam de modificar-se conforme as épocas, as culturas, os gêneros, os autores, as obras, as edições de uma mesma obra [...]” (GENETTE, 2009, p 11). Sob esse aspecto, é reconhecido o avanço nos elementos paratextuais para adequar-se ao que é agradável ao leitor e ao momento literário. Como metodologia para atingir os objetivos expostos, parte-se de uma investigação e de uma análise dos dois paratextos selecionados: posfácio e orelhas. Sob essa concepção, examinam-se cuidadosamente como essas ferramentas de leitura podem despertar a curiosidade e ampliar a leitura da obra com maior apropriação. As orelhas de *Vidas secas* abordam sobre a vida do autor Graciliano Ramos, em formato de biografia, inserindo a fala do próprio autor ao contar das suas lembranças. Nesse espaço, o leitor compreende todo o avanço do escritor para a carreira literária, desde a passagem pelos jornais até a publicação do primeiro romance *Caetés*. Ainda nas orelhas, expõe-se a vida familiar de Ramos por meio dos casamentos realizados e dos filhos com cada esposa. Destaca-se também a carreira política como prefeito de Palmeira dos Índios. Outro elemento polêmico descrito na vida do autor é a primeira prisão em 1936, em função dessas situações, escreve outros romances. Após esse momento, publica alguns contos no jornal da Ar-

gentina, entre eles o conto “Baleia”, que posteriormente torna-se um capítulo da obra *Vidas secas*. Ao final deste paratexto, exhibe-se premiação e filiação em partido político, findando o texto com o problema de saúde do autor e a publicação de uma obra póstuma. Nesse sentido, há o reconhecimento de que o paratexto das orelhas foi utilizado para aproximar o leitor da vida do escritor, entendendo o contexto em que se passa a narrativa da obra literária, tendo em vista a vivência do autor. Sobre a exploração das orelhas, Moraes e Ramos (2018, p. 112) observam que dentre outros paratextos, elas “[...] abrangem maior número de esclarecimentos sobre o exemplar, devido à dimensão mais extensa. [...]”. O posfácio, presente ao final da obra, é escrito por Hermenegildo Bastos, estudioso das obras de Graciliano Ramos. Esse paratexto retrata sobre os sonhos de cada personagem e a luta em busca de liberdade. Nas primeiras palavras se dirige ao leitor, fazendo questionamentos acerca do entendimento das situações apresentadas na narrativa, perguntando inclusive: “[...] E o leitor, como se inclui na história? Até onde vai sua identificação com o animal? [...]” (RAMOS, 2017, p. 129). No posfácio há a explicação da produção independente de cada capítulo, sempre voltado para um elemento central, como as personagens, observando que a “[...] literatura de Graciliano Ramos se articula em torno do problema do outro [...]” (RAMOS, 2017, p. 130), para esse esclarecimento baseia-se nos estudos desenvolvidos por críticos literários. Nesse espaço, também há uma associação entre as personagens de *Vidas secas* e as demais personagens criadas pelo escritor em outras obras. Em função desse vínculo, muitos leitores podem sentir-se convidados a desfrutar das outras obras literárias para entender com mais propriedade as relações estabelecidas. Nesse paratexto, recordam-se as principais ações das personagens, como forma de resumo sobre tudo o que aconteceu, auxiliando numa leitura global. Além disso, o posfácio ressalta a longevidade da obra, considerando-a um clássico, justamente por estar próxima ao leitor. Desse modo, observa-se que “[...] o leitor vivencia o trabalho, a fadiga e os limites naturais e sociais da existência humana. Diretamente ligado a isso, o leitor pode vislumbrar o mundo da liberdade nos pequenos sonhos daqueles pequenos seres. [...]” (RAMOS, 2017, p. 131). Os críticos literários, como Roger Bastide e Otto Maria Carpeaux, recebem destaque com a menção dos

seus estudos acerca de Ramos. A magia e a imaginação são frisadas, ao identificar como cada uma das personagens é tocada pela perspectiva do inatingível, dos sonhos impossíveis, sendo assim o “[...] leitor vê a imaginação e os seus limites na história e no discurso. [...]” (RAMOS, 2017, p. 135). Diante disso, é explícita a forma como o leitor é percebido como atuante no contexto da narrativa, dando vida e observando os acontecimentos. Nesse sentido, o posfácio entende que o leitor é também participante da composição da obra realizada pelo escritor, significando-a no momento da leitura, visto que ao contemplar as ideias de prisão e liberdade, muito conhecidas do autor, realiza uma associação com o fazer arte. Dessa maneira, constata-se que o “[...] trabalho literário é, assim, ao mesmo tempo, amaldiçoado porque lembra ao homem, pelo revés, a sua falta de liberdade, mas também um espaço de resistência porque reafirma o horizonte da liberdade.” (RAMOS, 2017, p. 137). Sob este aspecto, certifica-se que o leitor é modificado após a leitura, pois é atingido por novos fatores que a obra literária proporciona. No fechamento do paratexto, evidencia-se a arte relacionada com a vida em sociedade, ao mencionar que a “[...] primeira coisa que nos diz uma obra de arte é que o mundo da liberdade é possível, e isso nos dá força para lutar contra o mundo da opressão. A arte é a antítese da sociedade.” (RAMOS, 2017, p. 138). Como resultado encontrado na presente pesquisa, nota-se a influência e o aprofundamento da leitura por intermédio dos paratextos analisados, que proporcionam maior conhecimento da obra e do autor. Desse modo, deixando o leitor íntimo do exemplar lido, tornando-o responsável pelo fazer literário. O estudo confirma a ação dos paratextos em prol de uma leitura mais apurada e com maior domínio da narrativa, tornando o leitor mais conhecedor do exemplar que tem em mãos. Por fim, há o reconhecimento de que essas pequenas ferramentas que são os paratextos, presentes na maioria das obras, são pouco aproveitados pelos leitores, os quais, por vezes, não são orientados a fazer uma leitura cuidadosa e extrair desses espaços as informações que auxiliarão numa leitura mais rica. Em suma, o presente estudo resgata o paratexto, um artifício de leitura antigo, porém pouco trabalhado e explorado pelos leitores.

**Palavras-chave:** Leitura. Paratexto. *Vidas secas*.

## Referências

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

MORAIS, Caroline de; RAMOS, Flávia Brocchetto. Paratextos em antologias de crônicas. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 100-114, 2018. Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 133 ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul. Doutoranda em Letras. Bolsista CAPES / PROSUC. E-mail: cacarolpf@yahoo.com.br.



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **PAINEL TEMÁTICO 03**

**Perspectivas freireanas  
para Educação**





## A concepção de *Experiência* em Paulo Freire: relações com o cotidiano escolar e a prática docente

Caroline Caldas Lemons<sup>1</sup>  
Niuana Kullmann<sup>2</sup>

Paulo Freire, educador brasileiro nascido em 1921, na cidade de Recife/RN, tornou-se um dos mais importantes pensadores do campo da Pedagogia. Foi professor alfabetizador de adultos, em séries finais, docente universitário, consultor educacional, colaborador em órgãos como UNESCO e Ministério da Educação e Cultura, Secretário de educação do município de São Paulo/SP e pesquisador durante mais de cinco décadas de atuação profissional, dentro e fora do país. Durante sua vida experienciou diferentes contextos culturais e sociais e desenvolveu importantes relações entre teoria e prática pedagógica, conhecimento e saber, ação e transformação, homem e sujeito, educação e aprendizagem, a partir das quais elaborou uma metodologia para alfabetização que ficou conhecida por Método Paulo Freire. Através de uma escrita dialogada, o educador problematizou boa parte das experiências cotidianas que vivenciou, enfatizando por intermédio delas o necessário estreitamento entre a prática pedagógica, a consciência política e o compromisso ético com o ser humano. Considerada a profundidade e a importância de seus escritos para a educação, o propósito deste trabalho é discutir a influência do pensamento educacional e filosófico de Paulo Freire no cotidiano escolar e sobre a prática docente a partir de sua concepção de experiência. Antecipa-se que, tomando como referência teórica algumas de suas obras em diálogo com outros autores e, tendo como método a análise bibliográfica concluiu-se que a perspectiva multidimensional para analisar as relações sociais e geracionais e a singularidade das experiências concretas que se dão no cotidiano escolar é um modo de expressar a concepção freireana de experiência. Considerado

um dos maiores expoentes do campo da pedagogia, Freire acreditava que a experiência, presente desde o nascimento até a morte do sujeito, e compreendendo todas as vivências experimentadas por ele de forma individual, coletiva, direta, indireta ou mediada, era potencializada no coletivo das relações. Contudo, ainda que pela experiência no coletivo, gerações se interponham, espaços sociais se mesclam (família, escola, religioso), processos históricos e elementos contemporâneos se façam presentes, cada sujeito atribui sentidos próprios ao que experiencia. Por fazer parte de um contexto cultural, histórico, político, econômico, social e familiar, onde cada um destes elementos se entrelaçam, as experiências que vivencia se dão, antes de tudo, no cotidiano da vida de cada um. Em outras palavras, as experiências, para cada sujeito, são vivências sociais, históricas e humanas que não se limitam a um espaço, pois são sempre significadas a partir das singularidades que o habitam. Por esta razão, tudo o que um sujeito experimenta vai constituindo, conforme esclarece Freire (2001, p. 11, grifos do autor), “[...] saberes de suas experiências feitas, saberes ‘molhados’ de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos”; saberes estes que podem ou não ser ressignificados ao longo da vida. Explicitada brevemente a compreensão sobre a concepção freireana de experiência, enquanto vivência – no coletivo – significada de modo singular, e dando continuidade à discussão proposta, cabe problematizar suas relações com o cotidiano escolar e a prática docente, especificamente. Neste trabalho, apoiando-se na definição de Pais (2013, p. 111) de que o cotidiano é uma “rota de conhecimento” e que, portanto, “não é uma parcela isolável do social”, en-

tende-se o cotidiano escolar como parte de um complexo social que adentra e extrapola o que se dá no espaço instituído da escola. Assim, as experiências no cotidiano escolar, embora pareçam ser somente de repetições, são também propulsoras de movimentos e mudanças, pois além de expressarem vínculos entre os seus contextos de interações sociais, escolares e não escolares, também fazem irromper nos sujeitos novas perspectivas, desejos, construções, conhecimentos. As experiências, as aprendizagens, as motivações e as ações dos estudantes que se dão no cotidiano escolar dizem muito sobre suas interações sociais, seus modos de viver, fazer e entender processos sociais dinâmicos e complexos. Contudo, será que os professores refletem sobre as aprendizagens que se processam pela experiência escolar? Percebem os vínculos da experiência escolar com os contextos de interações sociais a que pertencem os sujeitos aprendizes? Vislumbram o cotidiano escolar e os saberes oriundos das experiências subjetivas como importantes para o ensino? Não se trata de oferecer respostas objetivas para tais questionamentos, mas de promover reflexões. Torna-se importante notar que a experiência é, sobretudo, do aluno e não do objeto, que não caminha para algo previsível, que se dá no cotidiano da vida, antes de se dar no cotidiano escolar, e que demanda liberdade para fazer, criticar, propor, pesquisar, indagar e dialogar. Não se pode negligenciar que as experiências no cotidiano escolar são mais profícuas quando, além de serem oportunizadas por práticas docentes dialógicas e reflexivas, que instigam a constituição de novos saberes, também se respeita e se acolhem as múltiplas singularidades. Entende-se, portanto, que uma prática docente que considere tal concepção freireana de experiência precisa, não somente deve partir do conjunto de saberes de experiências feitas, próprios de cada sujeito, como também ser promotora de vivências que sejam capazes de provocar mudanças àquilo que ele era e de ainda lhe fomentar o desejo, a curiosidade e a expectativa por experiências mais amplas e profundas, não restritas ao momento do vivido. Na prática docente, a valorização dos saberes de experiências feitas se manifesta pelo estabelecimento de interações variadas, prazerosas, críticas, criativas, curiosas, pautada no diálogo que desafia, impulsiona, faz refletir; em uma relação em que ambos, professores e estudantes, aprendem, sabem, pensam, atuam, discutem as escolhas, são

sujeitos do processo, constroem conhecimentos etc. Sobre este aspecto, em se tratando da docência, Freire (2001, p. 27-28) diz que “é preciso sermos um pouco mais humildes quando nos referimos a este saber – o de experiência feita”, uma vez sendo próprio de cada sujeito não se pode atribuir-lhe ou destituir-lhe valor. Pela articulação entre a concepção de cotidiano escolar aqui considerada, as peculiaridades daqueles que o pensam, o vivem e o percebem, bem como as experiências que lá são vivenciadas, pode o professor melhor planejar e definir as experiências de aprendizagem. Possivelmente, ancorada em uma relação pedagógica dialógica, a experiência de aprendizagem será mais significativa para o aprendiz, possibilitando que ele atribua sentidos aos novos e aos velhos conhecimentos e saberes, em aspectos até então não percebidos. Uma experiência de aprendizagem significativa não será uma vivência momentânea, pois impulsionará a atribuição de sentidos próprios e o desenrolar de outras experiências. Para finalizar, Freire (2013, p. 39) define esse movimento de tomada de consciência e planejamento de ações por parte dos professores como sendo a prática docente crítica, ou seja, como sendo aquela que “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Mesmo que os sujeitos aprendizes vivenciem tempos e experiências comuns, e que possuam algum vínculo geracional importante, suas experiências são altamente subjetivadas e multidimensionais: há atribuição de diferentes sentidos dada a diversidade social, biológica, de sexo, gênero etc. Estas presenças dinâmicas são interessantes para entender os movimentos dentro do cotidiano escolar, uma vez que são fontes de influências e forças criadoras no coletivo. Em síntese, conclui-se que tal concepção de experiência implica em uma prática docente que perceba: a) que o cotidiano escolar é também o cotidiano da vida dos sujeitos; b) que, embora a constituição de saberes seja potencializada por meio das relações intersubjetivas, a atribuição de significados é altamente subjetiva; c) que todo sujeito possui saberes prévios; d) que o processo de ensino é mais profícuo quando se dá a partir dos saberes de experiências feitas.

**Palavras-chave:** Prática docente. Saberes de experiências feitas. Cotidiano escolar.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época. v.23).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

PAIS, José Machado. O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. In: **Revista Brasileira de Sociologia**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 107-128, 2013.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação. Curso de Doutorado. Bolsista CAPES/PROSUC. carolemons@ibest.com.br.

2 Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação. Curso de Doutorado. Bolsista CAPES/PROSUC. niuana@gmail.com.



## **As Universidades Comunitárias e a relação com a sociedade, uma reflexão a partir da teoria de Paulo Freire**

Marcia Speguen de Quadros Piccoli<sup>1</sup>

Ao observarmos a rotina que se instala no cotidiano da sociedade, é possível verificar que o contexto relacional que faz parte da vida das pessoas, instituições e empresas, evidencia a necessidade de trabalhos cooperados e que possam contribuir para o desenvolvimento social, humano e sustentável. Em função disso, este texto apresenta algumas reflexões sobre a importância de compartilhar com a comunidade, o conhecimento produzido nas universidades, por meio dos resultados das pesquisas desenvolvidas. Um argumento favorável para esta perspectiva é a relevância da comunicação entre a ciência e a sociedade, por meio de diferentes linguagens. Um dos sentidos desta aproximação da Universidade com a comunidade está relacionado com o perfil das IES Comunitárias, pois nesta alternativa a ser apresentada, as instituições poderão estreitar as relações com a comunidade, propiciando informações a serem exploradas pelas pessoas. Desta forma, a disponibilidade de conteúdos pode favorecer a popularização da ciência, numa linguagem mais coloquial para um público que não tem muita familiaridade com os termos técnicos e específicos de cada área do conhecimento. De acordo com a explicação de Vergara (2008) trata-se de uma possibilidade de “vulgarização do conhecimento” para além dos formatos tradicionais de publicação (científica, técnica, artística e de inovação), exigidos nos indicadores dos órgãos responsáveis pela avaliação da pós-graduação. Nessa linha de pensamento, o embasamento teórico de Paulo Freire serve para elucidar algumas ideias, sustentadas pela premissa da humanização das relações. Por este viés, Freire (1983) reforça a importância das relações dialógicas a serem vivenciadas, num empenho de transformação cons-

tante da realidade. Para o autor, o diálogo é próprio à existência humana, como algo que pode transformar e ao transformar humaniza. Ao planejar a divulgação de uma IES Comunitária para a sociedade, por meio dos resultados de suas pesquisas, com objetivo de estabelecer de alguma forma relação dialógica, conforme proposta por Paulo Freire, torna-se necessário pensar num formato para esta situação. Como suporte para este pensar, as palavras de Freire (1983) podem subsidiar a escolha de algumas possibilidades, considerando que o conhecimento não se estende daquele que se julga sabedor para aqueles que se julga não sabedor. Tal conhecimento se constitui nas relações do homem com o mundo. Freire também observa que “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (1983, p. 46). Ao falar sobre popularização da ciência, diálogo, humanização, divulgação de conhecimento, sob o ponto de vista teórico de Paulo Freire, paralelamente a isso se faz referência a questão do impacto social, que num primeiro momento pode ser visto como plano de fundo e posteriormente como resultados da tradução das publicações científicas em palavras mais simples e acessíveis para a sociedade. Experiências resultantes da realização de grupos focais com representantes de alguns segmentos comunitários, como por exemplo: educação, política, empresarial, social, comunicação e setor público (ONGs, instituições comunitárias) podem ajudar na organização e validação de uma proposta para efetivação de um sistema específico de divulgação da ciência para a população. Nestes grupos temas relacionados ao projeto

podem ser colocados em pauta, de modo a conhecer as expectativas e a receptividade da comunidade em relação ao projeto. A dinâmica do grupo poderá ser gravada para posterior transcrição dos dados. Os recursos teóricos, somados ao material de pesquisa dos grupos focais e ao conteúdo científico das universidades configuram importantes subsídios para o desenvolvimento de um sistema de informática de livre acesso, a ser administrado por técnicos preparados para o uso eficaz do recurso, de modo a cumprir os objetivos já mencionados. Destaca-se ainda que este sistema prevê a elaboração de uma plataforma atrativa e de fácil navegação, a qual pode estar hospedada no próprio site das universidades. Este sistema, ao divulgar as informações relacionadas às pesquisas de uma universidade para a comunidade local e regional, tem a intenção de, a partir do texto noticiado, disponibilizar o link para a publicação original sobre o assunto, além do acesso as informações de contato dos pesquisadores. Paralelo a organização do sistema, existe um fator bem relevante que é a preparação das pessoas para uso do sistema. Para isso, a realização de oficinas com docentes pesquisadores, juntamente com representantes discentes da pós-graduação, formarão os grupos de apoio. Estes grupos podem ser divididos por áreas do conhecimento, facilitando a divulgação do sistema, a operacionalização e a disseminação do uso. Este momento de realização das oficinas apresentará o Workflow, com o fluxo de atividades a serem realizadas por cada um dos agentes envolvidos no sistema de popularização da ciência. A capacitação do público interno (grupo de docentes e discentes elencados para a pesquisa) permitirá a organização de um teste piloto do sistema, com professores e alunos de uma escola da cidade de localização da IES envolvida no estudo. Os resultados da testagem serão importantes nas análises e ajustes necessários para posterior aplicação do sistema de divulgação científica. As análises fazem parte de uma etapa significativa deste trabalho, levando em consideração o mapeamento do uso do sistema por parte dos alunos da escola anteriormente mencionada e com a geração de relatórios do próprio sistema de divulgação científica. A visualização das reais interações realizadas, bem como o número de visitas e compartilhamentos efetivos, além de outras possibilidades a serem exploradas, podem fazer parte dos relatórios a serem gerados. Com este exercício de grupos focais, oficinas e testagem em

escolas, estratégias podem ser traçadas para facilitar a interação entre as universidades e a comunidade, via plataforma de divulgação científica. O maior benefício desta iniciativa está na efetiva relação do meio acadêmico com o meio social, potencializando o desenvolvimento e o progresso contínuo de ambos os públicos em questão. Além disso, trata-se de uma cultura a ser instaurada academicamente, pois o ideal seria termos um ambiente onde os textos científicos, aos serem divulgados nos formatos de artigos, livros ou trabalhos em eventos, já estivessem também preparados para serem popularizados. Alguns periódicos já solicitam aos autores uma versão resumida e numa linguagem mais simples, do conteúdo a ser publicado, pois já trabalham, de alguma forma, a divulgação em blogs e facebook. Como projeção dos resultados esperados está a disseminação do uso deste sistema na comunidade acadêmica, local e regional, possibilitando que os conhecimentos científicos estejam cada vez mais próximos da população. É intenção que esta proposta alcance o âmbito das IES que fazem parte do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), pois a aproximação das instituições de ensino superior com a comunidade configura o atendimento de um importante indicador de avaliação da pós-graduação, frente ao sistema da Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Trata-se do impacto social, necessário de ser narrado nas avaliações anuais dos mestrados e doutorados para a CAPES. Pelo impacto social é observada a aplicabilidade dos estudos realizados para a elaboração de teses e dissertações, além das atividades desenvolvidas para que o conhecimento gerado no ambiente universitário ultrapasse os limites institucionais e ganhe significado na vida das pessoas. Conforme relato de Maria José Soares Mendes Giannini (2017), coordenadora do Grupo de Trabalho na CAPES que trata do impacto da Pós-graduação na sociedade, apresentado no XXII Encontro Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação, realizado em novembro de 2017, o impacto das ações de um programa de pós-graduação e de seus produtos deve gerar alterações, mudanças, transformações que beneficiem a sociedade. Assim, uma pesquisa, conjunto de pesquisas ou um programa de Pós-Graduação reflete /produz o que a sociedade quer/precisa, ou seja, a melhoria nos índices de qualidade de vida, inovação e construção da cidadania. É relevante desta-

car a similaridade das palavras da professora Giannini com as reflexões propostas por Freire, quando argumenta sobre a educação como interação que promova a transformação para a humanização. No âmbito das reflexões apresentadas, destacam-se também as palavras de Polcuch (2000), fazendo referência ao impacto social da ciência e tecnologia como sendo “o resultado da aplicação dos conhecimentos na resolução de questões sociais, no sentido de atender às necessidades básicas, desenvolvimento social, humano e contribuir para a melhoria de vida.” Desta forma, Polcuch reforça que o impacto dos programas de pós-graduação envolve diferentes alvos de investigação, a identificação de uma variedade de conhecimentos produzidos, as mudanças que podem ser geradas por esses conhecimentos, bem como o protagonismo dos egressos com os resultados de suas investigações frente ao desenvolvimento social. Assim, esta pesquisa ao considerar os estudos de Freire, sublinha o cenário educacional de acordo com as provocações do autor, de modo a contemplar perspectivas de emancipação, autonomia e compreensão do mundo. Por fim, desta-se que a motivação para a explanação deste texto, está na crença de que um dos fatores necessários para o desenvolvimento humano está relacionado ao acesso às informações, para geração do conhecimento.

**Palavras-chave:** Divulgação científica. Diálogo. Impacto social. Universidades Comunitárias.

## Referências

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol 7<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p.
- GIANNINI, Maria José Soares Mendes (Org.). **O impacto da Pesquisa e da Pós-Graduação na sociedade.** Manaus: Slides, 2017.
- POLCUCH, E. **La medición del impacto social de la ciencia y tecnología.** 30, 2000.
- VERGARA, Moema de Rezende. Ensaio sobre o termo “vulgarização científica” no Brasil do século XIX. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 137-145, jul | dez 2008.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação. msquadro@ucs.br.



## Assistencialismo: a visão de Freire

Patrícia Modesto da Silva<sup>1</sup>

Numa perspectiva histórica, o assistencialismo surge com base na caridade, ajuda ao próximo e de caráter provisório, através de campanhas e ações sociais realizadas por indivíduos, instituições públicas ou privadas, caracterizada pelo apoio pontual a uma necessidade das pessoas em situação de vulnerabilidade social. Portanto, não apresenta o propósito educativo, emancipatório ou de promoção da autonomia dos sujeitos, não sendo o caminho para a mudança da realidade e a transformação social, mantendo o status quo. O recorte realizado para este trabalho abordará um breve histórico de assistencialismo, apresentação de seu conceito e uma análise reflexiva a partir da perspectiva de Freire. Concomitante, buscará detectar possíveis efeitos da educação não-escolar na vida dos sujeitos. Embora reconheça-se que nem sempre estas práticas estejam voltadas a libertação, emancipação, autonomia e reflexão crítica, mas algumas vezes ao assistencialismo, alienação e ao clientelismo. Ao falar da concepção de educação de Freire será preciso levar em consideração que esta é um ato político, reflexivo e de compreensão do mundo. Percebendo assim, que os movimentos sociais, associações, fundações, sindicatos e outros agentes podem contribuir na conquista dos direitos e na reflexão crítica, podendo auxiliá-los para o desenvolvimento de sua autonomia ou apenas sustentando a dependência e alienação dos sujeitos, como (FREIRE, 2003, p. 16) explicita o assistencialismo é uma “[...] forma de ação de rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais da alma humana – a responsabilidade. No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão.

A realidade vivida pela população carente muitas vezes não é compreendida ou analisada pelas ações assistenciais, cujo mote principal é doação para atender uma necessidade emergente, por vezes deixando evi-

dente o distanciamento da realidade do público atendido. Freire (2003) relaciona o assistencialismo com a “domesticação” e “passividade” do homem que a recebe, não oportunizando escolha, respeito ao espaço do outro e a “responsabilidade participante do homem”. Assim, propõe-se a discussão sobre estes dois aspectos: primeiro a oportunidade de mudança social ou, segundo: a educação não-escolar nem sempre está voltada a promoção de pessoas, fazendo perdurar a dependência por não engajar pessoas no processo de transformação. O entendimento que o assistencialismo se opõe ao pensamento freiriano fica notório quando o autor nos aponta sobre a evidência da imposição do “mutismo e passividade”, não oferecendo oportunidade para o desenvolvimento de uma consciência crítica. (FREIRE, 1967, p. 63). Desta forma, constrói-se assim uma prática antidialógica pautada pela domesticação e submissão conforme destaca Freire (1967). Desconsiderando, assim, a educação como um ato político, privando os sujeitos de fazer suas escolhas e ignorando a realidade e o “saber de experiência feito”. O qual FREIRE (1996, p. 17), definiu como “O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.” Importantes para a construção de um movimento de transformação social, garantia dos direitos, desenvolvimento individual será necessário estabelecer uma relação dialógica como um dos caminhos para superar o aprisionamento do assistencialismo. Partindo para a constante ação de busca do ser mais, de humanização e da compreensão de mundo. Freire (2005, p. 36) reconhece os sujeitos “como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada”. Considerando o pensamento de Freire (2005),

que a existência não pode ser silenciosa, buscando a palavra e, ainda, encharcar-se de significado para a constituição de um ser político e crítico. Para Freire, os caminhos assistencialistas “[...] contradiziam a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebem assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação” (FREIRE, 1967, p. 63). O presente trabalho parte de uma pesquisa de dissertação que procurou investigar o tema: As práticas da educação não-escolar, como contributo para o desenvolvimento do sujeito, podendo criar possibilidades de uma vida digna e relevante. Esse estudo sobre o trabalho realizado em uma associação que atende crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, em situação de vulnerabilidade social, da zona norte de Caxias do Sul, teve como objetivo analisar como essas práticas podem refletir na vida dos sujeitos. A metodologia proposta contempla um estudo de caso simples, de natureza qualitativa e de caráter exploratório, que utiliza para a construção do corpus empírico os procedimentos de análise documental, entrevista semiestruturada, rodas de conversa (pautada nos círculos de cultura de Freire), diário de campo e questionários. A base teórica presente trabalho está fundamentada em estudos de Freire (1967, 1995, 1996, 1987, 2001, 2003, 2005), Brandão (2003, 2006, 2007), Haddad (2009) e Canário (2003 - 2006) no que tange os conceitos de educação para além da escola. Nesse sentido, o estudo está embasado em Haddad (2009, p.162) quando expõe que entende por educação não-escolar como sendo “[...] todas aquelas práticas educativas formais ou não formais desenvolvidas fora do contexto da escola e que estão voltadas principalmente para a formação política e cidadã e no atendimento das necessidades de natureza econômica, socioambiental e cultural.” Seria ingênuo afirmar que todas as práticas de educação não-escolar estão pautadas pela conscientização dos direitos e deveres, pela construção da cidadania e da autonomia dos sujeitos, embora seja uma oportunidade de construção a partir de uma construção dialógica através de um trabalho contínuo, consciente e integrado ao contexto vivido pelos sujeitos. Corroborando com esta definição, Canário (2006, p. 23) apresenta a dissociação da ideia de que educação acontece somente na escola: “Quando o homem sabe e ensina o saber, é sobre e através das relações de objetos, pessoas e ideias

que ele está falando. E é no interior da totalidade e da diferença de situações através das quais o trabalho e as trocas de frutos do trabalho garantem a sobrevivência, a convivência e a transcendência, que, no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinam-aprendem.” Nesse sentido estabelece-se a discussão acerca do impacto das experiências vividas pelos sujeitos em diferentes contextos, a legitimação de uma postura dialógica e de respeito ao outro, no que diz respeito a reivindicação da garantia de seu espaço e reflexões sobre sua realidade e o enfrentamento das desigualdades sociais. Ao retificar a visão restrita em que se embaralha educação e escolarização, Brandão (2007, p. 100) alerta que escolarização “[...] se encontra só no que é “formal”, “oficial”, “programado”, “técnico”, “tecnocrático”. Se em algumas páginas falei dela como um entre outros instrumentos de desigualdade e alienação, em outras imaginei-a como uma aventura humana. A educação existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos.” Quanto mais podar o sujeito e privá-lo de acessar oportunidades de conhecimento, mais fácil de manipulá-lo e convencê-lo será. Desse modo, acomoda-o e não cria possibilidade de questionamento, contestação e desconfianças. Por fim, as considerações finais, na qual se descreve as reflexões acerca das práticas e suas repercussões pôde se identificar dificuldade no relacionamento entre escolas e associação, muitas vezes apontada como o não entendimento do papel da associação e dificuldade de comunicação. A relação com as famílias ocorre de forma tranquila, embora a associação precise disponibilizar-se a auxiliá-las a resolver questões internas. Por entender que a educação parte da relação do sujeito com o outro e com o mundo que o cerca, a associação busca alternativas para aproximação com as escolas e famílias. Na intenção de entender as dificuldades e valorizar conhecimentos e habilidades dos atendidos, a associação busca estreitar vínculos e analisar informações desses dois ambientes: família e escola. Ao analisar as práticas verificou-se que há um caminhar descompassado em relação a escola, pois percebe-se a falta de compreensão do papel da associação por parte de algumas escolas, inviabilizando um trabalho em rede. Constata-se ainda, que práticas como a acolhida, a formação continuada (complementar a educação escolar), a sociabilidade e a possibilidades de futuro são resultados visíveis na pesquisa



como respostas ao trabalho realizado pela associação. Espera-se com este trabalho promover a relevância de reconhecer que o ato de educar está para além do espaço escolar e da obrigatoriedade do ensino e, por conseguinte, a valorização de práticas de educação não-escolar que visem a autonomia, emancipação, libertação, respeito, criticidade e dialogicidade.

**Palavras-chave:** Assistencialismo. Autonomia. Educação.

## Referências

- \_\_\_\_\_. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- \_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira** – 3. ed. – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- HADDAD, Sérgio. **“Homenagem”.** Revista Brasileira de Educação, v.14(41): 370. maio/agosto. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a14.pdf>>. Acesso em: 21.mar.2017.

---

### Notas de fim

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: patimodesto@live.com.



## Contribuição do jogo pedagógico em relação à leitura no processo de alfabetização

Greice Bettoni<sup>1</sup>

O presente trabalho pretende verificar as contribuições que o jogo pedagógico proporciona em relação à leitura no processo de alfabetização. Nessa pesquisa, o intuito foi fazer um estudo de caso, realizado em uma escola de zona rural, com classes multisseriadas em turmas de 1º e 2º anos. Através desta pesquisa foi possível ampliar o meu conhecimento em relação à construção da leitura mediante o jogo pedagógico. A partir da observação foi utilizado o caderno de campo para registros de fins necessários, atentando para o tema trabalhado, os objetivos desejados, o desenvolvimento e a avaliação do jogo. Para a efetivação do estudo, realizei a busca de embasamento em alguns autores estudiosos de questões relacionadas à análise de jogos, como Vygotsky (1998, 2001), Brougère (1998) e Friedmann (1996) e sobre a leitura destaque Ferreiro (2001), Freire (1996) e Cagliari (1999). A pesquisa busca investigar as possíveis contribuições dos jogos pedagógicos na construção da leitura no processo de alfabetização. Em meio a tantas pesquisas sobre leitura e ludicidade no processo de alfabetização, assunto vasto e amplo, resalto a importância em abordar este tema, enfatizando um cenário de escola de zona rural e multisseriada. Fazendo uma análise das escolas é possível observar que os jogos não se fazem presentes o quanto se gostaria, por isso, enfatizo a grandiosa frase de Paulo Freire (1996) ao qual coloca que “é fundamental diminuir a distância entre que se diz e o que se faz”. Assim, essa pesquisa visa perceber a importância do uso de jogos pedagógicos mediante a prática do professor, podendo refletir e quem sabe sensibilizar, para que as atividades lúdicas se façam presentes constantemente na práxis pedagógica. Nesse aspecto, o jogo intermediado pela leitura faz com que a criança respeite as regras propostas, além de brincar e se divertir. E por estar em

interação com o outro, obtém, portanto, um aprendizado significativo e prazeroso. Contudo, diante da prática educativa, Freire (1975, p.30) diz que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade”. A educação deve ser vista pelo educador como um ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, na discussão, no debate. A seguir, será abordado a vivência do jogo: “Dados silábicos”, mostrando um pouco da interação entre aluno x professor/professor x aluno perante o jogo pedagógico. A vivência do jogo pedagógico “Dados silábicos”, teve início com conversação sobre direitos e deveres das crianças. A professora mostrou às crianças a capa do livro ao qual iria fazer uma hora do conto, intitulada como “Vida de criança” (BELLINGHAUSEN, 2008), fazendo alguns questionamentos iniciais: “O que vamos encontrar dentro desse livro?” “Que imagens podemos visualizar na capa do livro?” Em resposta, os alunos foram dizendo: encontraremos crianças, doces, brinquedos. Após essa breve conversa a professora contou a história. Na sequência, foram intermediando as falas sobre a realidade vivida pelos alunos, suas experiências, conversando sobre os direitos e deveres. Na leitura, os alunos prestavam atenção e interagiam com o que era questionado pela professora. As crianças estavam fascinadas e entusiasmadas com a história, fazendo muitas relações de sua vida cotidiana. Desta forma Craidy (1998, p. 43) “[...] mesmo a visualização destes elementos através de livros, de figuras [...] geralmente despertam e captam a atenção e o interesse das crianças”. Sabemos que contar uma história, não é somente abrir o livro e ler, e sim, é necessário envolver a criança na história que está

sendo contada, propiciando seu envolvimento com a fantasia, com a imaginação e com a interação com o enredo da história. Nessa perspectiva, Freire (2005) retrata que o ato de ler envolve uma compreensão crítica que vai além da decodificação da palavra escrita ou da linguagem, ou seja, envolve uma leitura de mundo, de contexto. Assim, inspirados na perspectiva Freireana, a práxis pedagógica é o movimento realizado entre o fazer e o pensar. Freire (1996, p. 39) diz ainda que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, aqui está a necessidade de formação permanente dos professores e da conscientização do inacabamento humano. Nesse percurso de diálogo, o respeito aos saberes do outro é condição fundamental para a aprendizagem. Desse modo, a partir da proposta lúdica as crianças aprimoraram a sua autonomia, pois eles eram os personagens do jogo e exerceram o seu papel com autoconfiança, concentração, atenção e persistência. Penso que a ludicidade é essencial para o desenvolvimento da criança, onde além de ser significativo, proporciona a expansão da imaginação e criatividade para o processo contínuo da construção do conhecimento, assim, como vivenciado na prática do jogo “Dados silábicos” com classe multisseriada em turmas de 1º e 2º anos em escola do campo. A partir da pesquisa percebe-se a ligação da aprendizagem com o lúdico sendo ela desafiadora, enriquecedora, e acima de tudo, prazerosa, que irá fornecer a criança uma relação de experiências vivenciadas. Além da vivência do jogo dos dados silábicos, para a pesquisa do Mestrado, outros jogos foram realizados com o intuito de perceber a relação dos jogos na alfabetização.

**Palavras-chave:** Jogo pedagógico. Leitura. Alfabetização. Ensino-aprendizagem.

## Referências

- BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Vida de criança**. São Paulo: DCL, 2007.
- CRAIDY, Carmem Maria. **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre. Mediação, 1998.
- FREIRE, Paulo & ILLICH, Ivan. Diálogo. In: **Seminário Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente**, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda Celadec. 1975, 109 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

---

### Notas de fim

1 Greice Bettoni, pedagoga, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: greice.bettoni@yahoo.com.br.



## Contribuições Freireanas na Educação Social

Ingrid Bays<sup>1</sup>

### Introdução

Em tempos cruéis de desmonte das políticas públicas, a construção de um aporte teórico sobre educação social e pedagogia social no Brasil vem sendo retomada, renovando-se em debates acadêmicos em torno de uma demanda há muito existente, porém sempre em construção, considerando-se as particularidades territoriais e culturais de nosso país. Inicialmente, importaram-se conceitos europeus, principalmente com base nos teóricos espanhóis, a fim de se instituir a pedagogia social como área de conhecimento, gerando, de um lado, embasamento teórico e, por outro, desconforto, dadas as nítidas diferenças existentes no cenário nacional. Contudo, observa-se uma possível uniformidade entre educadores sociais envolvendo sua formação e práxis, no qual a inspiração teórico-metodológica deste campo está no legado de Paulo Freire, conforme se pretende expor na elaboração do artigo.

### Objetivo

O objetivo do presente trabalho é analisar, sucintamente, a definição de educação social no plano internacional e aprofundar as contribuições freireanas nesta área do conhecimento, relacionando-se com a pesquisa de mestrado da autora, cujo tema está pautado no papel do educador social na promoção da autonomia de adolescentes em medida protetiva, a partir de uma concepção freireana, visando auxiliar na trajetória dos jovens até o seu processo de desacolhimento.

### Referencial teórico

As produções sobre pedagogia social, reconhecida como ciência da educação, possuem forte base na Europa, notadamente na Espanha, se consolidando academicamente ao longo do século XX, em que pese registros darem conta de sua ocorrência na Alemanha no século anterior (Zucchetti, 2008, p. 397). Apesar do decurso de tempo, é possível identificar que a pedagogia social ainda é um termo em construção, não é algo dado, posto, é algo que está sendo. Para que se possa perceber tal afirmação, a reflexão é pautada nos ensinamentos do espanhol Jaume Trilla (2003), o qual afirma que não se pretende dar uma definição sobre o que é pedagogia social, mas sim a que se está chamando atualmente de pedagogia social, cuja significação estaria no campo teórico, enquanto a educação social seria de ordem prática, da própria realidade educativa. Destaca-se também a participação de Serrano (2003), igualmente pesquisadora espanhola, a qual aborda em seus estudos que o nascimento da pedagogia social ocorre na Europa a partir de uma série de circunstâncias históricas, sociais e políticas, acreditando que é na Alemanha que se situam os autores mais representativos sobre a matéria. Faz referências históricas, citando Platão e Aristóteles, ao mencionar uma concepção clássica e Comenius na Idade Moderna. Também realiza uma análise a partir de vários pesquisadores contemporâneos e segundo uma linha do tempo que compõe a pedagogia social, conclui que existem três dimensões importantes na construção da pedagogia social, sendo elas a epistemológica, a tecnológica e a profissionalizante. O professor espanhol Caride (2005) contribui com a investigação sobre a matéria escrevendo sobre as fronteiras da pedagogia social a partir de perspectivas científicas e históricas, pontuando uma questão que segue em pauta e gera contradições em nosso país, qual

seja, a “academização” desta área, a assunção de que se trata de um conhecimento científico e que precisa de espaço nas universidades, nos círculos acadêmicos, sem perder a vinculação com a prática profissional. Ainda, segundo o autor, a pedagogia social é uma ciência da educação social, ou seja, uma ciência pedagógica que tem como objeto de estudo a educação social. Aliadas às considerações dos autores internacionais sobre o tema, passa-se a pensar no objetivo central do artigo a ser desenvolvido, situado na concepção freireana sobre educação social, dado o envolvimento do autor Paulo Freire na luta frente às injustiças sociais, ao lado dos oprimidos. Segundo Paiva (2011, p. 39), identifica-se que a educação social brasileira surge no final da década de 80, focada inicialmente em crianças e adolescentes em situação de rua, marcada por uma origem emancipatória e ligada com o humanismo cristão, tendo como matriz epistemológica a educação popular e comunitária construída pelos movimentos populares. Paulo Freire, segundo levantamento de pesquisadores como Gadotti, não chegou a utilizar os termos “educação social”, “pedagogia social” ou “educador social”. Ocorre que, ainda em 1979, no momento de seu retorno do exílio, foi publicado no Brasil o livro *Educação e Mudança*, contendo um capítulo denominado “O Papel do Trabalhador Social no Processo de Mudança”, no qual discute o quefazer do trabalhador social a partir do seu campo, que é a própria estrutura social. Destaca-se que na época, Freire (1981) interpretava o trabalhador social como aquele que executava as suas atividades no campo da educação popular, nos espaços educativos não-formais (Paulo, Conte e Bierhals, 2013, p. 134). A própria relação da educação popular com a educação social é algo que permeia pesquisas educacionais, sendo explicado por Gadotti (2012) que entende que educação popular, comunitária ou social possuem conceitos e práticas diversas, mas todas integram uma pedagogia crítica, bem como possuem em comum o compromisso ético-político com a transformação da sociedade e o fato de que se originaram da prática social e não em perambulações acadêmicas. Assim, e percebe-se nas análises do autor uma ligação com a realidade do educador social, com a necessidade de compreensão da denominada estrutura social, da mudança cultural, da posição crítica, da conscientização dos indivíduos com os quais se trabalha enquanto também se conscientiza. Freire também manifestava

sua aversão ao assistencialismo, pois causa dependência e corrobora com o antidiálogo, o que ainda é uma luta dos educadores sociais. Conforme explicita Graciani (2014, p. 33), Freire deixa claro em seus estudos que é da natureza da educação o social, o histórico e o político, restando ao educador social assumir a sua consciência política e, a partir da transparência de sua opção, agir de acordo com o que expressa verbalmente, em compromisso com a transformação social.

## Metodologia

O presente trabalho utilizar-se-á da pesquisa exploratória, cujo objetivo é tornar o problema compreensível, para que as hipóteses possam ser construídas (DIEHL; TATIM, 2004, pg. 53) e explicativa, visando aprofundar o conhecimento da realidade, questionando o porquê das coisas com uma abordagem qualitativa (GIL, 2008, p. 28). A pesquisa pautar-se-á em um levantamento bibliográfico sobre os conteúdos abordados, bem como revisão da literatura.

## Análise e resultados

A partir das considerações trazidas por pesquisadores estrangeiros é possível identificar aspectos semelhantes da pedagogia social e da educação social brasileiras, no entanto, com a prudência de situar o contexto histórico, político e econômico, bem como as questões territoriais e culturais que nos diferenciam. Constata-se que o educador Paulo Freire é vinculado a temática em razão da propriedade e intensidade que seus escritos remetem ao trabalho social, desde o início de suas atividades dado o seu engajamento com a luta pela justiça social e ao lado dos oprimidos. Essa linha de conhecimento, portanto, vai se constituindo pelos conceitos difundidos por Paulo Freire. Pode-se dizer que a comparação da pedagogia freireana com a educação social seja mais uma reinvenção acerca dos pensamentos do autor, dada a importância do seu legado para o enfrentamento das opressões da atualidade. O cenário de luta é modificado de acordo com o momento vivenciado, mas as contribuições freireanas orientam desde o princípio a nossa educação social,

que precisa de resistência, de resiliência e, sem fazer concessões ao neoliberalismo. E, como orienta Gadotti (1991, p. 16), tirar proveito das adversidades que surgem, dos limites impostos e aprendendo com eles, apesar deles.

## Referências

- CARIDE, José Antonio. **Las fronteras de la pedagogía social**. Barcelona: Gedisa, 2005.
- DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v. 18, nº 1, p. 10-32, dez. 2012.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.
- PAULO, Fernanda dos Santos; CONTE, Isaura Isabel; BIERHALS, Patrícia Rutz. Educação popular e pedagogia social: um encontro possível no caso de Porto Alegre? **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 23, nº 43, p. 128-144, mai./ago. 2013.
- PÉREZ SERRANO, Gloria. **Pedagogía social ~ educación social: construcción científica e intervención práctica**. Madrid: Narcea, 2003.
- PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. **Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias**. Disponível em: <[http://www.fabra.edu.br/assetmaager/assets/hcs/11\\_52\\_1\\_pb.pdf](http://www.fabra.edu.br/assetmaager/assets/hcs/11_52_1_pb.pdf)>. Acesso em 02 ago. 2018.
- TRILLA, Jaume. O “ar de família” da pedagogia social. In: ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15-28.
- ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A pedagogia social e as racionalidades do campo socioeducativo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, nº 38, p. 397-399, mai./ago. 2008.

---

### Notas de fim

1 Educadora Social pela FAS (Fundação de Assistência Social de Caxias do Sul/RS), lotada na Casa de Acolhimento Estrela Guia. Advogada (OAB/RS nº 96.662). Mestranda em Educação pela UCS, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Especialista em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos pela instituição UNOPAR. Especialista em Direito Processual Penal pela instituição Damásio Educacional. Graduada em Direito pela Faculdade da Serra Gaúcha. E-mail: [ingridbays@gmail.com](mailto:ingridbays@gmail.com).



## Contribuições freireanas no processo de formação de professor: a autonomia como Emancipação Docente

Maria Nelma Marques da Rocha<sup>1</sup>  
Mariane Fruett<sup>2</sup>

Ao refletir sobre as diversas contribuições que Paulo Freire trouxe para o campo educacional. Faz-se relevante adentrar nas transformações ocorridas por meio das ideias de Freire que servem de elemento teórico para repensar a prática pedagógica. Nessa perspectiva, é importante analisar a prática docente, a partir das concepções freireanas. Assim, a pesquisa busca responder as questões: Como o conceito de formação de professor se apresenta nas obras, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire? Que relevância tem a autonomia em Freire para que o oprimido se liberte do opressor? As obras mencionadas partem dos seguintes componentes: a *Pedagogia do Oprimido* é um marco da teoria freireana e a segunda obra, baseia-se a partir de reflexões de vivências do autor entre o período de 22 anos que se passaram entre a escrita de uma obra a outra, esta é na verdade, uma releitura da obra *Pedagogia do Oprimido*. Com base na possibilidade de construir novas formas de agir e pensar sobre os saberes pedagógicos, busca-se a reinvenção nos pensamentos de Freire. O presente trabalho tem por objetivo analisar a proposta de formação inicial e continuada de professor nas obras selecionadas; Identificar o conceito de formação de professor em cada obra analisada; Verificar as contribuições da autonomia em Freire para a emancipação do sujeito. Como procedimento metodológico, utiliza-se a pesquisa bibliográfica nas obras de Nóvoa (1995), Celani (1988), Candau (2007), Gatti e Barreto (2009), Melo (1999), Imbernón (2010) e Estrela (2006). As escritas sobre formação de professores não é um tema novo, constata-se nas obras dos autores mencionados. A pesquisa

sobre formação de professor tem acontecido de forma sistemática. Por volta dos anos de 1970, educadores, reformadores empresariais e responsáveis pelas políticas públicas de educação, tem como objeto de preocupação a reforma educacional. Para Estrela (2006), a formação de professor possui várias faces, dentre estas, destaca-se os esforços legislativos e as horas de formação realizadas, a busca de respostas para os desafios impostos pelo sistema educacional, assim como, as dificuldades encontradas na prática pedagógica cotidiana. Imbernón (2010), fala sobre as políticas e práticas educacionais que permeiam o campo de formação. Seu discurso paradoxal, relata as ações de formação docente e a melhoria da qualidade educacional. Para Freire (2001) e Nóvoa (2009), considerar a complexidade da prática e reforçar a autonomia do professor, é transformar a realidade por meio da mobilização de saberes teóricos e práticos para construção de novos conhecimentos. Com a proposta de formação de professor baseada em Freire, influencia um considerável número de sistemas públicos de ensino e movimentos sociais, a partir da perspectiva progressista. Desse modo, Gatti (2003), reconhece o potencial das ações de formação pedagógica.

**Palavras-chave:** Formação de professor. Autonomia. Emancipação.

## Referências

- cANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, M. deM.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUSFCar, 2007. p. 139-152
- CELANI, M. A. A. A educação continuada do professor. **SBPC Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n.2, p. 158-163, fev. 1998.
- ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-64.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 45-60, 1999.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

---

### Notas de fim

1 Mestranda em educação, Universidade Caxias do Sul (UCS)  
mnelmahoney@gmail.com.

2 Mestranda em Educação, (UCS) marifruett@hotmail.com.





# Da leitura do mundo à leitura da palavra: construção da autonomia a partir da leitura de poesia

Rosana Andres Dalenogare<sup>1</sup>  
Flávia Brocchetto Ramos<sup>2</sup>  
José Edimar de Souza<sup>3</sup>

## Introdução

o ser humano busca constantemente seu crescimento, logo, é sujeito de sua educação, sendo assim, a educação é um processo permanente. “Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2001, p. 28). Aprendemos durante toda a existência mediados pelo mundo e pelas pessoas com quem convivemos. Por sermos seres sociais, necessitamos de comunicação para sobrevivermos. Assim, ler o mundo e a palavra são atividades essenciais. Mas, para ler o mundo e a realidade que nos cerca, Freire (1989) entende que os seres humanos precisam ser alfabetizados para esta prática, ou seja, letrados, como veremos no decorrer deste estudo. Ler é um ato de cidadania que desde o início da Educação Básica é trabalhado pela escola. Freire (1989) afirma que a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra; entretanto, após a alfabetização, essas leituras passam a ocorrer juntas. Não há como compreender textos sem estabelecer relações com aquilo que já vivemos, assim como dominar a língua escrita pode também auxiliar no conhecimento do mundo, do outro e de nós mesmos, pois somos constituídos pela linguagem. Por ela expressamos sentimentos, organizamos nosso pensamento e dizemos a nossa palavra. Posicionar-se frente ao mundo faz parte do processo de humanização, e a linguagem escrita é um instrumento necessário ao ser humano para que ele conquiste sua autonomia, tanto nas atividades cotidianas, quanto na liberdade de pensamento e expressão. Assim, realizamos a análise do poema *Tomento ideal* de Antero de Quental, des-

taçando aspectos estruturais, temáticos e estéticos que podem estar relacionados à construção da autonomia e emancipação do indivíduo.

## Objetivo

Analisar como um poema que consta em um livro literário de Ensino Médio pode contribuir para a construção da autonomia do estudante, a fim de que ele se coloque como protagonista na constituição de sua história.

## Referencial teórico

o texto literário tem ligação direta com as atitudes humanas, pois reflete pela linguagem e pelos atributos estéticos as vivências do ser humano. Encontrar-se no texto, refletir sobre o que foi dito, perceber o seu lugar e o lugar do outro na sociedade, bem como lutar para que todos tenham vez e voz, libertando da opressão faz parte da autonomia de escolher, intervir, romper barreiras. Ler literatura pode auxiliar o homem a buscar as características que o torna humano. No entanto, sabemos que a leitura é um processo complexo, que necessita, inicialmente, de mediação adequada, a fim de que o indivíduo se torne letrado e não apenas alfabetizado. Assim, este artigo estuda, a partir da análise de um poe-

ma, conceitos freireanos que podem ser mobilizados, como autonomia, leitura do mundo, entre outros. Para que o aluno consiga constituir sua autonomia enquanto leitor, é imprescindível que ele seja letrado, e não apenas alfabetizado. Sobre esse tema, Soares (2014) afirma que letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2014, p.18). Ou seja, letramento está associado com a prática social do indivíduo. Dentre os tipos de letramento existentes, destacamos aqui o letramento literário. Segundo Cosson (2009), trata-se de uma variação do letramento já apresentado por Soares (2014), só que compreende, especificamente, os textos literários, que possuem uso diferenciado da escrita. A leitura literária, especificamente, possui peculiaridades que podem auxiliar na formação humana, em virtude de como algumas temáticas são tratadas, bem como pelo uso que fazem da linguagem de modo a demandar a ação ativa do leitor na concretização do texto. Ao agir sobre o material lido, o leitor age sobre sua própria existência. Entendemos que a literatura pode facilitar o conhecimento de si e do mundo ao possibilitar ao homem vivências e sentimentos cotidianos, e torna-se, portanto, meio de humanização. Além disso, por meio da leitura literária, somos capazes de vivenciar e sentir as experiências de outro ser humano, ainda que tempo e espaço sejam diferentes.

## Metodologia

Com base nas ideias de Candido (2011) e Freire (1987) sobre humanização, elencamos alguns critérios para o estudo da poesia. O foco de análise foi as figuras de linguagem, rimas, relação entre título e texto que, em conjunto com o tema e o período histórico, ajudam na formação do significado. Por meio da leitura e reflexão, o conhecimento de si, do outro e do mundo; percepção da complexidade dos problemas do mundo; respeito ao outro; afinamento estético; revolta e a ação transformadora do mundo, defendida por Freire (1987, 1989, 2001, 2010), podem vir a ser percebidos no leitor.

## Análise

Antero de Quental, autor do poema que aqui analisamos, escreveu no período do Realismo em Portugal. Os textos desse período tiveram como características os ideais antirromânticos, a objetividade e aceitação a realidade, o pessimismo e o determinismo, sem deixar de lado o cuidado estilístico, a arte pela arte, imune às pressões e atritos.

### Tormento ideal

Conheci a Beleza que não morre  
E fiquei triste. Como quem da serra  
Mais alta que haja, olhando aos pés a terra  
E o mar, vê tudo, a maior nau ou torre,

Minguar, fundir-se, sob a luz que jorre;  
Assim eu vi o Mundo e o que ele encerra  
Perder a cor, bem como a nuvem que erra  
Ao pôr-do-sol e sobre o mar discorre.

Pedindo à forma, em vão, a ideia pura,  
Tropeço, em sombras, na matéria dura,  
E encontro a imperfeição de quanto existe.

Recebi o batismo dos poetas,  
E, assentado entre as formas incompletas  
Para sempre fiquei pálido e triste. (QUENTAL,  
2011, p.33)

O título do poema sugere que o assunto a ser tratado será algo que atormenta o eu lírico. Entretanto, o uso da palavra “ideal”, que indica algo perfeito, impecável, parece não combinar com o tormento, o que pode incitar o aluno a iniciar a leitura para ver do que se trata. Quanto à estrutura, o poema assume a forma de soneto, o que pode possibilitar a organização mental, conforme defendido por Ramos (2013). Neste soneto, inicialmente, o eu poético afirma ter encontrado a beleza que não morre, mas ficou triste, em vez de ficar feliz. Assim, como no título, o texto já começa com palavras de campos semânticos que parecem indicar oposição. Em seguida, ele explica que depois de conhecer tal beleza, o resto do mundo perdeu a graça. Ao final, justifica: o mundo perdeu a graça, pois ele vê com olhos de poeta, que conhece a beleza, entretanto, não a vê no mundo.

Quanto à estilística do poema, o paradoxo aparece em elementos que se anulam, como o conhecimento da beleza e o sentimento de tristeza. A personificação também é encontrada ao mencionar a “nuvem” que “erra”. No que diz respeito à musicalidade, citamos as rimas ABBA/ABBA/CCD/EED entre verbos, substantivos e adjetivos. Esses elementos permitem ao leitor a relação com a realidade e a compreensão do texto também pela sonoridade, que contribuem para a leitura e interpretação do poema. Essa relação pode ser estabelecida de diferentes maneiras. Alguns leitores podem lembrar-se das belezas do mundo, outros dos problemas e desigualdades sociais. Freire (2010) indica que a “boniteza” do mundo também deve estar presente na educação e, nesse sentido, a poesia pode trazer muitos exemplos. O ser humano tem suas diferentes ocasiões de tormento; nem todos são idealizados como o do eu lírico, mas nos trazem aprendizagens que podem ser relacionadas com a poesia. Dessa forma, a interação com ela, por meio do tema, pode contribuir com o conhecimento do mundo, do ser humano, das diferentes emoções que alguém pode sentir, expressar e se identificar.

## Resultados alcançados

Ao analisar o poema, percebemos que na interação do leitor com o texto, aspectos como tema, estrutura, estilística podem auxiliar na humanização e autonomia do ser. A estilística permite a percepção da arte pela linguagem, além de sensibilizar o leitor pelas rimas e escolha das palavras. A cadência dos versos também tem essa função de sensibilizar. Logo, o leitor pode perceber a variação do significado da linguagem em determinados momentos. A expressão por meio da linguagem artística é instrumento de manifestação de

ideias, opiniões e valores. Assim, a poesia mostra-se como uma das formas de dizer a palavra e conhecer mais sobre o mundo, o outro e nós mesmos. Na poesia analisada percebemos que o tema “tormento” e o significado que o eu lírico deu para ele torna possível a reflexão sobre o assunto. Com isso, o aluno pode desenvolver a própria autonomia ao aprender a identificar e lidar com as emoções tanto suas, como do outro, facilitando, assim, o convívio social. O gosto estético também pode se desenvolver, facilitando a procura por outros textos que possam despertar seu interesse. Os sentidos críticos e reflexivos também podem se manifestar e resultar em ação em sociedade, de forma que o indivíduo consiga romper barreiras de opressão.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Autonomia.

## Referências

- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. ed. São Paulo: Contextos, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- QUENTAL, Antero. Tormento Ideal In MOISÉS, Carlos Felipe (Org.). **Poesia faz pensar**. São Paulo: Ática, 2011.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura na escola: da concepção à mediação do PNBE**. Caxias do Sul: Educs, 2013.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul. Curso de Mestrado em Educação. randresd@gmail.com.

2 Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. fbramos@ucs.br.

---

3 Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. jesouza1@ucs.br.



## **Diálogos com Freire e o direito à Educação: avanços ou permanências?**

Jocianne Giacomuzzi Pires<sup>1</sup>

Embora Freire tenha vivido e desenvolvido sua obra em um momento diferente do atual, sua leitura de mundo ainda é muito importante para compreensão de nossa realidade e as relações que nela se estabelecem. Ao ler sua obra, percebemos uma denúncia de uma sociedade desigual e que privilegia alguns, lógica que se mantém até a atualidade. Não podemos negar que houve avanços em relação ao acesso à escola, principalmente, a partir da década de 90. Entretanto, quando pensamos na efetivação do direito à educação, percebemos que uma educação de qualidade ainda é para poucos. Partindo destas questões, o objetivo deste artigo é estabelecer um diálogo reflexivo entre algumas ideias de Freire presentes no livro “Educação na Cidade”, com autores contemporâneos do direito à educação. Assim, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o direito à educação, a partir de autores de referência sobre o tema e em seguida, estabeleceram-se reflexões sobre a temática e a obra de Freire. Nessa relação, é possível identificar muitas semelhanças e até mesmo influências do pensamento freireano na discussão sobre o direito à educação na contemporaneidade. A obra “Educação na Cidade”, que teve sua 1ª edição publicada em 1991, traz uma coletânea de entrevistas realizadas com Paulo Freire, em que são comentados vários aspectos sobre a área. Abordando, sobretudo, a gestão de Freire como Secretário de Educação, entre 1989 e 1991, na Prefeitura de São Paulo. A educação é um direito, em uma sociedade democrática em construção. Segundo Dias (2007, p.441), trata-se de um “direito inalienável de todos os seres humanos”, determinante no processo de constituição dos sujeitos. Desta forma, deve ser ofertada a todos. Embora, tenham ocorrido estes avanços em relação à efetivação do direito à educação, a partir da metade do

século XX, até os dias de hoje há lacunas. Se por um lado, são intensos os debates em relação ao acesso, permanência e qualidade da educação pública (DIAS, 2007). Por outro lado, os parâmetros de avaliação institucionais levam em conta apenas os dados referentes ao acesso à escola e não consideram os demais aspectos do processo (STECANELA, 2016). Em relação a análise e discussão de dados, a partir dos textos selecionados para a revisão bibliográfica e a obra de Freire (2000), percebemos as seguintes relações com a temática direito à educação. Na gestão de Freire, em sua escola pública popular, teve quatro objetivos principais: o aumento do acesso e permanência dos grupos populares à escola; a democratização das decisões pedagógicas e educativas para todos os sujeitos envolvidos; o investimento em uma educação de qualidade, pela construção de um currículo interdisciplinar coletivo e pela formação docente; e a extinção do analfabetismo entre jovens e adultos (GADOTTI; TORRES, 2000). Freire (2000), apontava que as condições materiais da escola são importantes. Muitas instituições não tinham as mínimas condições de funcionamento e os déficits, que recaiam sobre as famílias populares. Além disso, há outras questões relevantes ao contexto educacional, “a boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar” (FREIRE, 2000, p. 22). Nesse sentido, para Freire (2000), quando se fala de acesso à escola, a relação entre os paradigmas qualitativo e o quantitativo, deve ser avaliada considerando sua complexidade e contradições. Aumentar o número de vagas não é suficiente, outros aspectos devem ser abordados, como a mudança da “cara da escola”, tornando as relações mais democratizadas em seu interior e na sua

relação com a comunidade. A qualidade de uma escola, também, perpassa pela questão do respeito com as crianças, pais, professores e comunidade. Desta forma, será possível cobrar a mesma postura para com a escola e resgatar princípios e valores. Além disso, mudar a “cara da escola” requer o investimento em seu corpo (condições físicas) e espírito. Outra questão, apontada por Freire (2000), refere-se à valorização dos saberes. De uma forma geral, as crianças de famílias mais favorecidas levam vantagem em relação aos métodos avaliativos, que valorizam a intelectualização e o saber formal. O “saber de experiência feito” é desconsiderado e as formas diferentes de linguagem são marginalizadas. Pela democratização da avaliação, as dificuldades no processo de conhecer, podem ser superados pela valorização da experiência destas crianças (FREIRE, 2000). Uma escola que não considera a diferença, valoriza apenas um tipo de saber. Assim, a reformulação do currículo necessária para uma escola democrática, também, deve ser feita por todos. Trata-se de um processo político-pedagógico democrático, que se vincula ao fator político da educação. É necessário identificar os reais interesses e ser coerente dentro das políticas. Freire ressalta, em sua vida e obra, a importância de considerar a qualidade na educação pela solidariedade, democratização e espaço de cultura e não apenas pela quantidade de conteúdo. A escola deve ser um espaço de construção coletiva do saber, que considera as experiências e necessidades, tornando-se um instrumento de transformação de histórias pessoais e de valorização da educação formal e não-formal. Assim, há a valorização e o acesso das culturas populares à educação, que até o momento se restringia às classes mais favorecidas. Além disso, a escola pode ser um espaço de organização política destas classes (GADOTTI; TORRES, 2000). A educação possui um papel importante neste processo, pois possibilita a conscientização dos sujeitos. As mudanças democráticas na escola devem ser feitas, pela formação dos educadores, “sem manipulação ideológica mas com clareza política”, elucidando o posicionamento progressista da gestão. Nesse processo, tem grande relevância o educador progressista, que mostra aos alunos “sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância” com a diferença (FREIRE, 2000, p. 54). O educador se faz na prática e sua reflexão sobre ela. A teoria e a prática são com-

plementares, por isso, é necessário compreender sobre qual teoria está ancorada nossa prática, com fins de superar o “saber de experiência feito”. Embora a escola deva estar mais atenta às necessidades dos grupos populares, Freire (2000) alerta que isso não quer dizer que deva ser injusta com às classes sociais mais abastadas. Percebemos que, Freire foi um defensor da educação pública e o educador progressista deve trabalhar em favor da escola pública, em favor da melhoria de seus padrões de ensino, em defesa da dignidade dos docentes, de sua formação permanente. Para que a escola seja para todos, é necessário combater as diferentes formas de exclusão e promover a aceitação da diferença. Devido à multiplicidade de fatores que influenciam na escola, as políticas para a redução das desigualdades são fundamentais para que haja igualdade de condições na educação pública. A partir do referencial teórico, buscou-se refletir sobre as mudanças e permanências, em relação ao direito à educação, partindo das ideias de Paulo Freire. As leituras possibilitaram a identificação de alguns avanços em relação ao direito à educação como o aumento no número de vagas nas escolas, a expansão da educação básica ao ensino médio, a inserção de políticas de ações afirmativas, entre outros. Porém, quando nos referimos à efetivação do direito, percebe-se que ainda são necessários alguns avanços. Algumas formas de exclusão permanecem e mostram-se de forma velada, recaindo sempre sobre as minorias, que continuam fora da escola. O que Freire mostra, desde o início de sua obra, que é reforçado pelos autores contemporâneos, é que existem algumas condições básicas para que a escola seja para todos. Dentre estas condições, está o investimento em uma escola democrática e de qualidade, que busque a formação e capacitação de professores e aberta à participação política. Além disso, é salutar o investimento nos educandos, sendo respeitados como sujeitos e valorizados em relação aos seus conhecimentos, na busca da conscientização e da autonomia de pensamento. Desta forma, seria possível uma escola pública, de qualidade e que acolha a todos.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Educação na cidade. Direito à educação.

## Referências

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 116, p.245-262, jul. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010)>. Acesso em: jul. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpaec/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: jul. 2018.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; et. al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. 1ªed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, v. 1, p. 441-456.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000. p.11-17.

HADDAD, Sérgio. Educação e exclusão no Brasil. São Paulo: **Ação educativa**. (Em questão 3). Observatório de Educação. 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/2299>>. Acesso em: jul. 2018.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do Percebido. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84849792008>>. Acesso em: jul. 2018.

---

### Notas de fim

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, e-mail [jociannegpires@gmail.com](mailto:jociannegpires@gmail.com).



## Educação e aprendizagem na perspectiva freireana

Carla Roberta Sasset Zanette<sup>1</sup>  
Fernanda Ribeiro Toniazzo<sup>2</sup>

Situado no contexto dos estudos da teoria de Paulo Freire (1921-1997), este artigo visa a compreender os conceitos que fundamentam o processo educacional, entre eles, a aprendizagem e o ensino. Nesse sentido, por meio de pressupostos teóricos, são analisadas as relações entre docente e discente nos seus processos teórico-sociais. Os resultados revelam que o conhecimento está diretamente ligado aos processos de relações e interação com o mundo, sendo o homem um ser social que cria e recria a cultura. Muitos são os pensadores que dialogam com os pressupostos educacionais, mas é em Paulo Freire que encontramos sustentação para esta investigação, especialmente no que diz respeito aos conceitos de educação, homem, aprendizagem e suas relações com o ensino. Paulo Freire, pensador reconhecido nacional e internacionalmente no âmbito da educação, foi declarado Patrono da Educação Brasileira, conforme Lei nº 12.612, sancionada em 13 de abril de 2012 (BRASIL, 2012). Freire defendia uma educação social que reconhecia e valorizava o aluno diante de seus problemas sociais. Assim, a educação representava muito mais que um instrumento social, era possibilidade de superação e transformação da realidade. Uma educação capaz de libertar o homem da ingenuidade, do conformismo e da alienação. Nessa perspectiva de educação, a escola, para Freire, deveria ser um local democrático, aberto à mudança, à mobilização, à cultura popular e comprometido com o rigor científico, isto é, com os saberes necessários à transformação social. Segundo Freire (1983), o homem é um ser social, situado e historicizado em um tempo e um espaço. Numa visão antropológica, o homem é concebido como um ser inacabado, incompleto, que está sempre aberto a novas possibilidades, a “inéditos viáveis”. É um ser que vai se constituindo no mundo e com o mundo, por meio das relações que

estabelece consigo e com os outros e com o mundo. Desse modo, o homem humaniza-se à medida que vai se relacionando e se constituindo no mundo, com sua cultura, com sua história, com outros homens, num tempo e num espaço. Para Freire, o entendimento da concepção de homem está vinculado à concepção de tempo, uma vez que “Não há historicidade no gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante de que não tem consciência. O homem existe [...] no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha -se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 1976, p. 41). Dito isso, o homem, diferentemente de outros animais, é um ser de práxis, de reflexão, de consciência, é um ser que reconhece e constitui sua individualidade “eu” em oposição ao “outro”. “Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona [...]” (FREIRE, 2005, p. 99). O homem é um ser de relações, que age e interage com o mundo que o cerca, criando e recriando sua cultura. Neste sentido, o mundo humano é social e cultural, cujas reflexões resultam de suas interações. “O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1983, p. 76). É condição do homem ser curioso, inquieto, estar sempre em um processo de “busca”, de transformação, pois: “Inacabado como todo ser vivo - a inconclusão

faz parte da experiência vital - o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, à capacidade de intervenção no mundo, mero suporte para os outros animais” (FREIRE, 2000, p. 55, grifo do autor). Esta não acomodação do homem confere-lhe a capacidade de pensar, de aprender e de ensinar, enfim, de humanizar-se por meio de uma prática libertadora permeada pelo diálogo, isto é, pela palavra. Segundo Freire, é por meio do diálogo que o homem pode ser capaz de pronunciar e mudar o mundo, problematizando-o, num processo de ação-reflexão. A linguagem, nesse contexto, assume caráter fundamental, pois o saber humano é resultado do pensar e do agir nas relações sociais, não de modo isolado, mas em uma relação entre os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e os que ainda estão para serem construídos. Essa relação ocorre mediada pela linguagem. Nessa linha de pensamento, a aprendizagem implica aplicação em situações concretas. O conhecimento verdadeiro está além da memorização ou da transferência de informações, mas sim na resolução de situações-problema. Aprender implica ter desejo; o homem precisa ver sentido e necessidade no que está aprendendo. O professor, nesse contexto, é entendido como um mediador da problematização, na medida em que oferece condições para o aluno chegar à sua consciência crítica. Ao docente é fundamental ter a clareza de que: “[...] sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica” (FREIRE, 1996, p. 120). Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire busca diferenciar entre educação bancária da educação que liberta. Para Freire, o homem só existe inserido na prática de sua realidade. Em decorrência, o conhecimento, o saber só existe na criatividade, na curiosidade, na busca inquieta e contínua. Na intenção de diferenciar a concepção “bancária” da educação transformadora, Freire esclarece que a primeira considera que algumas pessoas são detentoras do saber, enquanto outras são ignorantes, numa espécie de ideologia de opressor e oprimido.

Nessa visão, o educador é o ser que sabe, que pensa, que se pronuncia ativamente; ao passo que o educando é o ser que desconhece, logo, está na condição de aprendiz, portanto, de ouvir e atender ao que lhe é “ensinado”; em condição de passividade e de aceitação. Essa visão bancária, segundo Freire, anula e silencia, a imaginação, a criatividade do educando, o pensar autêntico e suas possibilidades de transformação em seu agir. É uma educação que deposita conteúdos nos educandos, de modo a domesticá-los, segundo as concepções de quem domina o saber. Por outro lado, uma concepção problematizadora e libertadora da educação volta-se para a humanização, tanto do educador quanto do educando, no entendimento de que ambos sabem e aprendem continuamente, seja aquele que ensina, seja aquele que aprende, superando a educação bancária. Nessa visão problematizadora, o educando não é um telespectador da aprendizagem, mas um ser de “porquê”, que em relação com outros, por meio do diálogo e mediatizado pelo mundo, age e transforma sua realidade. Nessa educação problematizadora que liberta, tanto o educador quanto o educando são seres incompletos, em constante aprendizado. Resumidamente, na obra *Pedagogia do Oprimido e Educação*, Freire revela que não é possível separar teoria e prática, o fazer do conhecer; não há diálogo entre opressores e oprimidos, o diálogo só é possível entre os oprimidos, entre as classes, na medida que os oprimidos tiverem possibilidade de mudança. Por tudo isso, entendo que Freire construiu seu pensamento por meio de sua prática, mantendo-se fiel em todo seu percurso pessoal e profissional. Assim, Freire aponta para uma relação dialógica e dinâmica, na qual o professor, ao ensinar, aprende; e o aluno, ao aprender, ensina. Ambos são sujeitos do processo educacional. Esse entendimento, por certo, leva a novas concepções de leitura e de escrita e novas formas de compreender a educação e o mundo, superando o conhecimento ingênuo para o conhecimento da razão. Por esse motivo, sugere que sejam organizados conteúdos programáticos a partir dos objetos reais de conhecimento, nos quais a teoria corresponde a uma prática. Segundo Freire, é importante que os educandos se sintam mobilizados em aprender, que vejam sentido em suas produções.

**Palavras-chave:** Educação. Conhecimento. Aprendizagem. Ensino.



## Referências

BRASIL Lei nº 12.612, sancionada em 13 de abril de 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm)>. Em 05/08/2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul. Doutorado em Educação. cr-sasset@ig.com.br.

2 Universidade de Caxias do Sul. Doutorado em Educação. fernandatoniazzo@gmail.com.



## Educação e Emancipação: as dimensões educativas de uma associação

Patrícia Modesto da Silva<sup>1</sup>

A atuação de associações na conquista de direitos e da garantia dos mesmos, na busca de equidade de gênero, de opção sexual, de raça, de cor, etnia ou classe social contra as diferentes expressões de violência, é relevante no aparecimento de novos princípios e concepções, baseados no respeito e no reconhecimento legal da existência de um pluralismo, na busca a igualdade, a aceitação e uma sociedade mais consciente das diferenças. Contudo estas instituições precisam ser íntegras e atender ao propósito de bem-estar social, justiça e cumprimento dos direitos. Esses objetivos podem fazer parte do propósito de sua existência e as ações direcionadas a possibilitar um ambiente e oportunidades de apoio e desenvolvimentos social e emancipatório aos sujeitos ou, podem ser medidas paliativas que têm como resultados dependência e estagnação dos indivíduos. Assim, FREIRE (2003, p. 16) apresenta que o assistencialismo é “[...] uma forma de ação de rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais da alma humana – a responsabilidade. No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes.” Na contramão deste movimento assistencial existem trabalhos sérios que buscam a libertação e emancipação dos sujeitos. As atividades, as experiências proporcionadas e a conduta da associação podem contribuir de forma eficiente para a formação dos sujeitos, no apoio as famílias e ainda das escolas, criando vínculos e fortalecendo resultados. FREIRE (2003, p. 16) afirma que o assistencialismo é a “[...] falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, tão do gosto nacional, que faz de suas soluções um compromisso à nossa democratização e ao nosso desenvolvi-

mento econômico.” Assim, sustenta-se a dependência e a estagnação dos sujeitos, bem como a negligência na garantia de seus direitos básicos. A educação que objetiva a libertação e o desenvolvimento da criticidade dará sustentação e oportunidades para que os indivíduos busquem oportunidades de uma vida mais justa e digna de forma consciente de seus problemas e possibilidades. Analisar as dimensões educativas que podem emergir das práticas realizadas em uma associação da zona norte de Caxias do Sul, que atende crianças e adolescentes de 06 a 15 anos no contraturno escolar. A realidade vivida por muitas crianças e adolescente de conflitos familiares, dificuldades financeiras, péssimas condições de moradia, violência, exploração, abandono e negligência, dentre outras, está presente em noticiários e jornais diariamente. Qual seria o caminho para reverter essa verdade? A educação sozinha não é a solução, mas pode criar possibilidades conforme Freire (2003, p. 42): “O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se... É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.” Assim a educação deve ser vista de forma ampla não limitada aos muros da escola e como criadora de possibilidades, fazendo com que os indivíduos tenham consciência de suas dificuldades e busquem por oportunidades de mudança. Essa realidade será possível a partir do reconhecimento da educação como um ato político e não neutro. reconhecer que o ser humano aprende desde o momento em que nasce na interação com outro e com o mundo que o cerca. Daí a relevância de experiências que visem contemplar a emancipação, criticidade e ousadia para se encontrar e reafirmar em comunhão com seus pares. Freire (1987, p. 34) afirma, “[...] a razão de ser da educação

libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.” A escola é apenas um dos lugares em que a educação acontece, subjuga-la a esse espaço restrito é negar as múltiplas facetas e oportunidades que o mundo. Brandão (2007, p. 100) alerta, para o fato de que a educação de fundir a escolarização como se o único conhecimento válido fosse o formal. Assim se estaria negando a validade de toda a bagagem e vivências dos indivíduos, que constroem ao longo da vida. Com base na dissertação intitulada *O IMPACTO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR NA VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: ESTUDO DE CASO DE UMA ASSOCIAÇÃO*, utilizou-se as reflexões e apontamentos para realizar essa proposta de análise das dimensões educativas das práticas realizadas, juntamente com o embasamento teórico apresentado anteriormente. A metodologia que contemplou o estudo de caso, foi a análise documental, entrevista semiestruturada, rodas de conversa e diário de campo, sustentadas pelo referencial teórico. Na busca das categorias que contemplaram os achados da pesquisa usou-se a análise textual discursiva, que a partir dos sujeitos apontaram para três pontos: escola, família e associação. O diálogo, o empoderamento e o conhecimento constroem o caminho para a emancipação e libertação dos indivíduos asujeitados por uma parte opressiva da sociedade. As bases teóricas desta pesquisa foram fundamentadas na busca de alternativas para a promoção da autonomia, do desenvolvimento de capacidades, da reafirmação de autoestima, da conquista de respeito e garantia de direitos. Como nos afirma Freire (2000, p. 17), “Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar

toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.” Portanto, a associação pode proporcionar vivências que repercutam na formação dessas crianças e adolescentes e ainda impactem em suas famílias e comunidade. Visto a instituição como um espaço de educação não-escolar, mas que tem planejamento e organização prévia das práticas realizadas, os alunos não tem obrigatoriedade legal de participarem das atividades, apenas regularidade e compromisso com as oficinas que participam. As ações propostas são pensadas com intensão de promover o interesse, uma vez que cada participante pode optar o que vai participar. Existe proximidade com as famílias, que frequentam a associação como voluntários, em reuniões e eventos proporcionados. Duas questões que precisam ser apontadas são a dependência por parte das famílias, da associação. Outra, é a pouca comunicação com as escolas e a dificuldade de uma ação conjunta. A educação emancipatória “não apenas supões uma compreensão política da prática social como princípio educativo”, (AFONSO, 2001, p. 33), mas também a formação integral dos sujeitos e a garantia de seus direitos.

**Palavras-chave:** Emancipação. Autonomia. Educação.

## Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
- \_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira** – 3. ed. – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: São Paulo: UNESP, 2000
- SIMSON, O. R. M. V; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2001.

---

### Notas de fim

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: patimodesto@live.com.



## **Educomunicação e Reconhecimento de autoria: caminhos para o protagonismo juvenil**

Luciana Souza de Oliveira Costa<sup>1</sup>  
Júlia Pereira Damasceno de Moraes<sup>2</sup>  
Vanice Dos Santos<sup>3</sup>

Este trabalho versa sobre a viabilidade de práticas educacionais e reconhecimento da autoria contribuírem com a promoção do protagonismo juvenil, contando com o aporte das mídias digitais. O percurso para a autonomia, a construção de um senso crítico e reflexivo, o exercício da cidadania, o reconhecimento e o respeito às individualidades do sujeito inserido no coletivo são traços de desenvolvimento do protagonismo em que os jovens, de forma consciente e crítica, tornam-se atores de seus próprios processos de construção de conhecimento enquanto cidadãos. Partindo desta premissa, percebemos a aproximação das práticas pautadas no paradigma educacional com o conceito de reconhecimento de autoria dos sujeitos, inseridos no contexto proeminente no século XXI, principalmente entre as gerações mais jovens qual seja, a cultura digital. A educação, com ênfase em ecossistemas educacionais, sugere a possibilidade do desenvolvimento da autonomia dos estudantes da educação básica, proporcionando situações de aprendizagem significativa a partir da interação coletiva, protagonizando a construção de sentidos de maneira autoral. O conceito de autoria transcende o exercício legítimo de escrita e alcança o desenvolvimento da consciência de si de cada sujeito, tornando-o autor não apenas de textos expressos nas mais diversas formas, mas no caminho de um cidadão autônomo, responsável e consciente do próprio processo de desenvolvimento. A convergência de objetivos das duas categorias com vistas ao protagonismo juvenil aguçou-nos a discutir suas abordagens e estabelecer possíveis aproximações entre estas, projetando suas perspectivas ao incentivo e exercício do protagonismo juve-

nil na busca de um desenvolvimento dos estudantes em suas integralidades. Com conceitos de relevância às necessidades de inovação e mudança das práticas educacionais que atendam às necessidades de uma geração conectada em rede, nosso objetivo é perquirir perspectivas educacionais que se utilizem destas áreas de estudo e intervenção - a educação e o reconhecimento de autoria - para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos jovens. Tais categorias, em seus conceitos e paradigmas, apresentam, em comum, o intuito de valorização do estudante, possibilitando-o assumir, com responsabilidade, o papel de protagonista autônomo, crítico, criativo, respeitoso e capaz de galgar, com a mediação de seus educadores, seu próprio caminho de formação educacional e pessoal. Para a efetivação desta pesquisa, optamos por uma metodologia de caráter qualitativo, por meio de revisão bibliográfica, buscando um arcabouço teórico convergente entre educação e reconhecimento de autoria, estabelecendo diálogos e estreitando concepções concêntricas ao protagonismo juvenil. Destarte, convidamos para esta interlocução autores primordiais ao estudo, como: Bakhtin (2006, 2010), Barthes (2004), Duarte (2000), Freire (1967, 1987), Grigoletto (2005), Levenfus (2002), Martín-Barbero (2011), Maturana (1997), Orozco Gómez (2011), Pischetola (2016), Presnky (2001), Santaella (2003), Santos (2013), Sartori (2010), Silva (2008), Soares (2002), Souza; Sartori (2015) e Zaniol (2005). Com bases de origem latino-americana, com destaque para Freire, Kaplún, Martín-Barbero, Orozco Gómez e Soares, através da intersecção que promove entre educação e comunicação, a educação - entendida

como uma busca pelo fortalecimento de ecossistemas comunicativos com vistas ao aprimoramento das práticas em espaços educativos, por meio de planejamentos e ações de implementação e execução (SOARES, 2002) - surge como uma alternativa na busca de contemplação das necessidades educacionais das novas gerações, bem como um alicerce às práticas pedagógicas dos educadores, pautada em relações dialógicas horizontais. O diálogo se faz imprescindível em perspectivas educacionais envolvidas por ecossistemas comunicativos, construindo, nesse viés, práticas que desenvolvem o senso crítico, a reflexão e, por conseguinte, a autonomia e a expressão autoral, nos seus mais variados meios e formas de apresentação. Há cerca de meio século, Freire (1967) já acentuava que a dialogicidade tem propósitos de relações horizontais entre um sujeito e outro, desenvolvendo o senso de interações pautadas no respeito mútuo aos conhecimentos, crenças e valores; na humildade em reconhecer o pensamento do outro; a fé; a confiança; a esperança, o amor. Pensar o termo autoria é pensar que, em dado momento da história da humanidade, entendeu-se haver a necessidade de substantivar uma ação humana. O que é produzido é produzido “por” alguém, ainda que não seja “de” alguém. O surgimento de um “autor” se dá, então, em função do discurso como expressão da permanente transformação da linguagem. As palavras e as maneiras de dizer do outro nos permitem o acesso – ainda que de forma parcial – à subjetividade de uma pessoa (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992). É na subjetividade que se promove o desenvolvimento de autoria do sujeito. É no discurso que também reside a subjetividade. Para constituir-se e considerar-se autor, o sujeito necessita do outro para legitimar sua própria autoria. Melhor dizendo, é nas relações sociais que a autoria acontece enquanto fenômeno essencialmente humano. É importante pensar sobre a autoria enquanto característica de um ser humano que se entende como sujeito, e não como objeto. Desenvolver a autoria é, portanto, desenvolver o senso de si enquanto um ser capaz, dentre outras coisas, de dar origem, inventar, fazer, pensar e ser. Consideramos, por meio deste estudo bibliográfico, que muito se tem discutido acerca da necessidade de o sistema educacional adaptar-se às vertiginosas transformações ocorridas nas configurações das relações sociais na contemporaneidade. Há referências ao avanço tecnológico, à convi-

vência constante com as mídias digitais, às mudanças decorrentes de uma era marcada pela liquidez e pela velocidade das relações do sujeito consigo, com seus pares e com o ambiente, de maneira mais abrangente. Portanto, seguimos com nossa concepção de que promover práticas que possibilitem ao sujeito reconhecer-se autoralmente, o coloca em uma condição de protagonista, reforçando o desenvolvimento de um ser humano autônomo, emancipado e capaz de pensar e agir criativamente ao invés de percorrer apenas caminhos trilhados por outros. Esse senso de ineditismo e reprodução também serve para elucidar as relações do sujeito com as mídias digitais, quando, por vezes interage com a tecnologia e noutras consome o que já foi produzido por outras pessoas. Assim, o presente trabalho almeja, como resultado da pesquisa bibliográfica realizada e das discussões estabelecidas, promover uma reflexão acerca de elementos de congruência entre o uso de mídias digitais e práticas de reconhecimento de autoria, ambas sugeridas como possibilidade de viabilizar o protagonismo estudantil.

**Palavras-chave:** Autoria. Cultura Digital. Educomunicação. Protagonismo.

## Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARTHES, Roland. **A morte do autor**: o rumor da língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004 Disponível em: <[http://www.artesplasticas.art.br/guignard/disciplinas/critica\\_1/A\\_morte\\_do\\_autor\\_barthes.pdf](http://www.artesplasticas.art.br/guignard/disciplinas/critica_1/A_morte_do_autor_barthes.pdf)>. Acesso em: 09 abr, 2018.
- DUARTE, Newton et al. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXI, n. 71, p. 79-115, jul/2000. Disponível em: < <http://stoa.usp.br/mpp5018/files/-1/19822/A+anatomia+do+homem+%C3%A9+a+chave+da+anatomia+do+macaco.pdf>>. Acesso em: 12 abr, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEVENFUS, Rosane. Schotgues. Geração Zapping e o sujeito da orientação vocacional. In: LEVENFUS, R.S.; SOARES, D.H.P. **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: A nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC/Rio, 2016.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, Vol. 9 Issue: 5, pp.1-6, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>>. Acesso em: 27 maio 2017.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez/2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Revista. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-302, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7646&ddd9=view&lc>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, v.7, n.19, p.33-48, jul. 2010.

SILVA, Ana Maria Costa. Mediação formadora e sujeito aprendiz ao longo da vida. In: IV COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, VIII COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: CURRÍCULO, TEORIAS, MÉTODOS, 2008, Florianópolis. **Anais (Actas)...** Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9816/1/Media%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520Formadora%2520e%2520Sujeito%2520Aprendente%2520ao%2520longo%2520da%2520vida.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, n. 23, p.16-25, jan./abr. 2002.

SOUZA, Edemilson Gomes de; SARTORI, Ademilde Silveira. A prática pedagógica educacional como estímulo ao diálogo da comunidade escolar possibilitando autoaprendizagem e protagonismo juvenil. **Revista Vale**, v. 8, nov. 2015. Disponível em: <[https://www.fema.edu.br/images/fema/valesite/A\\_PR%C3%81TICA\\_PEDAG%C3%93GICA\\_EDUCOMUNICATIVA\\_COMO\\_EST%C3%8DULO\\_AO\\_DI%C3%81LOGO\\_DA\\_COMUNIDADE\\_ESCOLAR\\_POSSIBILITANDO\\_AUTOAPRENDIZAGEM\\_E\\_PROTAGONISMO\\_JUVENIL.pdf](https://www.fema.edu.br/images/fema/valesite/A_PR%C3%81TICA_PEDAG%C3%93GICA_EDUCOMUNICATIVA_COMO_EST%C3%8DULO_AO_DI%C3%81LOGO_DA_COMUNIDADE_ESCOLAR_POSSIBILITANDO_AUTOAPRENDIZAGEM_E_PROTAGONISMO_JUVENIL.pdf)>. Acesso em: 09 abr. 2018.

ZANIOL, Elisângela. **Oficinando com jovens**: a produção de autoria na Restinga. 2005. 142. f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6421/000529813.pdf?sequence=1>, Acesso em: 01 abr. 2018.

---

### Notas de fim

1 Universidade do Planalto Catarinense (UNIPALAC), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: lu.sou.oli@gmail.com.

2 Universidade do Planalto Catarinense (UNIPALAC), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: julinha\_damasceno@yahoo.com.br.

---

3 Universidade do Planalto Catarinense (UNIPALAC), docente pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: profa.vanice@uniplacages.edu.br.



## Não há saber mais ou saber menos: da sobreposição de culturas à construção do conceito de Educação do Campo

Eveline Fischer<sup>1</sup>

### Introdução

Compreender que cultura não pode ser definida como algo no singular, por ter sido construída a partir de diferentes regiões e formas de ser e estar no mundo, pressupõe aceitar que não existe apenas uma cultura válida universalmente. A dificuldade que a humanidade possui de conviver com o que é diferente e sempre buscar formas de padronizar comportamentos fez com que ignorasse por muito tempo a ideia de culturas assim, no plural. Na tentativa de ditar o que deve ser um padrão esperado de pensamento e comportamento, alguns povos com maior poder de força, seja bélica ou econômica, fizeram diversas tentativas para impor sua forma única de pensar ao restante do mundo. O tema da pesquisa instigou uma investigação sobre o conceito de invasão cultural, que problematiza a questão de tentar quantificar e qualificar o conhecimento de um sujeito em relação a outro, e ainda, de uma cultura em detrimento de outra. Toda essa forma de pensar e impor a diferença fez com que formas institucionalizadas de opressão se instaurassem para garantir a resolução do problema da ignorância de algumas comunidades. E a escola acabou cumprindo com esse papel por muito tempo. A forma de tratar as relações de ensino e aprendizagem, assim como a escolha de currículos e metodologias propiciou a massificação de comportamentos ditos como socialmente aceitos.

### Objetivo

O objetivo do presente trabalho é fazer uma aproximação das relações de opressão cultural até o campo

da educação para as populações rurais. Ou seja, de que forma a hegemonia de uma cultura urbana, elitizada, é levada para os camponeses como uma maneira de tentar corrigir suas posturas consideradas retrógradas. E, sendo doada a esse povo, como num ato de assistencialismo, quais os resultados que essa educação projeta nos seus modos de ver e pensar o mundo. A partir da exploração de tais conceitos, o texto discorre sobre a luta dos camponeses por uma educação em que sejam protagonistas e que atenda às suas necessidades, numa forma de resistência ao capitalismo do agronegócio e afirmação de sua identidade cultural.

### Referencial teórico

A ideia de possuir uma cultura que fosse única foi por muito tempo difundida entre a sociedade. Uma cultura, construída e validada por poucos, com características consideradas por eles importantes e que pregava a necessidade de ser alcançada por todos. Quem não a tinha, era considerado atrasado, inferior. Para tentar reparar os atrasos verificados em grande parte da população, surgiu a necessidade da aliança com a educação que, com os seus métodos de homogeneização, conseguiu se estabelecer por muito tempo como uma justificativa para a elevação cultural da sociedade (VEIGA-NETO, 2003). A escola, numa tentativa de realizar essa sobreposição cultural e validar seus métodos, definiu o seu papel e o dos sujeitos nela envolvidos de forma muitas vezes prepotente e arrogante. A educação foi vista, e ainda hoje é comum ser reconhecida assim, como a função de instruir, um ato de educar e disciplinar, sendo os professores os respon-

sáveis por transmitir seus conhecimentos aos alunos, que por sua vez, são considerados seres vazios, que necessitam ser preenchidos com o conhecimento universal. A invasão cultural também pode ocorrer quando a escola ignora as diferentes formas de aprender e as necessidades de aprendizagem de cada um. É ela que dita o tempo padrão para cada grau ou série que os alunos devem passar para atingir níveis mais elevados de aprendizagem e, conseqüentemente de cultura. Assim, os estudantes que deveriam ser seres ativos no processo de ensino e aprendizagem são submetidos a uma prática de educação bancária. Para trabalhar esse conceito, assim como os de opressão, absolutização da ignorância e do saber, além da impossibilidade de existir uma neutralidade na educação, será utilizado Freire (2017) como referência teórica. Ao esclarecer os aspectos que constituem o processo educativo não escolar, os estudos de Gadotti (2012) e Gohn (2006) auxiliarão a compreender que a educação não pode ser vinculada exclusivamente ao que acontece dentro da escola. A última parte da pesquisa pretende retomar as problematizações sobre o conceito de invasão cultural e opressão nos processos educativos e a educação que não se aprende na escola, para atender ao objetivo principal do texto, ou seja, como elas auxiliam na formulação do conceito de educação do campo. Se na educação como um todo já se observa uma forma de imposição de conteúdos e conhecimentos que são definidos verticalmente, num trabalho “sobre” o educando, na educação para as populações rurais a situação agrava-se ainda mais. A educação rural, que visa a escolarização de crianças e adolescentes de famílias de agricultores, trabalha sob a perspectiva da ideologia dominante, onde o campo deveria servir aos interesses de uma sociedade majoritariamente urbana, pensada como atrasada tecnologicamente e culturalmente. Nessa visão, também se considera necessário corrigir os atrasos dessa população, tida muitas vezes como retrógrada (SOUZA, 2008). Freire, que em sua obra *Extensão ou Comunicação* reflete sobre o significado do extensionismo praticado pelos agrônomos educadores, como um ato mecânico, onde simplesmente leva suas práticas até o camponês, numa ideia de doação, também pode auxiliar na compreensão da ideia central da educação rural. O conceito de extensão pode ser reme-

tido a concepção de educação rural, entendida como um compilado da educação tradicional que chega até a população do campo, ignorando suas culturas e negando suas particularidades. Essa forma de educação pensada para o campo revela uma visão assistencialista da mesma, pois ingenuamente acredita que os camponeses necessitam do seu direito de acesso ao conhecimento como uma doação. Mas essa educação que se importa da cidade para o campo nada mais é do que uma forma muito clara de invasão cultural (FREIRE, 2017). Para analisar o conceito construído historicamente da educação do campo, que abrange o contexto de parcela da sociedade do país que não se encaixa como urbana e necessita de políticas específicas, serão analisadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Numa perspectiva de inclusão, as diretrizes visam atender as demandas da população do campo, pensando a educação como um processo de integração entre os saberes da educação escolar e a identidade do meio, integrando escola/campo. Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 27) dizem que “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. A educação do campo extravasa os conhecimentos adquiridos apenas em sala de aula, característicos de uma educação tradicional. Ela considera toda a educação não escolar adquirida desde o âmbito familiar até as práticas desenvolvidas na sociedade em que estão inseridos. Segundo Molina (2011, p. 19), a educação do campo “compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo”.

## Metodologia

Para pesquisar e refletir sobre este tema foi utilizada a pesquisa teórica, buscando em autores de referência na área da educação e da sociologia suas concepções e contribuições acerca dos assuntos abordados.



## Análise e resultados

a escola acredita que sabe o que deve ensinar, os professores como devem ensinar e assim só resta aos alunos, passivamente, se transformarem em receptores daquele conhecimento pré-definido. Um conhecimento que não parte deles, que não atende suas necessidades e segrega suas culturas. Se não é mais possível pensar na ideia de educação como transmissão de conhecimentos e sobreposição de culturas, cabe desconfiar de discursos que ainda difundem esse conceito. Mas, no contexto geral, práticas que fogem desse padrão ainda são tímidas, pois a transformação é lenta, requer muito estudo, planejamento e, sobretudo, mudanças. É preciso abandonar velhos paradigmas, realizar um distanciamento da rotina mecânica, para então refletir e agir sobre sua realidade. Ao final desta pesquisa e da reflexão que instaurou-se ao longo deste processo, a grande contribuição fica a cargo da necessidade de se buscar uma prática de educação libertadora. Sobretudo pelas e para as minorias sociais. Pois somente assim a mudança pode ocorrer, pautada nas reivindicações de quem é de direito. É preciso se assumir enquanto cultura e negar sua inferioridade perante as que se impõe ao seu contexto para poder garantir sua emancipação. A educação do campo é um bom exemplo de como as mudanças são necessárias para promover o empoderamento de um povo e superar a ideia de superioridade que os sujeitos projetam em quem se apresenta como diferente deles. Pois bem se sabe que não há saber mais ou saber menos, o que existem são saberes diferentes (FREIRE, 2017), formas de comportamento diversas. No fim, o que interessa é que todos são válidos nas suas realidades na medida em que representam a cultura e a diversidade de um povo.

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul. Mestrado em Educação. E-mail: eveline.fischer@vacaria.ifrs.edu.br.

## Referências

- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.
- FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária**: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012*, p. 10-32. Disponível em <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>>. Acesso em: 21 jun. 2018.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2493/2450>> Acesso em: 02 jul. 2018.
- SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.redalyc.org:9081/html/873/87313701008/>> Acesso em: 22 jul. 2018.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação. n. 23, Rio de Janeiro, maio-agosto 2003. p. 5-15. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200002&script=sci_arttext&tlng=pt)> Acesso em: 15 jun. 2018.



## O papel do professor na libertação dos educandos

Niuana Kullmann<sup>1</sup>  
Caroline Caldas Lemons

A atuação docente é um grande desafio desde seu surgimento até os dias em que vivemos, por isso, pensar o trabalho do professor é uma habilidade que precisa ser desenvolvida continuamente a fim de qualificá-lo e profissionalizá-lo ainda mais.

Freire abriu caminhos e propôs que pensássemos nos processos educacionais mais contemporâneos a partir de outro ponto de vista: o do educando. Essa inversão ótica permitiu que a classe mais oprimida pela sociedade fosse capaz de empoderar-se e posicionar-se de forma a desestabilizar aqueles mais favorecidos e, acima de tudo, libertar-se de uma educação opressora.

Nesse sentido é que este trabalho se insere: educadoras e educadores que sejam capazes de, pela sua prática reflexiva, atuante e libertadora, contribuir na formação intelectual de seus educandos a fim de que possam, igualmente, refletir e atuar de forma a libertarem-se de toda opressão reforçada pela sociedade de que fazemos parte.

Como objetivos das reflexões aqui propostas, destacamos as possíveis interlocuções entre as contribuições da obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, e a prática docente, relacionando-as aos desafios educacionais que se concretizam nos diferentes níveis de ensino. Além disso, encorajar o professor a se autoanalisar e, quando necessário, a modificar sua prática a fim de que tenhamos, efetivamente, estudantes autônomos, capazes de interferir positivamente na sua realidade, contribuindo para uma sociedade mais justa e livre de estereótipos e preconceitos.

Esperamos sermos capazes de elaborar pontos de análise que partam da prática docente nos diferentes níveis e contextualizá-los a partir de uma visão freireana.

na. Isso significa dizer que a concepção educacional de Freire permeia os diferentes espaços, os diferentes níveis e práticas de que o professor se vale para construir sua didática. Pensando nisso, cremos que seja possível olhar para nossa atuação de uma forma mais crítica, humana e justa.

Nesse caminho, escolhemos andar com a obra freireana *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2016). A partir dela, buscamos compreender de que forma os ensinamentos ali postos podem auxiliar no trabalho docente.

Nossa análise parte dos saberes apontados pelo teórico à prática docente, de forma que possamos enxergar a contribuição que o professor tem na formação de seus alunos, intelectual e humanamente. Isso significa dizer que a docência não se resume nem se restringe à construção do conhecimento e ao desenvolvimento de competências e habilidades, mas, também, à formação ética dos cidadãos.

Reconhecer-se como parte de uma sociedade é o primeiro passo para a valorização das relações humanas que tem por base o diálogo, respeito às diferenças e que não aceita qualquer tipo de discriminação ou preconceito. Além disso, busca diminuir a desigualdade social, oferecendo equidade de oportunidades a todas as pessoas.

Nessa perspectiva, o papel do professor é, também, o de ensinar pelo exemplo, mostrando que a Escola é, sim, parte desta sociedade e que as práticas desenvolvidas neste ambiente refletem e representam as vivências e experiências que terão fora dali; a Escola precisa funcionar como uma simulação das situações vividas

em sociedade.

Da mesma forma, o docente do Ensino superior precisa auxiliar seu aluno a perceber que, independentemente do nível de ensino, a ética permeia os espaços e a atuação docente. Que essa é a característica principal para a construção de uma sociedade justa, que respeite a todos e promova a equidade.

Acreditamos que se faz urgente a discussão sobre as práticas que o professor precisa abandonar porque não contribuem em nada com o desenvolvimento dos educandos. Práticas autoritárias que são valorizadas há muito tempo, diríamos, até, que desde sempre.

Está na hora de promovermos o debate acerca das mazelas da sociedade e a contribuição que todos podemos dar para que o respeito prevaleça nas relações e que a justiça e a igualdade de direitos e deveres possam acontecer de forma mais natural.

Nos últimos tempos vimos que as minorias têm conquistado mais espaço para suas reivindicações. Isso mostra que a questão ética, tão discutida, tem dado frutos. Embora não estejamos vivendo a situação ideal, acreditamos que a luta vale a pena e que, fazendo parte diretamente desses grupos, ou não, a luta deles também é nossa.

Acreditamos que, através do diálogo, podemos obter sucesso nas práticas docentes, além de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e ética de nossos alunos, seres atuantes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**Palavras-Chave:** Libertação. Autonomia. Docência.

## Referência

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

---

### Notas de fim

1 Doutorandas e bolsistas CAPES no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Professoras da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Email: niuana@gmail.com e carolemons@ibest.com.br, respectivamente.



## Paulo Freire e a Cibercultura na escola: um diálogo com a alteridade

Caroline Kloss<sup>1</sup>

Desde o início dos anos noventa, com a disseminação da internet no Brasil, o avanço tecnológico vem sendo progressivamente alto. O mundo digital, cada vez mais com recursos atrativos, influencia-nos a todo momento, da mesma forma que constitui nosso modo de ser e de viver. Pois não é apenas um aperfeiçoamento de aparelhos, é uma mudança no pensar e agir, mudança cultural. E esta mudança, de acordo com Lévy (1999), é inerente à cibercultura, a cultura advinda do ciberespaço (espaço online de interação que abrange conteúdo, suporte e participantes). A cibercultura, por ser a nível mundial, transpassa diversos âmbitos, incluindo educadores e educandos, que, fora da escola, também dialogam com o ciberespaço. A questão que aqui se instaura é a relação entre o mundo tecnológico e o mundo escolar. Pois o contexto considerado na escola, muitas vezes, ainda é aquele que se tinha antes dos anos noventa, sem a internet e, conseqüentemente, sem os avanços que tivemos até hoje. O que pode causar uma desconexão entre os espaços e os envolvidos – educadores e educandos. Quanto a isso, Paulo Freire, com suas ideias de transformação e liberdade pelo diálogo, pode contribuir com uma nova forma de pensar sobre a educação, considerando o processo de ensino “de gente para gente”, isto é, uma educação humanizada. Dessa forma, as relações mediadas pelo diálogo é que constroem um ambiente aberto a possibilidades e a contribuições de todos os envolvidos, pois essa ideologia crê na horizontalidade, na participação de todos os sujeitos, diferentemente da forma hierárquica de certas práticas, em que o professor é quem sabe e o estudante, quem precisa saber o que o professor sabe. Nesse sentido, ao abordar as relações no processo de ensino, sejam elas entre educadores e educandos ou entre sujeitos e contexto, percebemos

a existência do “outro”, ou seja, toda interação é feita entre algo e “outro” algo, independentemente do que sejam esses “algos”. O que caracteriza relações de alteridade. A definição de alteridade pode variar de acordo com a abordagem. E como forma de problematizar diferentes perspectivas de alteridade, juntamente com o contexto digital e a educação para a liberdade é que destaco esta pesquisa. Desse modo, este estudo foi uma tentativa de relacionar diferentes perspectivas do conceito de alteridade com a ideologia freireana e com o contexto emergente da cibercultura, como forma de problematizar um dos aspectos do cenário educacional, considerando estas possíveis desconexões entre os sujeitos escolares (educadores e educandos) e o contexto digital. Mais especificamente, a pesquisa teve como objetivo investigar de que forma Paulo Freire e a cibercultura podem ser inseridos no conceito de alteridade, pensando na prática escolar. Para tanto, os referenciais teóricos foram: Platão (2003), Hans-Georg Gadamer (CARBONARA, 2013), Martin Buber (1979), Emmanuel Levinas (CARBONARA, 2013) e Paulo Freire (1994, 1997, 2002). Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa teve caráter bibliográfico, pois consistiu na revisão do referencial teórico, tendo em vista sua relação com o contexto cibercultural na escola. Na etapa de análise, foram consideradas as diferentes perspectivas de alteridade: o “outro” ser diferente do “eu”, para Platão (2003); a compreensão de si por meio da compreensão do outro, para Gadamer (CARBONARA, 2013); o EU que se constitui na interação com o outro (TU ou ISSO) – inter-humano, para Buber (1979); e o despertar de possibilidades infinitas de ser, por meio do olhar do outro, para Levinas (CARBONARA, 2013). Todas essas ideias trazem à tona reflexões acerca das relações humanas, e, mais

ainda, acerca da importância do “outro” para o “eu”, por isso é possível pensá-las no contexto escolar e cibercultural, onde há relações humanas, das mais variadas perspectivas, incluindo as desconexões. O contexto de sala de aula é uma extensão do lado de fora, mas funciona como um preparatório para o enfrentamento de situações com circunstâncias mais elaboradas. Nele, os sujeitos que são inter-humanos (BUBER, 1979) têm a possibilidade de experienciar pela relação com o outro, proporcionada pela abertura ao diálogo (GADAMER apud CARBONARA, 2013). Nesse sentido, é importante o papel da Escola Problematizadora (FREIRE, 1997) que fornece ferramentas para a ressignificação social, política ou cibercultural, sobre esta última, com o desenvolvimento de práticas educativas que incluem as ferramentas tecnológicas. E o educador, compreendendo o inacabamento humano (FREIRE, 2002), torna-se exemplo de autonomia, inclusive no uso da internet, por exemplo, quando transforma curiosidade em conhecimento, ao lado dos estudantes, como mediador do processo. O que deixa presente a alteridade de Platão (2003), pois, ao entender que o educando é um ser humano diferente, o educador tem a tendência à eliminar a possibilidade da educação bancária, citada por Freire (1994), como uma prática educativa que enxerga no aluno um depósito de saberes. Como um dos possíveis resultados da análise, destaca-se o caráter dinâmico e complexo da prática escolar, na medida em que se procura atingir a todos – as mais diferentes totalidades, mas preservando o caráter ético de oferecer subsídios úteis para a intervenção a nível social, político, cultural, cibercultural, etc. Quer dizer, a educação para a autonomia, para liberdade, para a transformação e para a possibilidade de mudança se faz quando o “eu” enxerga e interage com o “outro”, numa relação humanizada e cheia de potências para ser diferente, como traz Levinas (CARBONARA, 2013) e um ser diferente dentro do seu mundo, constituído pela ci-

bercultura. Ideia que também se relaciona com Paulo Freire (1997) no sentido da manutenção da esperança e da viabilidade do vir a ser, mas no viés de vir a ser quem o sujeito quiser e essa sustentação tem uma das bases na escola.

**Palavras-chave:** alteridade, autonomia, cibercultura, diálogo, prática escolar.

## Referências

- BUBER, Martin. **Eu e tu**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. Porto Alegre, 2013 – Tese de doutorado. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://tede2.pucrs.br:80/tede2/bitstream/tede/3736/1/446164.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997. Disponível em: <[http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia\\_da\\_Esperanca\\_-\\_Paulo.pdf](http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia_da_Esperanca_-_Paulo.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994. Disponível em: <http://files.portalconscienciapolitica.com.br/200000081-ed3e5ee3d0/Pedagogia%20do%20Oprimido.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999. Disponível em: <<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.
- PLATÃO. **O sofista**. Trad. Carlos Alberto Nunes. eBookLibris, 2003. Disponível em: <<http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/c3ce95f2ea7819533050e2effd5b652d.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

---

### Notas de fim

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista PROSUC/CAPES- 2018. Licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul, em 2015. E-mail: klosscarol@gmail.com.



## Paulo Freire e a Escola Sem Partido

Rudson Adriano Rossato da Luz<sup>1</sup>

Paulo Freire, tido como o maior educador brasileiro, com obras traduzidas mundialmente em diversas línguas, tem sofrido sistemáticos ataques nos últimos tempos por pessoas ligadas a movimentos de direita no Brasil, em especial ao chamado “Escola sem Partido”. Tal movimento alega que as teorias freireanas influenciam professores, os quais realizam uma “lavagem cerebral” nos alunos de todo o Brasil. Mas será que realmente essas afirmações procedem? O que realmente está por trás do “Escola sem Partido”? Quais eram as ideias de Freire sobre educação, liberdade e autonomia? Nascido em 2004, o movimento Escola sem Partido se fortalece e ganha força a partir de 2014. Sua principal bandeira é a neutralidade na educação: professores não devem externar suas convicções em sala de aula, tampouco discutir sobre temas tidos como polêmicos, como por exemplo gênero e orientação sexual, intolerância religiosa e superação das desigualdades sociais, pois, segundo o movimento, os referidos temas seriam de cunho “comunista”. Além disso, o mesmo movimento faz duras críticas ao educador Paulo Freire, alegando que sua teoria estaria presente em todos os cursos de formação de professores do país, formando assim uma massa de militantes de esquerda, os quais estariam doutrinando os alunos. Percebe-se o quão frágeis são esses argumentos e como Paulo Freire ou não é lido, ou não é corretamente interpretado, pois essa falácia vai justamente de encontro com o que o mesmo sempre pregou: uma educação que gere indivíduos autônomos. Tanto em sua obra principal, *Pedagogia do Oprimido* (1967) como em *Pedagogia da Autonomia* (1996), fica muito claro seu posicionamento a favor de uma educação autônoma, que possibilite aos indivíduos terem outras visões de mundo. Sabemos que Freire é muito enfático ao abordar que educação e educador não são neutros, sendo que, é através da educação como ato político (e não parti-

dário), que todos crescem, pois alunos e professores terão possibilidades de diálogo com outros pontos de vista, uma das premissas de educação popular e democrática. Considerando tais apontamentos, a pesquisa objetivou discutir sobre o que realmente perpassa pelo movimento Escola Sem Partido (ESP), fazendo os devidos contrapontos entre a teoria de Paulo Freire e as ideias do referido movimento. Para tanto, realizou-se revisão bibliográfica através de autores que fazem críticas ao movimento, bem como de obras de Paulo Freire. Num primeiro capítulo investigou-se sobre o ESP: criadores, ideias, possíveis intenções e o que significa uma “Escola sem Partido”. Tendo isso, foram realizados contrapontos do que versa o movimento com as obras de Paulo Freire. Foi possível, através da pesquisa, concluir que a escola, lugar da pluralidade e da diversidade, não poderá ser calada através de projetos fascistas como o do ESP. Nela, há lugar para o diálogo, para as críticas e os mais variados pontos de vista. Também é na escola que as pessoas se constroem, se desconstruem e se reconstruem em suas visões de mundo e de sociedade, o que só é possível através da pluralidade de ideias. É um tanto quanto leviano falar que Paulo Freire e suas teorias visam a doutrinar os alunos: pelo contrário, todo o seu pensamento leva educadores a uma educação emancipatória, que forma sujeitos críticos e autônomos. A partir desse pensamento e a contrariedade de informações e argumentos alegados, é plausível inferir que falta mais leitura das obras de Freire bem como interpretação das mesmas. Na verdade, quando se fala em “educação neutra” ou em “não doutrinação”, o que se quer é que continue o status quo vigente: onde dominantes possam continuar oprimindo os dominados, onde brancos possam continuar tendo privilégios sobre negros, bem como homens sobre mulheres e heterossexuais sobre a população LGBTTI<sup>2</sup>. Se torna muito perigoso uma educação de

cunho popular e que faça os historicamente desfavorecidos começarem e perguntar “porque” diante das várias situações que surgem. Juntamente com Escola Sem Partido se quer fim das políticas públicas para populações menos favorecidas, criminalização dos movimentos sociais, fim de cotas raciais, perseguição a LGBTTs. Enfim, esse movimento fascista deseja dismantelar o pouco do que se conseguiu avançar em políticas sociais nos últimos anos. Se realmente esses projetos avançarem, teremos professores com medo do que poderão ou não falar em suas aulas, sendo o direito a cátedra ameaçado. Estaremos praticamente voltando aos “anos de chumbo”, quando professores eram vigiados pelos militares, agora porém, sendo vigiados por pais e alunos. O mais estarecedor em tudo isso é que existem já tantos problemas na escola e na educação brasileira. Como poderíamos dar um salto qualitativo se todo esse esforço convergisse para discutir problemas como a precariedade física de algumas escolas, ou talvez a merenda escolar de má qualidade. Seria maravilhoso se essas pessoas que estão lutando por um escola “neutra” se aliassem aos vários conselhos já existentes, auxiliando assim nas discussões que realmente importam. Enfim, infelizmente a realidade não é essa e, partindo da premissa de um Estado Democrático de Direito, essas pessoas tem voz na sociedade e o livre direito de se manifestar. Porém, não é possível calar-se diante de tamanha atrocidade. É necessário seguir lutando, discutindo, ocupando os espaços democráticos para que os debates sejam realizados.

**Palavras chave:** Paulo Freire. Ideologia. Educação.

#### Notas de fim

1 Aluno não regular do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: rudsonadrianor@yahoo.com.br

2 Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e intersexuais.

## Referências

- ABRUCIO, Fernando. Contra Escola sem Partido. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- BRAIT, Daniele. Os protagonistas do ESP. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 867, de 2015 que dispõe sobre a inclusão entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o “Programa Escola sem Partido”**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/audiencias-publicas-1/apresentacoes/apresentacao-miguel-nagib>>. Acesso em: 08 jan. 2018. (Texto Original)
- CARA, Daniel. O programa “Escola Sem Partido” quer uma escola sem educação. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- Discurso de Dilma Rousseff após o Impeachment**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/integra-do-discurso-de-dilma-apos-impeachment.html>>. Acesso em: 10 jan.2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GIROTTI, Eduardo. Um ponto na rede: o “Escola Sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “Escola Sem Partido”. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- SAKAMOTO, Leonardo. “Escola Sem Partido”: doutrinação comunista, coelho da Páscoa e papai noel. In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? In: SOUZA, Ana et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.



## Pedagogia do Oprimido: educador oprimido ou opressor?

Vialana Ester Salatino<sup>1</sup>  
Andréia Morés<sup>2</sup>

O artigo versa sobre a pedagogia do oprimido e o papel do educador diante da questão de ser oprimido ou opressor. Ponderou-se a contribuição do educador para essas duas possibilidades, pois, geralmente se entende os educandos como oprimidos, principalmente o aluno adulto e analfabeto. Mas será que o educador pode se encontrar nesse lugar de opressão? Oprimido pelas instituições de ensino, pelas políticas educacionais, pelos baixos salários? Ou pela violência sofrida ao exercer sua profissão? E será que este poderia ser o opressor? Ao adotar um processo de ensino e aprendizagem autoritário, em que o processo avaliativo é pensado somente por ele e imposto aos alunos, pergunta-se: Qual seria a indicação de uma avaliação não opressiva na visão pedagógica freireana? Visando à resposta desses questionamentos e para a obtenção do objetivo proposto foi realizada análise das obras *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (1987), e *Pedagogia da Autonomia* (1996), entre outras. Para se entender o universo das instituições de ensino atuais foi realizada breve consulta à legislação pertinente e se buscou fundamentação deste estudo nos autores Saviani (2003), Saul (2015; 2008), Chauí (1999) e outros. Pretende-se compreender, através de uma análise com maior foco na pedagogia do oprimido, por ser conhecida mundialmente, a condição de oprimido e opressor em nível da educação superior e da avaliação da aprendizagem. Foram consultados estudos sobre a mercantilização da educação superior e tais referências contribuíram para o entendimento das relações que se estabelecem entre o oprimido e o opressor. Pretende-se destacar os motivos relacionados a cada situação onde o educador pode estar, ou de como pode deles se libertar, com base no que diz Freire: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens

se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.52). No cenário atual da educação brasileira percebe-se, nas instituições de ensino superior (IES), uma espécie de mercantilização do trabalho docente, também percebida no mundo todo, mas considerada um fato no Brasil, pois, parte da obrigatoriedade da educação superior foi repassada ao setor privado, do mesmo modo que sua função de pesquisa e desenvolvimento, e se voltou para a profissionalização. Isso ocorreu a partir do marco regulatório inaugurado pela Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004) e pela Lei da Parceria Público-Privada (Lei nº 11.079/2004), as quais permitiram que a educação superior no país obtivesse um caráter de produto. Embora isso possibilite maior acesso à educação superior e ao trabalho, existe também, a ser considerada, a questão da qualidade dessa educação. Ao passar por mudanças, a universidade e o ensino superior têm sido percebidos por “diferentes rótulos: nos EUA, como ‘capitalismo acadêmico’, na Europa, como homogeneização da educação superior, e na América Latina, como mercantilização e comoditização da educação superior pública” (SERAFIM, 2011, p. 242), e no Brasil se inicia com uma prática neoliberal e se mantém aceita pelos oprimidos em geral — educadores e educandos. Na visão de Rodrigues (2007), “pode ser nitidamente detectada uma tendência com duas faces das IES privadas se transformarem em efetivas empresas [...], buscando adaptar seu produto às demandas do capital produtivo” (p. 16). Esse estudo sobre a pedagogia freireana que espelha a avaliação no contexto da educação superior e que entende o educador ora como opressor e ora como oprimido, foi realizado através de aporte teórico que considerou metodologicamente a pesquisa bibliográfica sobre esse tema, de acordo com o que apresenta Paviani



(2009) quando considera que “o quadro teórico consiste na articulação racional de conceitos e proposições, de diversos autores ou teorias, que orientam a investigação, justificando a escolha do método e de outros procedimentos” (p. 125). Constatou-se, assim, relação entre os levantamentos teóricos e entendimentos que conduzem a considerações parciais. Compreende-se que a pedagogia do oprimido é mais atual do que nunca, devido às mudanças que a educação vem sofrendo em âmbito mundial, e, no cenário brasileiro, com o caráter mercadológico e competitivo que oprime educadores, pois há a exigência de publicações de qualidade, cargas horárias excessivas para dar conta das demandas da educação a distância (EaD), além dos aprendizados pessoais necessários relacionados às tecnologias e também o fato de se submeterem a salários, às vezes, abaixo do praticado no mercado para a categoria. Com a intenção de entender o papel de oprimido e de opressor que os educadores assumem, é possível pensar na educação superior marcada pelo mercado e capital. E, em termos de produção acadêmica, ainda se observa que “[...] a quantidade exagerada de publicações para fins de pontuação vem promovendo um ambiente demasiadamente competitivo dentro da academia, nocivo às iniciativas criadoras dos estudantes e dos pesquisadores” (CHRISPIANO, 2006, p. 29). O crescimento da EaD exige que os educadores também se dediquem à construção de materiais didáticos e aos educandos conectados que requerem atenção constante. Conforme Barreto (2001), os materiais desenvolvidos para a EaD podem ser utilizados de forma simplista, privando o trabalho do educador e a formação desses educandos, tornando-a uma educação imediatista. Em muitos casos isso ocorre com oferta de salários menores do que os da educação presencial, contribuindo mais uma vez para a opressão dos educadores no mercado educativo. Não obstante, entre os oprimidos existem aqueles que buscam mudar o contexto, que se importam e começam a buscar diálogo com os opressores para que não exista superposição de uns sobre os outros. Freire comenta que “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 1987, p. 9). Por sua vez, os educadores oprimidos, sem perceber, podem estar a oprimir. É possível constatar isso quando os educadores não permitem que os educandos participem da escolha

dos temas geradores relativos às suas realidades, os quais se referem a assuntos que provocam curiosidade, gerando novos conhecimentos. A concepção de libertação de Freire passa pela crença de que “alfabetizar é conscientizar” (FREIRE, 1987, p. 11). Ao serem alfabetizados, os educandos se tornam críticos, podem ler e se informar, estabelecer reflexão sobre o contexto em que estão inseridos e, com isso, desenvolver a possibilidade de questionar a posição em que se encontram. Para Freire (1987), a consciência acaba por tornar insuportável a acomodação. O propósito dos temas geradores é facilitar a aprendizagem e esta é uma indicação da pedagogia do oprimido. Do mesmo modo, o processo de avaliação formativo deve considerar o aprendizado em um processo justo. A avaliação formativa, para Haydt (1997), é uma prática avaliativa realizada enquanto se executa uma atividade, ou durante o semestre letivo, e visa acompanhar o andamento dos objetivos, além de orientar o aperfeiçoamento do processo. Nesse sentido, as contribuições de Hoffman (2005, p. 17) revelam que a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que “nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento”, o que resulta em liberdade. Destaca-se, aqui, a avaliação emancipatória, proposta por Saul (1994, p. 1309): “em oposição à avaliação da lógica do controle, de acordo com uma educação crítico libertadora”, com base nos pressupostos que permeiam a avaliação “democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante constitui-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2015, p. 1309), uma avaliação em nada opressora e que não colabora com educadores opressores. Para essa autora, a avaliação emancipatória está ‘comprometida com o futuro’ e com o que se pretende transformar dentro da realidade que existe; defende o desenvolvimento de uma consciência crítica, que conduz à autonomia. Para além das questões políticas implicadas, existe o preconceito com a teoria freireana por ser vista por leigos como uma pedagogia que não permite reprovar, e que leva adiante alunos despreparados. Ao contrário: com conhecimento aprofundado torna-se uma pedagogia ética, que valoriza os saberes desses, e a avaliação favorece a aprendizagem, sendo democrática. Considera-se a pedagogia do oprimido uma realidade pelas mu-

danças nas práticas, políticas e demanda mercadológica, as quais influenciam a forma como se faz educação. O educador se encontra em um cenário que o oprime e que também o torna opressor, e, às vezes poderá exercer ambos os papéis. Entende-se que o conhecimento e o diálogo podem levar à libertação do contexto de opressão em que os educadores se enquadram, com apoio e união entre a classe, em parceria com os alunos e comunidade. Nas escritas freirianas existem indicações de uma libertação, e por meio de suas concepções é possível viver na condição de educadores e educandos respeitosos uns dos outros, sem que seja necessário alguém oprimir e outros serem oprimidos. A pedagogia do oprimido percebida como uma prática da liberdade pode ser uma solução aliada de outros fazeres pedagógicos que promovam o diálogo e uma sociedade melhor. Compreender a pedagogia do oprimido — o oprimido e o opressor — passa pelo entendimento de como educadores e educandos, às vezes opressores, outras vezes oprimidos, podem ser livres ao entrar em acordo, ao dialogarem sobre os motivos de opressão, e essa compreensão poderá auxiliá-los a se libertarem dessa situação — oprimido/opressor — em que se encontram.

**Palavras-chave:** Pedagogia do oprimido. Educador oprimido. Educador Opressor. Avaliação na pedagogia do oprimido.

## Referências

- BARRETO, R. G. Educação a distância: uma aproximação. Universidade e Sociedade. **Sociedade e Educação**, Brasília ano X, n. 23, p. 153-159, fev. 2001.
- BRASIL. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004a.
- BRASIL. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2004b.
- CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais!
- CHRISPIANO, J. Todo poder à avaliação. **Revista da ADUSP**, São Paulo, n. 36, p. 26-35, jan. 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 19. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- PAVIANI, J. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: Educs, 2009.
- RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- HOFFMAN, J. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 41, p.1299-1311, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>.
- \_\_\_\_\_. avaliação educacional. **Série Ideias**, São Paulo, n. 22, p.61-68, 1994. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int\\_a.php?t=019](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=019)>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro: **EPSJV/ Fiocruz, Scielo**, v. 1, n. 1, mar. 2003 – link [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)
- SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação**, Campinas/ Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011.

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Mestranda do Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação UCS) E-mail: vialana.psicologia@gmail.com.br.

2 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Orientadora do Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação UCS) E-mail: anmores@ucs.br.



## **Postulados Freirianos e o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira**

Mirley Tereza Correia da Costa<sup>1</sup>

A presente pesquisa pretende aproximar os postulados freirianos ao ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). O foco do estudo é o de evidenciar a importância do ensino de línguas para a formação do educando. Dessa maneira, baseamos nossa pesquisa em autores como PAULO FREIRE (1981; 2001; 2010; 2011), BOHN (2000), LEFFA (2008; 2011). Assim sendo, nossa exposição começa com a abordagem da temática da democratização do conhecimento. Espaço em que discutiremos sobre alguns aspectos nas superfícies seguintes: a) a importância do ensino de línguas e suas contribuições para a formação do educando. O propósito é o de evidenciar que em uma sociedade globalizada, um processo de democratização do saber que objetiva a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes não pode ignorar o ensino de línguas estrangeiras (LE) nas escolas públicas brasileiras. Ademais, o aprendizado de uma LE pode servir como um instrumento para o acesso ao conhecimento e “equalizador das oportunidades sociais” na medida em que contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural do indivíduo (BOHN, 2000); b) a realidade do ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas. Pretendemos discutir sobre os fatores que influenciam direta e indiretamente na qualidade do ensino e aprendizagem de línguas e que costumam estar relacionadas a três eixos. O primeiro refere-se às dificuldades materiais, o segundo às dificuldades de aprendizagem e o último a fatores políticos e econômicos. No primeiro eixo temos turmas lotadas, falta de material didático, carga horária insuficiente, a ausência de ambiente propício para a aprendizagem de línguas, etc. No segundo, encontramos a má-formação de professores, que podem estar ligadas tanto ao conhecimento linguístico

quanto ao despreparo didático; a desmotivação do educando e do educador, que pode se relacionar desde a não identificação com a língua até os baixos salários dos profissionais; e as abordagens metodológicas tradicionais praticadas em sala de aula que valorizam um ensino superdimensionado a aspectos gramaticais e a uma abordagem mecanicista da língua. No terceiro eixo, temos a oferta superdimensionada ao ensino do inglês por fatores políticos econômicos sobretudo (GUIMARÃES, 2004; PAIVA, 2011; LEFFA, 2011); e c) a educação bancária e o dialogismo. Ao confrontarmos tais conceitos pretendemos discutir o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira nessas perspectivas, destacando-se os papéis do professor e do educando nesse contexto. Para Freire o sonho de uma sociedade democrática Freire fala do distanciamento da educação bancária e da importância do dialogismo. Realizada a primeira parte, adentramos para o debate sobre a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras. Analisaremos as três superfícies expostas a fim de evidenciar o peso desse componente curricular na formação do educando. Do debate lançado no estudo, concluímos que desprestigiar o ensino de LE nas escolas públicas também é uma forma de discriminação, uma maneira de excluir o indivíduo ao acesso a uma educação que lhe permita tornar-se um cidadão crítico e participativo. “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Freire, 2010). Acrescentamos a reflexão sobre o caminho a ser trilhado para engendrar esforços que provoquem mudanças no sistema de educação no país e contribuam para a promoção da qualidade do ensino e, como consequência, melhorem a formação humana e profissional do educando.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Paulo Freire. Escola Pública. Democratização.

## Referências

BOHN, H. I. Os aspectos 'políticos' de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados** 15 (42), 2001a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf> Acesso em: 05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.23)

GUIMARÃES, L.S. **O ensino da pronúncia no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e a abordagem comunicativa**. Brasília, Unb, 2004, 169 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, DF, 2004.

Leffa, Wilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. [organizado por] Wilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

\_\_\_\_\_. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade. Considerações sobre o Fracasso da Lei na Escola Pública. In: CÂNDIDO DE LIMA. Diógenes. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.

PAIVA, V.L.M.O. Ilusão, Aquisição ou participação. In: CÂNDIDO DE LIMA. Diógenes. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.33-46.

---

### Notas de fim

1 Doutoranda em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Capes/Prosup. Email: [mirleyterz@gmail.com](mailto:mirleyterz@gmail.com).



## “Só uma... Só uma vogal”. O espaço das narrativas como ferramenta para o aprendizado significativo - a experiência Freireana em Arroio do Sal- RS

Dilnei Abel Daros

A abordagem de elementos que constituem práticas pedagógicas inovadoras e que transitam em ambientes escolarizantes dos mais variados vem apontando importantes possibilidades, e entre elas a relação com o aprendizado significativo, utilizando o método freireano. Esse material visa compartilhar a aplicação do método de Paulo Freire (FREIRE, 1987, 1991, 1996, 2000) e os resultados obtidos com ele, em duas turmas de educandos no município de Arroio do Sal, no litoral norte do Rio Grande do Sul, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (HADDAD, DI PIERRO, 2000), vinculados ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Formação Inicial e Continuada-PROEJA-FIC (BRASIL 2006, 2007), entre 2011-2013. O entrelaçamento entre a aplicação da pesquisa sócio antropológica (SILVA, 2004, 2007) no momento das matrículas e o espaço de narrativas nas disciplinas de Saberes Sociais e de Vida, oportunizou o desenvolvimento de consciência sócio crítica (GRAMSCI, 2001, THOMPSON, 1998), naqueles sujeitos, verificada através de visitas e entrevistas realizadas após as formaturas das referidas turmas. Através dos referenciais teóricos pertinentes à Freire (BEISIEGEL, 1989), formação de professores (GADOTTI, 2001, XAVIER 2010, 2011), políticas públicas (FAVERO, 2011, RUMMERT 2007, SCHMIDT, 2008), história da educação, educação popular e uso de meta história (ALBIERI, 2011, RÜSEN 1992, 2010), atrelados a rede temática de elementos desencadeadores (SILVA 2004, 2007), foi possível observar indícios da importância do espaço institucionalizado dentro do referido projeto para as narrativas desses sujeitos que estiveram inseridos no ambiente

da Educação de Jovens e Adultos (AGLIARDI, STECANELA, 2014). Esse material é parte do resultado de entrevistas realizadas com egressos das duas turmas citadas, onde o aspecto de suas narrativas terem sido levadas em consideração nas práticas pedagógicas é investigado e através de suas falas abre-se um horizonte para a reflexão dos elementos freireanos.

**Palavras-Chaves:** Pesquisa Sócio Antropológica. Educação de Jovens e Adultos. Narrativas. Educação Popular. Conhecimentos Prévios.



## Uma contribuição para o estudo dos fundamentos de uma Ética no pensamento de Paulo Freire

Felipe Taufer<sup>1</sup>  
Moisés João Rech<sup>2</sup>

A fundamentação de uma ética em Paulo Freire é o que pode estar contida na referência do princípio ético-crítico freireano tanto por Valdir Borges (2014) quanto pelo emblemático trabalho de Enrique Dus- sel (2002) batizado como *Ética da Libertação*. Sabe-se que Paulo Freire nunca escreveu uma *Ética*. Sua preocupação deu-se muito mais como uma atividade da prática-social do que na elaboração de teorias. No entanto, seria inexato dizer que ele não havia construído sua própria teoria como pensamento original. Seu pensamento é muito refinado para isso. Isso leva a pesquisa a pôr o seguinte problema para investigação: “possui Paulo Freire uma fundamentação filosófica para a ética?”. A hipótese subjacente é a de que o autor possui uma fundamentação filosófica na medida em que sua práxis diferencia-se do ativismo a-teórico. Neste sentido, o objetivo principal visa analisar a fundamentação filosófica da ética freireana a partir dos objetivos específicos que visam, respectivamente: (a) entender o que é uma fundamentação filosófica para a ética; (b) identificar a aparência da moral manifestada no conceito de autonomia; (c) desvelar o fundamento ontológico de base social que forma a essência do princípio ético-crítico. A justificativa encontra-se enraizada no estudo da vida e obra do autor brasileiro e, não obstante, na necessidade de repensar a atualidade da questão brasileira, sua política e sua ética. Dessa forma, a tentativa de aproximação empreendida neste texto adquire uma importância não somente teórica, mas que possibilite repensar a prática social tanto educativa quanto em geral. Não obstante, a perspectiva ética é, também, uma perspectiva freireana para a educação democrática e popular. A reflexão apresentada

buscou sublinhar a importância de determinar o princípio ético-crítico freireano (BORGES, 2014; DUSSEL, 2012) com a fundamentação dos valores morais contidos na prática social de Freire como, por exemplo, a autonomia. A autonomia para Freire (1996) é uma tarefa social, assim como Machado (2005, p. 68) ensina, trata-se de “uma tarefa fundamental no ato de educar, vinculada com [...] princípios que formam a base da prática educativa”. No entanto, uma tarefa, no sentido anteriormente apresentado, sempre é constituída de uma dimensão de valores que são entendidos, pela teoria da moral e pelos estudos de ética (HARE, 1982; DARWALL, 1998; TUGENDHAT, 1996), como conceitos morais. Dessa forma, é legítimo atribuir que o conceito de autonomia, em Freire (1996), seja interpretado, também, como um conceito moral. Os conceitos morais e sua categoria de valores morais são sempre a manifestação aparente da essência da fundamentação ética da sua práxis. A divisão entre aparência e essência, é caracterizada na medida em que existe uma diferença entre um juízo moral de um ato moral (HARE; 1982, p. 26; DARWALL, 1998, p. 5). O juízo moral trata-se do julgamento ordinário de cada sujeito segundo seus valores morais (aparência), um ato moral, por outro lado, geralmente é embasado por uma teoria fundamentada em argumentos morais (essência). A autonomia, para Freire (1996), enquanto tarefa possui uma dimensão de juízo moral; ela é um discurso moral de um sujeito comprometido com a ética, com a estética e com a democracia. Dessa forma, diferentemente da autonomia liberal ensaiada por Kant (2009; 2015), a autonomia da práxis transformada é uma autonomia social e não individual. Logo,

sua antítese não é a heteronomia, como no caso do liberalismo kantiano, mas a dependência. Portanto, a dialética relacional entre autonomia e dependência suscita a compreensão do ser dialógico, cultural e sua vocação. Quer-se, assim, investigar a base sobre a qual a autonomia é fundamentada como um conceito moral. Com efeito, no que tange à metodologia de investigação realizada, para explicar e embasar a discussão, preferiu-se por uma exposição dialética (LUKÁCS, 2003; HEGEL, 2017, p. 44-52). Evidentemente que o trabalho de Valdir Borges (2014), que é referência para o pensamento apresentado neste artigo, se apoia em uma fenomenologia e uma hermenêutica do princípio ético-crítico. Contudo, isso não impede que, na manifestação do desenvolvimento da ideia, como referem-se Hegel (2017) e Lukács (2003; 2009), uma abordagem dialética possa contribuir para o seguimento do debate. O presente buscou analisar bibliograficamente os seguintes textos de Paulo Freire: *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo* (1963), *Ação cultural para a liberdade* (1976), *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). Em uma tentativa de aproximação, encontrou o embasamento ontológico do conceito moral de autonomia. A forma de exposição evidenciou, contudo, que o embasamento ontológico lança uma fundamentação de todos valores morais em *Pedagogia da Autonomia*, formando o que Borges (2014) e Dussel (2002) denominaram como a fenomenologia do princípio ético-crítico. A autonomia, enquanto tarefa do ser social, é uma categoria; uma forma de ser no mundo, como diz Marx (2011, p. 59). Assim, o seu embasamento é ontológico, é dizer, está ligado a concepção de ser de Freire (1963; 1987). Apresenta-se, portanto, a formulação da fundamentação moral, possível de ser constatada, em uma apreensão crítica do pensamento freireano: 1. valor moral – 2. vocação ontológica – 3. ética. Simplificadamente a formulação de suas: VM'-VO'-E'. O princípio ético-crítico freireano, que rege a formulação VM'-VO'-E' é sustentado em um estudo do ser social e das respostas que esse dá a realidade (LUKÁCS, 2009, p. 229) a partir de sua liberdade. É dizer, é somente por ser livre que o ser pode responder a realidade. Assim, a vocação ontológica do ser social é para ser mais (FREIRE, 1987; 1996; 1963). O ser mais é

elo entre o valor moral (por exemplo, a autonomia) com a ética (que anda de mãos dadas com a estética). Por conseguinte, o objetivo de analisar a fundamentação filosófica de uma ética nas obras referenciadas de Paulo Freire encontrou neste artigo um momento de fundamentar não somente a ética freireana, mas uma ética originalmente latino-americana, conjuntamente com a libertação referida por Dussel (2002, p. 403), o que pode contribuir para perspectivas freireanas em relação a prática educacional.

**Palavras-chave:** Perspectivas freireanas. Paulo Freire. Ética. Prática socio-educacional. Dialética.

## Referências

- BORGES, Valdir. O princípio ético-crítico freireano. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 213-231, jan./abr. 2014
- DARWALL, Stephen. **Philosophical Ethics**. Boulder/CO: Westview Press, 1998.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**. Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife. Recife, nº 4, abr/jun, 1963.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HARE, Richard. **Moral thinking: it's levels, method, and point**. Oxford/UK: Oxford University Press, 1982.
- HEGEL, G. W. F. **Ciência da lógica: a doutrina da essência**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Barcarolla, 2009.
- LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: COUTINHO, Carlos Nelson; NETTO, José Paulo (Org.). **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. p. 225-245.

MACHADO, Rita de Cássica F. Autonomía. STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Diccionario Paulo Freire**. Lima / PERU: CEAAL, 2005, p. 68-67.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos de 1857-1858. São Paulo; Rio de Janeiro: Boitempo; UFRJ, 2011.

TUGENDHAT, Ernst. Lições de ética. Petrópolis: Vozes, 1996.

---

#### Notas de fim

1 Mestrando em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista do PROSUC/CAPEL. Graduado em Administração pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: fe.taufer@hotmail.com.

2 Professor do curso de Direito na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduado em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: mjrech7@gmail.com.





**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **PAINEL TEMÁTICO 04**

**Biopolítica, violência e barbárie:  
para além dos muros da escola**



## Arteterapia em processos educativos: possibilidades de resistência e escape à barbárie

Cláudia Soave<sup>1</sup>  
Vialana Salatino<sup>2</sup>

Nossa constituição pessoal adquire diferentes significados que emergem do cotidiano e interagem em nossas interlocuções. Graças a essa dinâmica fomos tocadas à escrita deste artigo, aproximando nossas experiências em docência e nossas especializações em Arteterapia a algumas provocações de Rodolfo Kush. Nesse sentido, nosso artigo versa sobre a Arteterapia utilizada em processos educativos, como um recurso, uma alternativa de resistência e escape à barbárie. Compreendemos resistência como a necessidade de autoconhecimento para não cedermos à pressão interna e externa da barbárie e escape como forma de comunicação e expressão a fim de darmos vazão a sentimentos e inquietações diante das pressões e violências do cotidiano, por meio da Arteterapia, cujo processo utiliza técnicas expressivas, por meio da arte, com intuito terapêutico e/ou de autoconhecimento. Consideramos a barbárie como uma manifestação intrínseca, manifestada pela crueldade ou pelo sentimento de exclusão do Outro. Essa possibilidade de entendermos o que se passa conosco e com os outros e de nos expressarmos por intermédio de recursos como pintura, música, dança, artes cênicas, entre outros, desencadeia um processo de comunicação em que a linguagem vai além do dito e do não dito. Diante disso, nosso objetivo é analisar a possibilidade da Arteterapia nos processos educacionais ser um recurso de resistência e escape contra a barbárie. Na metodologia, de caráter exploratório e qualitativo, pretendemos descrever e analisar alguns aspectos teóricos, tomando como embasamento algumas contribuições de Rodolfo Kush (2007), concernente à nossa constituição como latino-americanos, e outros autores vinculados à arte e Arteterapia, dentre eles Ciornai (2004) e Philippinni

(2004) e, ainda, para nos dar suporte nos aspectos relacionados à barbárie, Brito (2013) e Mattei (2002). Entendemos que a barbárie se manifesta de formas diversas, uma delas, por meio da violência urbana, explícita ou implícita no nosso cotidiano, seja por meio de agressões físicas, verbais ou expressivas. O termo “bárbaro” surgiu no período grego para tratar de todos aqueles que não pertenciam ao mundo grego ou não falavam o grego, indicando que a barbárie consistia na negação do Outro, ou seja, na exclusão daquele que era considerado diferente. O bárbaro, nesse sentido, era aquele que não tinha direito ao reconhecimento e o início dessa noção está implícito na linguagem e, também, no não pertencimento a determinado povo. (NOVAES, 2004, p. 11 -12). Desde a antiguidade, a barbárie imaginada em relação ao Outro, construída com base na miopia etnocêntrica, serve de justificativa para se estabelecer relações de poder e domínio (NOVAES, 2004, p. 12). “Deve o bárbaro obedecer ao grego, minha mãe, e não o inverso, pois eles são escravos e nós somos homens livres” (MATTÉI, 2002, p. 83). Durante a idade média a barbárie se fortaleceu, os romanos tentavam converter os chamados bárbaros ou hereges. Como forma de salvação, aqueles que não se convertessem ao cristianismo, eram excluídos e levados pelos romanos à perseguição e ao martírio. “As cruzadas não eram apenas lutas religiosas, mas também batalhas contra a barbárie.” (BRITO, 2013, p. 18). Segundo Brito, 2013, na “conquista do novo mundo”, junto às grandes navegações, a imagem da barbárie ficou ainda mais evidente na feição do índio, que para sair do chamado estado de “selvageria” também necessitava do domínio de seu conquistador. Essa mesma forma de domínio foi exercida sobre o escravo,

posteriormente. Sendo que os negros sofreram muito mais que o índio, com raras exceções. Na contemporaneidade, as mesmas características de domínio e exclusão, que nos acompanham culturalmente e historicamente, ainda estão presentes como marcas impregnadas em nós. O modo de expressar a nossa revolta pelo domínio do Outro ou a ideia de que precisamos excluir o Outro, que não pensa como nós, pode surgir como barbárie, desencadeando a violência. Essa violência poderia ser canalizada e surgir como uma forma de expressão que ocorre, por exemplo, através do grafite, por meio de representações nas ruas, espaços culturais e de movimentos sociais, seja pelas artes cênicas, pela música, pela dança de rua e outras formas artísticas. Sendo essas, expressões de uma sociedade que carece de espaço para compreender, falar, elaborar psicologicamente a temática da barbárie na civilização. A expressão pela arte pode evitar ou minimizar a expressão pela violência urbana. Urutigaray (2006) acredita que através da percepção das imagens e formas pelo autor da obra, assim como pelo manejo do arteterapeuta, essa técnica pode trazer clarificação ou conscientização de acontecimentos psíquicos que antes não eram percebidos. O método da Arteterapia fornece oportunidades de exploração de problemáticas e potencialidades pessoais, na busca de equilíbrio e harmonia, através da expressão da criatividade ligada à compreensão intelectual e emocional, que funciona como um facilitador do processo evolutivo da personalidade, por isso é utilizada com finalidade terapêutica. (SANTANA, 2007). A Arteterapia é uma forma de tratar, por intermédio da utilização de recursos artísticos, em que o arteterapeuta aplica as técnicas que são pensadas, planejadas e desenvolvidas com a utilização da arte e que visa à expressão de conteúdos internos, com intenção terapêutica não importando aspectos estéticos. Para Philippini (2004, p. 13) o processo expressivo é entendido da forma mais ampla que se puder conceber, “deixando de lado particularidades de ordem estética, técnica ou acadêmica, e qualquer escola artística”. Nessa perspectiva, as emoções e reações causadas têm relação com aspectos do inconsciente e consciente de cada pessoa. Se pudermos valorizar essas e outras formas de expressão em espaços educativos poderemos, quiçá, reverter o quadro da barbárie urbana. Assim, enxergamos que as reflexões de Rodolfo Kush nos inspiram à compreensão de nós mesmos e de nossa cons-

tituição como indivíduos e cidadãos latino-americanos e se aproximam às possibilidades expressivas da Arteterapia. Para Kusch (2007) a educação e reflexão intelectual são possíveis saídas para a descolonização e para a não barbárie. Alerta ele que nossa constituição como sociedade colonial deixou marcas profundas, por isso precisamos despertar sobre nossa falta de consciência e valorização, precisamos da arte para ganhar saúde mental, emocional, física e uma cultura sem barbárie. Kush (2007) defende a arte com sentido expressivo, pela simples forma que alivia tensões internas e evita a barbárie e se revela na paisagem e nela se constitui. O que nos leva a compreender alguns elementos “sobre o ser e não ser, o que aparenta ser, o que poderia ser, e o que é”, presente nessa relação do que ele chama de dialética do continente mestiço, ou seja a dualidade entre o nosso lado bom e o demonismo presentes no contexto de indivíduos e cidadãos da América Latina. “El paisaje se agiganta en el largo trayecto que va de la palabra a su realidad.” (KUSH, 2007, p. 25). Consideramos muitas questões sobre a existência humana nessa paisagem. O homem vegeta ou luta diante de sua fixação? Vive preso ao destino ou procura se libertar de determinadas condições impostas pelo que lhe é exterior? Que implicações essa herança cultural, de povo colonizado, desencadeia nos processos internos em nós, latino-americanos? Somos vítimas ou algozes da barbárie que nos habita? Diante de tantas interrogações, Kush (2007), metaforicamente, pondera que o primeiro fracasso humano diante da prisão ao destino e determinação pelo demonismo da vegetação, provém da falta de consciência de poder e do distanciamento da intelectualidade e do espírito, causando uma dimensão estática, semelhante ao vegetal. Essa carência consciente de um sentido sobre nosso espaço (paisagem) e, por outro lado, a falta de um espírito comum que concilie os opostos levou historicamente aos ritos antropofágicos. O que nos faz considerar que hoje, embora tenhamos superado essa atitude violenta de sacrifício à vida em nome da purificação aos deuses, ainda somos condicionados aos movimentos de exclusão do Outro por meio de diferentes manifestações de violência, verbal ou física, “el problema no radica en nuestra realidad, sino que radica en nuestros esquemas de pensamiento.” (KUSH, 2007, p. 156). Além disso, a arte em lugar de ser uma matéria de criação tornou-se matéria de consumo “que arte es matéria de consu-

mo y no de creación” (KUSH, 2007, p. 101). Entendemos que essa perda de sentido da arte como forma manifestação individual e cultural (única de cada cultura) corrói e anula a possibilidade de reflexão e comunicação, culminando em outras formas de expressão, dentre elas a barbárie. No contexto latino-americano existe a necessidade da filosofia para compreensão, pois carecemos de formas próprias de pensamento para compreender nossa realidade americana. Kush (2007) toma a filosofia como um processo de pensar e pesar (contrabalançar) o que nos ocorre. “Filosofar significa entonces indagar puntos de mayor densidade en la retahila de problemas que nos afectan.” (p. 137). Se um dos problemas que nos afetam é a barbárie, assim como em outros povos, e se há a necessidade de não nos cegarmos face aos nossos próprios saberes (doxa) e de substituímos o pensar do cálculo pelo pensar meditativo (KUSH, 2007) enxergamos a Arteterapia como uma das possibilidades de pensarmos sobre nós mesmos a partir das expressões que refletem nosso inconsciente por meio da arte. Teríamos, assim, acesso a conteúdos internos, culturais e sociais, pelos quais a palavra não consegue alcançar com mais profundidade, e um meio para o resistência e escape à barbárie.

**Palavras-chave:** Barbárie. Violência. Educação. Arteterapia.

## Referências

- ANDRADE, Liomar Quinto de. **Terapias Expressivas**. São Paulo: Vector, 2000.
- BACELAR, Washington. **O autoconhecimento e a qualidade de vida**. Overmundo, 1999. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/autoconhecimento-e-qualidade-devida>> Acesso em: 15 jun. 2018.
- BLAUTH, Lurdi ; WOSIACK, Raquel. **Terapias expressivas ou arteterapia: vivências através da arte**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2006.
- BRANDALISE, André. **Musicoterapia, músico-centrada: A música, a musicalidade clínica e o músico-centramento**. Porto Alegre: Apontamentos, 2001. Suplemento.
- BRITO, Antonio José Guimarães. Genealogia histórica da barbárie. In: **Direito e barbárie no (I) mundo moderno: a questão do Outro na civilização**. Dourados-MS: UFGD, 2013.
- CARVALHO, Maria Margarida de (Coord). **A Arte Cura? Recursos Artísticos em Psicoterapia**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- CHRISTO, Edna Chagas ; SILVA, Graça Maria Dias da. **Criatividade em Arteterapia: pintando & desenhando recortando, colando & dobrando**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2005.
- CIORNAI, Selma (org.). **Percursos em arteterapia: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.
- COMPAGNONI, Korine. **A concepção da imagem corporal dos portadores de necessidades educacionais especiais, integrantes de um projeto de dançaterapia**. Córdoba: Universidade de Córdoba, 2005, Dissertação de Mestrado.
- FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 1980. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/persona/jung2.html>>. Acesso em: 12 jun. 2018.
- FINIMUNDI, Maria Regina Loch. **Arteterapia: educação e saúde**. Caxias do Sul: Paulus, 2008.
- FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.
- GUIMARÃES, Gislaine Nunes. A criatividade do desenvolvimento do potencial humano. **Arteterapia em Revista**, Porto Alegre. v.1 n.1, p. 43, mai. 2005.
- HEREK, L.; VALLADARES, N. D. **Arte psicoterapia: um processo de transformação**. 2002. Disponível em: <<http://www.artepsicoterapia.com.Br/800/framearteterapia.htm>>. Acesso em: 20 de jun. 2018.
- KEYES, Margaret Frings. **Inward Journey – Art as Therapy**. Illinois: Open Court, 1995.
- KUSCH, Rodolfo. **Obras Completas: pocket**. Rosário-Provincia de Santa Fé: Fundación A. Ross, 2007. 846 p. Tomo IV.
- KUSCH, Rodolfo. Dialética del continente Mestizo. In: **Obras completas**. Rosário-Ar: Editorial Fundación Ross, 2007. V.1. p.25 -70
- KUSCH, Rodolfo. La traición a la Historia. In: **Obras completas**. Rosário-Ar.: Editorial Fundación Ross, 2007. V.1. p.71-113
- KUSCH, Rodolfo. La Cultura en la América. In: **Obras completas**. Rosário-Ar.: Editorial Fundación Ross, 2007. V.3. p.94-125.
- KUSCH, Rodolfo. Geocultura y desarrolismo. In: **Obras completas**. Rosário-Ar.: Editorial Fundación Ross, 2007. V.3. p.94-125.
- KUSCH, Rodolfo. Tecnologia y cultura. In: **Obras completas**. Rosário-Ar.: Editorial Fundación Ross, 2007. V.3. p.137-153
- BRITO, Antonio José Guimarães. Epistemologia (des)colonial da barbárie. In: **Direito e barbárie no (I) mundo moderno: a questão do Outro na civilização**. Dourados-MS: UFGD, 2013.

JUNG, Carl Gustav. **O Espírito na Arte e na Ciência**. Obras Completas de C. G. Jung, Volume XV. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

LIEBMANN, Marian. **Exercícios de arte para grupos**: um manual de temas, jogos e exercícios. São Paulo: Summus, 2000.

MATTEI, Jean-François. Ensaio sobre o I-mundo moderno. São Paulo: UNESP, 2002.

NOVAES, Adauto. **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PHILIPPINI, Angela. Dialogando com as paisagens culturais: perceber, ampliar e transformar. **Arte e Diversidade**, Niterói, n. 9, p.118-129, 2013. Semestral.

\_\_\_\_\_ **Cartografias da coragem**: para entender arteterapia. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

SANTANA, Josiane Isabel Stroka. O uso das artes na psicoterapia arteterapia. **Revista de Psicologia**. ATLASPSICO nº 03 | set 2007 p. 6-15

SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida e obra**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **Arteterapia**: a transformação pessoal pelas imagens. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

ZAGO, Rosemeire. 2007 **Importância do autoconhecimento**: abordagem junguiana. Corpo e Mente (Psicologia). Disponível em: <[http://www1.uol.com.br/cyberdiet/colunas/031017\\_Psyautoconhecimento.htm](http://www1.uol.com.br/cyberdiet/colunas/031017_Psyautoconhecimento.htm)>. Acesso em 14 jun. 2018.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Doutoranda em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação UCS). Bolsista CAPES-PROSUC – Fomento interno IFRS . E-mail: claudiasoave22@gmail.com.br.

2 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Mestranda do Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação UCS) E-mail: vialana.psicologia@gmail.com.br.



## Crise, conhecimento e educação na contemporaneidade

Jonivan Martins de Sá<sup>1</sup>

Podemos afirmar com um certo grau de tranquilidade que um dos principais desafios no que tange aos mais diversos processos educacionais na contemporaneidade é o de articular-se no cerne da crise da própria contemporaneidade. Também é possível afirmar – também com um certo grau de tranquilidade – que vivemos tempos de crise. Tempos de uma crise que vem se estendendo no final do século XIX até os dias atuais – final da segunda década dos anos 2000 – e que não mostra sinais de uma resolução efetiva ou até mesmo parcial. Refletindo sobre essa conjuntura de crise, proponho pensarmos, inclusive, na crise como elemento basilar, substancialmente intrínseco ao que chamamos “evolução” ou até mesmo “história”. Talvez a história humana seja uma história de crise, sendo esta uma possível chave-de-leitura às realidades humanas mais variadas.

Do ponto de vista epistemológico, sabemos desde Bachelard (1974), que se a história de uma forma geral não opera substancialmente a partir das crises – hipótese que defendo abertamente – o conhecimento humano em si, sim, parte de dinâmicas de rupturas e reformulações, a partir das conjunturas mais incertas e instintivamente impossíveis de imaginar. Se assumirmos que o conhecimento opera a partir da ruptura, caminhamos um passo adiante no sentido de reconhecermos a crise como um vetor fundamental das mudanças históricas humanas. O conhecimento científico, por exemplo, atrelado à indústria bélica – logo, à guerra – pode ser apontado como um elemento importante dessa equação. Utilizamos no nosso dia-a-dia os mais variados objetos advindos, para nosso pavor, da busca por efetivar lógicas de controle de uns grupos sob outros. O desenvolvimento das ciências subatômicas, que influencia diretamente nosso cotidiano altamente tecnológico é o exemplo mais nítido disso. Sem

o avançado desenvolvimento dessas ciências – que viram um salto substancial durante a Segunda Guerra Mundial, a maior crise que a humanidade moderna enfrentou – dificilmente interagiríamos da mesma forma como viemos interagindo nas últimas décadas: internet, monitores interativos, aparelhos celulares, robôs, inteligência artificial dificilmente existiriam tal qual existem se não fosse à deflagração da maior guerra já vista pela nossa civilização.

Mas minhas preocupações reflexivas não se inserem apenas na efetivação de uma chave-de-leitura já pensada outras vezes – sendo Nietzsche, seu representante clássico. É preciso, diante de reflexões gerais, apararmos as arestas e sermos mais diretos e talvez um pouco menos pretensiosos. Diante disso, gostaria de refletir sobre o papel da educação não na efetivação desta chave-de-leitura, mas como mais um elemento advindo desta. Então, a pergunta fundamental que anima esta breve reflexão é: como a estreita relação entre certo desenvolvimento do conhecimento de uma forma ampla e as conjunturas de crise reflete nos processos educacionais? Parto naturalmente da existência desta relação. Então me questiono: como articular de uma maneira mais efetiva crise, conhecimento e educação? De antemão, tenho motivos para acreditar que essa articulação seja uma das mais relevantes para o pensamento pedagógico – e filosófico – da contemporaneidade. Arrisco, inclusive, a dizer que essa articulação é o modo de funcionamento mais substancial de uma pedagogia filosófica efetiva.

As escolas pedagógicas contemporâneas são escolas da crise. Esse é um bom argumento inicial, porém não inquestionável, evidentemente. Se pensarmos na obra de Freire, por exemplo, um dos maiores pedagogos da história do conhecimento, podemos perce-

ber nitidamente a articulação entre estes três níveis fundamentais: crise, conhecimento e educação. Mas mesmo nesse nível, ainda percebemos a estreita ligação com o paradigma marxista, a divisão entre explorados e exploradores e a busca pela autonomia como um processo ligado estritamente à luta de duas classes antagônicas. Não que a saída freireana não seja uma saída efetivamente válida aos problemas sociais atuais. Não que a nefasta dialética entre explorador e explorado não se dê efetivamente – e discutimos isso como grande grupo humano desde Hegel. Longe de mim, ainda, levantar alguma dúvida acerca da originalidade e genialidade do pensamento freireano e das abordagens que acabou influenciando. Mas apesar da nítida articulação entre os três níveis, pessoalmente, sinto falta de uma discussão mais sistemática em torno destes que, repito, consistem a base fundamental do pensar a educação na contemporaneidade.

A partir da conjuntura de crise, instaurada, sobretudo, a partir do século XIX e que diz respeito à reformulação do conhecimento e das proposições mais fundamentais acerca do futuro de nossa caminhada humana, assim como a partir dessas reflexões iniciais, um tanto rasas, acerca da educação, gostaria de propor a reflexão sobre um pequeno texto escrito por Adorno, chamado Educação Após Auschwitz e que, me parece, articula brevemente esses três níveis que venho considerando fundamentais para um pensamento efetivo acerca das modificações do conhecimento e da educação a partir de conjunturas de crise.

**Palavras-chave:** Barbárie. Contemporaneidade. Educação. Epistemologia.

---

#### Notas de fim

1 Professor de Ciência Política na UNIPAMPA. Mestre em Filosofia, doutorando em Educação.



## Educação na e para a paz: processos e metodologias de aprendizagem na solução de conflitos

Cláudia Maria Hansel<sup>1</sup>  
Aloísio Ruscheinsky<sup>2</sup>  
Suzana Damiani<sup>3</sup>

As práticas restaurativas têm sido apontadas como uma metodologia inovadora para assegurar um modo de acesso à justiça neste espaço reconhecido como política pública de resolução de conflitos cotidianos. Esta metodologia é aqui considerada como um instrumento para a construção de uma convivência com regras mais justas e como tal possui uma ênfase participativa dos sujeitos envolvidos. Será examinada pela ótica analítica interdisciplinar e de modo a ser vista como capacidade de operar uma real mudança nas ações uma vez que serão descritas como soluções compartilhadas. O objeto de investigação para a construção do presente texto se resume em descrever os dados fornecidos pelo Núcleo de Prática Jurídica - Central da Infância e da Juventude - e os registros das ocorrências na SMED (Secretaria Municipal de Educação), que realizou um levantamento das incidências nos espaços de aprendizagem, nos últimos cinco anos. Aliás, uma parte importante do esforço de pesquisa consiste em definir de que objeto se trata e de que ponto de vista se efetiva a abordagem. O presente trabalho se propôs como objetivo descrever os encaminhamentos das ações realizadas pela *Central de Pacificação da Infância e da Juventude* e das análises prévias dos dados coletados como objeto de estudo na pesquisa *Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul - OBSERVAJR*. Isto de alguma forma pode ser traçado ao se confrontar com os índices de agressividade registrados nas escolas públicas municipais, dando expressão as suas causas e consequências. Sob este aspecto o texto estará dando conta de descrever as ações de políticas públicas voltadas ao combate à violência juvenil, em particular no âmbito das instituições educacionais. As questões relativas à conflitualidade, bem como da segurança, do reconhecimento e da cultura de paz estão postas insistentemente hoje nas ações

dos próprios estabelecimentos educacionais, especialmente nos bairros periféricos dos centros urbanos. Ao mesmo tempo tais questões demarcam para um desafio enquanto objeto de investigação e construção de dados para um diagnóstico consequente, para sociólogos entre outros, como algo que exige sair da zona de conforto devido ao ardiloso problema a solucionar para operadores do direito, judiciário, assistentes sociais. Em ambos os casos fica o enigma de tratar com rigor as noções de paz e de violência que compreendem coisas muito diferentes de acordo com os atores sociais (CHARLOT, 2002). Do ponto de vista metodológico foram utilizados como recursos as referências bibliográficas, a análise de documentos, a observação de campo, com participação em sessões de mediação e entrevistas com agentes dos processos. As questões formuladas buscavam compreender a visão dos entrevistados acerca dos mecanismos de conflitualidade dentro das instituições e das formas de tratamento dado pelas instâncias institucionais. O espaço de investigação abrangerá o município de Caxias do Sul/RS que vem ganhando alguma notoriedade em virtude de ações direcionadas pela proposta inovadora em implantação, mencionada acima. Em face de uma realidade múltipla cabe a compreensão da ação dos indivíduos, bem como acessando uma explicação compreensiva do social, o que inclui dimensões materiais e simbólicas (estas mantêm uma interatividade e somente se distinguem para efeitos analíticos). A análise que segue se pauta pela combinação de duas dimensões metodológicas, quantitativa e qualitativa, o que parece adequado para tentar uma avaliação e mensurar as situações de violência escolar em sua multiplicidade de formas e de intensidades. Um dos desafios postos para uma abordagem em uma perspectiva social do fenômeno e dos mecanismos de conflitualidade consiste em lançar ne-



xos entre um debate sobre o conflito de classes sociais, no momento em que focalizam relações ao nível microssocial ou entre indivíduos.

**Palavras-chave:** Círculos de paz, métodos de aprendizagem e resolução de conflitos escolares.

---

#### Notas de fim

1 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Mestre em Direito pela Universidade de Caxias do Sul, onde também leciona. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, apoio CNPq e edital Universal. E-mail:hanselclaudiamaria@gmail.com.

2 Doutor em sociologia pela USP, pós-doutorado pela UAB/Barcelona, Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: aloisior@unisinos.br.

3 Doutora pela Universidad Del Salvador, Argentina; Mestre em Letras pela PUCRS; docente na Universidade de Caxias do Sul, onde cursou Letras e Direito e aluna especial do Doutorado em Direito. Colaboradora do Projeto de Pesquisa Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, apoio CNPq e edital Universal. E-mail:sudamiani@gmail.com.



## **Educar ou ensinar: conflito entre família, escola e sociedade que pode ganhar novos contornos se for trabalhado em círculos de construção de paz**

Suzana Damiani<sup>1</sup>  
Claudia Maria Hansel<sup>23</sup>

A sociedade sofreu profundas modificações no modo de educar as crianças e adolescentes. A mudança trazida ao longo dos anos desencadeou certos conflitos, como, por exemplo, definir quem é responsável pelo educar e por ensinar (distinção que merece atenção). O art. 227 da Constituição Federal de 1988 prevê que é “dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito (...) à educação (...)”, e o art. 205 da Constituição Federal estabelece “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Sendo assim, de acordo com a nossa Lei maior, a ação de educar é dever da família e do Estado e deve ser fomentada pela sociedade. Contudo, quando falamos em educar, a referência parece estar vinculada ao uso de expressões como “Bom dia!”, “Muito obrigado!” e “Com licença!”. O ensinar estaria vinculado às disciplinas objeto de estudo em ambiente escolar. É comum ouvir de educadores/professores que os pais não vêm fazendo seu papel: educando. Quanto à escola, pergunta-se se sua tarefa consiste em ensinar a resolver situações do cotidiano, da vida, inclusive a resolução de conflitos, ou se está limitada a ensinar tópicos de teoria relacionados às matérias, como, por exemplo: português e matemática. Dados obtidos junto à CIPAVE (Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar) do município de Caxias do Sul revelam situações complexas quando há conflitos e expectativas quanto a formas de se portar

ou reagir frente à sociedade. O núcleo inicial de formação é a família, o intermediário seria a escola e, o mais complexo, a sociedade. Os deveres de cada um parecem não estar claros ou não estarem sendo observados conforme a legislação vigente: ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) também. Uma forma de tentar resolver incompatibilidades, conflitos, ou mesmo de abrir um espaço para reflexões e possíveis mudanças de postura frente à tarefa de educar (complexa e de responsabilidade de todos) pode ser vislumbrada com a realização de círculos de construção de paz, metodologia usada pela justiça restaurativa. Os círculos, organizados e conduzidos por um facilitador capacitado, oportunizam às partes uma situação de diálogo que possibilite, com a escuta, buscar um consenso, a fim de solucionar o conflito (PRANIS, 2010). Este trabalho está pautado na análise da legislação supramencionada em comparação com os dados fornecidos pela CIPAVE - Caxias do Sul, bem como em imagens (posts em redes sociais) destacando as atribuições de ensinar e de educar, normalmente, estabelecendo que “quem educa é a família e quem ensina é a escola”. As reflexões que os materiais de estudo oportunizaram até o momento auxiliam no processo de construção de novos saberes, de novas formas de entender o que a sociedade (escola e profissionais da educação em sua maioria) têm como concepção de seu papel, mesmo que não seja possível apresentar dados conclusivos, pois a pesquisa está em seu estágio inicial. O trabalho, de cunho analítico, busca explorar as previsões legais e comparar com o discurso presente, em especial, nas

redes sociais, como facebook, em posts em que está registrada a distinção entre educar e ensinar, bem como a vinculação aos responsáveis por cada uma delas. Um dos estudos do Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, a presente proposta de investigação, está em estágio inicial de coleta e análise de dados. Os resultados indicam para um expressivo número de compartilhamentos por parte de profissionais das áreas das licenciaturas, evidenciando a crença de que a responsabilidade do professor está circunscrita às tarefas atinentes ao ensino, aos conteúdos trabalhados pelas distintas áreas do conhecimento científico. Fica o registro nos posts de que a educação é responsabilidade da família. À luz dos direitos fundamentais, Sousa (2010) estabelece os deveres do Estado e sua responsabilidade frente ao desafio de cumprir as previsões legais. A construção da história social da criança (ARIÈS, 1981) vem sendo retomada para que novas leituras possam ser feitas quanto aos papéis sociais, conforme as previsões legais, das crianças, dos pais, dos professores (atualmente, professores) e da própria comunidade, sociedade na qual estão inseridos. Os direitos das crianças e dos adolescentes merece um olhar cuidadoso junto às instituições formadoras

dos profissionais que estão ou estarão atuando em instituições de educação/de ensino. O estudo demanda ainda análises para o encaminhamento de respostas mais consistentes quando a questão é: A quem compete educar?

**Palavras-chave:** Círculos de Paz, Violência Escolar, Educar X Ensinar. Responsabilidade do Estado. Responsabilidade da família.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 279 p. (Antropologia social) ISBN 8524500360.
- BRASIL; EDITORA SARAIVA. **Vade Mecum Saraiva**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- PRANIS, Kay. **Processos circulares: teoria e prática**. Palas Athena. São Paulo, 2010.
- SOUSA, de, E. F. *Série IDP - Direito à Educação*: Requisito para o desenvolvimento do País. 1ª edição. 2010 [Minha Biblioteca]. Obtido de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502146655/>

---

### Notas de fim

1 Doutora pela Universidad Del Salvador, Argentina; Mestre em Letras pela PUCRS; docente na Universidade de Caxias do Sul, onde cursou Letras e Direito e aluna especial do Doutorado em Direito. Colaboradora do Projeto de Pesquisa Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, apoio CNPq e edital Universal. E-mail:sudamiani@gmail.com.

2 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Mestre em Direito pela Universidade de Caxias do Sul, onde também leciona. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, apoio CNPq e edital Universal. E-mail:hanselclaudiamaria@gmail.com.

---

3 Denize Mazzarollo Gaspar (BIC-UCS), acadêmica do 5º semestre do Curso de Letras, atuou como bolsista do Projeto de Pesquisa Observatório de Justiça Restaurativa do Município de Caxias do Sul, apoio CNPq e edital Universal, no período de abril a julho de 2018, e esteve diretamente envolvida com a coleta de dados e nas discussões iniciais.



## Educar para conviver: reflexões sobre mediação de conflitos na escola

Letícia Rieger Duarte<sup>1</sup>  
Líbera Silmara Piaia<sup>2</sup>

### Introdução

No contexto escolar encontra-se a diversidade racial, social, religiosa, cultural e econômica que existe na sociedade e, nesse meio que é a escola, as pessoas convivem, interagem e divergem. Por diversas vezes, ocorrem situações que partem da intolerância, desrespeito e despreparo dos profissionais, causando conflitos. A mediação torna-se algo imprescindível no cotidiano educacional no sentido de priorizar a qualidade das relações interpessoais. O caminho hábil, nesta situação, para o contexto educacional é a prevenção de conflitos de forma que os educandos possam agir com respeito, expondo suas ideias e conduzindo melhor suas relações.

### Objetivos

A pesquisa tem os seguintes objetivos: (1) evidenciar as relações interpessoais, no sentido de aprender a ser e conviver como parte do processo de formação de cada educando; (2) contextualizar conflitos na escola, meio de prevenção e mediação a situações de indisciplina e violência; e, também, (3) valorizar o papel do educador como gestor com capacidade de intermediar e administrar as divergências entre os envolvidos e promover ações efetivas na solução da problemática.

### Referencial Teórico

O relacionamento interpessoal consiste na relação entre duas ou mais pessoas que pode acontecer no

contexto familiar, escolar, de trabalho ou da comunidade. É uma relação social que segue normas comportamentais que orientam os membros de uma sociedade. Um relacionamento pode se transformar de acordo com um conflito interpessoal que surge da divergência entre as pessoas. O primeiro ambiente de relação interpessoal que uma pessoa faz parte é a família, sendo a base de sua estrutura para formação de valores, pois é na interação com os demais que aprende a conviver com suas limitações e a compreender e assimilar suas frustrações. Tais aprendizagens servirão de sustentação para suas ações nas fases pelas quais ela ainda irá passar. Nesse contexto, é preciso desenvolver a inteligência intrapessoal que é a forma como a pessoa se coloca diante do mundo, a maneira como reage aos desafios, sua capacidade de pensar diante de situações simples e complexas e, certamente, da maneira de agir com o outro. Daí que essa inteligência esteja estritamente relacionada às relações interpessoais. Uma relação saudável ocorre entre duas ou mais pessoas que tenham em sua estrutura psíquica habilidades para lidar com os diversos desafios, conflitos e alegrias que uma relação pode proporcionar. Toda relação é uma forma de encontro de pessoas que compartilham de ideais semelhantes e, ao mesmo tempo, divergem em opiniões. O diálogo compreende as diversas experiências que cada um tem. O encontro de duas pessoas gera desconforto, desconformação, divergências e, por todos esses aspectos, aprendizagem. O diálogo proporciona um crescimento individual não pelo acúmulo de informações do outro, mas pela apropriação de novos conhecimentos que transformam as ideias que a pessoa já possuía. Há um aumento de sua bagagem cultural. Através do diálogo a pessoa se constitui e é

por meio dele que ela se relaciona com os demais. A partir dessa perspectiva, a formação humana é fortemente influenciada pelo meio em que está inserida. As atitudes e a forma de relacionar-se estarão embasadas na realidade que conheceu. Dito isso, não significa dizer que a criança que nasceu e se desenvolveu em um meio violento, será violenta. Mas subentende que o uso da violência ou não por ela será influenciada pelo que conheceu. É na escola que o aluno compartilha do espaço multicultural em que as relações interpessoais se expandem, percebendo as diferenças, os preconceitos, os problemas, as diversidades do saber, as regras e valores, a competitividade, entre outros aspectos que diferenciam os seres humanos. Por diversas vezes, as relações na escola transformam-se em conflitos. Tais relações necessitam da mediação de alguém para que, a partir do conflito, aprendam-se novos valores. O conflito é natural, porém, quando toma outra forma, ele se manifesta em caráter que pode prejudicar uma das pessoas envolvidas e, por isso, precisa de um olhar diferenciado. A escola é uma instituição tão responsável pela formação humana quanto as demais. Sua responsabilidade, nesse sentido, se funda principalmente no fato de que trabalha com seres humanos em formação, trata-se de crianças e jovens. Nesse espaço, o professor tem o papel de promover aprendizagem. Diante das regras estabelecidas pela instituição escolar surgem situações de indisciplina que podem ser um indicativo de que as regras definidas são muito severas à realidade escolar, ficando, muitas vezes, apenas no papel, o que causa descredibilidade frente às normas escolares. O conflito torna-se inevitável diante de toda diversidade cultural e a escola deve estar preparada para dialogar com as diferenças. Na maioria das vezes, torna-se difícil para o educador identificar as causas do conflito, pois falta formação para que isso ocorra e só é percebido quando já existe uma manifestação de violência por isso, diante da situação, ocorre a repressão. A falta de comunicação entre os envolvidos no conflito é potencializadora de um novo acontecimento semelhante.

A mediação de conflitos, assim, é uma alternativa na aprendizagem de como trabalhar com os conflitos. Para que haja uma mediação de conflitos organizada, é preciso neutralidade no tratamento do problema. O mediador deve ser uma pessoa que se proponha a

não tomar parte alguma e dê a oportunidade das duas ou mais pessoas falarem, escutando-as com atenção e acolhendo ambos os lados. Na escola, essa pessoa mediadora assume o papel de algum dos profissionais que ali trabalham. No entanto, todas as pessoas que convivem com crianças e jovens na escola, principalmente os professores em sala de aula, são responsáveis por mediar os diversos conflitos que ali surgem e, para isso, precisam estar preparadas. O professor é responsável por muitos fatores da educação das crianças e dos adolescentes e, por isso, enfrenta muitas dificuldades na sua gestão na sala de aula como: trabalho com o conhecimento, a organização com a coletividade, a disciplina e o relacionamento interpessoal. Frente a tantas responsabilidades, há o risco de delegar os conflitos que possam surgir para outra pessoa fazer a mediação. Ainda, passa a compreender alguns alunos como um problema ao processo de ensino-aprendizagem já que interferem na aprendizagem dos demais em uma situação de indisciplina. O que está em vista é que todos os alunos têm direito à aprendizagem, inclusive aquele que transgredir as regras escolares. Por isso, mediar conflitos é uma forma de olhar o aluno em todas as dimensões humanas que ele possui. Relacionar-se com os outros não é um processo simples, exige recusas, discernimento, controle das emoções e cuidado com o outro. Essas competências também precisam ser aprendidas.

## Metodologia

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica baseada em livros referentes ao assunto, periódicos impressos e internet. Para tal, foram consultados diversos autores que colaboram com o tema. Destaca-se Vasconcellos e Crispino, também, autores como Paulo Freire, Edgar Morin e Pierre Bourdieu que trazem importantes considerações ao campo educativo. Tratou-se, portanto, de uma revisão bibliográfica buscando elucidar as estratégias escolares diante dos desafios da formação de crianças e jovens em uma sociedade que, muitas vezes, não educa para trabalhar com os conflitos.

## Análise e Resultados Alcançados

Entende-se que a mudança no olhar do professor em relação ao aluno e o desenvolvimento de uma prática eficaz de mediação por meio da formação, são os meios mais apropriados de contribuir para que os conflitos sejam tidos como aprendizagem nesse contexto. As relações interpessoais serão influenciadas pela personalidade de cada um, pela constituição de cada indivíduo. Então, aprender a ser está estritamente relacionado com aprender a conviver, que não é um processo simples, gera conflitos, divergências. Nesse sentido, os educadores são responsáveis pela aprendizagem da competência de relacionar-se. A mediação de conflitos no contexto escolar é uma alternativa humanizadora que contribui para melhorar o ambiente como um todo.

## Referências

- AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Org: Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar**: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.
- CHRISPINO, A. **Mediação de conflitos**: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. Revista do Professor, Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45-48, jul./set. 2004.
- CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRA, N. S. C. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”**. Educ. Soc., v. 25, n. 89, p. 1227-1249. 2004.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GAMA, Maria Clara S. Salgado. **A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação**. 1998. Disponível em <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html> Acesso em 20 jul. 2017.
- GARDNER H.; HATCB, T. **Multiple intelligences go to school**: educational implications of the theory of Multiple Intelligences. Educational Researcher, v.18, n.8. p. 4-10, 1989.
- COMISSÃO Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar; GOVERNO DO Estado do Rio Grande do Sul – Secretaria da Educação. **Cartilha da Cipave**. Disponível em <http://www.cipave.rs.gov.br/cartilha-da-cipave>, acesso em jul. 2017.
- LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. 13. ed. São Paulo: Summus editorial, 1996.
- MARTINAZZO, Celso José; NUNES, Claudia Maria Costa. Possibilidades de sucesso escolar: das formulações tradicionais aos princípios da teoria dos sistemas complexos. In **Teoria da complexidade e educação**: conexões e confluências. Celso José Martinazzo; Sandra Mara Mezalira (Orgs.). Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2017.
- MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Teresinha. **Fundamentos de didática**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.
- MORIN, Edgar. **O método 5**. A humanidade da humanidade. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.
- SHOR, Ira, FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- VASCONCELLOS, Celso. **Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola**. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p227-252\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf), acesso em jul. 2017.

### Notas de fim

1 Docente de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública e Privada. Docente do Ensino Superior na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Santo Ângelo. Mestrado em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ, Campus de Ijuí. Pedagogia pela URI, Campus de Santo Ângelo. leticia.rd@hotmail.com.

2 Gestora na Rede Pública. Docente de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Privada. Especialização em Ensino/Aprendizagem de Línguas pela UNIJUÍ, Campus de Santa Rosa. Especialização em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela UNINTER. teacherpiaia@bol.com.br



# Homem X Máquina: os impactos da inteligência artificial na sociedade

Anderson de Campos Triacca<sup>1</sup>  
Mariana Rocha Bernardi<sup>2</sup>

## Introdução

Nosso mundo cada vez mais tecnológico se mostra muito ineficiente frente seus grandes problemas sociais. De acordo com o relatório global sobre crises alimentares<sup>3</sup>, a fome assola cerca de 51 (cinquenta e um) países no mundo. O resultado é a consequência lógica de que, a partir dela, outras áreas são igualmente afetadas, numa verdadeira “escala de barbárie”, que se estende desde os primórdios e avança adentro do século XXI. Saúde, educação e trabalho também permanecem no escopo de destes problemas mesmo num contexto em que o desenvolvimento tecnológico alcança o grau de virtualizar as vidas, permitindo que se comuniquem em tempo real e realizem tarefas sem que haja necessidade da presença física. Desenvolvemos robôs para limpar casas e já trabalhamos com nanotecnologia<sup>4</sup> em diferentes áreas de aplicação, mas o alcance de tanto desenvolvimento parece destoar da forma como gerimos as necessidades humanas mais básicas. A grande promessa para uma melhor gestão de tais problemas sociais estaria justamente no uso dessas ferramentas tecnológicas, e entre elas, a inteligência artificial. A evolução das tecnologias nos condicionou a uma realidade onde cada vez mais as inteligências de máquina estão tomando o lugar de agentes humanos em tarefas automatizáveis, tornando nossa interação com elas cada vez mais comum, e nos obrigando a rever nossos conceitos de agente, inteligência e responsabilidade moral, de modo a orientar nossa compreensão e a discussão sobre as implicações dessa mudança de paradigma ôntico em nossas realidades

moral e jurídica, além das implicações ou impactos em outras áreas do conhecimento.

## Objetivos

Possibilitar um amplo debate sobre o uso das tecnologias, em especial a inteligência artificial, e alguns de seus impactos na sociedade, no que tange à orientação, influência e até mesmo a pretensa tomada de decisões por agentes artificiais, investigando as possibilidades de um estudo da responsabilidade moral das assim chamadas Inteligências Artificiais, que possuam potencial de envolvimento em incidentes que suscitam discussão a cerca de sua responsabilidade moral ou jurídica.

## Referencial Teórico

Alan Turing escreveu, em 1950, um pequeno artigo denominado “Computing machinery and intelligence”<sup>5</sup>, em que apresenta o jogo da imitação, e questiona se uma máquina poderia chegar a imitar um humano. O jogo da imitação consistia basicamente na proposta de um jogo de palavras, no intuito de perquirir se uma máquina poderia pensar, e se baseava na proposta de 3 (três) jogadores, um homem (A), uma mulher (B) e um interrogador (C), que poderia ser de qualquer sexo. O interrogador ficaria numa sala separada dos outros dois jogadores, sem vê-los, sendo seu objetivo

determinar, a partir de respostas dadas a perguntas, qual deles era o homem e qual a mulher. O jogador interrogador saberia apenas que os outros dois jogadores seriam identificados pelas letras “X” e “Y” e, ao final do jogo, deveria indicar que “X é A (um homem) e Y é B (uma mulher)” ou que “X é B (uma mulher) e Y é A (um homem)”. Ao interrogador seria possível fazer perguntas como “queira o jogador X dizer qual o comprimento de seu cabelo”, que poderia ser respondida com a cor e a medida aproximada. As respostas deveriam ser dadas por escrito, datilografadas, em vista de não influenciar o interrogador pelo tom de voz de cada um dos outros dois jogadores, e Turing sugeriu, inclusive, que o ideal seria usar máquinas elétricas de comunicação (na época usadas nas telecomunicações). Alternativamente, a pergunta e as respostas poderiam ser repetidas, de modo que o interrogador seja levado a descobrir qual o jogador homem e qual o jogador mulher. Alan Turing questionou o que aconteceria se qualquer dos jogadores (A ou B) fosse uma máquina? Poderia ela se comunicar de maneira a influenciar o interrogador no seu palpite? Poderia uma máquina pensar? Sessenta e oito anos depois, já estamos bem familiarizados com a internet (rede mundial de computadores), a virtual social networking (redes sociais virtuais), e diversos chatbots (programas de computador de conversação), utilizado tanto por empresas, para responder aos seus clientes, quanto para entretenimento. Conversamos com chatbots em muitos momentos, desde uma ligação para uma empresa de prestação de serviços, para pedir entrega de comida, nas respostas de pesquisas, mapeamento de destinos, até, tão somente, uma “conversa fiada”<sup>7</sup>. E toda essa estrutura foi idealizada para que a tecnologia, na forma de “máquinas pensantes”, nos ajude a resolver mais rapidamente, e da melhor forma, nossos problemas. Se computadores podem fazer cálculos mais rapidamente e de maneira mais precisa que um humano, o seu uso, dentro da pesquisa da inteligência artificial, se orienta para a busca de soluções mais eficientes em diversas áreas do conhecimento, o equivalente a dizer que tomariam melhores decisões do que nós. As revoluções industriais levaram a diante tal projeto a um nível em que a objetificação da natureza se tornou paradigma hegemônico das ciências em geral, e por consequência, orientadora da visão de mundo da socieda-

de globalizada, que passou a compreendê-la como indicadora de progresso humano. Tal hegemonia resultou numa realidade onde o convívio com inteligências de máquina se tornou rotineiro. Nossos smartphones nos indicam amizades (e nos enchem de propaganda) através de algoritmos que ficam mineando informações sobre nossos interesses. Em alguns países já realidade o uso de carros sem motoristas, que interpretam as imagens do mundo ao seu redor e tomam decisões baseadas nelas. Cirurgias simples já são realizadas por robôs programáveis, dentro outros muitos exemplos que a tecnologia atual nos mostra a cada dia. A emergência de tais entes, que de alguma forma tomam algum tipo de decisão que resulta em ações no mundo, abre espaço para a possibilidade de ocorrência de incidentes que podem ter implicações morais e legais (acidentes com carros automáticos, mortes em decorrência de cirurgia robotizada). No caso de ocorrências desta natureza, é necessário levantar a discussão sobre a responsabilidade moral de seus agentes para que se possa inferir suas implicações morais e jurídicas. O fato é que já alimentamos a “grande rede” (big data) com informações muito específicas sobre nós, e o fazemos diariamente, desde que passamos a depender das tecnologias para sobreviver. Se um funcionário de determinada instituição bancária “X” usasse apenas sua capacidade mental e seus esforços próprios para administrar uma cartela de clientes e suas respectivas contas, certamente não seria páreo para o funcionário do banco “Y” que maneja apenas uma ferramenta tecnológica (software) que realiza toda a atividade por ele. Isso quer dizer que determinados softwares já são configurados para aprender a partir de determinados elementos, sejam eles fornecidos especificamente por um humano que desempenhe uma função junto àquele software, ou pelo fornecimento de informações gerais e aleatórias por qualquer indivíduo, através de suas redes sociais, preferências de pesquisa em sites especializados, suas decisões em assistir determinada série ou filme em detrimento de outro(a), sua forma de gerenciar finanças, seus registros em locais públicos e alguns privados. Essa confluência de informações tendem a desenhar nossos perfis ou estabelecer padrões a partir de nossas preferências e rotinas, o que fornece elementos para que estes algoritmos calculem probabilidades em diversos aspectos e emi-



tam pareceres conforme os interesses desejados por aqueles que detém certo poder ou controle sobre as estruturas sociais. Cathy O’Neil, autora do livro “Weapons of math destruction” (“Armas de destruição matemática” - tradução livre), chama a atenção para o uso indiscriminado desses algoritmos que tomam decisões ou orientam a tomada de decisão humana, sem que se tenha total segurança da forma como a estrutura algorítmica foi programada. Com base na pesquisa da autora, as fórmulas matemáticas usadas para a construção de um algoritmo de aprendizagem, em diversos contextos, podem conter critérios não tão precisos acerca de certos elementos que devem compor uma estrutura de pensamento. Na sua obra, a autora cita que em 2007, o então prefeito da cidade de Washington estava determinado a erradicar o baixo desempenho das escolas, que estava levando diversos estudantes a não concluir o ensino médio. Em 2009, o prefeito decidiu contratar uma profissional de “reforma da educação” (tradução livre), que concluiu que os estudantes não estavam aprendendo o suficiente devido a um baixo desempenho dos professores, e isso requeria uma avaliação dos mesmos. A solução seria demitir os que ficassem abaixo da avaliação, e contratar melhores profissionais, assim, a profissional contratada desenvolveu uma ferramenta de avaliação chamada “Impact”, e entre o final de 2009, início de 2010, a cidade demitiu todos os seus professores. Uma professora do quinto ano de uma das escolas a passar pela avaliação da ferramenta, referiu que não estava preocupada com a avaliação pelo software, já que em duas avaliações anteriores, feitas pelo diretor e por pais de alunos, havia sido considerada uma das melhores professoras da escola. Mas no final de 2010, a ferramenta “Impact” conferiu à professora do quinto ano uma nota miserável, já que no modelo do software, pretendia-se medir a efetividade da professora em ensinar matemática e habilidades de linguagem. A nota dada pela ferramenta à professora, no entanto, representava apenas metade da avaliação geral e desconsiderava a avaliação e retornos positivos do diretor e da comunidade à professora, que acabou sendo demitida junto com outros 205 (duzentos e cinco) profissionais que obtiveram notas abaixo do limite considerado pela ferramenta “Impact”. Nas explicações da autora Cathy O’Neil, os algoritmos são baseados, entre outros ele-

mentos, em estatísticas, e estatísticas contem variáveis que devem ser permanentemente atualizadas, caso contrário se tornam um problema, não uma solução. O caso retratado por Cathy O’Neil representa apenas um minúsculo exemplo do uso da tecnologia e seu impacto na sociedade, neste caso, tanto na educação quanto no trabalho. Da mesma maneira, o autor Yuval Harari chama a atenção, na sua obra “Homo Deus”, para uma evolução cada vez maior da tecnologia, de modo que humanos e máquinas chegam a “se fundir”, formando o “deus” que, desde os primórdios, fora buscado transcendentalmente. Entretanto, tamanha tecnologia, para exemplificar, na medicina, será capaz de tornar o ser humano amortal, mas não chegará a todas as classes, pois será privilégio dos que tiverem grande influência, dotados de maior capacidade econômica.

## Metodologia

A presente pesquisa tem como metodologia a revisão bibliográfica de obras e artigos, além de pesquisa de dados e matérias atuais sobre o tema.

## Referências

- DOMINGOS, Pedro. **O algoritmo mestre**. São Paulo: Novatec Editora, 2017.
- HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**. São Paulo: Companhia das letras, 2016.
- KESSELRING, Thomas. **Ética, política e desenvolvimento humano** – A justiça na era da globalização. Caxias do Sul: Educus, 2018.
- MACCARTHY, John. Some philosophical problems from the standpoint of artificial intelligence. **Computer Science Department**, Stanford University. Disponível em <http://jmc.stanford.edu/articles/mcchay69.html>.
- MACCARTHY, John. The philosophy of AI and the AI of philosophy. **Computer Science Department**, Stanford University. Disponível em <http://jmc.stanford.edu/articles/aiphil2.html>.
- MORIN, Edgar. **O método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- O’NEIL, Cathy. **Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy**. New York: Crown Publishers, 2016.

TURING, Alan. Computing Machinery and Intelligence. Oxford University Press - **Mind, New Series**, Vol. 59, No. 236 (Oct., 1950), pp. 433-460. Disponível em <http://phil415.pbworks.com/f/TuringComputing.pdf>.

---

#### Notas de fim

1 Mestrando em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul – UCS - Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: anderson@triacca.com.br e atriacca@ucs.br.

2 Mestranda em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul – UCS - bolsista FAPERGS/CAPES. E-mail: mrocha2@ucs.br.

3 Disponível em [http://vam.wfp.org/sites/data/GRFC\\_2018\\_Full\\_Report\\_EN.pdf](http://vam.wfp.org/sites/data/GRFC_2018_Full_Report_EN.pdf).

4 “A nanotecnologia é o estudo de manipulação da matéria em escala atômica e molecular e inclui o desenvolvimento de materiais que está associada a diversas áreas como a medicina, eletrônica, ciência da computação, física, química, biologia e engenharia dos materiais entre outras.”. Disponível em <http://www.cetene.gov.br/index.php/area-de-atuacao/nanotecnologia/>.

5 Disponível em <http://phil415.pbworks.com/f/TuringComputing.pdf>.

6 Teleprinting communicating é o termo usado por Alan Turing no texto original. Tratava-se de uma máquina de escrever eletromecânica, que usava diversos pontos como “canais” de comunicação, sendo adaptadas a um mainframe (os primeiros computadores) de modo que enviassem mensagens a ser recebidas por outro computador e impressas.

7 Para conversação geral, o “cleverbot” é uma inteligência artificial programada para interagir com piadas, poesias, flerte, entre outras situações comuns do cotidiano humano. Disponível em <https://www.cleverbot.com/>.



## Meditação e Educação em um contexto marcado pelo condicionamento alienante

Carlos Roberto Sabbi<sup>1</sup>

### Introdução

O ser humano atribui à liberdade um valor importante do qual, invariavelmente não abre mão, por motivos óbvios. Por isso a democracia, a qual contém em seu âmago, também, esse pressuposto, do mesmo modo é valorizada. Ao se aprofundar sobre o tema – liberdade – encontrar-se-á inúmeras teorias e muitas definições e questionamentos filosóficos. Dentro de uma panorâmica questionadora, poder-se-ia perguntar, inicialmente, o quanto o ser humano consegue ser livre?

### Objetivos

Tentar demonstrar a existência de um pleno estado de condicionamento nas pessoas, precedida de uma demonstração de uma ausência, em boa parte, dos conceitos de liberdade da sua presença, concluindo-se com uma proposta de descondicionamento envolvendo a meditação.

### Referencial Teórico

Sobre a ausência da referência aos condicionamentos nos conceitos de liberdade, não se localizou nenhuma obra. Herrán Gascón(2006)foi o único autor encontrado que aborda sobre o tema dos condicionamentos, dentro da sua Teoria da Pedagogia Radical e Inclusiva. Sobre meditação há uma infinidade de trabalhos científicos e livros. Há uma citação atribuída a Osho, a qual sintetiza o que está abordado no artigo:

A meditação não é a solução para nenhum problema em particular; ela não resolve nada. Ela simplesmente lhe ajuda a sair da mente, a criadora dos problemas. Simplesmente lhe ajuda a deslizar para fora da mente, como uma cobra desliza para fora de sua velha pele. Uma vez que você descobre que você não é a mente, a grande transcendência aconteceu. De repente todos os problemas tornam-se insignificantes, lentamente eles evaporam. Você é deixado com uma profunda paz; um grande silêncio prevalece. Esse silêncio é a solução. Essa paz é a resposta. A resposta de todas as respostas.<sup>2</sup>

Foram utilizados os seguintes autores: Abbagnano (2007); Berlin (2016); Herrán Gascón (2006); Nyantiloka (2013),Osho (2015);Rawls (2003); Sartre (1998); Trevisan e Devechi (2011); e Zizek (2011).

### Metodologia

Sobre metodologia, Trevisan e Devechi citam que:

Se, em Kant, os conhecimentos deviam passar pelo crivo da crítica da razão pura, para Habermas trata-se de buscar sua validação pelo exercício da crítica da razão prática, isto é, de uma razão comprometida com o exercício hermenêutico do diálogo, não como opção metodológica exclusivamente, ou seja, como mais um método posto à disposição dos educadores, mas como polo do entendimento possível. (2011, p. 423).

A metodologia partiu da concepção da hermenêutica reconstrutiva, a partir da qual buscou-se estabelecer um processo de desconstrução e de reconstrução do entendimento da liberdade, esclarecer o condicionamento e aprofundar a meditação como viés descondicionante.

## Análise

Parece que existe uma conformação com o estado de pleno condicionamento do sujeito, demonstrada nas próprias definições de liberdade que, em boa parte, ignoram essa situação. Identificou-se três grandes grupos de condicionantes: poderes constituídos; culturas predominantes e; vícios, paixões e ideologias. A conclusão foi de que o único caminho para modificar esse quadro passa necessariamente pela meditação, destarte se reconheça a necessidade de outros elementos para se estabelecer um estado consciente.

## Resultados Esperados

Espera-se contribuir para um necessário despertar do ser humano, pois, muito mais que vítima de manipulações, conscientes ou inconscientes, o conjunto que se constitui de pressões condicionantes é absolutamente presente, de modo diuturno, por todas as partes do planeta. Como sempre acontece, os problemas e soluções estão no interior do sujeito e, desse modo, modificar o exterior não é o caminho. Assim, um processo educativo que contemple efetivamente essa realidade parece ser fundamental para o descondicionamento e o surgimento de um novo ser, dotado de um estado consciente capaz de um verdadeiro e justo enfrentamento das necessárias superações na vida.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.
- BERLIN, Isaiah. **Two concepts of freedom**. Oxford: The Open University, 2016.
- HERRÁN GASCÓN, Agustín de la. **La muerte y su didáctica**. 2 ed. Madrid: Universitas, 2006.
- NYANATILOKA. **Dicionário Budista**. Manual de Termos Budistas e Doutrinários. 3 ed. São Paulo: Centro de Meditação Budista Theravada, 2013.
- OSHO. **Aprendendo a silenciar a mente**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.
- RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SARTRE, J. P. **O ser e o nada** – ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução: Paulo Perdigão. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 782.
- TREVISAN, Amarildo; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 47, p. 409-426, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a08.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2018.
- ZIZEK, S. **Órgãos sem corpo: Deleuze e consequências**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2011.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul e Universidad Autónoma de Madrid, doutorando em Educação, em bolsa sanduíche CAPES. Contato eletrônico: <[crsabbi@gmail.com](mailto:crsabbi@gmail.com)>.

---

2 Disponível em: <<http://www.oshomeditationsaopaulo.com.br/meditacao-oshu/dinamica.html>>. Acesso em: 08 mai. 2018.



## **O Neoliberalismo e os Direitos Sociais do Idoso**

Eliete Maria Scopel<sup>1</sup>

No decorrer desta escrita será realizada uma análise das implicações do neoliberalismo frente a garantia dos direitos sociais em especial os direcionados à pessoa idosa. Como referencial teórico argumentativo optou-se pelos autores Dardot (2016), Laval (2016), Peters (2016), entre outros. Por serem estudos teóricos já analisados e publicados a metodologia empregada é a bibliográfica. Neste sentido, Gil (2010, p. 44-45) ensina que: “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como: livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.” No final da década de 1960 iniciou a estagnação econômica. Esta teve como consequência a pressão ostensiva da classe burguesa para uma supercapitalização por meio da mercantilização de mais e mais setores da sociedade. Para o capital a regulação do Estado só faz sentido se colaborar com a manutenção dos lucros. Melhor dizendo, o neoliberalismo é compreendido como uma fase do capitalismo, cujo período iniciou no final da década de 1970/ começo dos 80. Foi implantado na Inglaterra pela Primeira-Ministra Margaret Thather e pelo Presidente dos Estados Unidos Ronald Reagan. Suas principais características são: a crítica ao Estado de Bem-Estar Social, as práticas sociais-democratas, bem como a intervenção do Estado na economia cabendo a este o papel de fiscalizador e não de promotor. Portanto, o modelo exclui, principalmente, os sujeitos menos favorecidos e os direitos conquistados ao longo do século XX. Vivemos em uma sociedade globalizada, isto é, há uma integração dos mercados por meio da internacionalização do sistema econômico e do capital. O atual contexto econômico favorece o lucro rápido sem se preocupar com o social, compelindo muitos a viver com pouco e/ou na miséria, enquanto que poucos vivem em ostentação. No modelo neoliberal a sociedade civil deve encontrar soluções para seus problemas, ao

Estado cabe a tarefa de garantir o bem comum e o equilíbrio social, ou seja, o Estado Mínimo. Assim, o Estado limita seus investimentos, passa a enaltecer o discurso da impossibilidade de implementar políticas sociais eximindo-se de atender as demandas dos grupos menos privilegiados. Em outras palavras, cada vez mais o Estado se volta à ordem mundial para atender a internacionalização e financeirização do capital. Neste sentido, Michael A. Peters em seu artigo sobre as Economias biopolíticas da dívida, destaca que: a educação entendida como transformadora do sujeito, deixa de exercer seu papel para atender o mercado globalizado; que com seu discurso ideológico enaltecedor de seus propósitos atribui à educação o meio de preparar e modelar as pessoas, a fim de torná-las competentes para suportar as condições que lhe são impostas. Ao mesmo tempo, necessita convencê-las de que se fracassarem a responsabilidade é de sua própria incompetência. Segundo Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo consiste em fabricar para si um sujeito produtivo que exige mais de si mesmo e com isso a autoestima cresce paradoxalmente com a satisfação. No entanto, o desempenho transforma-se em uma autocoerção e autoculpabilização já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece. Na visão neoliberal de organização do Estado a atribuição de interventor é ineficaz. Portanto, desresponsabiliza-o de exercer certas funções, como por exemplo, as políticas sociais e passa a exercer o papel de regulador. Transfere para terceiros – privatiza – atividades que deveriam ser de sua responsabilidade, ou seja, privilegia o corte de gastos públicos. Prioriza as privatizações abrindo caminho a livre circulação de capitais internacionais, a globalização. Ball (2014) destaca que esta “nova governança” poderá ser realizada por redes políticas que definem “um tipo social novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxo e de movimentos. Constituem comunidades de políticas, baseadas em concepções

compartilhadas de problemas sociais e suas soluções.” BALL (2014, p. 29). O autor salienta que essa “nova governança” em algumas, atividades do Estado, implica na perda de poder e em outras poderá ter resultados positivos. Com a cristalização do sistema neoliberal surge a ideia de uma nova razão do mundo. Ele produz certas subjetividades, novas formas de viver, é neste jogo de relações que o sujeito se constitui enquanto ser subjetivo. Dardot e Laval (2016, p. 237) definem o modelo neoliberal como sendo a caracterização do “discurso do homem em torno da figura da empresa”. (...) trata-se agora de governar um ser cuja a subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra”. Porém, para Ball (2014, p. 25) o neoliberalismo “reconhece tanto as relações materiais quanto as sociais, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a economização da vida social e da criação de novas oportunidades de lucro.” A vigência desta lógica permite indagar qual o espaço e quais os direitos do idoso no modelo neoliberal? Dentro desta conjuntura o idoso é considerado um inútil, sem valor. De acordo com Pascoal (2000, p. 41), “uma forte razão para a negação do próprio envelhecimento é a imagem negativa e pejorativa associada ao velho é triste, problema, ônus, inutilidade, que atrapalha os outros, alguém que perdeu o direito à dignidade, à sobrevivência, à cidadania.” A partir da Constituição de 1988 os direitos da pessoa idosa consolidaram-se. O idoso passou a ser considerado um cidadão de fato diante do Estado e da sociedade. Garantiu-lhes a participação efetiva na elaboração das políticas públicas e, assim ele pode reivindicar e preparar o seu futuro. Em 2003 foi publicado o Estatuto do Idoso que ratifica as diretrizes do Plano Nacional do Idoso (1994), intensificando seus direitos, tais como: a vida, liberdade, alimentação, saúde, educação, cultura, esporte e lazer. De acordo com a legislação são consideradas pessoas idosas as que tem 60 anos ou mais, que usufruem de todos os direitos fundamentais inerentes ao ser humano, sem prejuízo da proteção, preservando sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e

dignidade. Entretanto, apesar do avanço no reconhecimento dos direitos da pessoa idosa, a atual conjuntura dificulta a consolidação destes. Infere-se que ainda está aquém do que seria necessário para garantir os direitos legalmente conquistados, embora apresentem alguns avanços legais. Entretanto, na prática não ocorre a efetivação das políticas, contribuindo para o distanciamento entre a norma e a aplicação. No atual cenário – político, econômico e social – prevalece o processo de desmonte do Estado, seja por meio do repasse das responsabilidades à sociedade civil, seja para o mercado que cada vez mais distancia-se das políticas sociais beneficiando os que podem pagar pelo acesso. Assim, diante da trajetória dos direitos e das políticas públicas pertinentes aos idosos, há um desafio principal, ou seja, a missão de garantir-lhes um envelhecimento digno que contrapõe-se ao sistema capitalista neoliberal de redução do gasto público, que cada vez mais compromete a renda do cidadão consumidor, da mercadorização e refilantropização.

**Palavras-Chaves:** Neoliberalismo. Direitos sociais do Idoso. Políticas públicas.

## Referências

- BALL, Stephen. **Educação Global SA.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: ed. UEPG, 2014.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 30/11/2017.
- BRASIL. **Estatuto do Idoso.** Lei 10.741/03. Brasília. 2004. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98301/estatuto-do-idoso-lei-10741-03>>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- BRASIL. **Política nacional do idoso** Lei 8.842/94. Brasília. 1994. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm)>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo. Boitempo, 2016.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.
- PASCHOAL, S. M. P. Epidemiologia do envelhecimento. In: PAPAEO, N. M. **Gerontologia.** São Paulo: Atheneu, 2000.
- PETERS. Michael. **Economia Biopolítica da dívida.** Cadernos IHU. São Leopoldo, v. 14, n. 236. 2016.

### Notas de fim

1 Docente Universidade de Caxias do Sul. Doutoranda Programa de Educação – Unisinos. emscopel@ucs.br



## Suicídio como Ato Político: o resgatar do homem ativo capaz de influenciar a realidade

Fayni Carneiro Leite<sup>1</sup>

O tema da morte assim como o sentido da vida tem sido questionado e refletido por muitos estudiosos de diversas áreas ao longo da história da humanidade, tal qual seu impacto no contexto ético-político-social, deixando assim, uma lacuna sobre uma terceira temática que ronda o ser humano: - o suicídio - seu significado e sentido.

Particularmente, no atual contexto, no qual é possível constatar progressos em vários campos que contribuem para o bem-estar das pessoas, a saber, a educação, saúde e comunicação, não é possível deixar de observar o aumento de funestas consequências como estresse, medo, angústia, depressão e violência. Esta mudança de época causada por enormes saltos qualitativos e quantitativos, de forma veloz, nos faz refletir sobre essa era do conhecimento e da informação, onde o sujeito singular se torna anônimo e sem voz, campo fértil para o suicídio, tema de significativa relevância, merecendo um destaque à parte. Faz-se necessário, portanto, interpretar e debater suas implicações, em especial, no campo do agir político de forma a resgatar a identidade do homem ativo e capaz de transformar a sociedade.

A presente reflexão fundamenta-se principalmente no pensamento político e social de dois importantes pensadores, a saber, Hannah Arendt e Émile Durkheim, este último, através das reflexões de seu comentador, o psicólogo social Marcimedes da Silva. A escolha destes estudiosos não tem pretensão de contrapor suas ideias, mas apresentar suas teorias com o propósito de apontar conceitos e argumentos que possam fornecer subsídios para compreender a busca da afirmação do sujeito, em suas ações e comunicações.

Hannah Arendt em sua obra *A Condição Humana*, particularmente nos primeiros capítulos, nos descreve caminhos acerca do ser humano e sua condição política, tendo como foco a vida, em especial retoma a expressão de *vita activa* dos clássicos gregos, para nos designar as três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação. Destacar-se-á, em especial o conceito de ação, o qual é a única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem mediação de coisas ou matéria, “tendo como condição da ação humana a pluralidade, porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (ARENDR, 2007, p.16). Neste sentido, a condição de nossa singularidade se encontra na pluralidade humana, sendo que, para afirmar essa singularidade, o existir em meio aos outros, Arendt destaca que o discurso é a forma de ação do homem político.

A ação humana, assim como a natalidade é irreversível, não há como voltar atrás e desfazer o que foi iniciado, além de não ter controle sobre seu desenrolar.

O “estar entre os homens” segundo Schio, “não é imposto pelos instintos ou pela necessidade. A inserção é incondicional, e seu impulso surge do primeiro começo que é o nascimento, podendo se estender a novos inícios, pela ação, através do empenho pessoal” (SCHIO, 2012, P.167). Nesse sentido, Arendt faz duras críticas à sociedade que está condicionada à educação do bom comportamento e não da ação.

De acordo com a autora, “a ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a

história” (ARENDT, 2007, p. 16,) neste sentido, define como “um novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”. (ARENDT, 2007, p. 17). Portanto, o agir é introduzir algo não previsto no sistema, um romper com a realidade, em forma de ação política, o cumprimento de uma promessa dada no nascimento, o anúncio do novo ao mundo.

Marcimedes Silva identifica a atual vida social como ação sobre o comportamento do indivíduo a partir do exterior, tornando essa realidade cada vez mais inalterável e inacessível ao indivíduo. Durkheim salienta que as influências exteriores perturbam o funcionamento da vida coletiva e que é necessário manter certa ordem social; para tal, recorre à sociedade como moderadora, pois o Estado possui dificuldades em desempenhar esse papel. Nas palavras dele, “atualmente, e sobretudo nos nossos grandes Estados modernos, a sociedade está demasiado longe do indivíduo para poder agir sobre ele de uma maneira eficaz e contínua” (DURKHEIM, 1987, p. 376).

SILVA ainda sublinha que Durkheim “identifica no suicídio o reflexo da frouxidão das normas sociais e, conseqüentemente, a coesão grupal e a solidariedade tornam-se ausentes” (SILVA, 2008, p. 23). Ele enfatiza que o homem não é um sujeito passivo diante da sociedade, esclarecendo assim, que a responsabilidade pelo suicídio não deve ser atribuída exclusivamente ao organismo social e “que é preciso enxergar o ser humano também como sujeito ativo na sociedade, enfatizando-o enquanto ser comunicativo, criador de símbolos e significados, utilizando-se da comunicação como constituinte da sua identidade” (SILVA, 2008, p. 24). De acordo com o autor, o suicídio não somente é ação, mas reflete uma espécie de linguagem, uma forma de comunicação.

Marcimedes, em sua psicologia social, esclarece que o indivíduo se encontra em um labirinto de si mesmo,

no qual não busca um caminho, uma saída, mas algo mais abrupto, um quebrar de paredes. Explica o autor: “É preciso romper os vínculos estabelecidos socialmente, sejam eles familiares, religiosos ou políticos. O suicídio é a maneira radical de fazer isto, atividade que aparenta afastar para sempre o sujeito da sociedade, mas que acaba por agregá-lo no meio social” (SILVA, 2008, p. 94).

Para se afirmar como indivíduo singular, o autor nos ressalta que o sujeito suicida sente-se aniquilado pela sociedade, e para transformar esta realidade, força-se a uma única direção, o de romper com o isolamento social no qual vive e ganhar vida, remetendo, tal movimento, ao caráter político do gesto suicida.

Através desta forma de comunicação, o sujeito age e sua ação é expressão de sua identidade, como parte de um todo, demonstrando sua singularidade. A natalidade e o suicídio são, portanto, duas formas antagônicas que o homem encontrou para atuar como sujeito político, rompendo com a cristalização sufocante da identidade, constituindo, assim, um novo comportamento social e o retorno do homem ativo capaz de influenciar a realidade.

**Palavras-chave:** Ação, comunicação, suicídio, ato político.

## Referências

- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- DURKHEIM, Emile. **O suicídio**: estudo de sociologia. 4 edição. Trad. De Luz Cary, Margarido Garrido e J. Vasconcelos Esteves. Lisboa: Editorial Presença, 1987.
- SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt**: história e liberdade. Da ação à reflexão. 2ª edição. Porto Alegre: Clarinete, 2012
- SILVA, Marcimedes Martins da. **Suicídio**: trama da comunicação. São Paulo: Scortecci, 2008.

---

### Notas de fim

1 Mestranda em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul – fcleite1@ucs.br.





## Violência nas redes sociais e o cotidiano docente: estudo do caso da professora de Indaial

Bibiana Silveira-Nunes<sup>1</sup>  
Amarildo Luiz Trevisan<sup>2</sup>

Apresentamos projeto de pesquisa a nível doutorado. Propomos pensar questão da violência, progressivamente presente na prática docente, a partir da perspectiva simbólica digital. O tema desdobra-se na interface da Filosofia da Educação, nas contribuições à reflexão sobre Formação de Professores, e à temática da violência e mediação de conflitos.

Considerando 1) digitalização do cotidiano, novas tecnologias e novas sociabilidades – especialmente plataformas digitais de redes sociais (VAN DIJCK, 2013); 2) aumento nos índices de violência, tanto em nível local como a nível global, resultante em instâncias de violência objetiva e subjetivas (ŽIŽEK, 2008) mudando horizontes e cotidianos; 3) normalização do discurso de ódio nas redes sociais brasileiras, especialmente a intolerância digital (MATSUURA, 2016, hipertexto); e os episódios resultantes de violência mediada por redes sociais que ultrapassam barreiras espaciais, podendo levar a situações de julgamento e condenação públicos realizados pela difusão de conteúdos e comentários de ódio.

Iniciamos assim nossa linha de investigação: da existência de espaços de violência na comunicação mediada por tecnologias e o efeito dessa violência na formação e prática docente. Considerando a cada vez maior permeabilidade da escola ao cotidiano e à sociedade, contribuindo para que os alunos levem para ela os seus problemas domésticos, fator que facilita a influência das tecnologias no seu cotidiano (MATTEI, 2002). Nesse contexto, a barbárie está inserida não apenas no sujeito, mas também na educação, na cultura e na política.

Partimos da 1) existência de saberes e linguagens entre os sujeitos que socializam experiências, ideias e conhecimentos; 2) da sala de aula como lugar de interação, essencial para favorecer a aprendizagem e apoiar as relações interpessoais por meio do uso da linguagem; e 3) da inserção das redes sociais online no cotidiano, quando a interação entre professor-aluno projeta-se para além da sala de aula, assim como as violências sofridas e causadas por ambos.

Sendo que a educação 1) cumpre nas sociedades humanas a função de ensinar o homem a conviver em sociedade; 2) é um processo contínuo de inserção na realidade, de construção de um sujeito capaz de atuar nesta realidade; e 3) é vista como um processo contínuo em que o indivíduo vai inserir-se, construir sentido e atuar no mundo em que vive; devemos incluir também nesse processo educacional a interação online, haja vista sua cada vez mais ampla inserção no cotidiano.

A interação online existe “por meio da escrita, em listas de discussão, via e-mail, bem como em chats e fóruns, e em ambientes de rede” (PESCE, 2005, p. 64). Também nesse contexto “um discurso se complementa no outro, pois a linguagem não é de um, mas de vários. Ela está entre. Isto quer dizer que não existe opinião só de um; toda a subjetividade está sendo inserida numa intersubjetividade” (FAZENDA, 2003, p. 41). Em redes sociais online, especialmente as estruturadas em plataformas digitais<sup>3</sup>, esse discurso não limita-se a um grupo de alunos e professor, estendendo-se a os contatos dos envolvidos, levando ao aumento exponencial do grupo envolvido.

Ilustrando esse contexto trazemos o caso da professora de Indaial agredida em sala de aula. Originário em ambiente escolar e amplamente abordado na mídia tradicional, o caso<sup>4</sup> teve repercussões violentas nas redes sociais, que por sua vez foram noticiadas pela mídia tradicional. Ao postar em seu perfil pessoal no Facebook sobre a agressão física sofrida em sala de aula, a professora além de receber mensagens de apoio de sua rede de contatos, foi vítima de ‘manifestações de ódio’ (CASTRO, 2017, hipertexto). Abertamente apoiadora do Partido dos Trabalhadores, foi violentamente criticada por seu posicionamento político. Os comentários foram agressivos e de cunho pessoal, proferidos por atores abertamente afiliados a movimentos de extrema direita. Tal afiliação pode ser observada nos perfis pessoais dos comentaristas e no cunho das postagens realizadas (CASTRO, 2017).

A professora alude à ‘força divina’ que permitiu manter a calma no momento da alteração, aludindo à ‘violência divina’ (BENJAMIN, 2013). Žižek (2018) reflete sobre demonstrações irracionais de violência, sem demandas concretas, sustentadas apenas por um vago chamado por justiça – como as que tornam-se cada vez mais frequentes, a nível global, mantidas e proliferadas por redes sociais digitais. Essas seriam a versão século 21 da violência divina invocada por Benjamin no princípio do século XX – também um momento de instabilidade sócio-político-econômica mundial.

Foi este o caso da professora, dado que não houve um equacionamento ou elaboração corretos do caso pela gestão da escola. Para que a educação não continue adentrando essas situações de maneira empírica, ingênua, ou meramente executiva, colocamos a hipótese de que teorias da educação poderiam repensar suas bases, ainda divididas no tratamento da questão da violência entre repressão, liberação ou ausência da colocação de limites. Com esse tipo de acento, o tema da violência na educação adquiriu de certa forma contornos eminentemente negativos trazendo, em consequência, a ausência da preocupação na formação de professores em trabalhar com situações de violência e conflito.

Zuin (2012) volta-se a Adorno (1986) quando coloca o processo de ensino aprendizagem como jogo

de cena. Na versão digital a internet e as redes sociais funcionam como palco - ou metralhadora audiovisual, imagem usada pelo autor para aludir às mensagens cada vez mais rápidas e rasas utilizadas por e nesses meios – ou talvez para aludir ao meio em si (ZUIN, 2012). O caso que propomos estudar é consequência dessa poderosa metralhadora, consequências até então inimagináveis na experiência educacional-formativa. É portanto imprescindível estudar esse caso específico para termos ideia do que pode acontecer quando essa metralhadora é acionada e esses projéteis são disparados a professores.

Pensamos a internet como integrada, incorporada e cotidiana (HINE, 2015), como parte do tecido social. Assim, propomos investigar o papel do professor 1) na socialização online, especificamente na propagação da violência simbólica através de redes sociais digitais; e 2) como essa violência afeta-o e como ele mesmo age face as violências – sofridas e infligidas por ele.

Assim articulamos a seguinte questão de pesquisa: Pensando a internet como integrada, incorporada e cotidiana, como a crescente violência simbólica mediada por plataformas digitais de redes sociais, exemplificada pelo caso relatado da professora de Indaial, afeta a formação e prática docente?

Temos como objetivo geral da pesquisa identificar e entender os meios de expressão da violência simbólica nas redes sociais, quando tangenciam a formação e prática docente, a partir do estudo de caso da professora de Indaial. Visamos a construção teórica desse universo de violência mediada por tecnologias, para oferecer suporte à formação e prática docente na abordagem do tema e lidando com as consequências quando tocam seu cotidiano, dentro e fora do espaço escolar. Paralelamente, apontamos como objetivos específicos:

- Identificar emergência do fenômeno violência mediada por plataformas digitais na intersecção entre os campos Educação, Comunicação e Filosofia;
- Construir quadro teórico que dê suporte à discussão da violência simbólica mediada por tecnologias;
- Analisar a resposta às violências sofridas durante o caso relatado, a nível escolar e social;

- Identificar e compreender o papel das plataformas digitais na ampliação/ difusão/ concentração de eventos de violência simbólica;
- Verificar o impacto dessas instâncias de violência simbólica no cotidiano e formação de professores.

No que concerne a Fundamentação Teórica, separamos a pesquisa em três momentos, suportados por autores relevantes à discussão: 1) Plataformas de Redes Sociais e Sociabilidade Online, Van Dijck (2013), Hine (2015), Recuero (2009); 2) Formação de professores e Violência, Zuin (2012), Pucci (apud ZUIN, 2012); e 3) Violência Simbólica e Espaços de Violência, Žižek (2015), Giles (2006), Lefebvre (1991).

Como metodologia adotamos o estudo do caso que denominamos professora de Indaial, que acreditamos válido como referência do fenômeno descrito, de maneira a alcançarmos um amplo e detalhado conhecimento do mesmo (YIN, 2001). No que compete à composição do relatório, optamos pela estrutura analítica linear, abordagem padrão para relatórios de estudo de caso associados a dissertações e teses acadêmicas. Como campo de pesquisa, definimos este objetivamente em função dos espaços de violência específicos ao caso estudado e suas interconexões (HINE, 2015).

Nos apropriamos da abordagem etnográfica como método de coleta de dados, focando principalmente nos estudos de etnografia como método de estudo no campo da Educação como colocados por Mattos e Castro (2011) e na etnografia para a Internet proposta por Hine (2000, 2015). Quanto à determinação de campo e escolha de métodos para coleta de dados, balizamos esses pela observação prévia do caso estudado, considerando o período de construção desse projeto, e também pela experiência da pesquisadora, que já valeu-se desses procedimentos metodológicos em dissertação. Essa apropriação visa o conhecimento da realidade sociocultural e do universo simbólico estudados, buscando aprofundar o conhecimento dessas estruturas culturais – a saber, os meios de expressão da violência mediada por plataformas de redes sociais – para auxiliar o trabalho do docente.

Apresentamos aqui caso de violência simbólica em ambiente digital suscetível a todos que frequentam

esses espaços e valem-se desses meios de socialização. Esse caso reflete o atual momento e falta de preparo para lidar com situações desse tipo. Precisamos pensar violência online para além do cyberbullying, investigando a barbárie nos processos de socialização, subjetificação e objetificação na socialidade digital, especificamente quando relacionados à Educação.

## Referências

- BENJAMIN, W.. “Para uma crítica da violência” in: “Sobre a linguagem em geral e a linguagem dos homens” in: **Escritos sobre mito e linguagem** (1915–1921) Organização, apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin; tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves – São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2013 (2ª edição).
- BOZDAG, E.; VAN DEN HOVEN, J. Breaking the filter bubble: democracy and design. **Ethics and Information Technology**, v. 17, n. 4, p.249–265, 2015.
- BRUNO, F. Dispositivos de vigilância no ciberespaço: duplos digitais e identidades simuladas. **Revista Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.152–159, 2006.
- CALDAS, J. **Polícia conclui inquérito sobre professora agredida dentro de escola em SC**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/policia-conclui-inquerito-sobre-professora-agredida-em-sc.ghtml>>. Acesso em: 10 maio. 2017.
- CASTELLS, M. et al. **Mobile communication and society: a global perspective**. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.
- CASTRO, G. DE A. **Professora é agredida com socos após repreender aluno**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professora-e-agredida-com-socos-apos-repreender-aluno-1066wxnvhwz3fkmggsuv3sr3t>>. Acesso em: 10 maio. 2017a.
- CASTRO, G. DE A. **Professora agredida em sala é hostilizada por opiniões políticas**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professora-agredida-em-sala-e-hostilizada-por-opinioes-politicas-0sc82id16va6exajuk7lrb63>>. Acesso em: 4 set. 2017b.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- GADAMER, H.G.. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GILES, J. R. **The Spaces of Violence**. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 2006.

- HAWDON, J. Discussions: Applying differential association theory to online hate groups: a theoretical statement. **Research on Finnish Society**, v. 5, p.39–47, 2012.
- LEFEBVRE, H. **The Production of Space**. Oxford: Blackwell, 1991.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- LIAO, Q. V.; FU, W. W.-T. Beyond the filter bubble: interactive effects of perceived threat and topic involvement on selective exposure to information. **Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems**, p.2359–2368, 2013.
- MANOVICH, L. The practice of everyday (media) life. In: LOVINK, G.; NIEDERER, S. (Eds.). **Video Vortex Reader: Responses to YouTube**. Amsterdam: Institute of Network Cultures, 2008. p. 33–44.
- MATSUURA, S. **Brasil cultiva discurso de ódio nas redes sociais, mostra pesquisa**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-cultiva-discurso-de-odio-nas-redes-sociais-mostra-pesquisa-19841017>>. Acesso em: 4 set. 2017.
- MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior**: ensaio sobre o i-mundo moderno. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.
- MATTOS, CLG., CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- MOTTA-ROTH, D. et all. Interação & motivação em um curso de inglês mediado por computador. Pôster apresentado na Sessão de Pôster. **9º InPLA**, 30 de abril a 2 de maio. São Paulo: LAEL, PUCSP, 1999.
- NOVO. **Professora agredida por aluno é acusada de fazer apologia à violência**. Disponível em: <<https://www.novonoticias.com/cotidiano/professora-agredida-por-aluno-e-acusada-de-fazer-apologia-a-violencia>>. Acesso em: 10 maio. 2017.
- ORLANDI, E. P. Espaço da violência: o sentido da delinquência. **Cad.Est.Ling.**, Campinas: Jul./Dez. 2009, v. 51, n. 2, p.219–234, 2009.
- PARISER, E. **The filter bubble**: what the internet is hiding from you. New York: The Penguin Press, 2011.
- PESCE, L. M. Metodologia de educação a distância: considerações preliminares. **Revista PUC Viva**. Ano 6, n. 24, jul/set, 2005. p. 63-71.
- RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- RECUERO, R.; BASTOS, M.; ZAGO, G. **Análise de redes para mídia social**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- RODEGHIERO, C. C. **Violência Na Internet: Um Estudo Do Cyberbullying No Facebook**. [s.l.] UCPel, 2012.
- TREVISAN, A. L.. A pragmática do professor e a experiência de liberdade educativa. In: **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília/SP: UNESP, 2010.
- TREVISAN, A.L.. **Reconhecimento do Outro**: teorias filosóficas e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- VAN DIJCK, J. Users like you? Theorizing agency in user-generated content. **Media, Culture & Society**, v. 31, p.41–58, 2009.
- VAN DIJCK, J. **The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media**. New York: OUP USA, 2013.
- ŽIŽEK, S. **Violência**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- ŽIŽEK, S. Divine violence in Ferguson. **The European**. Disponível em <https://www.theeuropean-magazine.com/slavoj-zizek/9774-slavoj-zizek-on-ferguson-and-violence>. Acesso em: 12 mai. 2018.
- ZUIN, A. A. S.. **Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2012.

---

#### Notas de fim

1 Doutoranda em Educação/ PPGE-UFSM. Contato bibianasilveira@gmail.com

2 Pós-doutor em Humanidades/ Universidad Carlos III de Madrid. Professor Titular do PPGE/UFSM.

3 Como Facebook.

4 Ocorrido em agosto de 2017.



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **PAINEL TEMÁTICO 05**

**Pensamento educacional Latino-  
Americano e Epistemologias do Sul**



## Consciência Crítica Latino-americana: superação do pensamento colonizado

Sirlei Tedesco<sup>1</sup>  
Carla Spagnolo<sup>2</sup>

A conquista Ibérica através domínio colonial do continente americano deu início a uma grande dependência subjetiva e intersubjetiva em relação à Europa Ocidental. Com o colonialismo na América Latina inicia-se não apenas a organização colonial do território, mas simultaneamente a constituição dos saberes, das linguagens, da memória (MIGNOLO, 1995) e do imaginário (QUIJANO, 1992). Neste movimento, a América constituiu feições políticas, econômicas, sociais e culturais ocidentais. Tal condição denuncia o contraste entre a imposição a de uma matriz cultural de poder colonial e a realidade pluricultural do espaço geopolítico latino-americano. A partir da necessidade de pensar sobre o ser, estar e o saber latino-americano, pretendemos elaborar uma crítica do sujeito e sua realidade latino-americana em transitoriedade para um despertar da consciência de si mesmo. Nesta condição propomos uma análise da constituição da modernidade<sup>3</sup> e suas representações em termos de educação e cultura como processos continuados de colonização, podendo através de uma imersão em estudos do pós-colonialismo, idealizar um sujeito latino-americano, efetivamente emancipado.

Para aprofundar esta temática, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e natureza qualitativa, tomando por base o pensamento da geocultura em Rodolfo Kusch (1999) em diálogo com os princípios da consciência crítica em Paulo Freire (2001), correlacionando às epistemologias do sul de Boaventura de Sousa Santos (2010). Ao compor este estudo interpretativo para algumas ideias sobre a (de) colonialidade do pensamento, surge a seguinte problemática: como construir um pensamento crítico lati-

no-americano? Aliada a esta questão, outra inquietação vem emergindo e compo um horizonte de possibilidades que circunda a pergunta feita por Salazar Bondy (1968), na década de 1960: “existe um pensamento latino-americano?” De imediato queremos destacar o desenvolvimento de um pensamento social e político no hemisfério sul, que, nas palavras de Boaventura de Souza Santos é

(...) el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no-científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por El capitalismo y por El colonialismo. (2010, p. 43)

A partir desta provocação de Santos, buscamos compor um diálogo, em Rodolfo Kusch, filósofo argentino, que traz a compreensão da geocultura do dominador, tomando como ponto de partida o pensamento indígena e popular, compreendidos como sabedoria popular, a qual esclarece que cada cultura tem seu sujeito próprio. Segundo Kusch (1999) [...] é essencial buscarmos a identidade da América, a “América Profunda” com uma feição popular e libertadora. Na sequência, pelas bases das epistemologias do sul, trazidas por Boaventura de Sousa Santos, proponho refletir sobre a (des)colonialidade do pensamento. A América Latina é parte de um processo histórico compreendido no encontro de forças antagônicas: de um lado um colonizador que impõe, pelo uso da força, toda uma cultura e um poder; e de outro, o coloniza-

do. Tendo composto as principais bases para a crítica ao paradigma eurocêntrico, preconizamos o discurso freireano como balizador para constituição de uma proposta para pensar o latino-americano como um ser de relações que está no mundo e com o mundo. Para Paulo Freire (2001), o conceito de relações humanas guarda em si significações de pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade. E são justamente essas relações que o homem trava no mundo e com o mundo que dispara o ponto de partida para a reflexão sobre a consciência crítica, um processo de superação da esfera espontânea de apreensão da realidade (consciência ingênua), alcançando uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (consciência crítica) (FREIRE, 2001. p. 30), que corresponde ao desejo de compreender e apoderar-se da realidade que o circunda, atuando na sua transformação. Por isso, [...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. (FREIRE, 2001. p. 46). Nessa descoberta de que a realidade é modificável e que o homem pode transformá-la que acontece a conscientização. Neste sentido, para uma conscientização latino-americana, haveria um teste de realidade, ou seja, quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão (FREIRE, 1979). Ainda que reflexões nesta conjuntura não se esgotem, deve-se valorizar a qualidade reflexiva e instigadora a qual os autores provocam, descrevendo e aprofundando uma paisagem conceitual inesgotável de seus pensamentos. Ao analisar esse movimento de aproximação teórica dos discursos, foram identificadas necessidades que se destacaram como possibilidades

para constituição e sustentação de um pensamento originalmente emancipatório, constituído a partir da singularidade dos povos latino-americanos: o reconhecimento da existência da colonialidade do pensamento como continuidade do processo histórico de opressão dos colonizadores e, a partir desta constatação, promover o desenvolvimento de uma consciência crítica para a constituição da identidade pautada no ser, saber e estar latino-americano.

**Palavras-chave:** (De)Colonização do pensamento. Epistemologias do Sul. Consciência Crítica.

## Referências

- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- KUSH, Rodolfo. **América Profunda.** 1 ed. Buenos Aires: Biblos, 1999.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana Instituto pensar, 2007. p. 93- 126.
- SALAZAR BONDY, Augusto. **¿Existe una filosofía en nuestra América?** 16a.ed. México: Siglo XXI, 2004. [Edição original de 1968] Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649389>. Acesso em: 8 jul.2018.
- SANTOS, Boaventura. Sousa.; MENESES, Maria. Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.
- SANTOS, Boaventura. Sousa. **Refundación del estado em América Latina.** Relaju, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922012000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000200007). Acesso em: 8 jul.2018.

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul-UCS, Doutorado em Educação, sirtedesco@gmail.com.

2 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Pós-Doutorado em Educação, carlaspagnolo1@gmail.com

3 Tomando por pressuposto teórico as bases do pensamento de Boaventura de Sousa Santos.



## Decolonização da América Latina: a Educação como um contributo possível

Alexandre Cortez Fernandes<sup>1</sup>  
Viviane Patrícia Dambros<sup>2</sup>

O artigo se ocupa em examinar algumas relações possíveis entre a educação na América Latina, sob o ponto de vista do eurocentrismo, decorrente do processo de submissão ao qual continuamos a viver. O objetivo deste texto é abordar possibilidades de libertação e decolonização, a partir do entendimento histórico, político e cultural, analisando a força do processo educativo nesta libertação. Através de reflexões sobre a colonialidade na América Latina, sua distinção com o colonialismo, a influência do capitalismo na difícil transição para a decolonialização do poder, do ser e do saber e o papel da educação neste processo, apresenta-se como problema principal deste estudo a necessidade de existir um caminho de transição da colonialidade para a decolonização, sendo uma das hipóteses apresentadas a construção de processos educativos decoloniais, que relacionados com a educação libertadora e com a interculturalidade crítica poderão estruturar a construção de uma pedagogia decolonial capaz de capitanear este processo. Através de pesquisa de características bibliográficas, baseada principalmente nas obras de Torres (2002), Mignolo (2007), Candau (2010), Schlesener (2010), Quijano (2007) e Donghi (1982) e do método analítico, o qual possibilita a comparação e análise de posicionamento de diferentes autores com a realidade educacional da América Latina, busca-se refletir sobre a importância do processo educativo como uma das alavancas para essa transição. Erigir uma identidade é um fato histórico que necessariamente se dá por rupturas de situações de dependência – e nenhuma situação de dependência se rompe sem um conflito. Ser colonizado, de algum modo, também é se deixar depender, notadamente no campo cultural e educacional. A busca de uma identidade de

afirmação do ser deve se realizar em cada sujeito, sendo certo que essa identidade de afirmação deve romper com estruturas de dominação e com situações de dependência que justifiquem um status de predomínio social, político, econômico e cultural. As chagas do processo de conquista da América Latina pela Europa são visíveis ainda hoje, nos termos indicados, mas parece que culturalmente a situação se demonstra mais sub-repticiamente arraigada, gerando efeitos na questão educacional. Basta aperceber-nos que, culturalmente, somos devotos da tradição europeia, tanto no que é pertinente à arte - literatura, cinema, pintura, etc. - quanto nas concepções folclóricas, dentre outros elementos. Por toda a sorte de resistências e pelas lutas contra a colonização, de algum modo os latino-americanos concentraram sua amargura, sua dor, seu sofrimento e castração no campo das artes, em movimentos sociais importantes, conformando um painel cultural significativo.<sup>3</sup> O elemento central dessas aproximações e dessas divergências decorre da aproximação e do distanciamento da realidade que se perfazem através de diversas elaborações sobre tais definições. Buscar uma identidade latino-americana desde uma reflexão ontológica, ou seja, verificar o sentido de ser do indivíduo latino-americano e de sua realidade circundante que o define como tal, grande parte das vezes pode-se assentar numa reflexão que abstraia as possíveis diferenças culturais, que irão redundar, de alguma forma, no problema educacional. A questão da cultura nesse processo parece ser de estremo relevo. A cultura é um modo de explicitar a organicidade de uma sociedade. A América Latina é um continente iludido, principalmente nesse campo cultural, a ponto de pensarmos sermos os herdeiros culturais europeus.



Mas, a Europa criou um corpo cultural dominador – por influência francesa burocratizou o saber, a ponto de a classe média latino-americana tomar-se como não comprometida com nenhuma cultura. Está-se num ponto em que a principal atividade é a econômica e não a cultural. Entretanto, se poderia pensar a cultura como um modo de ser - buscando a solução de nossos problemas não sob a premente necessidade de resolver os problemas com a técnica. Pensar um ensino emancipador, com práticas e teorias nascidas aqui, pode ser uma das alternativas para a construção de um pensamento educativo crítico latino-americano. Na construção das sociedades latino-americanas, tanto índios como negros tentaram resistir a imposição da civilização e da cultura dos colonizadores, mas o poder instaurado pela colonização e pela inserção do capitalismo foi superior. Para que o plano de colonização fosse fortalecido e sobrevivesse, foi preciso inserir os indivíduos na realidade vivenciada e desejada por eles, para que então pudessem usar sua força de trabalho (SCHLESENER, 2010). Percebe-se então, como a instauração do capitalismo contribuiu para a dominação cultural do povo ameríndio, os quais viviam na sua temporalidade até então, a qual era determinada pelo ciclos da natureza e da vida. Percebe-se claramente como a dominação cultural foi e continua sendo estratégia para o objetivo final, que é a exploração do trabalho, seja a ocorrida no processo de colonização da América ou na atualidade, para manutenção e sobrevivência do modelo capitalista. Como elemento de constituição da modernidade, a colonialidade, apesar de na maior parte das vezes mostrar somente a face do bem, como o progresso, é uma das geradoras da pobreza, enquanto que a decolonialidade é a força que não deixa com que nos encantemos com os benefícios vendidos pela modernidade. (MIGNOLO, 2007). Para que a ferida causada pela colonialidade seja sarada são necessárias ações que empoderem os povos colonizados e, a educação, é uma das forças que possibilita a decolonização do poder e do saber. No processo de decolonização, ou seja, na evolução da colonialidade para a decolonialidade, a educação tem papel fundamental. É, na maioria das vezes através dela que os indivíduos terão a possibilidade de posicionar-se e, enquanto grupo constituído por pessoas com os mesmos ideais, fortalecerem-se na luta pelo resgate e manutenção da sua subjetividade e identidade cultural. Ser co-

lonizado, na educação, é ser submetido a um modelo que não respeita e valoriza a diversidade e as identidades culturais. Se a colonialidade é um elemento constituinte da modernidade, a decolonialidade surge como a possibilidade de fazer a crítica a esta constituição, trazendo a possibilidade de resistir a submissão a este modelo. Percorrer o caminho entre colonialidade e decolonialidade é tarefa árdua, mas possível de ser realizada através da construção de uma pedagogia decolonial, estruturada na libertação, na emancipação e na interculturalidade, através dos movimentos existentes hoje na América Latina, abordando a necessidade de valorização e de luta pela preservação da identidade cultural dos povos latinos, respeitando o capital cultural que predomina na escola. Se utilizarmos um ensino emancipador, com práticas e teorias nascidas aqui, que valorizem os povos e a cultura local, talvez seja possível um pensamento educativo crítico latino-americano. Mas, como pensar decolonialmente uma educação que é marcada pelo ritmo e pela batida do capitalismo, que mantém seu poder na colonialidade do saber, na produção, na exploração tanto da mão de obra, quanto da natureza, tudo isso para manutenção do sistema atual vigente? Para dar conta desse desafio é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas atuais e reconstruí-las, de acordo com o desejo de mundo e de homem a ser construído. Pensar as práticas pedagógicas isoladas destas concepções é cair na armadilha de continuar a reproduzir o modelo social e educacional vigente. Uma das possibilidades para esta reconstrução é elevar a educação a um patamar de estratégia para a libertação, desenvolvendo seres autônomos, que construam através do pensamento crítico, uma visão política de cidadania, conforme defendido por Freire (2001). Outra possibilidade, é aliar à educação libertadora de Freire, à perspectiva da interculturalidade crítica, proposta por Walsh (2007). Construir uma pedagogia decolonial é um projeto alavancado através do desenvolvimento da consciência crítica de um povo. Através de projetos educacionais decoloniais que tenham como objetivo o desenvolvimento da consciência crítica, para que a educação deixe de ser configurada como opressora e passe a ser libertadora, dando possibilidade de que assim, a cultura, os saberes e as necessidades locais sejam valorizadas e que não sejam engolidos pelo modo de produção desenfreado, característica do capitalismo. Esse processo inicia na

construção de uma educação libertadora e emancipadora, que responda à opressão do ensino tradicional. O passo inicial para essa mudança na sociedade está na percepção que há uma cultura latino-americana e que o ensino é um dos elementos que legitima essa cultura.

**Palavras-chave:** Colonização. Decolonização. Cultura. Educação. Eurocentrismo.

## Referências

- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de escrever**. São Paulo: Cortez, 1984. BORGES, Jorge Luis. **Obras completas III**, São Paulo: Globo, 1999.
- BRITO, Antônio José Guimarães. **Direito e barbárie no (I) mundo moderno: a questão do outro na civilização**. Dourados-MS:UFDG, 2013.
- DONGHI, Túlio Halperin. **História da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FERRÃO CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa**. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- KUSCH, Rodolfo. **Obras completas**. Rosario-Ar.: Editorial Fundacion Ross, 2007.
- MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura Um manifesto. In CASTRO-GOMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramóm. **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.
- SCHELSENER, Anita Helena. Política, Educação e História na América Latina: uma introdução ao pensamento de Mariátegui. in SCHELSENER, Anita Helena; SILVA, Sideny Reinaldo (orgs.). **Política, Gestão e História da Educação no Brasil**. Curitiba: UTP, 2010.
- TAVARES, Manuel. Epistemologias do Sul. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 183-189, 2009. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502009000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100012&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 jul. 2018.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

### Notas de fim

1 Doutorando em Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul-UCS, Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação. Professor Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul-RS. E-mail: acfernan@ucs.br

2 Mestranda em Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul-UCS, Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação. Professora CETEC UCS - Escola de Ensino Médio e Técnico - Caxias do Sul-RS. E-mail: vpdambros@ucs.br

3 É imperioso perceber que, mesmo colonizados por diferentes culturas europeias, há uma semelhança espetacular entre os países da América Latina: o passado colonial trágico, de espoliação e de fome e inacabável exploração econômica. Durante quase três séculos, tiveram recursos naturais extraídos de todas as maneiras, submetendo-se a um controle social sem precedentes.



## **Educação Comparada na América Latina: o que comparar?**

Elsa Mónica Bonito Basso

### **Introdução**

Em época de globalização, interculturalidade e comunicação em redes, os estudos comparativos se apresentam como um desafio. No mundo, em geral, e na América Latina, em particular, as diretrizes advindas dos organismos internacionais e programas implementados no âmbito educacional sugerem um passo cadenciado e direcionado a um objetivo comum. Todos os países estão sendo vistos e avaliados através do mesmo viés: produção, resultados, porcentagens, números e índices. A América Latina apresenta algumas características que lhe são próprias e que a caracterizam. Pode-se dizer que existe um pensamento pedagógico latino-americano, que constitui as ações, práticas e direcionamentos dados à educação no âmbito escolar (ensino fundamental, médio e superior, ou ensino primário, secundário, técnico e terciário). Esse pensamento pedagógico latino-americano estaria pautado pelas ideias dos pensadores da área da educação que ajudaram a refletir sobre os processos que identificam e constituem o sujeito latino-americano na sua busca pela superação através da educação. Consideram-se, nessa perspectiva, pensadores como Paulo Freire que, indubitavelmente, influenciou os outros, em função de seu percurso por diferentes países da América e por sua atuação específica junto ao povo latino. Martí, Dussel, Galeano e outros refletem e expressam os mesmos ideais: necessidade de pensar além do colonialismo cultural para dar lugar a uma expressão autêntica daquilo que é ser e formar um sujeito latino-americano. Ainda que esses ideais sejam evidentes e que apareçam na cultura latina em forma de poesia, de história, de canção, de propostas e de ações educadoras, as diretri-

zes mencionadas fazem com que caminhemos juntos, na mesma direção, sem que ela seja a que gostaríamos de escolher. E o que acontece quando tentamos comparar os países da América Latina no seu fazer educativo? Certamente, encontraremos muitas semelhanças (muitas vezes impostas), programas com o mesmo nome nos diferentes países (leia-se Todos pela Educação, Mais Educação, Ensino Médio Inovador para citar alguns), Planos Nacionais de Educação, pautados nos mesmos moldes, políticas públicas com a mesma base. O que comparar, então, quando as semelhanças são tão fortes? As noções de identidade, nação e cultura, tão evidenciadas pelos estudos em educação comparada podem indicar particularidades. Nesse sentido, Schriewer (2018, p. 213), em estudo comparativo sobre aspectos educacionais da China, Espanha e Rússia, aponta para a importância de que os estudos futuros não visem ao exame empírico de uma “ideologia de nível mundial” somente em programas e políticas educacionais nacionais mas também deveriam “mapear o fluxo transnacional de conceitos centrais da política educacional que foram originalmente emprestados da economia ou da economia da educação”. Essa reflexão pode ser aplicada ao caso dos estudos na América Latina, bem como à questão da contextualização, que, certamente, tem papel fundamental em qualquer estudo comparado, particularmente no que se refere à historicidade. Os métodos e práticas adotados fomentam a descontextualização, oposta à análise comparativa. Nas palavras do autor, “esses métodos e práticas não geram complexidade, mas abstrações de modelos, e, ao fazer isso, provavelmente promovem repetidamente ondas de padronização e convergência contínua” (Schriewer 2018, p. 213).

## Objetivo

O objetivo deste estudo é refletir sobre quais são os elementos passíveis de comparação, na área da educação, na América Latina, levando em consideração que, devido à internacionalização e aos aspectos antes mencionados, há mais semelhanças que diferenças entre os sistemas educativos dos países latino-americanos.

## Referencial Teórico

Este trabalho tem como principal referencial teórico os estudos em educação comparada de Schriewer (2000, 2018) e Landman (2008). O método de comparação proposto por Schriewer contempla a perspectiva sócio-histórica, tentando separar analiticamente o geral do particular. Perspectiva, método e conceito são trabalhados pelo autor no sentido de oferecer a passagem por trajetórias transculturais, razões além da história e desenvolvimento de abordagens conceituais (Schriewer, 2000).

Landman (2008), cientista político, fornece argumentos para entender por que os eventos aconteceram, como aconteceram e a possibilidade de que eles venham a acontecer novamente, em qualquer lugar do mundo.

O trabalho com ambos autores visa a olhar para realidades de diferentes países da América Latina, levando em consideração suas trajetórias políticas e históricas, que muitas vezes vão apresentar fatos e características que lhes são comuns, e, ao mesmo tempo, analisar como cada país interpretou, elaborou e sistematizou (em termos práticos, de operacionalização de políticas públicas, por exemplo) sua experiência, na perspectiva da educação.

## Metodologia

Neste estudo, faz-se uma análise de alguns aspectos da educação, passíveis de comparação, entre países da América Latina. Para isso, tomam-se elementos pro-

postos por Schriewer (2000), considerando principalmente a questão da historicidade, caracterizada pelas experiências compartilhadas e pela proximidade geográfica e cultural. Empregam-se, também, elementos propostos por Landman (2008), com ênfase na reflexão sobre o por quê adotar ou implementar questões educativas de uma maneira e não de outra.

Essa análise é feita a partir de exemplos concretos, que envolvem análise de currículos de ensino médio e implementação de políticas públicas. Para isso são comparados alguns desses elementos específicos, à luz das teorias dos autores citados.

## Análise

Apesar do fato que as políticas públicas e programas educativos nos diversos países da América Latina contam com uma base comum, em função da globalização, exigências de órgãos de fomento e até do próprio funcionamento da sociedade atual, constantemente avaliada, classificada e categorizada, é possível identificar diferenças na forma de conduzir a educação. Como Schriewer (2018) sugere, a complexidade dá lugar a diferenças em diferentes aspectos e abordagens, que podem ser estudadas se entendermos essa complexidade em movimento. Streck (2018) lembra da relação inegável entre sujeito e movimento, no tempo e no espaço, que constitui a educação como um todo.

Somos desafiados a confrontar-nos com a diversidade de “educações” que encontramos no mundo, onde uma trama de interconexões torna a comparação um exercício epistemologicamente complexo e exigente. Se é no a através do outro que nos reconhecemos, também é verdade que este outro, com suas práticas e ideologias, não é estático e não pode ser reduzido a um objeto fixado no tempo e no espaço. (STRECK em SCHRIEWER, 2018, p. 7)

Conforme Schriewer (2018), presente, passado e futuro se entrelaçam, propiciando um campo complexo que pode nos oferecer não somente a compreensão dos fatos, mas também, a forma de como proceder para fortalecer e aprimorar a interação cultural e

educativa. A realidade da América latina, certamente, contém esse entrelaçamento de forma tão forte, que as diferenças são muito sutis e entendê-las supõe um exercício de interpretação cultural do pensamento em cada região, à luz da complexidade apresentada.

## Resultados Esperados

Este estudo poderá permitir não somente uma reflexão e comparação entre políticas educativas de diferentes países desde uma perspectiva sócio-histórica, mas também a destruição de “noções pré-concebidas”, como sugere Streck (em Schriewer, 2018). Poderá levar a pensar currículos e políticas comuns, que possam beneficiar os países que interagem culturalmente. Essa quebra de paradigmas e preconceitos, que podem não ser conscientes, poderá, certamente, propiciar encontro e fortalecimento da educação latino-americana através de programas e ações regionais.

**Palavras-chave:** Educação comparada. Educação na América Latina.

## Referências

- LANDMAN, Todd. **Issues and methods in comparative politics: an introduction**. Todd L. London: Routledge, 2008.
- SCHRIEWER, J. (Ed) **Discourse Formation in Comparative Education**. Frankfurt: Peter Lang., 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. Tradução de Geraldo Korndorfer e Luís Marcos Sander. São Leopoldo: Oikos, 2018.



## Eurocentrismo e colonialidade: o pensamento educacional crítico latino-americano

Maicon Dorigatti<sup>1</sup>

Como nações colonizadas, construídas e desenvolvidas a partir de hibridismos de inúmeras etnias que aqui se instalaram e estabeleceram, com suas características herdadas e que aqui ganharam novas roupagens, suas linguagens e linhagens culturais, podemos definir uma linha temporal que expresse um momento pelo qual surgiu uma identidade genuinamente local? Em meio a este complexo, o quanto o sistema educacional foi constituído a partir de modelos internacionais importados, que sem uma recontextualização, não encontraram estruturas adequadas para sua implantação (principalmente nas camadas sociais mais frágeis), enquanto foram impondo modelos racionais e culturais estrangeiros? O espírito e a aceção ocidental são europeus, consolidados factualmente a partir do saque das colônias. No decorrer dos séculos, verazmente os interesses dos países tidos ricos são diferentes dos tidos pobres, que ao impor modelos econômicos, culturais, tecnológicos e ideológicos, fizeram com que esses países periféricos nunca tivessem uma governabilidade própria, sendo esta determinada a partir de interesses internacionais. Aliados a esse poder, um assassinato da realidade perante uma mídia de grande poder e influência sobre uma população acrítica, moldada conforme esses interesses. Por meio dessa maquinação, as expressões artísticas locais foram enfraquecendo com a desintegração de grupos coletivos e a fragmentação cultural, o que se reflete no âmbito de saberes populares e educacionais. (KUSCH, 2007). Ao considerarmos nossas raízes e origens, se evidencia que o povo indígena que aqui habitava, explorado e supliciado, teve sua cultura usurpada pelos europeus através de uma reeducação racionalista e catequista. A barbárie com a qual o europeu “conquistou” o ocidente, teve aqui exímio sucesso. Barbárie e colonialismo se

confundem, tanto em seus pressupostos teóricos como na prática da experiência histórica, saqueando, subjugando, socializando e assassinando. (BRITO, 2013, p. 41). O europeu trás seu projeto humano civilizado e racionalista, oferecendo a ambiguidade do bem e o mal, sendo o “eu” eternizado pelo bem, e o outro pelo mal, esse outro sendo o ser não-europeu. (BRITO, 2013, p. 44). Já nos últimos séculos, considerando principalmente o século XX, após subjugada a fase de exploração bruta e seguindo as tendências positivistas/racionalistas surgidas na Europa, tivemos uma objetificação do homem, uma busca por função e colocação social que extrapolam o sujeito, criando um cenário de impessoalidade e distanciamento. Neto escreve que,

O século XX foi o da aliança entre duas barbáries: a primeira vem das profundezas dos tempos e traz guerra, massacre, deportação e fanatismo. A segunda, gélida, anônima, vem do âmago da racionalização, que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma, e que multiplica o poderio da morte e da servidão técnico-industriais. Para ultrapassar esta era de barbárie, é preciso antes de tudo reconhecer sua herança. Tal herança é dupla, a um só tempo herança de morte e herança de nascimento. (MORIN apud NETO, 2009, p. 41).

Essa gradação se dá pela organização metodológica dos sistemas sociais, tendo como modelo o homem europeu, iluminista, branco, cientista. (BRITO, 2013, p. 67). Brito descreve que a humanidade caminha em seus primórdios pela selvageria, atinge a barbárie e prevalece ao lograr à civilização. Em análise, “as culturas são hierarquizadas, medidas, catalogadas, mensuradas, uma verdadeira tipologia do humano”. (BRITO,

2013, p. 57-58). Em seu cerne, os fundamentos de uma verdade universal capitalista, centrada no controle dos moldes políticos e econômicos. Por imposição ou ingerência, países de terceiro mundo, dominados e controlados, tiveram uma evolução contida e vigiada. Apresentando elevados dados de desigualdade social, pequenas parcelas da população comandam importantes setores das áreas econômicas e políticas, direcionando administrativamente e ideologicamente as principais áreas de desenvolvimento do país. Exercendo o controle das mentes e dos corpos, essa presença homogeneizadora estrangeira, traduzida pelo conceito do eurocentrismo, se dá não apenas perante a visão europeia, mas perante todos que fomos educados nos imaginários e práticas dessas hegemonias e instituições educativas onde se naturalizou o modelo operante europeu, “gerando uma geopolítica do conhecimento, ocultando as identidades e histórias locais”. (JIMÉNEZ, 2011, p. 25). Com base em tais fatos, como podemos elaborar nossa visão, interpretação e consciência crítica sobre nosso lugar na história e atuação no mundo? Onde se encontra a educação nesse contexto? Refletindo o quanto nossas referências teóricas, técnicas, materiais, instrumentais e estéticas são europeias, e, a partir da metade do século XX com a dominação dos Estados Unidos, também estadunidenses, podemos encontrar/deduzir que uma produção cultural/intelectual daqui é “genuína”? Americanos, e aqui nos referimos a autores da América Latina, desenvolveram teorias pedagógicas de extrema importância que ecoam em estudos e abordagens docentes em inúmeras esferas educacionais. Analisando seus países e modelos educacionais, construíram correntes pedagógicas voltadas às realidades culturais e econômicas desses territórios, a partir da reflexão de teorias que conceituam e apresentam a diferença entre as correntes estrangeiras e a realidade de seus territórios.

A partir da década de 50 se deu uma série de construções conceituais e práticas como críticas a forma de cultura e colonialidade. Através de um movimento cultural/educacional com bases em ideias que visavam pensar a América Latina de dentro, em seu contexto real, distante de ideais eurocêntricos, se reelaborou e trabalhou a consolidação de um pensamento educativo crítico latino-americano, construindo uma consciência que busca se distanciar das formas eurocêntricas e

de uma leitura da América vista de fora, que não se vê internamente. Tem se discutido como um pensamento surgido em uma região determinada e local (Europa) tem se tornado conhecimento universal e forma superior da razão, a partir da subordinação e subalternização de outros povos e culturas, manipulação de seus contextos e negação de suas manifestações culturais e históricas perante o centrismo europeu. A homogeneização operante sobre as Américas, Ásia e África, baseada em modelos de poder políticos e econômicos eurocêntricos, deslegitimando a subjetividade, os desejos e o conhecimento destes povos. (JIMÉNEZ, 2011, p. 23-24). Jiménez faz uma crítica a uma epistemologia do conhecimento que se diz como única e que exclui a outras que se conceberam em lugares diferentes a ela. Os pensadores “universais” o são em negação do pensamento do diferente, do outro não-europeu. Nesse contexto, no início da modernidade europeia, toma forma uma maneira de explicar e entender o mundo como parte do poder/controlado ideológico e capitalista. Uma ciência ocidental com pretensões universais que logrou notório êxito e assim, ao possuímos uma mentalidade construída a partir de preceitos eurocêntricos, temos nossos saberes e conhecimentos produzidos por grupos colonizados, subalternizados e negados em seu saber, produzindo um fenômeno de sujeição do pensamento, historicamente muito visível em indígenas, afros e mulheres. (JIMÉNEZ, 2011, p. 30). Foucault escreve que,

Toda sociedade produz discurso, e esse discurso é controlado, organizado, selecionado, o que deve ou não ser dito, tendo como finalidade legitimar a dominação e justificar o poder (FOUCAULT apud BRITO, 2013, p. 69).

As formas pelas quais as sociedades ocidentais modernas foram disciplinarizadas, estrategizadas, regulamentadas, normalizadas, governamentalizadas, resultado de uma biopolítica eurocêntrica determinante. (GADELHA, 2009). O esforço destes grupos latino-americanos nos últimos 50 anos vem ao encontro de viabilizar formas de práxis, processos de ação social, práticas docentes e saberes locais e populares, mostrando a qualidade de seus conteúdos e a transformação dos processos que modificam realidades e empoderam coletivos e suas subjetividades. O poder emancipador

das leituras e as potencialidades das práticas de teorias nascidas na América Latina que emergem em movimentos de cultura popular, grupos étnicos e de gênero. (JIMÉNEZ, 2011). Falar de educação e pedagogia na América Latina é falar de uma prática social que vem se conformando com esta realidade. Nesse sentido, se trata de um processo que nasceu unido às dinâmicas sociais, políticas e culturais que se desenvolveram em nossa realidade, buscando uma identidade e um sentido próprio ao ser daqui como uma prática que, aberta a outras culturas, busca concretizar um compromisso com as necessidades de transformação das injustiças em nossas realidades. (JIMÉNEZ, 2011, P. 26). Diante deste cenário, precisamos tomar consciência a começar pela educação: seu poder emancipador e sua necessidade de presença efetiva em todas as camadas sociais. É fundamental considerarmos a diferença existente ao seu acesso, decorrente de problemas que se perpetuam de seletividade, a falta de valorização de papéis sociais fundamentais ao seu desenvolvimento cultural e intelectual e políticas públicas falhas, que olham a educação como dispêndio e não como premência. Nossa identidade é mestiça, uma construção étnica e cultural, herdada, reconstruída e legítima em sua expressividade. Por isso, a aquiescência em transformar uma história que de um passado danoso, pode

contribuir para novos rumos num cenário de grande riqueza cultural e intelectual, que carece desses conhecimentos em âmbitos não acadêmicos.

**Palavras-chave:** Eurocentrismo. Colonialidade. Educação na América Latina.

## Referências

- BRITO, Antônio Guimaraes. **Direito e Barbárie no (I)Mundo Moderno:** a questão do Outro na civilização. Dourados: Ufgd, 2013. 189 p.
- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 240 p.
- JIMÉNEZ, Marco Raúl Mejía. **Educaciones y Pedagogías Críticas Desde el Sur:** Cartografía de la Educación Popular. Perú: Tarea Asociación Gráfica Educativa, 2011. 232 p.
- KUSCH, Rodolfo. **Obras Completas.** Rosário-Ar.:Editorial Fundación Ross, 2007. V.3.
- NETO, Elydio dos Santos. **Educação relevante em tempos de mudança:** Mudanças culturais, complexidade e exigências educativas no contexto da contemporaneidade. Belo Horizonte: Revista de Educação Cogeime, v. 18, n. 34, jun. 2009. Anual. Disponível em: <<https://goo.gl/Vo7Wiz>>. Acesso em: 27 maio 2018.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul; Licenciado em Música, atualmente especializando-se em Gestão Estratégica da Educação – Lato Sensu; mdrigatti@ucs.br.





## Pensamento Educacional na América Latina: um recorte a partir de Paulo Freire e a Educação Popular

Mariana Parise Brandalise Dalsotto<sup>1</sup>

Paulo Freire é um educador reconhecido mundialmente como referência para a educação. Pensando que este pode ser tomado como autor de um pensamento autenticamente latino-americano (pois foi formulado a partir da realidade aqui encontrada) este é a principal referência para a escrita do texto. Num primeiro momento, exponho um debate sobre a conjuntura do pensamento latino-americano e a educação popular emergindo das necessidades de mudança nele apresentadas. Sigo o texto abordando a educação popular como uma possibilidade de transformar a lógica opressor/colonizador e oprimido/colonizado, como uma abertura para a conscientização e construção de um pensamento autêntico, que possibilite libertação. Abordo a concepção de educação popular proposta por Freire contextualizando-a juntos aos movimentos sociais latino-americanos e busco apresentar alguns de seus aspectos conceituais. Este movimento voltava seu olhar aos oprimidos e colonizados do século XX, dando voz a eles, para que mudassem a realidade colonizadora e opressora na qual viviam. Com isso, busco compor uma reflexão sobre a estrutura educacional latino-americana pensando que a partir da educação popular a realidade de opressão e barbarização da colonização pode ser modificada. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e o referencial teórico que embasa esta reflexão refere autores latino-americanos que abordam a temática escolhida, entre eles Freire (2005), Mejia (2011), Flórez-Flórez (2007) e Torres (2001).

**Palavras-Chave:** Paulo Freire. Pensamento Latino-americano. Colonialidade. Opressão. Educação Popular.

### Referências

ADAMS, Telmo. Sulear. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITOTSKI, Jaime. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. Lectura no eurocêntrica de los movimientos sociales latinoamericanos: Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El Giro decolonial**. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife. 1959. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre a minha vida e minha práxis. 2.ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

MEJIA, Marco Raúl. **Educaciones Y pedagogias críticas desde el Sur**. Panamá: CEAAL, 2011.

TORRES, Carlos Alberto. Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latino-americana em el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

---

### Notas de fim

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista PROSUC/Capes. E-mail: mpbrandalise@ucs.br.



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **PAINEL TEMÁTICO 06**

**Diversidad cultural y  
culturas originarias**



## Aos cidadãos negros, na Caxias do Sul/ RS de 1950, os barbeiros diziam não

Itamar Ferretto Comarú<sup>1</sup>

Certo sábado, nos primeiros anos da década de 1950, Osmar Fortes Barcelos percorria a avenida Júlio de Castilhos, na cidade de Caxias do Sul/RS, em busca de uma barbearia. O fantástico Tesourinha, como era reconhecido, estava na cidade para, no dia seguinte, defender as cores do Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense contra o Esporte Clube Juventude, time local. Então recentemente contratado junto ao Club de Regatas Vasco da Gama, do Rio de Janeiro, Tesourinha já havia defendido a Seleção Brasileira de Futebol entre os anos de 1944 e 1950, ano em que uma contusão lhe afastou da Copa do Mundo realizada no Brasil, e o Sport Club Internacional, entre os anos de 1939 e 1949, período em que a equipe colorada fora conhecida como rolo compressor, tamanha sua qualidade técnica e admirável quantidade de vitórias e títulos.

Entretanto, ao enfrentar o time caxiense, o papel social do atleta perante a partida iria muito além de seu desempenho esportivo. Ele representava uma ruptura institucional na equipe de Porto Alegre, que agora passava a aceitar, oficialmente, pessoas negras em seu elenco. Assim, tal confronto, receberia muita atenção da imprensa, pois quebraria anos de preconceitos existentes no clube, que até então não aceitava negros como atletas da instituição<sup>2</sup>.

Desse modo, em março de 1952, o jornal Correio do Povo destacaria que pela “primeira vez em meio século de lutas, o clube da Baixada incluirá um elemento de cor preta em sua equipe. Caberá a Tesourinha a satisfação de quebrar uma velha e arraigada tradição tricolor” (CORREIO DO POVO, 16/03/1952). O jornal Pioneiro, editado na cidade onde se daria a partida de futebol, seguia a mesma linha informacio-

nal, de modo que, além de apresentar o atleta como “o melhor, o maior, o mais perfeito e correto craque gaúcho da atualidade”, também ressaltava que a cidade de Caxias do Sul, em relação “a questão racial, tem uma dívida de honra para com Tesourinha. E, a todo custo, devemos resgatá-la” (PIONEIRO, 16/03/1952, p. 10). Assim, a partida parecia ser percebida como o “capítulo final de um drama [...] a vitória completa e total dos direitos de igualdade do homem, sobre uma tradição racista que não podia persistir” (idem). Ali, Tesourinha não seria apenas o “ídolo do futebol [...] a maravilhar-nos com suas magníficas jogadas. Ele será [...] o símbolo vitorioso [...] da completa [...] igualdade humana, sem distinção alguma de cor, raça ou religião. [...] ele será a mais alta expressão da vitória do homem-homem sobre o homem-raça.”

Tesourinha não desapontou. Marcou dois gols na vitória de 5 x 3, saiu de campo consagrado como o melhor jogador da partida, foi amplamente fotografado e recebera várias homenagens.

No entanto, se o atleta colaborava para a mudança no campo social do futebol gaúcho, e alegrava as torcidas com seus dribles desconcertantes, ele ainda era vítima de intolerâncias e preconceitos fora dele. Assim fora percebido, quando da sua caminhada pela cidade originária das antigas Colônias Imperiais de Imigração europeia, em busca de uma barbearia que não lhe negasse atendimento.

Em tal jornada, acompanhado de outro atleta gremista, Tesourinha observava, receoso, a tradicional barbearia Adami. O barbeiro assim relata o ocorrido: “Foi numa manhã de um sábado que dois moços, um

de epiderme branca e um dita preta, pararam na porta de minha barbearia. Tendo o primeiro deles me perguntado se eu servia gente de cor. Respondo-lhe, eu, que não fazia distinção entre brancos e pretos, conquanto fossem [...] dignos”. Ao ouvir tal réplica, o goleiro Ivo relata ao barbeiro o motivo de seu questionamento: “Eu pergunto [...] porque estivemos numa barbearia ali perto do Cine Central “Salão Avenida”, e não quiseram cortar a barba deste meu companheiro”. Atento ao diálogo, Tesourinha, contrariado, não desejava adentrar no recinto. Apenas afirmava que cortaria sua barba quando do retorno a cidade de Porto Alegre. Ouvindo o desejo do jogador, Adami lhe responde que “não o ia servir, em atenção ao pedido de seu companheiro, e sim por não usar fazer diferença entre as pessoas, por causa de sua cor de pele”. Após ouvir atentamente as palavras proferidas pelo barbeiro, deu-se o ingresso e o serviço, o posterior pagamento e o adeus.

Tal ocorrido não seria um fato isolado, e terá prolongamentos, como ver-se-á adiante. “Naquela época” afirma Adami, “a gente de cor, em nossa cidade era sistematicamente rechaçada na quase totalidade das barbearias. E quiçá, fosse eu o único barbeiro a atender gente de cor”. Essa realidade é destacada por João Spadari Adami em outro relato onde se percebem tanto os choques culturais quanto o tenso caminho da segregação local. Afirma, assim, o barbeiro: “certo sábado, à noite, se [...] apresenta em minha barbearia um cidadão negro e me faz a pergunta de praxe: o Sr. serve gente de cor? Sirvo! Foi o que me disseram na Delegacia de Polícia, que viesse aqui, que seria servido.”

“Eu não sou daqui. Cheguei a pouco de viagem, entro numa barbearia existente ali na rua Marechal Floriano, perto do Posto Bay e Cia. Sentei-me a espera da minha vez de ser atendido. E qual não foi meu espanto, ao ouvir da boca do dono daquele estabelecimento profissional (sic), sr. Carmelito Antoniutti: “Nós não servimos gente de cor”. Fui até a Delegacia de Polícia levar o meu protesto e na certeza de que algo fizessem contra tão monstruosidade contra a gente de epiderme negra. Mas não arrumei nada, porque, me disseram, não existir nenhuma lei contra tal desrespeito ao homem preto, em nosso país.”

Em tom de desabafo, o cliente não identificado por Adami dá a perceber alguns indícios que desvelam parte da personalidade social de uma época para além das lendas que, por vezes travestidas de cientificidade, optou-se por consolidar enquanto construção regional.

Segundo Antônio Candido, “registrar o passado não é falar de si; é falar dos que participaram de uma certa ordem de interesses e de visão do mundo, no momento particular do tempo que se deseja evocar” (1995, p. 9). Os relatos de Adami são documentos históricos que expõem a brutalidade social existente no espaço que habita. A percepção do barbeiro perante as dificuldades sociais enfrentadas pelos negros, ou os esquecimentos e invisibilidades direcionados a outros grupos, prática por ele combatida, nos instigou a desenvolver o presente estudo. Assim, almeja-se contribuir para a análise das relações de força e poder entre os grupos sociais existentes em tal região, reconhecida tanto como um tradicional espaço de fluxo migratório quanto por seu acolhimento e hospitalidade.

O estudo discute a região enquanto construção cultural e suas relações de poder no campo das memórias e representações. É um trabalho de história, com tendências culturais e etnográficas. O historiador etnográfico “estuda a maneira como as pessoas comuns entendiam o mundo. Tenta descobrir sua cosmologia, mostrar como se organizavam a realidade em suas mentes e a expressavam em seu comportamento” (DARNTON, 2001, p. 14). Já a história cultural procura “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”, de modo que, embora “as representações sociais aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1988, p. 17).

Segundo Roger Chartier, as percepções do social não são de modo algum “discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas), que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reforma-

dor ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (idem). Desse modo, nada mais salutar do que “centrar o estudo de uma sociedade em um de seus aspectos particulares, ou, melhor ainda, em um dos problemas precisos que levantam este ou aquele desses aspectos: crença, economia, estrutura das classes ou dos grupos, crises políticas” (BLOCH, 2001, p. 135).

Desse modo, ao historiador, “deveria ser possível descobrir a dimensão social do pensamento e extrair a significação de documentos, passando do texto ao contexto e voltando ao primeiro, até abrir caminho através de um universo mental estranho” (DARTON, 2011, p. 17), tal qual Tesourinha abria caminho perante as defesas adversárias e enfrentava, mesmo que em silêncio, os defensores dos preconceitos étnicos e sociais.

## Referências

- ADAMI, João Spadari. Documento isolado: **O barbeiro dos negros**.
- BLOCH, Marc L. B. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CÂNDIDO, A. Prefácio. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Alges, DIFEL 82, 1988.
- \_\_\_\_\_. O mundo como representação. In: **Revista Estudos Avançados**. 11 (5), 1991.
- DARTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. São Paulo: Graal, 2011.

---

### Notas de fim

1 Doutorando em Educação, mestre em Turismo e licenciado em História pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Imigração e Memória da Universidade de Caxias do Sul - GRUPHEIM/UCS. Bolsista CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Contato: ifcomaru@gmail.com.

2 Outros atletas negros já teriam jogado pelo time de Porto Alegre, entretanto de modo esporádico. Tesourinha teria sido contratado como uma grande estrela, gerou a mudança do estatuto interno do clube, que foi criticado por parte da torcida e conselheiros.



## José Carlos Mariátegui: El amauta en la discusión pedagógica actual. Un ensayo acerca de su importancia para pensar los problemas pedagógicos en la contemporaneidad

Adriana Pinna<sup>1</sup>

¿Qué hay hoy de interesante en la lectura de José Carlos Mariátegui, para pensar una teoría crítica de educación contemporánea<sup>2</sup>? Reencontrarse con la cuidada, aguda y punzante pluma del Amauta, desafía a revisar algunos de sus argumentos y pensamientos a fin de echar alguna luz en los complejos recorridos que ha seguido el pensamiento pedagógico en Latinoamérica<sup>3</sup>. Al leer los preocupados escritos de Mariátegui acerca de nuestras complejas realidades de comienzo del siglo XX, puede vislumbrarse que muchas de aquellas discusiones, siguen siendo parte de nuestras preocupaciones. Se podría condensar aquí a modo de tesis, la necesidad de reconstruir un pensamiento pedagógico propio latinoamericano, que dialogue con el pensamiento europeo. Si bien en la contemporaneidad las realidades y discusiones son otras, puede rastrearse que en lo profundo, sigue América Latina desgarrada por aquellas viejas luchas, que aún hoy son parte de nuestras realidades, en muchos casos dolorosas realidades.

Comprensión de la realidad a partir de una interpretación sostenida en una mirada teórica que le permite no solo analizar la complejidad de la época desde una perspectiva novedosa, sino que a la vez le posibilita pensar orientaciones del camino a recorrer para solucionar estos problemas. Se visualiza además en su compromiso activo, a favor de una lucha que pretende colocar no solo las discusiones teóricas, sino fundamentalmente las acciones políticas en el sendero de un indo-americanismo que ha luchado largamente en el continente por hacer oír la voz de aquellos habitantes originarios, que han pretendido ser despojados de su

dignidad, que a duras penas y con una lucha y un sufrimiento inmenso, están pudiendo colocar en el ámbito público algunos de sus más ancestrales reclamos. Crítica y proposición, dos dimensiones centrales para reconstruir una teoría de educación contemporánea. Necesidad esta, dado que en buena medida los escritos contemporáneos que circulan en nuestro medio se estructuran en torno a la denuncia y la impugnación del sistema educativo, pero la propia estrategia argumental no permite orientar de qué modo incidir en esas realidades que se denuncian. Esto es importante en un momento como el actual, en el que pareciera que la especialización del conocimiento nos cierra las puertas a un pensamiento que pueda plantear de manera compleja las realidades actuales. Es decir, en educación se ha fragmentado tanto su objeto de estudio, que se encuentra prácticamente desmembrado en el seno de múltiples disciplinas. En ese sentido, se podría afirmar que el horizonte emancipatorio, que ha sido constitutivo en las teorías de educación (entendidas modernamente), se pierde al reducirse la teoría a un anclaje instrumental. Por un lado, Mariátegui procura no copiar las interpretaciones europeas, aunque su pensamiento se nutra de doctrinas occidentales<sup>4</sup>; por otro lado descrea del positivismo, que reduce la realidad a lo medible y cuantificable<sup>5</sup>. Y más, el marxismo no es tomado como una verdad o dogma a ser respetado sin cuestionar, sino que debiera garantizar la “libertad creadora”. Hace casi un siglo, los intelectuales nacidos en nuestro sub-continente, se preguntaban acerca de la identidad de un pensamiento propio. Las transformaciones de las sociedades contemporáneas,

ponen nuevamente en el debate y la reflexión teórica, la cuestión de la identidad. Siguiendo la hipótesis que presenta Carlos Altamirano (2011), la recurrencia de “la temática identitaria se halla en las complicadas relaciones de las sociedades latinoamericanas con la civilización moderna”. Y agrega que el tema de la identidad ha tenido diversas elaboraciones, a partir de intentar responder “a la pregunta acerca del modo en que nuestros países deberían participar de un mundo que ha conocido varios nombres y que actualmente llamamos modernidad, cuadro civilizatorio visto como un desafío lleno de promesas o sólo como futuro inevitable”. Y vuelve aquí a resonar la compleja vinculación entre civilización e ilustración, que estuvo presente desde el principio de nuestro proceso independentista. Ahora bien, ¿qué significa la constitución de una identidad propia, en el marco de la disyuntiva civilización-barbarie? Y más, hay que cruzar esta matriz con el auge del pensamiento positivista, identitario, que reduce todo a lo idéntico, dejando fuera las singularidades, los rasgos particulares. En este sentido, toda expresión de lo no-idéntico es considerada irracional, o fuera de los parámetros normales; y por lo tanto, debe ser quitada de cuajo en lo posible. En este complejo entramado (que permanece en tensión) se constituye la identidad latinoamericana. Siguiendo el hilo argumental, se toman dos categorías teóricas ancladas desde la tradición de la Teoría Crítica, que ayudarían a profundizar el debate. Sería factible referirse a los conceptos de autonomía descentrada y justicia social. Las posibilidades y la “libertad de autorrealización depende de presupuestos que no están a libre disposición del individuo, porque éste sólo puede alcanzarlos con la ayuda de sus compañeros de interacción” (HONNETH, 2010: 32). Se coloca en la centralidad del planteo las relaciones de reconocimiento recíproco. Honneth (2009) se pregunta qué cambiaría en el resultado si los participantes se dejaran guiar por un concepto de libertad subjetiva que no sea individualista sino comunicativo; cómo serían los principios de justicia si la condición para la realización de su respectiva libertad depende en esencia de la libertad de otros.

La concepción de justicia no se puede reducir a una tarea conservadora, sino que “a la función preservadora debe aunarse siempre la referencia reformista a

un futuro que, en comparación con las condiciones dadas, aparece como merecedor de un mejoramiento moral” (2009: 244).

¿Por qué pensar a partir de las nociones de autonomía descentrada y justicia social? Porque posibilita pensar la Pedagogía a partir de una teoría de la intersubjetividad, correrse del punto de vista sostenido en la subjetividad individual. Así como recolocarla en el marco de una perspectiva emancipatoria. Considerar que la centralidad se ubica en la calidad de las relaciones sociales a esperar, en las mutualidades vinculantes, significa ubicar a las experiencias de reconocimiento en el eje de discusión. El Estado tiene que constituirse en garante de una facilitación igualitaria de la participación de todos y cada uno, en relaciones de reconocimiento en las tres esferas, no solo en el ámbito del derecho. No puede limitarse a una tarea conservadora, sino que tiene que ir unida “a la referencia reformista a un futuro que, en comparación con las condiciones dadas, aparece como merecedor de un mejoramiento moral” (HONNETH, 2009: 244). Sostener la construcción de una teoría de educación explicativa, que oriente la acción en términos de transformación social es una tarea fundamental. El Amauta en su momento histórico, con rigor y con valentía, desarrolló un pensamiento original para Latinoamérica. En un ensayo (1928), concluye con una tesis fuerte, en la cual afirma que alfabetizar no es educar; y que “redimir moral y socialmente al indio, implica como primer paso abolir su servidumbre”. Por eso hoy, a casi un siglo de su muerte, sigue siendo un sendero por el cual transitar, con la convicción de que al pensamiento se le debe garantizar la “libertad creadora”.

**Palabras-clave:** educación. emancipación. latinoamericana. reconocimiento. justicia.

## Bibliografía

- ALTAMIRANO, C. (2011) “Globalización e identidad latinoamericana”. **En curso de posgrado:** globalización, consumos e identidades. Organizado por CAICYT – Conicet, curso del año 2011.
- HONNETH, A. (2009) **Crítica del agravio moral.** Patologías de la sociedad contemporánea. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

HONNETH, A. (2010) **Reconocimiento y menosprecio**. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Editorial Katz, Buenos Aires.

MARIÁTEGUI, J. C. **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana** (2007) Escrito en 1928. Fundación Biblioteca Ayacucho.

---

### Notas de fim

1 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES - CI-CPBA – centro asociado) – Facultad de Ciencias Humanas, área filosófico-pedagógica. E-mail: apinna@fch.unicen.edu.ar.

2 El horizonte que orienta la escritura del presente ensayo es el trabajo de investigación que lleva adelante el grupo en el cual participo “Teoría crítica de educación: igualdad y justicia”. Las reflexiones que aquí se explicitan, se vinculan a ese interés para pensar las posibilidades de reconstrucción de una teoría crítica de educación contemporánea que vuelva a colocar en los debates de la pedagogía, su dimensión ético-política. Pensar el carácter emancipatorio de la educación, hace necesario sustraerse a posturas instrumentales que reducen el proceso de formación a una mera instrucción y desarrollo de habilidades y destrezas para el desempeño en el mundo del trabajo; y la ciudadanía vista como una escuela “participación pasiva”, que acomode a las personas a “lo que está”, sin posibilidad de cuestionar su propia realidad para transformarla en términos de la construcción de una sociedad más justa, más solidaria, que permita la autorrealización personal, y que luche contra las formas de dominio que históricamente se van constituyendo en las sociedades.

3 Se utilizará en el presente ensayo la expresión Latinoamérica. No se desconocen las discusiones acerca de este y otros términos para definir esta parte del mundo que ha sido conquistada principalmente por España.

4 El sentido crítico de sus escritos y sus intervenciones públicas, no son simplemente una oposición a todo lo occidental o a todo pensamiento europeo.

5 “El pensador peruano no se opone a la Razón y a la Ciencia pero insiste que ellas «no pueden satisfacer toda la necesidad de infinito que hay en el hombre». Rechazando el «mediocre edificio positivista» y el «alma desencantada» (Ortega y Gasset) de la civilización burguesa, él hace suya el «alma encantada» (ROMAIN Rolland) de los creadores de una nueva civilización. (MARIÁ-TEGUI, 1925 b, 1971: 22)” Citado en Lowy, M. Comunismo y religión. La mística revolucionaria de José Carlos Mariátegui. Fuente: [www.lahaine.org](http://www.lahaine.org) Fuente original: Revista Actual Marx. 20 de enero de 2006. Información disponible en el sitio ARCHIVO CHILE, Web del Centro Estudios “Miguel Enríquez”, CEME: <http://www.archivochile.com>





## **O processo da resiliência pedagógica e autoformação docente na Educação Superior**

Neiva Viera Trevisan<sup>1</sup>

O texto é decorrente da pesquisa de doutorado, o qual foi finalizado em julho deste ano (2018), na Universidade Autônoma de Madri (UAM). A temática que orientou a investigação foi “Resiliência docente e formação de professores no contexto da Educação Superior”, sendo desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria, nos cursos de Licenciaturas. No que diz respeito à resiliência, Grotberg (2005, p.15), diz que esta é a “capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”. O objetivo foi compreender o processo de resiliência pedagógica e autoformação docente no contexto da Educação Superior, por intermédio de narrativas. Para isso foi buscado suporte metodológico na teoria das narrativas segundo a abordagem da fenomenologia-hermenêutica, sendo o referencial teórico abalizado em autores como: Ricoeur (1991); Jardim & Pereira (2006); Beltrán; Igea e Agustí (2003); Anaut (2005); Grotberg, (2005). Reconheceu como se desenvolvem os processos de retomada das aprendizagens e da formação docente na perspectiva de quinze docentes participantes das entrevistas-narrativas, todos atuantes nos cursos de licenciaturas da UFSM. Debateu a possibilidade de argumentos inédito-viáveis à tese de que ambiências formadoras, por intermédio das confluências entre condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas podem favorecer os processos resilientes no horizonte da autoformação de professores na Educação Superior. Significou aprofundar o aspecto sociocultural da resiliência, incorporando a sua historicidade como constitutiva da compreensão a partir de uma proposta conceitual valorativa. As interpretações das entrevistas-narrativas permitiu aproximá-las do histórico do conceito de resiliência, o qual influencia na compreensão e estruturação da autocompreensão

docente. Nesse estudo se pretendeu compreender não somente a capacidade de resiliência do professor, mas perceber quais os fatores de proteção eles desenvolvem como estruturas de apoio para a promoção da resiliência e se sucumbem ou não aos desafios que se apresentam no ensino superior. Sem a recuperação do chão contextual do devir da resiliência não é possível que os professores se percebam em processo de desenvolvimento. Caso contrário a resiliência se equipararia aos critérios quantitativos de resultados, operando como cifra, dado que aí ficaria restrita ao fato de o indivíduo ter ou não ter este aporte. Dessa forma, se esquece os processos que permitem compreender como a resiliência se estruturou historicamente até chegar à vida do professor. A pergunta é “se não haveria possibilidade para abalizar novos aportes nos estudos da resiliência em que o indivíduo é compreendido de forma mais proativa frente às adversidades que se depara?” Nesse sentido, faz-se mister pensar se, baseado nas investigações fenomenológicas e hermenêuticas, não haveria possibilidade para demarcar, nesse contexto, a ideia de resiliência como cultura, na qual, em contato com a ambiência o indivíduo é compreendido de forma mais proativa frente às provocações do meio que se apresentam. As entrevistas foram interpretadas e divididas em blocos conforme a sua pertença a três eixos teórico-interpretativos: ambiência (institucional; docente; [trans]formativa); resiliência docente e processos de formação docente. Os eixos se desdobram a partir dos objetivos específicos da pesquisa, embora eles se entrecruzem a todo momento. No caso da ambiência, buscamos interpretar aspectos inter-relacionais que dificultam/possibilitam ambiências favoráveis às mediações socioculturais de processos resilientes dos professores na Educação Superior. Em relação à resi-

liência, procuramos identificar as estratégias de busca por alternativas/possibilidades para melhor repensar situações que causam dificuldades ao desenvolvimento pessoal/ profissional. E no que diz respeito aos processos de formação docente, reconhecer como se desenvolvem os processos de retomada de aprendizagens e de [auto]formação docente no movimento da carreira docente. E, por último, unindo estes três vetores, reconhecer, por intermédio das narrativas, experiências apropriadas ao contexto acadêmico que desenvolvem a mediação sociocultural na inter-relação entre os processos resilientes e a ambiência auto[trans]formativa. Acreditamos que é a junção destes elementos que fecunda uma reflexão mais aprimorada sobre a resiliência na vida do professor, na medida em que é tocado pela presença da alteridade. A partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa foi possível elaborar uma proposta de conceituação relativa à resiliência pedagógica no sentido de um programa de formação. Obteve-se como resultados a composição dos seguintes aspectos constituintes da ideia de espiral auto [trans]formativa da docência: autorrealização pessoal e profissional, amorosidade, eticidade, protagonismo, educação humanizadora e alteridade, dignidade e identidade docente, identidade docente e bom humor, desapego a crenças do passado, luta acadêmico-política, experimentações didático-pedagógicas, reconhecimento, afetividade, formação pedagógica adensada, relações interpessoais maduras, compromisso com a profissão. Para entender melhor a ambiência necessária ao contexto da pedagogia universitária, e como forma de buscar na verdade do passado uma nova possibilidade de experiência do saber da resiliência, propomos como metáfora da investigação – o Jardim da Resiliência Pedagógica. E isso vem ao encontro da proposta radical inclusiva, ou epistemológico complexa e evolutiva, de Herrán (2014, p. 182), quando defende que a formação deve sair dos planos pedagógicos estáticos e abrir “otros pétalos que desprenden otras fragancias”, desde as quais seja possível aproximar-se mais à formação de verdadeiros mestres e verdadeiras mestras. A proposta da Pedagogia Radical, de Herrán, procura não ficar somente no lado visível da planta, mas ir à raiz do problema da formação e assim transcender a superfície das folhas ou das flores, como ele mesmo refere em seu texto mais adiante (Ibid., p. 169). Este aprofundamento significa incorporar a

consciência e a evolução humana à didática e à Pedagogia, gerando assim a autoformação. Em nosso trabalho, depreendemos das entrevistas-narrativas que a autoformação pode ocorrer tanto melhor quanto inspirada no toque ou no contato com a alteridade, como elemento desencadeador do movimento da meditação ou da autorreflexão. A valorização da relação com o outro como constitutiva de mim mesmo, é bem expressa por Furtado, quando diz: “É como se o outro guardasse um segredo: o segredo de quem eu sou” (2012, p. 1). A formação docente é um processo que possibilita a retomada contínua de aprendizagens e a autoformação. Mas a figura do outro ainda é pouco vivenciada nos processos formativos de ensinar e aprender. Por isso, defendemos, apoiados na emergência dos relatos de nossos entrevistados, que uma resiliência docente no Ensino Superior se dá pelo movimento da alteridade, em que o si mesmo consegue se ver como outro. Segundo o Dicionário de Filosofia, a alteridade significa: “O ser outro, o colocar-se ou constituir-se como ser outro. A alteridade é um conceito mais restrito que diversidade e mais extenso do que diferença” (ABAGNANO, 1962, p. 32). Portanto, a alteridade funciona como uma espécie de pré-requisito da cidadania, podendo ir além da simples demarcação das diferenças porque engloba um movimento de inclusão do outro pela via da eticidade e da sensibilidade, ou seja, respeitando a sua diversidade. Dessa forma, a alteridade não se acrescenta à ipseidade como algo exterior, mas é o próprio sentido da ideia de ipseidade. Ela impede que o si venha a se tornar um novo fundamento ao modo do cogito ou da consciência transcendental, uma vez que ela possibilita o contato permanente com o mundo vivido, sendo assim algo dinâmico e não suporte arquimédico do ser. E isso permite o entendimento de que, quando o docente avalia a si próprio a partir do ponto de vista do outro (pela janela alter), tem mais condições de compreensão e inserção nas mudanças do seu contexto. Esta reflexão contribui significativamente para a interpretação possibilitada pelas entrevistas, salientando que uma docência resiliente no Ensino Superior se constrói, desse modo, no sentido do autoconhecimento pela alteridade. Esta proposta se aproxima também da epistemologia baseada na tese da complementaridade (BOMBASSARO, 1992, p. 31) entre os dados da racionalidade empírico-analítica, ou seja, dos elementos

gerados nas entrevistas narrativas, com o aprendizado advindo das experiências da historicidade, desvendando os seus pressupostos. Dessa forma, se aproxima da hermenêutica buscando mergulhar na alteridade do passado para reavivar um saber que amplia a nossa visão de mundo, dado que a época moderna recaiu no estreitamento da homogeneização do método. E no campo mais específico da educação, ela se soma, com algumas diferenças, às perspectivas da Pedagogia do Acolhimento, Educação para a Diversidade, Educação Multicultural ou Intercultural, etc. Tal elemento regulador pode abarcar o “quefazer” pedagógico dos professores universitários de um ponto de vista imanente e transcendente a si mesmo a um só tempo, pois implica em deslocar-se ao lugar do outro na relação interpessoal, procurando valorizar e identificar-se com este outro. É essa espécie de “dialética da alteridade”, a relação entre um dentro e um fora, o si mesmo e o outro, que permeia a compreensão da resiliência pedagógica em nossa tese. Uma vez que a educação é metafórica por excelência, sempre buscando comparações para dizer o que lhe é mais valioso, a alteridade permite pensar a construção de uma metáfora inclusiva para o entendimento das entrevistas-narrativas. Esse trabalho conflui na estruturação de uma proposta que significa o processo evolutivo da consciência a respeito da resiliência pedagógica destes docentes; entendendo esta representação não como a verticalização hierárquica de funções de uma empresa, por exemplo, mas sim com um esquema de compreensão que se guia pela lógica do pertencimento.

## Referências

- ABAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. de Alfredo Bosi [et. al.]. 2ª Ed., São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- ANAUT, M. **A resiliência - Ultrapassar os traumatismos**. Lisboa: Climepsi Editores, 2005.
- BELTRÁN, A. L.; IGEA, D. R. y AGUSTÍ, J. A. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Experiencia, S. L., 2003.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**. Como se produz o conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- FURTADO, Júlio. Docência e alteridade. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO. Florianópolis, 6 a 8 de fevereiro de 2012. **ANAIS**. ISSN 2179-7196. PROMOÇÃO. APOIO INSTITUCIONAL. CAPES. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb/>, no link: Anais COEB 2012, p. 1-7.
- GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In.: MELILLO, A. y OJEDA, E. N. S. E. (et al.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 15-22.
- HERRÁN, Agustín de la. Enfoque radical e inclusivo de la formación. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. V. 12 (2), 2014, p. 163 – 264.
- JARDIM, J. & PEREIRA, A. **Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva**. Porto: Edições Asa, 2006.
- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo com um outro**. Trad. Lucy Moira Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

---

### Notas de fim

1 Doutora em Educação pela Universidade Autónoma de Madri e professora da EaD/UFSM. E-mail: neivavtrevisan@gmail.com.



## Re-conocimiento del “otro” en América Latina como clave de una Episteme Decolonial

María de las Mercedes Guerrero<sup>1</sup>

### Introducción

La dependencia expresada en relaciones desiguales de centro- periferia, aparece como rasgo constitutivo de nuestro continente. Hoy, muchos de nuestros países son escenario de políticas intervencionistas con democracias de ajuste del capital internacional, donde imaginarios, ciencia y legislación están a su servicio, dejando como cicatrices: la reducción de la autoconciencia de clase, el colonialismo epistémico y una matriz tensada por la opresión, exclusión, patriarcado, marginación, desigualdades económicas, raciales. Quijano(1992) muestra las relaciones de dominación configuradas por la imbricación colonialismo-capitalismo y su continuidad histórica más allá del periodo colonial.

Deberíamos tomar conciencia de esta realidad signada por la hegemonía eurocentrada, que a pesar de sus mutaciones reproduce la construcción de Latinoamérica como un “otro” inferior y periférico.

El desafío está en situarnos en los márgenes de la colonialidad para construir una propuesta epistemológica desde esa otredad que somos con referencialidad geocológica, histórica y cultural propia.

En el transcurso de este trabajo se intenta problematizar acerca de: ¿qué significa pensar a partir de la colonialidad? ¿a qué perspectivas abre? ¿Es posible una mayor independencia y autonomía desde el pensamiento crítico latinoamericano? ¿Qué transformaciones necesita éste para posicionarse conceptual y políticamente? Estos cuestionamientos entre otros, buscan interpelarnos sobre la dominación epistémica

y las alteridades invisibilizadas, resabios de eslogan colonial legitimado en la actualidad por mecanismos de control discursivos e institucionales; dotar de sentido al pensamiento latinoamericano, resignificando y depurando los discursos críticos de la pretensión de jerarquía de las categorías hegemónicas, inadecuadas para abordar nuestra realidad.

La argumentación gira en torno a tres categorías: la colonialidad como posibilidad de desprenderse de la retórica de la modernidad y su imaginario imperial para una comunicación inter-cultural (Quijano 1992); las alteridades oprimidas como “otros” locus de enunciación: el pueblo, los campesinos e indígenas y el posicionamiento geopolítico de Latinoamérica como periferia de la episteme universal.

Con la intención de dar cuenta sobre las cuestiones planteadas, el trabajo propone en primer lugar una revisión del legado colonial y sus categorías desde la perspectiva de la teoría crítica. Luego, se detallan experiencias y corrientes críticas latinoamericanas como la Teología de la Liberación y la Pedagogía crítica, proponiendo un diálogo entre estas prácticas emancipadoras. Finalmente se plantea la necesidad de una Episteme del sur, que reúna una polifonía de voces bajo una misma clave discursiva que articule raza, género, etnia, sexualidad, etc. para descolonizar el conocimiento y la subjetividad desde la significación de realidades alternativas que permitan forjar elementos de análisis críticos a lo establecido, para posicionar discursos y sujetos en el escenario conceptual y político latinoamericano de modo real y no subalterno para alcanzar la transformación histórica.

## Objetivos

### General

- Recuperar el concepto de colonialidad como categoría de análisis de nuestro continente para lograr la emancipación epistémica.

### Específicos

- Identificar los determinismos eurocéntricos que nos construyeron discursivamente sobre la idea de raza como un “otro” subdesarrollado, controlando el saber y el ser.
- Reflexionar sobre la praxis decolonial, alteridades oprimidas, posicionamiento de Latinoamérica como lugar de enunciación de una episteme propia que sea herramienta socializadora y transformadora de nuestras sociedades.
- Realizar una revisión en torno al concepto de interculturalidad para plantear una Episteme del sur.

## Referencial teórico

El marco teórico empleado, se basa en los aportes conceptuales de la teoría crítica latinoamericana, en especial el proyecto modernidad/ colonialidad. Con el fin de problematizar de modo crítico la realidad, examinar conceptos y categorías empleadas por la episteme universal, se propone la desterritorialización del conocimiento, para promover un pensamiento heterárquico productor de nuevos sentidos desde la resistencia a los espacios disciplinarios impuestos, fruto del diálogo entre las distintas corrientes críticas. En tal sentido, se crea la necesidad de propiciar la deconstrucción de las ideas sedimentadas en nuestros saberes para trascender las fronteras del pensamiento hegemónico y ampliar los horizontes del debate. No como mero ejercicio intelectual, sino como desafío para configurar experiencias históricas comunes que lleven a la construcción de ciudadanía, participación política real y una socialización del poder en una búsqueda de realidades alternas, pedagógicas en tanto lugares privilegiados de emancipación.

## Metodología

La metodología utilizada en la presente investigación es hermenéutico- interpretativa, desde los textos escogidos se pretende establecer la interrelación de los

conceptos y las categorías a la luz de las cuales se realiza la problematización. En un intento por responder a los cuestionamientos planteados a fin de repensar la cuestión crítica en Latinoamérica desde una episteme del sur que permita forjar elementos de análisis críticos a los establecidos y precise una propuesta crítica contrahegemónica.

Se tendrán en cuenta los siguientes pasos:

- Delimitación de las obras de Anibal Quijano, lectura y análisis de los textos seleccionados.
- Estructuración de conceptos claves de cada uno de los textos para reconstruir los conceptos definidos en los objetivos específicos.
- Relacionar, incorporar, resignificar las categorías de decolonialidad epistémica- alteridad- interculturalidad para formular los aportes para una episteme propia.

## Resultados esperados

Ampliar el espectro interpretativo signado por la colonialidad que pervive en la actualidad sobre la subjetividad y el saber para adoptar una visión crítica que lleve a un quiebre epistemológico y plantee una praxis que reconstruya nuevas formas de interpretar la vida, la sociedad, las relaciones a fin de potenciar nuestras capacidades como continente, desde reflexiones periféricas capaces de realizar su síntesis política- epistemológica a la luz de la teoría crítica. Poder concebir todo espacio político como pedagógico, deponiendo visiones ingenuas que sólo refuerzan la colonialidad. Comprender la necesidad de interrogación de las narrativas anticolonialistas sobre su propio estatus epistemológico, sus propios discursos para que propicien procesos emancipatorios.

**Palabras claves:** decolonialidad epistémica- alteridad- interculturalidad.

## Bibliografía

Dussel, E. **Filosofía de la liberación**. México: Ed. Edicol. 1976 pp. 79-90.

Freire, P. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI 1989

Gutierrez, G. **Teología de la liberación. Perspectivas**. Salamanca: Sígueme.1985

Mignolo, W. **Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico**, Madrid: Akal, 2003, pp.19-60.

Quijano, A. **Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina**, Lima Ediciones 1988

\_\_\_\_\_. **Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina**, en Anuario Mariateguiano, vol. IX, no.9, Lima, 1992, pp 27-45.

\_\_\_\_\_. **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá. Siglo del Hombre Editores, 2007, 93-126

---

#### Notas de fim

1 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Docente Instituto Superior de Formación docente San José. Alumna de la Maestría en Educación. Mail: mercedesguerrero-tandil@gmail.com.



## Universidades Interculturales como clave de la Decolonización

Elizabeth López Bidone<sup>1</sup>

### Introducción

En el transcurso del siglo XXI, es necesario promover un cambio de nuestras universidades que se constituya en el punto de inicio de un proceso conducente al diseño de un modelo más ajustado a nuestras realidades como sociedades híbridas; a nuestros valores y a nuestras genuinas aspiraciones democráticas, con el objetivo de superar, un legado de dominación cuya matriz deriva, de una visión que se sustenta en la hegemonía de representaciones de la modernidad eurocéntrica y sus instituciones como modelos a replicar.

Bajo esta perspectiva, deberíamos comenzar por tomar conciencia que América Latina resulta una consecuencia y un producto de la geopolítica, que visualiza su conocimiento como desplazado y periférico. De hecho, esta cuestión forma parte de una estructura de pensamiento asentada desde una racionalidad eurocentrada, donde la relación dialógica establecida precedentemente es de no reconocimiento del otro como par sino como subordinado en su producción.

En ese sentido, por ejemplo Lander (2000), sugiere que lejos de ser un asunto propio de especialistas, es una cuestión de esencial importancia política y cultural en la medida en que las formas hegemónicas del conocimiento sobre estas sociedades han operado como eficaces artefactos de legitimación y naturalización de la jerarquización. Quizás por ello, dicha categorización se manifiesta en la imposición de una sola forma válida de llevarlo a cabo, basada en un dispositivo que se sustenta en la colonización de los imaginarios y las formas de entender el sujeto, el tiempo y el espacio, y con ello la creación de mecanismos de control que

buscan legitimar identidades por medio de instituciones, y discursos.

Por otra parte, también debemos comprender que hoy las universidades latinoamericanas debemos tratar de superar esa diferencia epistémica (Mignolo, 2008), que tiene lugar al interior de la cartografía geopolítica, como la otredad que emerge de un sistema de geoidentificación; que se construye desde un discurso y una práctica generada desde una matriz, que niega la simultaneidad epistémica, y con ello la coexistencia de diferentes formas de producir y aplicar conocimientos.

Por ello en el transcurso del artículo se intentará dar cuenta sobre cuestiones como: ¿es inclusiva la educación universitaria argentina en la actualidad? O acaso ¿hay poblaciones que han sido subalternizadas? ¿Con qué propósitos y bajo qué visión de país y sociedad se educa? Estas preguntas entre otras, buscan interpelarnos sobre cuestiones que se vinculan a las posibilidades de formación académica desde el otro lado de la línea abismal, específicamente aquellos grupos que han sido invisibilizados, como las poblaciones indígenas.

La idea que guía la argumentación es que en Argentina existe una colonización de los imaginarios que conduce a una interculturalidad relacional y funcional que deja escaso margen para promover los medios que colaboren en la superación de la antinomia que se sintetiza en la dupla episteme/ doxa y a la generación de universidades con una perspectiva de interculturalidad crítica como acto pedagógico-político que procura intervenir en la redefinición de las instituciones universitarias.

Con la finalidad de dar cuenta sobre las cuestiones planteadas, el artículo se divide en tres apartados, en el transcurso del primero se propone una revisión del concepto de interculturalidad desde la perspectiva de la teoría crítica, luego se detallan las experiencias latinoamericanas respecto a la conformación de universidades interculturales. Por último, se reflexiona sobre la ausencia de iniciativas de este tipo de instituciones en Argentina.

## Objetivos

### General

- Dar cuenta de la situación actual de los proyectos de formación universitaria interculturales en América Latina y específicamente en Argentina, en el transcurso del siglo XXI.

### Específicos

- Realizar una revisión sobre los análisis en torno al concepto de interculturalidad
- Exponer las experiencias actuales de proyectos interculturales en América Latina.
- Analizar la situación actual en Argentina y las iniciativas que se han realizado sobre el tema.

## Referencial teórico

El marco teórico utilizado está basado en los aportes teóricos de la teoría crítica latinoamericana, básicamente del proyecto modernidad/colonialidad. Por ello, se trata mediante una conciencia crítica de las circunstancias, de examinar conceptos y herramientas que se han utilizado desde el pensamiento abismal para crear líneas entre los diferentes tipos de saberes, su generación y su aplicación. Para ello se han buscado desenmascarar las ideas que subyacen bajo la concepción del paradigma epistémico eurocéntrico, no sólo como un ejercicio intelectual sino también como una apuesta; es decir, como asunto que sugiere buscar en ambientes de alta multiplicidad, como escenarios donde se produce la interpelación.

## Metodología

Para responder las preguntas de investigación planteadas se ha escogido el formato de estudio de caso, específicamente se toma la realidad Argentina como caso de estudio. Pues, como una tentativa de investigación, el estudio de caso contribuye únicamente a nuestro conocimiento de fenómenos individuales, organizacionales, sociales y políticos.

Esta propuesta de estudio explicativo, se caracteriza por una aproximación de corte cualitativo basado en un trabajo de recopilación de datos. El fin es, observar el sentido que los actores otorgan a los acontecimientos, ello se convierte en una oportunidad para comprender y explicar las experiencias y trayectorias de individuos histórica y socialmente situados que, en este caso, forman parte de dispositivos de reflexión científica.

## Resultados esperados

Ampliar el mapa interpretativo que persiste en nuestros días sobre visiones que giran en torno a la interculturalidad, y las modalidades que adquiere su práctica bajo una visión crítica de las circunstancias y argumentos utilizados.

## Bibliografía

- Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tábula Rasa** N°8, 243-281

### Notas de fin

1 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Docente Facultad de Ciencias Humanas. Investigadora del grupo CEIPIL. Alumna del Doctorado en Educación. Mail: elopez@fch.unicen.edu.ar.





**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **PAINEL TEMÁTICO 07**

**Educação, unidades informacionais, memória  
e cultura escolar: perspectivas históricas**



## A hegemonia das Escolas Cristãs, seu papel pedagógico e influências no modelo de Escola Paroquial Metodista

Márcio Gomes dos Santos<sup>1</sup>  
Dra. Eliana Rela<sup>2</sup>

O presente ensaio surge como parte dos estudos realizados na Disciplina Seminário de História e Filosofia da Educação onde refletiremos o processo formador e as implicações da Revolução Educativa, Cristianismo, e as influências da Reforma e a constituição do binômio Igreja/Escola. Um segundo objetivo apresentado é tentar compreender o papel histórico e organizador das escolas paroquiais, para isso trago uma breve conceituação dos modelos de escolas ligadas aos modelos religiosos. Considerando o projeto educacional metodista, que tinha por base a influência dos/as missionários/as americanos que era: evangelizar e civilizar o Brasil, e conseqüentemente deixaram marcas profundas na formação e atuação das escolas paroquiais e em especial as do sul do país. As escolas paroquiais metodistas buscavam formar cidadãos com as bases acima citadas. Não diferente disso as escolas paroquiais gaúchas herdaram a mesma filosofia de atuação. Logo após uma contextualização das escolas paroquiais Me-

todistas no Rio Grande do Sul e as intervenções sofridas nesse processo. Este ensaio propõe uma pequena contribuição narrativa para História da Educação Metodista no estado do Rio Grande do Sul. Investigar o papel das escolas paroquiais e seu caráter formador, em especial a Escola Metodista Institucional, entidade com bases nas escolas paroquiais, no período de 1950 - 1982, a fim de construir uma narrativa ainda ausente na História da Educação Metodista no estado do Rio grande do Sul.

A proposta metodológica deste artigo está baseada em revisão bibliográfica e análise de fontes documentais encontradas na escola Paroquial Institucional de Porto Alegre – RS.

**Palavras-chaves:** História da Educação. Escolas paroquiais. Metodismo.

---

### Notas de fim

1 Márcio Gomes dos Santos, mestrando em Educação, PPGEduc-UCS, marcioguanda@gmail.com.

2 Eliana Rela, Doutora em Informática – Docente no PPGEduc-UCS – erela@ucs.br .



## A religiosidade e a celebração às flores no cotidiano do Grupo Escolar Farroupilha (Farroupilha/RS, 1938-1945)

Cassiane Curtarelli Fernandes<sup>1</sup>

O artigo compartilha os resultados de pesquisa acerca da historiografia do Grupo Escolar Farroupilha, uma instituição pública e primária, implantada no início do século XX, no município de Farroupilha/RS. O objetivo do trabalho é apresentar as práticas religiosas e os festejos da primavera que estiveram diluídos na cotidianidade da instituição. O recorte temporal contempla o período de 1938 a 1945, iniciando pelo ano de surgimento da escola até a data final do Estado Novo no Brasil. Para realizar esta narrativa os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural orientaram a análise, especialmente as contribuições de Chartier (1994, 2002) e Ginzburg (2007). A metodologia empregada consistiu na análise documental de fotografias e documentos escritos localizados no arquivo do Colégio Estadual Farroupilha, antigo grupo escolar. Além disso, foram consultados regimentos, decretos e depoimentos orais localizados em outros arquivos. Ao privilegiar, como categoria de análise as práticas escolares, se verificou que por meio da religiosidade e dos festejos da primavera a escola reforçou a presença do catolicismo no município de Farroupilha, assim como colocou em prática os conhecimentos cívicos, naturalistas e religiosos previstos no programa de ensino das escolas primárias do estado, uma vez que

esses conhecimentos procuravam produzir um sujeito patriota, com formação religiosa e conhecedor das belezas naturais de seu país e de seu meio local (PERES, 2000).

**Palavras-chave:** Grupo Escolar Farroupilha. Práticas escolares. Cultura Escolar. Religiosidade. Festejos da primavera.

### REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 97 – 113.

**A história cultural:** entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 143 – 179.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir** - A escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação (UFMG), Belo Horizonte, 2000.

---

#### Notas de fim

1 Doutoranda em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul e bolsista CAPES. E-mail: cassianecfernandes@gmail.com.



## **As bibliotecas e os processos de aprendizagem: considerações a partir da perspectiva de Paulo Freire**

Flávia Reis de Oliveira<sup>1</sup>  
João Paulo Borges da Silveira<sup>2</sup>

O presente ensaio possui como ponto central o estudo das relações entre as bibliotecas e os processos de aprendizagem no que tange à formação educacional e também ao papel social desempenhado pela mesma. O texto tem como objetivo principal analisar como as bibliotecas enquanto instância educativa podem qualificar os processos de aprendizagem, presente em diferentes espaços educacionais. Tanto as bibliotecas, quanto seus profissionais são figuras essenciais nos processos de intervenção de aprendizagem e consequentemente, na formação educacional dos usuários, ou seja, aqueles indivíduos que frequentam a biblioteca e utilizam seus produtos e serviços. Consideramos as bibliotecas como ambientes de apoio ao ensino e a pesquisa, desta forma, precisam conhecer as demandas dos seus usuários para desta maneira colaborar com seus processos educativos de aprendizagem. Neste contexto, justifica-se a relevância deste texto, que irá discorrer sobre como as bibliotecas contribuem de forma efetiva, enquanto instância educativa nos processos de aprendizagem. Portanto, a discussão trará em sua fundamentação teórica abordagens conceituais sobre bibliotecas, os processos de aprendizagem e como ele pode ser qualificado através dos serviços prestados pela biblioteca. Discutiremos a Educação e a aprendizagem pelo viés das ideias de Paulo Freire, bem como outros autores nessa conversação sobre bibliotecas. Entendemos a Educação como processo social, tendo seu princípio na família, após se desenvolve na escola e no trabalho. E, dentro da conjuntura as bibliotecas interpretadas como fontes de conhecimentos, sendo importante ressaltar que no processos de aprendizagem os indivíduos só aprendem quando se apropriam do

aprendido, podendo-o transformar (FREIRE, 1977). Neste sentido, as bibliotecas são organizações destinadas a proporcionar acesso à informação e desta maneira contribuir para que seus usuários através desse acesso ao conhecimento sejam capazes de realizar suas aprendizagens na vida. Assim, Freire (2013, p. 28) nos coloca que é “[...] fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”. Essas unidades informacionais possuem papel relevante no processo de pesquisa, ensino e aprendizagem na comunidade educacional, seja escolar ou acadêmica. As bibliotecas então detém a informação e sua função está em intermediar o conhecimento, dando suporte aos seus usuários, conforme o contexto do ambiente informacional em que está inserida. Tanto as bibliotecas quanto os sujeitos são essenciais nesse processo de intervenção na Educação, na capacidade de argumentar e experimentar esse processo. Um viés de abrir portas e novas oportunidades para Educação e para os processos de aprendizagem a partir da reflexão das suas experiências e para a perspectiva do aprender a construir conhecimentos. As Bibliotecas possibilitam atender as demandas por meio do seu conteúdo informacional e através da sua função educacional, seja na orientação de seus usuários quanto a utilização da informação, seja na disseminação do conhecimento. Deixando a biblioteca de serem uma simples conservadora e guardiã do conhecimento para ser mais participativa, fazendo relação entre o saber produzido e armazenado para promover a comunicação entre a informação e seus usuários. Sob esse ponto de vista, finalizamos afirmando que as bibliotecas devem expan-

dir seus serviços para além do espaço físico, pensar em novos espaços educativos. Assim, lançamos a reflexão acerca da concepção de que a biblioteca proporciona a mediação nos processos de aprendizagem, por meio de uma educação crítica, dinâmica e transformadora.

**Palavras-chave:** Educação. Processos de aprendizagem. Bibliotecas.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

---

### Notas de fim

1 Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bibliotecária da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: flaviareisfurg@gmail.com.

2 Doutorando em Educação e docente da UCS. Bibliotecário da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: jpbsilveira@ucs.br.



## Entre a fé e o magistério, a discórdia: relações conflitantes entre pastores, professores e comunidades do Sínodo Rio-grandense (1886-1914)

Rodrigo Luis dos Santos<sup>1</sup>

A partir das perspectivas da renovação do campo historiográfico político, proposto especialmente por René Rémond (1996), é possível a articulação deste com outros panoramas de pesquisa, entre eles a educação e a religião. Deste modo, nosso objetivo neste trabalho é abordar os conflitos existentes nos espaços sociais educacionais, tendo como agentes analisados pastores evangélico-luteranos e professores, assim como as disputas entre eles, estabelecendo tensões de poderes, conforme a perspectiva de Michel Foucault (1979), e capitais, conforme Bourdieu (1989). Para isso, escolhemos algumas comunidades confessionais e instituições escolares nelas existentes, vinculadas ao Sínodo Rio-grandense, no período entre 1886 e 1914. A apreciação crítica das relações entre dois importantes agentes sociais destas comunidades (pastores e professores) nos permitem compreender as construções sociais, políticas, econômicas e educacionais, os códigos vigentes, posturas e jogos de forças. Ao mesmo tempo, estabelece uma profícua e necessária conexão e interatividade entre diferentes campos de investigação histórica, fomentando percepções e interações mais ampliadas da complexidade social e das suas múltiplas esferas de constituição e ocorrência.

### Referências

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Fundação Getúlio Vargas, 1997

---

#### Notas de fim

1 Doutorando em História, bolsista PROSUC/CAPES, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Email: rluis.historia@gmail.com.



## O CEDOC, as fontes e a construção da narrativa em uma instituição de ensino superior: UCS 50 anos de uma Universidade Comunitária

Eliana Rela<sup>1</sup>

O texto tem por objetivos (a) analisar o lugar dos arquivos históricos nas instituições de Ensino Superior e da memória presente entre caixas e prateleiras referente às práticas e à cultura pedagógica; (b) relatar a experiência de organização e atribuição de sentidos ao conjunto de informações produzidas por uma instituição de Ensino Superior ao construir a narrativa de seus 50 anos de atuação; (c) refletir e sistematizar a metodologia desenvolvida junto ao CEDOC/UCS para o tratamento das fontes e informações; (d) analisar o processo de escrita das memórias singulares, em primeira pessoa, para a composição de uma narrativa coletiva. As reflexões aqui propostas nascem com a experiência desenvolvida no período 2015 a 2017, com o projeto UCS 50 anos de uma Universidade Comunitária, o qual utilizou documentos produzidos pela instituição e preservados no CEDOC – Centro de documentação da Universidade de Caxias do Sul - UCS. O acervo disponível possibilitou, como ação primeira e basilar, a construção de uma cronologia dos eventos institucionais e, trouxe a luz aproximadamente 300 fotografias. Fez parte da metodologia a escrita, em primeira pessoa (aproximadamente 50 autores), de textos com narrativas pessoais sobre temas específicos. Como resultados serão evidenciados aspectos como a compreensão do lugar dos arquivos históricos nas instituições de Ensino Superior e a necessária manutenção da memória coletiva referente às práticas e à cultura pedagógica; a importância dos acervos institucionais como um microcosmo caracterizado por formas e modos específicos de organização e funcionamento; percepção da necessidade primeira de construção da cronologia institucional e, continuidade dos registros

após conclusão do projeto; e a atenção às sensibilidades individuais que constituem as etapas metodológicas que interconectam histórias profissionais. Simultaneamente, o texto apresenta as fases da metodologia empregada para construir, sistematizar e escrever o itinerário de vida institucional (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo, o seu arquivo, um papel fundamental na construção da memória e da identidade histórica de uma instituição de ensino. De modo geral, as instituições de ensino precisam guardar, de forma permanente, documentos produzidos, especialmente aqueles que dizem respeito aos processos acadêmicos pelos quais passa um estudante. Essa documentação, até recentemente, gerou e, ainda gera grandes volumes de papéis. A digitalização com certificação é um processo recente, necessitando de apropriação de tal cultura nas gestões de Ensino Superior. A falta de espaço físico acaba sendo utilizada como forte motivação para a eliminação de documentos como cadernos, diários de professores, trabalhos acadêmicos, fotografias, notícias veiculadas em periódicos, dentre outros. Tal fator, associado à pouca compreensão sobre o valor histórico e científico das informações cotidianamente produzidas, promoveu o distanciamento do valor de memória das trajetórias ocorridas no Ensino Superior. A falta de conhecimento sobre a importância da preservação dos acervos escolares em tal nível de ensino e o entendimento do uso desses como fonte para pesquisa deve ser uma preocupação constante, não somente das instituições, mas também dos docentes cuja atuação cotidiana dá sentido à identidade e à memória da atuação profissional e dos processos que a envolvem. Promover uma ação de

educação patrimonial, envolvendo professores, estudantes e a comunidade acadêmica na questão da preservação das fontes, é uma iniciativa a ser tomada, pois viabiliza uma mudança conceitual na forma de interpretar os objetos de estudo, como por exemplo: se até meados dos anos 2000, as pesquisas em História da educação investigavam objetos com base na legislação educacional, recentemente há um exercício para olhar o cotidiano da docência, os saberes, as práticas sociais e culturais das pessoas que fazem parte de tal contexto. As atividades desenvolvidas no campo dos acervos escolares do Ensino Superior são recentes no Brasil. A Universidade de Caxias do Sul, por meio do Instituto de Memória Histórica e Cultural (IMHC), mantém o Centro de Documentação da Universidade - CEDOC/UCS, que tem por finalidade preservar o acervo histórico documental da Instituição e de suas atividades acadêmicas. O acervo histórico da UCS é composto de documentos e fotografias desde sua criação, apresentando os processos de transformação pelos quais passou (CONFORTO, 2002). O CEDOC preserva documentação administrativa, acadêmica e pedagógica, desde as primeiras escolas isoladas de Ensino Superior, criadas no município de Caxias do Sul, as quais se fundem posteriormente para formar a Universidade de Caxias do Sul. No cenário nacional, a atuação do IMHC e CEDOC2 (esse mais precisamente a partir de 1989) tem sido um alento na perspectiva da história da educação, em especial do Ensino Superior. Conhecer a história de uma instituição auxilia na construção da memória e do sentimento de pertencimento e de coletividade. Acontecimentos vividos pessoalmente e acontecimentos vividos pelo grupo são mantidos na memória das mesmas. Memória e História muitas vezes são entendidos como sinônimos, mas é importante salientar que estas são distintas entre si. Existem fronteiras onde pensamos que a memória possa vir a se transformar em história. Somos constituídos socialmente pelas histórias de vida que carregamos a priori e, que a memória é um processo coletivo e social, isto é, um fenômeno construído coletivamente e sujeito a mudanças frequentes. Sobre memória, Pollak (1989), diz que a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõe uma sociedade, para definir seu lugar, sua complementaridade, mas também as oposições. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das

interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades. De posse das memórias é possível construir a história como fonte para uma consciência histórica que leva em consideração usos, valores e sentidos. Assim, a instituição pode ser entendida como o lugar das relações entre sujeitos. Para compreender seu espaço, os sujeitos precisam relacionar-se com o mundo, sentir-se parte dele. Neste sentido, é preciso ver a história institucional como campo que parte da valorização do ser e agir destes sujeitos, agentes de produção histórica. Tal produção se refere a um processo de pertencimento e identidade, que leva em conta elementos da cultura material e também da cultura imaterial, isto é, do invisível, presente ao longo da construção da memória institucional. Identidade, então, é uma manifestação ligada à memória coletiva, ou à dimensão do pertencimento social, no qual memórias são compartilhadas e há a percepção da diferença em relação ao outro, isto é, a identidade se constitui em relação a alteridade. Segundo as contribuições de Le Goff (1996, p.103) no que concerne à história das instituições, a importância de seus documentos é indiscutível, pois esses são os que trazem as informações para serem analisadas, entendidas e se constituem em veículos de significados instalados em diferentes tempos e espaços. Partiu-se da compreensão de documento como qualquer material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação sobre o comportamento humano. Para organizar um acervo documental é necessário respeitar alguns fundamentos. Conforme Bellotto (2004), o documento de arquivo só tem sentido se relacionado ao meio que o produziu, retratando a infraestrutura e as funções do setor que o gerou. Tais documentos não devem ser separados para efeitos de organização e, manter o critério de proveniência como fundamento do arranjo. Nessa relação com a Instituição e com tudo que cerca o sujeito histórico é que se estabelece o sentimento de pertença, de se sentir parte do todo. Muito se falou até aqui de memória, e lugares de memória, porém, é de conhecimento que a memória é um fenômeno construído, e que os modos de construí-la podem ser tanto consciente, quanto inconsciente. O que a memória seleciona ao longo do tempo é um trabalho de organização que se constitui com sentimento, seja



de forma individual ou coletiva como demonstraram as reflexões e análises sobre a experiência desenvolvida no projeto em questão.

**Palavras-chave:** História da Educação. Fontes. Acervos. História institucional

## Referências

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. **Arquivos permanentes:** tratamento documental - 2ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

CONFORTO, Marília. Velhos papéis: o Centro da Documentação da Universidade de Caxias do Sul. **MÉTIS: história & cultura** – v. 2, n. 2, p. 103-130, jul./dez. 2002

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Unicamp, 1996.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. RJ, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul, docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Educação, erela@ucs.br.

2 <http://www.ucs.br/site/instituto-memoria-historica-e-cultural/centro-de-documentacao/> <acesso em 5 de agosto de 2018>.



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **PAINEL TEMÁTICO 08**

**Diálogos entre a Educação  
e os Movimentos Sociais**



## “Janela da favela”: uma breve reflexão sobre os elementos político-pedagógicos da mística no campo da Educação Popular

Joanne Cristina Pedro<sup>1</sup>

O presente estudo se constitui a partir da análise da narrativa de uma militante de um Movimento Social Urbano que será apresentado adiante, acerca de sua experiência enquanto organizadora de uma Mística, com a intenção de responder aos seguintes questionamentos: em sua experiência no campo das lutas sociais, qual Mística vivenciada que você considerou mais impactante no seu processo de constituição como militante?

Alinhavado à intenção de análise dessa narrativa, soma-se o objetivo de se tecer uma reflexão breve sobre os elementos político-pedagógicos que envolvem a Mística no campo da Educação Popular, além do caráter de mobilização de afetos individuais e coletivos ao considerarmos a Mística uma manifestação estética realista (SOUZA, 2012).

Para percorrer esse caminho de investigação, construirei o texto em questão considerando: O campo da Educação Popular e a Mística e seus elementos (políticos, pedagógicos e estéticos) constituidores dos sujeitos, sendo tais conceitos escolhidos para serem analisados neste estudo.

Considero aqui inclusive, ao evidenciar tal temática, as reverberações de experiências de Místicas pelas quais passei, em meus processos progressos de militância e de pesquisa, trazendo à tona um comentário de Streck (2013) sobre as diferentes mobilizações despertadas pela Mística, apontada como “uma espécie de “cimento” para a formação do espírito coletivo. (...) cria um espírito de comunhão que não faz desaparecer

as diferenças, mas faz com que estas sejam simbolicamente subsumidas dentro de uma unidade” (p. 10).

Além disso, contextualizarei os leitores apresentando informações sobre o Movimento Social no qual a militante entrevistada auxilia em seu processo de construção, assim como trechos da narrativa que inspiraram esse exercício de análise, a partir do referencial metodológico de Moraes e Galiazzi (2011), a análise textual discursiva.

O aporte teórico acessado baseou-se sobretudo nas ideias de Torres (2002); Meijá (2011), Freire (2017) e Medeiros (2002), contando com o suporte de outros autores referenciados ao longo da escrita.

Parto do exercício investigativo que aponta para uma categorização inicial apresentada adiante, sendo que me aterei aos elementos político-pedagógicos da Mística partindo das dimensões estética e identitária.

A origem do campo da Educação Popular, de acordo com Streck (2012) caminhou juntamente com os Movimentos Sociais Populares das décadas de 50 e 60, tendo como representantes deste recorte histórico o Movimento de Cultura Popular, no Recife e o Movimento de Educação de Base.

Meijá (2011) situa a discussão da Educação Popular na perspectiva latino-americana nos tempos atuais, mencionando que, para além da emblemática figura de Paulo Freire, a movimentação que conferiu um pensamento crítico na Educação está ancorada em outras

bases históricas as quais enfrentaram as configurações educacionais dadas pelo poder vigente, em diferentes temporalidades.

Streck (2010) parte do pressuposto que a Educação Popular tem como uma de suas principais características acompanhar o movimento de classes, grupos e setores cientes de que o seu lugar na história não alcança aos níveis de dignidade e o acesso aos direitos fundamentais.

Medeiros (2002), a partir de sua experiência investigativa na Escola Nacional Florestan Fernandes do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), introduz a grande dificuldade que reside em se buscar traduzir em palavras o que é a Mística para quem não pôde ainda presenciar tal vivência.

A Mística, em uma perspectiva mais descritiva, é um recurso desenvolvido pelos integrantes de determinado Movimento Social, apoiando-se em diferentes linguagens (encenação, música, poesia) e realizada por um número variável de participantes. Ela pode atender a diferentes intencionalidades, aqui destacarei três: integração/socialização dos militantes, celebração de conquistas e problematização de questões cotidianas correspondente às lutas sociais em que o Movimento está implicado.

Em formato de rito, místicas são performances, que, de acordo com Souza (2012) transcendem os espaços em que acontecem. O autor, em sua tese, também propõe a Mística como uma manifestação estética realista capaz de proporcionar ao trabalhador que compõe o Movimento Social a investigação e a ampliação da compreensão acerca de sua identidade e do mundo que habita.

A Mística surge a partir Teologia da Libertação herdada da igreja católica e inspirada no ideário das lutas socialistas históricas, além de figurar como uma significativa influência na formação do MST.

O elemento da utopia, de acordo com Boff (1998, p. 37-38) estará significativamente em ação na Mística. A esperança de uma realidade nova mobiliza os grupos oprimidos a retomarem as lutas em que estão engajados.

A Mística como elemento sócio-político mobiliza a transformação a partir da ação coletiva, sendo que, de acordo com Medeiros (2002) isto abre caminhos para a sua possibilidade pedagógica, configurando-se como método e conteúdo educativo, aliando reflexão e ação, contribuindo para a formação da consciência histórica e de classe.

Para a análise textual discursiva sobre a experiência da Mística utilizo extratos da narrativa de Maria<sup>2</sup>, militante do Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD) desde o ano 2000. A Mística em questão aconteceu no mês de dezembro/2016, durante o Seminário Nacional sobre a Questão Urbana, na cidade de São Paulo e contava com representantes de Movimentos Sociais de todo o Brasil.

Maria relata que a Mística final tem um caráter que corresponde ao ato de “enviar” as pessoas de volta às suas bases, no caso, a militância. Desta forma nesse envio há a mensagem acerca da “missão” a ser desempenhada. Neste caso, o objetivo era despertar os presentes para a questão do território de ação do Movimento, sendo que este tema foi extremamente presente no Seminário que tratava da questão urbana, sobretudo nas periferias.

A equipe encarregada de organizar a mística de encerramento do seminário, que eu compunha, pensou em trabalhar a ideia do retorno da militância aos seus territórios de moradia e trabalho de base e construção do Movimento, ou seja, a periferia das grandes cidades. Pensamos que era importante destacar o olhar de reconhecimento do território como um local de cuidado, onde, apesar de toda a precariedade, há um cuidado com a vida e com as relações. Definimos trabalhar essas dimensões através de símbolos, então, num outro espaço físico (salão grande), organizamos o que seria uma “favela”, começando no que seria uma residência, de família pobre, coisas simples, mas bem organizada e limpa, com uma mesa bem posta, com toalha, 5 pratos e talheres, alimentos (pessoal de MG tinham levado queijo e creme de leite) e flores, cadeiras. No entorno foram colocados elementos de uma construção civil, com tijolos e ferramentas. Num outro expusemos painéis, guardapós brancos e outros utensílios simbolizando o trabalho no ramo de alimentos. Logo adiante um local simbolizando uma escola de boa educação, com biblioteca e violão (música). Além disso fizemos umas ruas,

com trechos mais organizados e outros com lixo e precários.

O elemento da contradição ao representar o território da periferia urbana (território da ação militante) tanto na dimensão do pertencimento como na da denúncia de vulnerabilidades compôs o cenário da experiência Mística em questão, trazendo elementos críticos reflexivos, segundo o relato da entrevistada:

Quando terminou os encaminhamentos do seminário convidamos todos a que cada um pegasse um dos elementos que estavam no mapa (tarjas e bandeiras) e fôssemos saindo em marcha, organizados em duas fileiras, também com os instrumentos da animação (bumbo e violão) tocando e cantando esta música “Janela da Favela”, na versão do Ponto de Equilíbrio.

No relato da militante, essa experiência foi marcante pelo fato de ter despertado de uma forma mais vívida do micro, do território que cotidianamente passa despercebido. A noção de que dentro das casas da periferia onde o Movimento atua existem pessoas e que suas vidas se desenrolam em toda complexidade que isso envolve.

Evidencia também a dimensão do cuidado que precisamos ter uns com os outros – os militantes entre si e a comunidade. A sobrevivência e a força do povo periférico diante das adversidades e ao mesmo tempo, a beleza que a vida das outras pessoas carrega. A reflexão acerca da alegria das pessoas que dão vida ao território despertou e aflorou sentimentos de conexão e comunhão.

O exercício da análise textual discursiva<sup>3</sup> me levou a identificar inicialmente as categorias que seguem: experiência estética; experiência transcendente; experiência identitária (individual e coletiva), experiência político-pedagógica e experiência animadora.

Neste contexto, a experiência estética parte da ornamentação do espaço cujas contradições das caminhadas dos militantes foram representadas pelos espinhos, pedras e ramos secos em oposição aos ramos

verdes e flores. As bandeiras dos Movimentos, do país e as tarjas que representavam o acesso aos direitos fundamentais trazem em si, elementos da identidade do sujeito coletivo e da construção do espaço.

A residência periférica representada por elementos que caracterizam lares e convivências familiares (independente da composição do mesmo), a referência do trabalho e a denúncia das vulnerabilidades da área apareciam na ornamentação do local e na música escolhida: “Não quero dizer que lá não existe tristeza (tristeza). Não quero dizer que lá não existe pobreza (pobreza). Porque favela sem miséria não é favela”. Mas, dialeticamente, na canção, há um convite ao militante: “Abre a Janela da Favela. Você vai ver a beleza que tem por dentro dela”.

Nesse relato, a experiência coletiva, vivenciada esteticamente e abastecedora de ânimos foi sentida como pedagógica à medida que trazia à tona, na dimensão da materialidade, elementos da realidade que dispararam processos crítico-reflexivos.

Streck (2013) aponta que o ato de refletir sobre a vida do grupo e da relação com o grupo e com a comunidade constitui-se em uma experiência acessível a todos. Na Mística o que está dito, em diferentes linguagens, não somente auxilia a pensar, mas “faz pensar”, no sentido de introduzir um elemento novo que provoca e desacomoda, desperta emoções.

O elemento da emoção narrado pela militante talvez seja realmente o mais difícil de traduzir em um exercício analítico. Streck (2013) nos atenta que “da pedagogia moderna aprendemos que as emoções (paixões, vontade, espírito, ou outros nomes que se dê a elas) são elementos constituintes da compreensão de educabilidade” (p.11-12).

A utopia da unidade na diversidade da qual nos fala Freire (2017) pode ser acessada na experiência da Mística, compreendendo nesse processo a história como possibilidade e o ser humano como um ser conectivo, o qual no processo dialético, constitui-se como sujeito e como coletivo, educa e é educado na comunhão das vivências e na práxis reflexiva.

Há ecos na experiência mística que são possíveis de traduzir e outros não, no entanto, a potencialidade da experiência como mobilizadora dos compromissos assumidos na militância e na luta por uma sociedade mais justa é constatada a partir do relato que conforma o presente estudo e de outras experiências acessadas, no campo investigativo da Educação Popular.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Movimento Social. Mística.

## Referências

- BOFF, Leonardo; PELOSO, Ranulfo; BOGO, Ademar. Mística: uma Necessidade no Trabalho Popular e Organizativo. **Caderno de Formação**. São Paulo: MST, n. 27, março, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 3ª. ed. São Paulo/Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2017.
- MEIJÁ, Marcos Raul. **Educaciones y Pedagogias críticas desde el Sur**. Panamá: CEAAL, 2011
- MEDEIROS, Evandro Costa. **A dimensão educativa da Mística Sem Terra**. A experiência da Escola Nacional” Florestan Fernandes” Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação 2002.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- SOUZA, Rafael Belan Rodrigues. **A Mística no MST**. Mediação da Práxis Formadora de Sujeitos Históricos. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Araraquara, 2012.
- STRECK, Danilo R.. Emoções na História da Educação Popular Latino-Americana: introdução a uma pedagogia sentipensante. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2013, Goiânia/GO. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013. p. 01-15.
- STRECK, Danilo R.. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 15, p. 300-310, 2010.
- STRECK, Danilo R.. Territórios de Resistência e Criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 185-198, 2012.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul, Doutorado em Educação, bolsista FAPERGS/CAPES, jcpedro@ucs.br. Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela..

2 Nome fictício.

3 A análise textual discursiva, no contexto das pesquisas qualitativas, como instrumento de auxílio no tratamento dos dados pode ser compreendida, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 12) como um processo de construção da compreensão das narrativas constituído por: “a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada”.



## Notas sobre Educação, Desigualdade e Desenvolvimento: reflexões a partir do Movimento de Ocupações Secundaristas

Thays Carvalho Gonem<sup>1</sup>

Ao nos debruçarmos sobre os estudos recentes disponíveis sobre o sistema de educação em nosso país, podemos facilmente identificar posições consonantes acerca do fato de o ensino médio ser o período da formação educativa que mais produz pontos de discussão muitas vezes controversos. Não raro, essas discussões versam sobre problemáticas como a questão do acesso, da permanência, da qualidade e, sobretudo, dos objetivos desta etapa formativa. Esse último ponto, deflagra a controvérsia materializada nas próprias políticas públicas, difusas e cambaleantes a respeito do questionamento: afinal, o que queremos com o ensino médio? Profissionalizar? Formar para a cidadania? Preparar para uma etapa posterior do ensino?

No entorno das tensões entre pontos de vista divergentes, preponderam desde as perspectivas liberais e conservadoras, que concebem a educação como produção de capital humano, até as progressistas, que a tomam como mecanismo essencial de emancipação, cidadania e desenvolvimento da sociedade, situada acima dos ditames do mercado (FERREIRA & SILVA, 2017). Assim, a disputa pelos discursos acerca dos fins do ensino médio demonstra apontar para a concorrência acima de tudo situada em torno da implementação de determinados projetos de sociedade.

O fato é que para essa questão não há respostas simples. O discurso que atrela o alcance do pleno desenvolvimento ao investimento para a formação de força de trabalho se encontra desalinhado à longa história de precarização e desinvestimento na educação brasileira. A já viciada justificativa de que o desenvol-

vimento econômico encontra o seu entrave na falta de profissionais qualificados não corresponda à realidade, já que o que se revela é que a força de trabalho comumente demandada ainda é aquela direcionada ao trabalho simples (FRIGOTTO; MOTTA, 2017).

Na esteira dessa discussão, é necessário destacar que as relações sociais que se compõem no espaço escolar são partes de uma totalidade bastante complexa, permeada por outras tantas contingências específicas da ordem capitalista. Portanto, não cabe a formulação de analogias simplistas com algumas formas de organização, como a do trabalho, para se dar conta das demandas deste espaço tão peculiar. Cabe, sim, o estabelecimento de entendimentos que de alguma forma transversalizem tais formas (CATINI; MELLO, 2017). O que vemos nesse momento político, entretanto, é a imensa preponderância de uma perspectiva de educação para o sentido utilitário do trabalho, discurso esse amplamente difundido nos diversos setores da sociedade.

Se presenciarmos importantes enfrentamentos diante da mercantilização e sucateamento do ensino médio, relevados pelos debates e produções advindos de meios como a pesquisa acadêmica e movimentos sociais, sabemos que importantes desafios também se colocam. Diante do cenário da educação no país, assombrada pelo desmonte neoliberal que caminha a passos gigantescos, a discussão do caráter ético-político da educação como meio de superação das desigualdades sociais se faz emergente.

Na complexidade desse contexto, o Ensino Médio, não passa ileso de tensões que tomam forma em seu cotidiano. Em um ponto de interseção que se estabelece entre a legislação, a política, a ciência, os ideais acerca da educação e a realidade complexa das instituições escolares, habitam atores que são de alguma forma tomados pelos atravessamentos das contingências políticas, econômicas e sociais. Parece, nesse sentido, haver um ponto de consenso acerca da educação como direito essencial à cidadania, bem como o descompasso dessa premissa em um cenário nacional que se desenha ao caminho de um exacerbamento das desigualdades.

Neste sentido, a partir do recorte apresentado vimos o enfoque em parcela desses atores da realidade do ensino médio, os estudantes, a partir de um olhar ao movimento de ocupações secundaristas encabeçado por estes do ano de 2015. A partir dessa discussão, objetivamos, num primeiro momento, desdobrar o atravessamento das questões de desigualdade social e desenvolvimento nas pautas que se desenvolvem acerca do ensino médio. Posteriormente, visamos aprofundar essas mesmas questões enquanto elementos transversais à constituição das jornadas de luta dos secundaristas. Por fim, temos a intenção de discutir o caráter micropolítico deste movimento, desdobrado pelo conceito de educação menor (GALLO, 2008), concernente ao que se desenvolve nas práticas menores do cotidiano da educação e que foge ao que pode circunscrever a macropolítica das leis, diretrizes e grandes aparatos educacionais. Considera-se que essa problematização é relevante em um cenário de formação de pesquisadores em Educação, na medida em que tensiona a questão da desigualdade e do desenvolvimento como uma das lutas essenciais para a educação brasileira, seja a partir das instâncias da institucionalidade ou das práticas de insurgência menores.

À época, no mês de setembro de 2015, o movimento de ocupações secundaristas emergiu da articulação de jovens estudantes da rede pública do ensino médio do Estado de São Paulo. A ocupação dos prédios escolares se deu inicialmente como forma de protesto contra as reformas propostas pelo governador Geraldo Alckmin, nomeadas - e maquiadas - como iniciativa de reorganização do ensino. Dentre outras medidas, estas incluíam a subdivisão de ensino fundamental I,

ensino fundamental II e ensino médio por escola e, como consequência, a inevitável previsão do fechamento de diversas escolas, demissões de professores e transferência de parte significativa dos estudantes para escolas mais distantes de suas comunidades. Já no início de 2016, as ocupações secundaristas eram uma realidade em inúmeros cantos do país. Alastraram-se como resposta a diversas problemáticas do campo da educação, inerentes a cada território, cada cidade, cada comunidade. Em um cenário que já anunciava o golpe à democracia a partir da articulação do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, que caminhava em direção à guinada neoliberal e que já demonstrava a gestação de ataques à educação pública, vimos insurgir a resistência estudantil como campo de luta particular.

Questões inerentes ao desenvolvimento e à desigualdade social não deixaram de atravessar essas lutas. Neste sentido, o que nos ensina a tomada das escolas pelos estudantes no final de 2015 e, em sequência, ao longo de 2016? Talvez uma outra alternativa. Na falta de quem lhes desse voz, ocuparam seu lugar de fala por meio da simbólica ocupação do espaço físico da escola. Certamente, a avaliação acerca da importância do movimento de ocupações só poderá ser mensurada à luz do que o tempo apresentará, seja sob a forma de manutenção de novas lutas nesse sentido ou da corporificação de suas demandas em políticas. Por ora, é necessário que façamos o desafio de aprender com ele. O que ele nos diz sobre a estrutura histórica de nossa educação, sobre as desigualdades que a transversalizam e sobre a perspectiva acerca de desenvolvimento comumente atrelada à noção da escola como formadora?

Haddad (2013) destaca que muitos âmbitos voltam seus olhares para as soluções necessárias à escola, porém muito pouco do que se desenvolve no campo de pesquisa da educação chega a ecoar e constituir práticas e políticas. Além destes, nem tampouco aqueles atores que habitam as bases da realidade escolar têm a hora e a vez de sua palavra, sejam eles professores ou - ainda menos - estudantes. Neste sentido, o autor sugere que o início do enfrentamento dessa questão talvez resida em justamente dar voz àqueles que vivem (e sofrem) a educação em seus cotidianos, de modo que o desenvolvimento possa ser premissa resultante dos anseios expressos pela população.



Brito (2017), neste sentido, problematiza a importância da vivências das ocupações escolares como um movimento profícuo para impulsionar o debate sobre o lugar dos estudantes e das articulações de lutas estudantis na estrutura de classes sociais, bem como a possibilidade de compor e dar voz ao social, tão necessário para a vivência de uma democracia nos meandros do cotidiano.

Assim, num contexto em que a Educação é utilizada como mecanismo para a manutenção e, até mesmo, para o exacerbamento das desigualdades, a insurgência da luta estudantil serve como importante recorte para reflexões que de alguma forma deem conta de explorar a voz popular como elemento crucial para a superação de desafios sociais e políticos, especialmente em um cenário de exceção, em que a consolidação da ameaça à democracia institucionalizada é parelha à consolidação da ameaça a todos e quaisquer direitos.

## Referências

- BRITO, Luciana. Escolas de luta: a disputa entre projetos educacionais nas escolas ocupadas em São Paulo. **Movimento Revista de educação**, Niterói, n. 6, p. 306-328, 2017.
- CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, Educação Política: reflexões sobre o sentido da ocupação das escolas públicas do Estado de São Paulo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, out-dez 2017.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, jun 2017.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.
- HADDAD, Sérgio. Educação e desenvolvimento: uma discussão necessária. **Revista Política Social e Desenvolvimento 02**, Campinas, n. 02, p. 8-11, dez 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, abr-jun 2017.

---

### Notas de fim

1 Psicóloga e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista PROSUC/Capes. E-mail: thaysgonem@gmail.com.



## O livro na comunidade: promoção de acesso à literatura aos atendidos no Murialdo Santa Fé, em Caxias do Sul-RS

Giovana Santos da Cruz<sup>1</sup>  
Danieli Boschetti da Silva<sup>2</sup>  
Juliana Rossa<sup>3</sup>

A literatura é muito importante para crianças e adolescentes, especialmente as que se encontram em situação de vulnerabilidade social, como é o caso dos cerca de 300 alunos de 4 a 15 anos atendidos na Instituição Murialdo Santa Fé, em Caxias do Sul-RS. Esta comunicação objetiva apresentar o processo de implantação de uma biblioteca no local, desde seu planejamento, em agosto de 2017, desenvolvimento, inauguração e avaliação das atividades em junho de 2018. O projeto teve intuito de promover o acesso à literatura aos atendidos na Instituição. Este trabalho utilizou como embasamento revisão bibliográfica sobre biblioteca comunitária e a importância da literatura. A biblioteca comunitária pode ser compreendida como um projeto social de uma entidade autônoma que não possui vínculos governamentais, atuando na ampliação do acesso da comunidade aos livros, contribuindo com a sua emancipação social por meio da leitura (MACHADO, 2009). Ler literatura não transforma o mundo, mas o torna mais habitável, já que nos possibilita olharmos para dentro, despertando a sensibilidade para o entendimento de nós mesmos e dos outros (REYES, 2012). Este projeto envolveu pesquisa-ação e intervencionista, com coleta de dados por meio de

observação participante e entrevistas semiestruturadas. A intervenção envolveu campanha para doação de livros, triagem e catalogação; rifa beneficente para arrecadação de fundos; reforma, ambientação do espaço da biblioteca e sua inauguração, sendo que o espaço se encontra em plenas condições de uso. A avaliação sobre a implantação da biblioteca revelou maior interesse dos atendidos pela leitura e o desenvolvimento de novos projetos afins.

**Palavras-chave:** Biblioteca Comunitária. Murialdo Santa Fé. Literatura. Vulnerabilidade social.

### Referências

MACHADO, Elisa Campos. Uma discussão acerca do conceito de biblioteca comunitária. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciências da Informação**, Campinas, v. 7, n. 1. p. 80-94 jul./dez. 2009.

REYES, Yolanda Reyes. O lugar da literatura na educação: o que a literatura pode ensinar. In: REYES, Yolanda Reyes. **Ler e brincar, tecer e cantar**. São Paulo: Paulo do Gato, 2012.

### Notas de fim

1 Giovana Santos da Cruz, Faculdade Murialdo, acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, 4º semestre, integrante do Projeto de Extensão “O Livro na comunidade” - NPEA/FAMUR, E-mail: giovanasantoscruz@gmail.com.

2 Danieli Boschetti, Faculdade Murialdo, acadêmica do curso de

Licenciatura em Pedagogia, 4º semestre, integrante do Projeto de Extensão “O Livro na comunidade” - NPEA/FAMUR, E-mail: danieliboschetti@hotmail.com.

3 Profa. Ma. Juliana Rossa, Faculdade Murialdo, Coord. Projeto de Extensão “O Livro na comunidade” - NPEA/FAMUR, E-mail: juliana.rossa@famur.com.br.



## Relação do *Sem Terra* com a terra: subsídios para uma Educação Ambiental crítica

Heloísa Giron<sup>1</sup>

### Introdução

Buscar subsídios a uma prática crítica de Educação Ambiental (EA) em um movimento de trabalhadores rurais sem-terra envolve entender os objetivos desta proposta educativa e a suas ligações com o que pressupõe o movimento em relação ao meio ambiente.

Neste trabalho busca-se encontrar essas ligações em um nível individual, desdobradas, posteriormente, em atitudes de uma coletividade inseridas em um espaço e um tempo específicos. Mesmo que, para tal abordagem, poderiam ser consideradas a análise de documentos ou funcionamentos de instituições em específico, optou-se pela escuta. Assim tem-se como enfoque os discursos, aquilo que se diz – e também se converte em prática – sobre a relação do sujeito trabalhador rural com a terra.

A partir deste contexto, escolheu-se falar de terra e não da natureza, pelo seu apelo simbólico e subjetivo entre um grupo tão marcado por ela, considerando os modos de existência e práticas de subjetivação possíveis que emergem do interior dos agenciamentos nas relações trabalhador rural-terra.

### Objetivo

Este trabalho tem como objetivo buscar subsídios para uma Educação Ambiental crítica a partir da análise da relação estabelecida entre uma comunidade escolar inserida em um assentamento rural da Reforma Agrária com a terra.

### Referencial teórico

A educação ambiental diz respeito a uma proposta educativa que leve em conta as questões ambientais. Surgiu associada às dos movimentos ambientalistas, emergentes em nível mundial, na década de 1960 (CARVALHO, 2008). Pode ser diferenciada entre EA crítica e convencional. Esta diferenciação traz consigo objetivos e práticas distintas (GUIMARÃES, 1995). A EA convencional, de acordo com Carvalho (2008), está relacionada à promoção de comportamentos ecologicamente orientados, enquanto que a EA crítica busca a formação de um sujeito ecológico, ou seja, um sujeito que apresente atitudes ecologicamente orientadas. A EA crítica está diretamente relacionada às questões sociais e não entende humanidade e sociedade separadas da natureza, o que implica na contemplação de aspectos sociais na sua prática (CARVALHO, 2008; LOUREIRO, 2005). Daí que entra a busca de subsídios em contextos diversos da sociedade.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social de massas que tem como sua bandeira a luta pela Reforma Agrária. A forma principal de realização dessa luta é pela ocupação de terra. Da ocupação de terra surge a organização do acampamento, que é temporária e tem como objetivo culminar na formação do assentamento. Os assentados permanecem vinculados ao MST, pois o movimento acredita que a luta pela reforma agrária acontece, para além da ocupação das terras que não cumprem sua função social, como, por exemplo, na resistência, em uma forma de produção e de vida alternativa ao agro-negócio (CALDART, 2000).

O MST é formado pelos sem-terra, ou seja, pessoas que tiveram seu direito ao uso da terra negado. Estas vêm de diversos contextos, podem ser filhos de camponeses que não tem como dividir mais as terras dos pais, arrendatários, meeiros e até cidadãos urbanos que há gerações não tem contato com a terra (MORISSAWA, 2001). As lutas se dão em família e todos são chamados a participar, inclusive as crianças. Disso resulta que no MST e pelo MST forma-se um novo sujeito social, o sujeito Sem Terra. A luta pela terra é uma luta pela vida, e nela estão envolvidos aspectos subjetivos como a formação de valores e cultivo de modos de vida (CALDART, 2000).

Uma das preocupações do movimento é a formação do sujeito Sem Terra pois, entende-se que é a partir dele que a luta pela reforma agrária de dentro dos assentamentos prossegue. As ações próprias do movimento e seus momentos históricos dão conta de uma parte dessa formação, mas também uma parte importante é destinada à escola (CALDART, 2000). Um exemplo de ação do movimento com implicações na formação de um sujeito Sem Terra é a mística. Nesta relembram-se lutas dos trabalhadores e homenageiam-se símbolos de resistência proletária e camponesa (MORISSAWA, 2001).

No aspecto da relação com a terra, entende-se que os Sem Terra nunca serão camponeses iguais aos que eram, antes de passarem por ocupações de terra e atividades do movimento (CALDART, 2000). Precisam achar formas de permanecer no campo, enfrentando os dilemas da nossa época. Dentre esses dilemas, destaca-se um posicionamento em relação ao uso de sementes transgênicas e agrotóxicos (STEDILE & FERNANDES, 2005).

A posição do movimento é promover a organização em cooperativas agrícolas, o que se percebe na oferta de cursos técnicos nesse sentido, por escolas mantidas pelos MST, para militantes assentados. O movimento também fomenta a produção agroecológica em seus assentamentos, tendo na sua organização coletivos de agroecologia que trabalham formas de desenvolver esse tipo de agricultura em seus territórios (STEDILE & FERNANDES, 2005). A produção é familiar, os lotes de trabalho e a forma como são geridos é de responsabilidade das famílias, porém nos assentamen-

tos as famílias organizam-se de forma cooperativa para que seus produtos atinjam um determinado mercado com mais força.

No assentamento onde está sendo realizada a pesquisa 10 das 24 famílias assentadas, tem “pertença” no movimento, ou seja, participam das discussões e lutas. Estas são as mesmas famílias que se propõem a desenvolver a produção agroecológica de, principalmente, amora. No assentamento existe uma agroindústria de produção de sucos, vinagre e geleias, onde é processado o que é produzido por essas famílias.

Dentro desse assentamento também existe uma escola de ensino fundamental gerida pelo estado do Rio Grande do Sul. Nos seus 28 anos de existência, a escola vem resistindo a tentativas de fechamento e é a pressão da comunidade que a mantém em pé. Os alunos são assentados, em sua maioria, da terceira geração de assentados. Para alguns, foram seus avós os primeiros a ocuparem aquela área, outros chegaram depois, quando o assentamento já estava estabelecido.

A forma como essa comunidade se relaciona com a terra pode trazer pistas de práticas de educação ambiental, dado o contexto de contestação social onde se encontram e relação direta que tem com a terra, através da agricultura.

## Metodologia

Como metodologia está sendo utilizada a pesquisa participativa (STRECK & ADAMS, 2014). Os sujeitos de pesquisa são os educandos, suas famílias e as educadoras de uma escola de ensino fundamental inserida em um assentamento rural da Reforma Agrária. Tem como inspiração os Círculos de Cultura, propostos por Freire (1963; 1981; 1987). Estão sendo desenvolvidas atividades que coloquem os educandos e as educadoras de frente com a realidade onde se encontram, para que possam analisa-las a uma certa distância.

As reflexões que emergem desta confrontação estão sendo compiladas e discutidas pela pesquisadora. As produções textuais da pesquisadora são entregues quinzenalmente aos sujeitos de pesquisa, para que estes possam contribuir ao olhar que vem sendo dado à pesquisa.

## Análise

Os elementos de análise são as manifestações dos sujeitos de pesquisa que digam respeito à terra, sendo utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para análise dos relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

## Resultados alcançados

Dois elementos – que podem ser tomados como duas importantes categorias emergentes – podem ser percebidos a partir do processo de análise. O primeiro diz respeito a relação trabalho – natureza. Os educandos e suas famílias trabalham com a terra, ou seja, é dela que retiram seu sustento, de forma que o trabalho funciona como mediador entre si mesmos e a terra. Enquanto caminhávamos pelo assentamento, era recorrente o apontamento das lavouras em detrimento da observação das áreas de mata. Também nas produções artísticas dos educandos, quando perguntados sobre o que é a terra, muitos trouxeram sua casa, sua família e plantas de consumo, como maçã, amora, milho, etc.

O segundo elemento é, na verdade, um desdobramento do primeiro. O trabalho toma muito tempo da vida das pessoas e é muito importante na constituição da sua forma de vida. Como o trabalho demanda tanto tempo e tanta energia, ele permite a formação de relação. Entre a comunidade estudada há uma relação entre as pessoas e a natureza. Tal relação é evidenciada na relação sujeito-cultura, que pauta a constituição de um sujeito sem-terra que também é um sujeito da terra. Quando, por exemplo, um aluno diz que é difícil colher amora porque os espinhos machucam e não tem como usar luva senão os frutos amassam, existe um sentido de relação. Se sabe o período da poda, o da brotação e da colheita é porque tais acontecimentos se convertem em importantes ritos que marcam uma vida de relação com a terra. O mesmo vale para o clima, sua influência sobre a cultura, o que se come ou o

que se planta em cada época do ano, etc. É uma interação, diferente da contemplação apregoada e vigente pela escola “tradicional”, ou pela escola da cidade que não possui vinculação com a terra. A interação, aqui, implica em ação, em interferência mútua do ser humano na natureza e da natureza no ser humano.

Se conhecer é preservar, só se conhece na relação, o trabalho na terra transforma o homem e a mulher em homem e mulher da terra, na terra e com a terra, as vezes predador, as vezes presa, mas nunca desenraizado.

## Referências

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CALDART.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife**, nº 4, abril/junho, 1963.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus Editora, 1995.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe; DE CASTRO, Ronaldo Souza (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 69-98.
- MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- STEDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des) colonidade**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

### Notas de fim

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível Mestrado, heloisa.giron@acad.pucrs.br.



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **PAINEL TEMÁTICO 09**

**Biopolítica, Educação e Políticas Públicas:  
desafios para a Educação no Século XXI**



## **A Educação Ambiental como potencializadora da Logística Reversa para a Gestão de Resíduos sólidos oriundos da Sociedade de Consumo**

Matheus Milani<sup>1</sup>

A sociedade atual recebe uma série de nomenclaturas que caracterizam seus extremos. Segundo Lipovetsky (2005) a sociedade atual tenciona a lógica do modernismo até seus limites mais exacerbados. Um dos fatores extremados é o consumo, que adquire uma nova faceta social e passa a ser abordado como consumismo, que leva a diversos impactos ambientais seja pela extração de matérias-primas ou, especialmente, pela geração de resíduos sólidos pelo descarte acelerado de produtos. Os impactos ambientais gerados pelo aumento no descarte de bens pelo consumismo leva a diferentes reflexões e debates na área ambiental. A partir desta premissa inicial, questiona-se a existência de mecanismos para minimizar os impactos do descarte de resíduos sólidos. A logística reversa pode oferecer uma resposta não ao consumismo, mas aos resíduos que são descartados no meio-ambiente, bem como a Educação ambiental pode ser uma importante potencializadora desta logística. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivos contextualizar a sociedade atual como uma sociedade movida pelo consumo, o que acarreta em impactos ambientais; analisar a logística reversa como instrumento ambiental presente em Política Pública para reduzir os impactos dos resíduos sólidos; propor que a logística reversa somente terá seus ciclos movimentados se a Educação Ambiental estiver presente como educação política. A Metodologia do trabalho envolve revisão bibliográfica e documental e a dialética para a análise da bibliografia. O referencial teórico contará com a seguinte estrutura: a sociedade de consumo como geradora de impactos ambientais por resíduos sólidos. Bauman (2008) ao definir a cultura da sociedade movida pelo consumo como uma

síndrome que encurta a expectativa de vida do desejo e a distância temporal entre este e sua satisfação, assim como entre a satisfação e o depósito de lixo, envolvendo velocidade, excesso e desperdício. Essa síndrome de encurtamento entre consumo e descarte gera impactos ambientais pelos resíduos oriundos deste processo. Segundo Sirvinkas (2013), não há um conceito único sobre resíduos sólidos, seja na legislação pátria ou na própria doutrina. Contudo, é possível definir resíduo como material que poderá ser inútil a algumas pessoas, e ao mesmo tempo útil e aproveitável para outras. Portanto, resíduo é passível de reciclagem. Já rejeito é classificado como não reciclável, devendo ter um destino adequado. De qualquer forma, seja no descarte inadequado ou no não reaproveitamento de materiais passíveis de reciclagem, os impactos ambientais estão presentes. No segundo item do referencial teórico será analisada a logística reversa como ferramenta para a gestão de resíduos sólidos. Para Oliveira (2016) a logística é um campo de estudo da gestão empresarial que integra diversas áreas de produção, marketing e finanças, estabelecendo o fluxo de materiais que deve ser acompanhado desde a entrada dos componentes na empresa até a saída dos produtos prontos ao consumidor final. A vida de um produto não termina com sua entrega ao consumidor final, pois o produto pode estar danificado, inoperante ou tornar-se obsoleto, devendo retornar ao seu fabricante. Esse fluxo de retorno dos bens de consumo ao fornecedor ou fabricante é chamado de logística reversa que, além de representarem lucros e matérias-primas à indústria, é uma ferramenta favorável ao meio ambiente. Por fim, a Educação Ambiental é trabalhada como gerado-

ra e potencializadora dos canais de logística reversa. Assim, adota-se a perspectiva da educação ambiental como educação política, que segundo Reigota (2012) está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e cidadãs na busca de alternativas e soluções para uma convivência em comum com maior dignidade. Espera-se, com isso, debater alternativas e viabilidades para o consumismo e impactos ambientais utilizando-se ferramentas previstas em Políticas Públicas, como a logística reversa, que são refletidas através da Educação Ambiental.

**Palavras-chave:** Sociedade de consumo. Logística Reversa. Educação Ambiental

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio:** ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri-SP: Manole, 2005.

OLIVEIRA, Uanderson Rebula de. **Logística Reversa de Resíduos Eletroeletrônicos e a sustentabilidade ambiental.** São Paulo: Saraiva, 2016.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

SIRVINKAS, Luíz Paulo. **Manual de Direito Ambiental.** 11. Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

---

### Notas de fim

1 Doutorando em Educação pelo PPG em Educação da UNISINOS; matheuskmilani@gmail.com.





## **Biopolítica e governamento: práticas educativas e artísticas em uma Fundação de Arte**

José Alberto Romaña Díaz<sup>1</sup>  
Inauã Weirich Ribeiro<sup>2</sup>  
Angélica Vier Munhoz<sup>3</sup>

<sup>3</sup>Este trabalho tenta se aproximar de um dos espaços não escolares do campo empírico do grupo CEM. O grupo de pesquisa Currículo, Espaço e Movimento (CEM/CNPq) atua na Universidade do Vale do Taquari - Univates por meio do projeto de pesquisa Ensino e Aprendizagem: O currículo em meio a práticas educativas e artísticas e tem por objetivo compreender e problematizar o modo como os espaços escolares e não escolares vêm produzindo práticas educativas e artísticas envolvidas com a indissociabilidade dos processos de ensinar e aprender. O campo empírico da pesquisa é composto por dois espaços escolares e dois não escolares, e, para desenvolver de forma mais intensiva suas investigações, a pesquisa se divide em grupos temáticos. O grupo temático que compomos, enquanto bolsistas de mestrado (PROSUC/CAPES e FAPERGS/CAPES), tem como foco estudar a aprendizagem, a partir de uma perspectiva inventiva, e compreender o modo como os referidos espaços de arte vêm articulando as relações entre arte e educação, operando com os processos de ensinar e aprender. O espaço que investigamos para esse escrito é a Fundação de Arte Iberê Camargo (FIC) de Porto Alegre/RS/BR. A FIC está conveniada ao grupo de pesquisa desde o ano de 2013 e tem ações reunidas em um programa educativo. Por meio de uma rede de atividades desenvolvidas na forma de workshops, formação de mediadores, visitas mediadas, oficinas, desenvolvimento de materiais didáticos, encontros para educadores, palestras e seminários, o espaço explicita em suas propostas um desejo de articulação entre temas pertinentes aos campos educacional e

artístico, sendo tal intento corroborado pela posição de destaque ocupada pelo programa dentro da instituição. Considerando o objetivo do nosso grupo temático e a configuração do programa educativo da instituição de arte que nos propomos investigar, temos como objetivo deste trabalho problematizar as práticas educativas e artísticas desenvolvidas nessa fundação de arte a partir dos conceitos de biopolítica e governamentalidade. Para iniciar o desenvolvimento do objetivo específico, nos propomos pensar a seguinte questão: Como as práticas educativas e artísticas desenvolvidas em uma fundação de arte agem na ordem do governo dos corpos e administram as vidas dos sujeitos? Iniciamos os nossos estudos pelo conceito de poder de Michel Foucault. Para isso, exploramos o Apêndice da Primeira Edição O sujeito e o poder (1982) que o autor escreveu para o livro de Dreyfus e Rabinow (2010). A partir das questões: ‘Por que estudar o poder?’ e ‘Como se exerce o poder?’ começamos a perceber que o que estava em jogo não era o poder, mas sim o sujeito. Com esse texto passamos a entender que “o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apóia sobre estruturas permanentes” (FOUCAULT, 2010, p.242). Ou seja, o poder para Michel Foucault não está localizado em uma instituição (Estado ou empresa privada) ou em alguém (Rei, Presidente, Diretora de escola), mas se dá nos atos, práticas, que são aplicados sobre os corpos dos indivíduos ou sobre as populações. Na sequência nos debruçamos a entender sobre o conceito de poder disciplinar abordado pelo autor no livro Vigiar e Punir

(FOUCAULT, 1999). Percebemos que, nessa obra, o filósofo evidencia uma série de tecnologias de poder que se organizam em torno do homem-corpo e de uma certa economia política que é aplicada sobre ele. Foucault afirma que “[...] é sempre do corpo que se trata - do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão” (FOUCAULT, 1999, p.28), pois “[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 1999, p. 29). Dessa forma, esse corpo organismo singular ganhou destaque na aplicação de dispositivos disciplinares, tecnologias de poder, a fim de que possamos colocá-los, movê-los, articulá-los com outros corpos. Esses dispositivos se evidenciam por meio de uma série de instrumentos inseridos de maneira corriqueira, cotidiana, como por exemplo pelo olhar hierárquico, a sanção normalizada e sua combinação com um procedimento: o exame. Ao longo de Vigiar e Punir (1999), Foucault mostra que com o processo de industrialização da sociedade ocidental não importam apenas as forças que disciplinam as condutas, mas também a eficácia daquilo que as sujeita. Isso nos mostra como surge uma nova economia de poder. Essa nova economia de poder se diferencia do poder soberano que, para Foucault (2005) é [...]. indescritível, injustificável, nos termos da teoria da soberania, radicalmente heterogêneo, e que deveria ter levado normalmente ao próprio desaparecimento desse grande edifício jurídico da teoria da soberania (FOUCAULT, 2005, p.43). Dessa forma, a teoria da soberania é vinculada a uma forma de poder que se exerce sobre a terra e seus produtos, muito mais do que sobre os corpos e sobre o que eles fazem. Sobre a passagem do poder de soberania ao poder sobre a vida, o filósofo expôs que “dizer que o soberano tem direito de vida e de morte significa, no fundo, que ele pode fazer morrer e deixar viver” (FOUCAULT, 2005, p.286) e o inverso: poder de fazer viver e de deixar morrer. Ou seja, esse direito do soberano fazer viver e de deixar morrer é um poder sobre a vida dos indivíduos. Contudo, ao fim do século XVIII e início do século XIX emergiu, a partir desse poder sobre o indivíduo de fazê-lo viver e deixá-lo morrer por parte do soberano, um segundo movimento de poder que se dirige às populações. É importante frisar que um tipo de poder não anulou o outro e que esse novo poder carrega restos do anterior. Com essa nova configuração das relações de poder podemos falar

sobre o biopoder que considera os indivíduos como parte de uma espécie. Esse poder sobre a vida em termos de Estado pode ser chamado de biopolítica. Para Michel Foucault a biopolítica buscou, “desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças...” (FOUCAULT, 2008, p.431). Nessa mesma linha de raciocínio podemos compreender que a existência de espaços de arte compõem uma prática governamental voltada para as populações, cujo intuito é ofertar outros espaços de lazer para as populações fazendo com que haja a “circulação na cidade, a circulação das pessoas” (RECH, 2013, p. 28). Como método de trabalho utilizamos a noção de percurso. Este percurso iniciou pelo que chamamos de encontros e desencontros com os estudos de Michel Foucault e seus comentadores, e segue pelas práticas educativas e artísticas da FIC. Instigados por essas ações educativas e artísticas realizadas na FIC, nos perguntamos: como práticas educativas e artísticas podem ser compreendidas a partir de uma perspectiva do governo e da biopolítica de Michel Foucault? A partir desses percursos, nos colocamos a pensar que as práticas que acontecem na fundação de arte em relação ao seu programa educativo poderiam ser compreendidas em uma perspectiva do governo dos sujeitos em relação à arte, pois busca “incidir sobre esses sujeitos instrumentalizando-os para estar em um espaço de arte” (GUEDES, 2015, p.34). Ao mesmo tempo, na medida em que tais práticas, dentro do espaço de arte, instrumentalizam os sujeitos para estarem nele, poderiam ser pensadas em uma perspectiva da biopolítica, ao entendermos que o poder age sobre o corpo de duas formas: “de um lado, as técnicas que têm como objetivo um treinamento “ortopédico” dos corpos, as disciplinas e o poder disciplinar; de outro lado, o corpo entendido como pertencente a uma espécie (a população) com suas leis e regularidades” (MAIA, 2011, p.56). Assim, no mesmo passo em que as práticas da educação de arte buscam governar as ações dos sujeitos dentro do seu espaço, buscam também fazer com que as massas passem a frequentar mais ele. Por isso, compreendemos nesse texto que as práticas tanto atuam sobre os corpos na ordem do governo quanto na ordem da biopolítica, sobre a vida dos sujeitos.

**Palavras-Chave:** Biopolítica. Governo. Práticas Educativas. Biopoder. FIC.

## Referências

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder (1982). In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. 20ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Aula 14 de Janeiro de 1976: O poder disciplinar. In: FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 (1974).

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica** (curso ministrado no Collège de France 1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GUEDES, Betina Silva. Nos arquivos da Bienal do Mercosul: democratizar, educar, investir. 2015. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

MAIA, Antonio. Do Biopoder à Governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.54-71, jan/jun 2011.

RECH. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. IN: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

---

### Notas de fim

1 Univates, PPGEnsino, Bolsista PROSUC/CAPES, jose.diaz@univates.br.

2 Univates, PPGEnsino, Bolsista FAPERGS/CAPES, iwribeiro@universo.univates.br.

3 Univates, PPGEnsino, Professora Doutora UFRGS, angelicavmunhoz@gmail.com.



## Considerações sobre o conceito de formação em uma perspectiva Biopolítica

Mauricio Cristiano de Azevedo<sup>1</sup>

O presente ensaio, como consta em seu título, ocupa-se em tecer algumas considerações a respeito do conceito de formação desde uma perspectiva biopolítica, partindo dos resultados da Tese de Doutorado “Biopolítica e formação: vida, exceção e profanação na educação”, defendida no ano de 2017. Para isso é definido o que se entende aqui como perspectiva biopolítica, que leva em conta um arcabouço teórico específico e um contexto de fenômenos desde o qual tal arcabouço é formado e para o qual se volta possibilitando sua tematização. Nesse campo de forças é posicionado o conceito de formação geracional, que abrange os processos educativos de influência mais aberta e espontânea e que ocorrem na interação dos jovens com o mundo já constituído, indo até a influência proposital exercida de acordo com objetivos e ideais específicos, em que se empenham diversas estruturas sociais, culminando com as instituições cuja finalidade educacional é ostensiva. Desde o ponto de vista considerado, essas duas dimensões resultariam em um processo formativo contínuo, ubíquo e simultâneo em que aspectos de caráter mais espontâneo ou de intenção mais definida não se excluem necessariamente. Giles (1983) destaca que todas as sociedades ou coletividades, em cada época histórica definida, agem inevitavelmente sobre as novas gerações produzindo aquilo que nomeia como imagem-ideal e que significa um modelo ou uma ideia guia geral pela qual a coletividade busca fazer com que aqueles em processo de formação assumam determinados bens culturais coletivos e, em função disso, mantenham e reproduzam a estrutura social da qual são frutos. Assim, desde as organizações sociais que possam vir a ser consideradas como mais primitivas em função do desenvolvimento de aparatos técnicos, daquelas mais remotas na

história e cujos vestígios pouco perduram, englobando as grandes civilizações do passado clássico, da época medieval, moderna e mesmo contemporânea, ou seja, conforme os eixos cronológicos ou geográficos levados em conta em uma dada historiografia, todas as coletividades fixaram imagens-ideais pelas quais buscaram conformar as novas gerações a uma forma de vida específica, em outras palavras, a um bios específico. Como o processo formativo assim considerado vai do coletivo ao coletivo, mas incide sobre viventes individuais, nenhum destes viventes realiza integralmente a imagem-ideal, nenhum vivente é a realização completa da aspiração da coletividade com a qual se relaciona, nenhum deles atualiza em si mesmo a totalidade da potência prevista no projeto comunitário. Diversamente disso, a imagem-ideal, sendo produto das aspirações e dos ditames de uma sociedade específica, em uma época específica, é tão somente a guia que procura subjetivar os viventes em um determinado sentido, constituindo então o sujeito educado que se encontra desenhado em cada projeto pedagógico de curso, em cada arranjo de valores culturais tradicionais, em cada política pública e em cada projeto educacional estatal. Nesse sentido a educação formal ou a escolarização, enquanto possibilidade ampla de produção de subjetividades, é função da imagem-ideal, ou do horizonte formativo definido. A crescente complexificação das sociedades contemporâneas traz consigo a expectativa, cuja pertinência da espera pode ser posta em questão, de que sobre essa imagem-ideal possa se disputar e demandar dentro dessa própria sociedade. Giles (1983), por seu turno, destaca que se a filosofia da educação pretende compreender o processo educativo como tal, habilitando-se a fornecer razões para a adequada escolha de objetivos e meios educacionais, então ela não

pode preconizar a assunção automática de nenhuma imagem-ideal, posto que deve interpretar e criticar a todas, mostrando os pressupostos e as consequências de sua aceitação. Cabe também então, no interesse do estudo aqui desenvolvido perguntar sobre a licitude das expectativas, dos pressupostos e das consequências, postas em movimento através de determinadas imagens ideais, não para fazer a assunção de uma identidade contra a outra, mas para questionar se, através de alguma atualmente ainda é possível que se venha a constituir uma forma-de-vida. Tal indagação faz fixar a perspectiva biopolítica, já que quando consideradas em seu conjunto histórico as diferentes imagens-ideais podem não conduzir a assunção de nenhuma bíos, mas a destinação da existência a uma pura zoé, ou seja, considerando o processo formativo amplo antes aludido constituído por dois polos, um tendendo à máxima espontaneidade e outro tendendo a máxima intencionalidade educativa, é mister perguntar se no atual estágio histórico os processos formativos guardam consigo chances e possibilidades de que através da formatividade uma vida venha a ser constituída como inseparável de sua forma, e se isso é possível através de quais meios, ou se, ao contrário, como parte da maquinaria

biopolítica, a própria escolarização tende a operar a separação entre vida e forma, produzindo a vida nua. Mais ainda, cabe quais os sentidos de formação que podem vir a ser apreendidos, quando se pensa em um espectro dos processos formativos, atuando entre os polos da espontaneidade e a intencionalidade. Não somente então, qual sentido de formação deveria posto em movimento, mas também quais sentidos de formação interrompidos, suspensos ou contrapostos. Trata-se então de um ensaio de cunho hermenêutico, de natureza filosófico-educacional, encaminhada especialmente desde a obra de Giorgio Agamben e Thomas Ransom Giles.

**Palavras-chave:** Formação; Biopolítica; Educação; Filosofia.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim:** notas sobre a política. Tradução: Davi Pessoa. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.
- GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1983.

---

### Notas de fim

1 Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto – E-mail: mauricio.azevedo@iffarroupilha.edu.br.



## Empreendedorismo, Governamentalidade e o Proeja

Rodrigo Dullius<sup>1</sup>

Para podermos entender como os processos de governamentalidade e empresariamento de si foram atravessando a educação e como alguns modos de subjetivação foram aí sendo implicados, é oportuna a compreensão de regularidades e deslocamentos. Tenho como objetivo, com inspiração arquegenealógica, compreender as condições de possibilidade para a constituição do programa que integra a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional. Este programa (PROEJA) foi instituído pelo Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006) com a proposta de integrar duas perspectivas educacionais, “buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante” (BRASIL, 2007, p. 6).

A gestão do indivíduo e das populações passa por uma política atravessada por um Estado governamentalizado, em que a educação de adultos é operada como um dispositivo de segurança no controle dessa população a partir de uma modalidade específica de ensino. Segundo Machado (2009, p. 31), os estudos de Foucault sobre a governamentalidade trazem-na a partir da população como principal figura, da economia política como principal saber e dos dispositivos de segurança como principais instrumentos. Dessa forma, entende-se que a governamentalidade possa ser uma chave de leitura para pensar a emergência do aluno trabalhador no Brasil quando pensamos em certa gestão da população aliada à gestão de cada um, de sua própria conduta.

Em seu estudo sobre a emergência das formas de governo, no qual analisa tratados do século XVI até o final do século XVIII, Foucault (2015, p. 413) destaca

que a arte de governar deve responder a seguinte questão: “como introduzir a economia – isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família – ao nível da gestão de um Estado?”. Além da centralização da economia e da utilização da estatística como vontade de verdade sobre a população, o saber de Estado esquadrinha e torna previsível e calculável o funcionamento da população.

Será a partir da segunda metade do século XVIII que a população aparecerá como o objetivo final do governo. Segundo Foucault (2015, p. 425), “a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo”, situação esta em que há a passagem “de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo” (FOUCAULT, 2015, p. 426). Conforme Ramos do Ó (2009), foi no século XVIII que o domínio denominado “população” começou a ser um ponto de aplicação de conhecimentos das técnicas de governo, dentre elas, os estudos demográficos e a estatística, que passam a refletir e calcular os fenômenos sociais, como saúde, mortalidade, natalidade e instrução, com a intenção de tornar a população mais ativa e produtiva.

Em *Segurança, Território e População*, Foucault (2009) define governamentalidade como um conjunto de aparatos que permitem às instituições exercer os seus dispositivos de segurança por meio do poder, tendo como alvo a população. Foucault (2015) também afirma que essa linha de força conduz a soberania e a disciplina para o desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e toda uma série de saberes.

Ramos do Ó (2009), ao tratar das relações de poder como condução da conduta, destaca que o governo aos poucos foi adquirindo técnicas de cálculo, medida e comparação para serem utilizadas em diferentes contextos, dentre eles, a escola. Nesse contexto, o poder pedagógico tem a pretensão de governar as condutas de outros seres humanos, que por vezes se sobrepõem a outras formas de conduta, outras vezes cedem, reforçam-se ou dão lugar a outras estratégias sociais, o que se viu durante todo o século XX.

Alvarez-Uría (1996, p. 36) afirma que, o poder disciplinar tem como objetivo “moldar os corpos para produzir sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo”. A disciplina, utilizada de forma ininterrupta, “implica uma vigilância hierárquica e uma sanção normalizadora”, codificando e controlando os espaços, o tempo, as atividades, e assegurando a constância dos sujeitos.

Segundo Ramos do Ó (2009), o governo não tem que ser compreendido como uma instância de poder, mas como uma complexa máquina de administração social entre diferentes formas de governo, como na escola e na família, e atuando coercivamente sobre os sujeitos, nos modos como os indivíduos se conduzem. O autor (2009) afirma que o século XX teve como marcas a incorporação de princípios morais, a autonomia funcional e a liberdade, época em que a disciplina fica associada à independência do aluno e às novas regras de convívio, dentro dos limites do sujeito.

Outro conceito que vai ganhando força nos processos de educação escolarizada, principalmente no final do século XX e no século XXI, é a noção de empresário de si, cujo embasamento busco no curso de Foucault de 1978-1979, em seu livro denominado *Nascimento da Biopolítica*. Foucault (2008) afirma em suas análises que esse conceito tem relação direta com o neoliberalismo econômico e, portanto, com a evolução do mercado, considerando que, dentre o final da Idade Média e o século XVIII, a concepção econômica de justiça distributiva foi sendo substituída pelo que hoje chamamos de liberalismo clássico.

Conforme Calixto e Aquino (2015, p. 435), a decomposição do trabalho em capital e renda, e a emergência do *homo economicus* são consequências da

Escola de Chicago, inspiração para o neoliberalismo norte-americano. Esse *homo economicus*, segundo Foucault (2008, p. 311), é a própria concepção do “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda”. Foucault (2008, p. 311) afirma: “chega-se à ideia de que o salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano”.

Costa (2009, p. 177) afirma que “a estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda”, uma vez que a educação pensada no sentido de um investimento faz com que a produtividade do indivíduo seja um resultado deste, podendo obter um crescente aumento de seus rendimentos ao longo da vida através de novos investimentos. Daí a necessidade da formação continuada.

López-Ruiz (2004, p. 199 – 200) considera que a noção de capital humano refere-se a um conjunto de “capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca”. O investimento em si mesmo gera uma concepção de pedagogia que visa, segundo Calixto e Aquino (2015, p. 436), a “acionar e a desenvolver as habilidades e as competências latentes no indivíduo, alterando sua forma de ser e de agir a fim de que fosse possível atingir outro patamar de existência”. É aí que se torna mais forte o discurso do empreendedorismo, em que a tônica é a aprendizagem permanente e a autoaprendizagem, o que invade fortemente as práticas pedagógicas voltadas para o aluno trabalhador no Brasil.

Em relação ao discurso do empreendedorismo, Costa (2008, p. 181) afirma que este discurso tem se disseminado com intensidade nas searas educativas, “que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores”. Por haver um forte vínculo na cultura do empreendedorismo com a teoria do Capital Humano, principalmente na valorização das competências, podemos pensar o aluno trabalhador no Brasil neste contexto, mais especificamente as práticas do PROEJA. Também precisamos compreender a relação contemporânea entre educação e trabalho em uma época em que vivemos a aceleração, o curto-prazo

e a instabilidade para pensar a carreira; época em que tudo é volátil e o sujeito precisa se constituir continuamente estando disposto a se abandonar para atender as novas necessidades.

Dessa forma, tentando entender esta ‘aceleração contemporânea’ na qual vivemos, busquei o apoio em Sennett (2006) com *A cultura do novo capitalismo*, obra na qual a palavra de ordem é seguir em frente ao invés de estabelecer-se. Com todas estas mudanças, “o provável é que fiquem de fora apenas os elementos mais vulneráveis da sociedade, os que desejam trabalhar, mas não dispõem de capacitações especializadas”. (SENNETT, 2006, p. 46).

Assim, algumas importantes condições de possibilidade que podemos destacar são: se a educação de jovens e adultos mais carentes esteve historicamente vinculada no Brasil ao assistencialismo e ao controle de possíveis riscos que esses indivíduos poderiam tornar-se, como pensar a educação de jovens e adultos como um dispositivo de segurança na gestão da população a partir dessa lógica biopolítica contemporânea que os toma como empresários de si? Se o discurso neoliberal atual permeia toda a sociedade e os processos de escolarização remetem a um empresário de si, como a educação de jovens e adultos tem preparado os “empreendedores” para a aprendizagem permanente e a autoaprendizagem?

Finalizo este resumo tomando o aluno trabalhador como objeto de conhecimento em relação ao risco, por exemplo, sendo produzido o lugar no discurso do aluno trabalhador como um lugar diminuído dentro do discurso pedagógico, discurso este que ainda opera com um ideal de idade, de desenvolvimento e de rendimento dos alunos, para depois transformar esse jovem ou adulto em aluno e, no presente, um aluno empresário de si.

**Palavras-Chave:** Empresariamento de si. Governamentalidade. Capital Humano.

#### Notas de fim

1 Doutorando em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, E-mail: rodrigo.dullius@caxias.ifrs.edu.br

## Referências

- ALVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 31-42, jul./dez. 1996.
- BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- CALIXTO, Claudia Ribeiro; AQUINO, Júlio Groppa. Empreendedorismo e racionalidade pedagógica moderna: imbricações. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 434-444, set./dez. 2015.
- COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 34, n. 2, p. 171-186, mai/ago 2009.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 55 – 86.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **O “ethos” dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. 2004. 385 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- RAMOS DO Ó, Jorge. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Revista Educação e Realidade**, UFRGS, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 97-117, maio/ago. 2009.
- SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.





## Institucionalização de indivíduos presos: desafios para a educação em regime de privação de liberdade

Eduardo Sacilotto<sup>1</sup>  
Flávia Fernanda Costa<sup>2</sup>

Os seres humanos passaram por diversas modificações ao longo da história, modificações físicas, psicológicas e culturais, que adaptaram seu corpo e seu espírito a novas realidades que surgiam e se renovavam constantemente.

Um dos feitos sociais notórios foi o avanço dos agrupamentos coletivos, o convívio “pacífico” em sociedade. Mas a composição deste conviver pacificamente impôs uma série de normas comuns, das quais, em suma, surgiram as Leis, que ficam, hoje, a cargo de execução do Poder Judiciário, mas que já estiveram à disposição do Poder Soberano.

A crescente demanda por ordem e a convenção de normas, indicam a busca por um dispositivo disciplinar que fosse garantidor de uma sociedade perfeita, pacífica. Neste mesmo anseio, o de compor uma sociedade produtiva, sã, igualitária... surgiram, entre outras instituições, as escolas e os presídios. Para separarem, conforme objetivos sociais específicos, os desajustados e os doentes e para formarem as novas gerações, minimizando a probabilidade dos desvios de toda a ordem.

No seio destas instituições encontra-se o indivíduo e sua ânsia social. A relação entre as instituições e a sociedade, entre a criatura e o criador, se proliferaram de tal forma que uma se alimenta da outra e ambas subsistem de sua própria interação, híbrida. O exercício do Poder se legitima na cessão parcial da liberdade dos indivíduos e a materialização desta cessão é a prisão.

Mas como o processo de encarceramento é um ciclo finito, faz-se necessário trabalhar a reeducação dos indivíduos que perderam provisoriamente a sua liberdade, de modo que eles reúnam condições de emancipação e retorno a sociedade livre. Considerando a institucionalização de indivíduos presos, quais os desafios para a educação em regimes de privação de liberdade?

É prudente ressaltar que nos valhamos, predominantemente, do aporte teórico de Michel Foucault, que desenvolveu com propriedade intelectual a noção de Biopolítica, conduzido pelos estudos sobre os sujeitos. Somam-se a ele, como referenciais teóricos, Beccaria e Bentham na criação de um código de Leis e na vigilância de sua execução, respectivamente, bem como Goffman que nos trará um pouco da psicologia do indivíduo preso.

**Palavras-chave:** Biopolítica. Educação prisional. Institucionalização de indivíduos.

### Referências

- BECCARIA, Cesare, marchese di. **Dos delitos e das penas**. 11. ed. São Paulo: Hemus, 1998. 117 p. (Ciências sociais & filosofia). ISBN 8528900274.
- BENTHAM, Jeremy; TADEU, Tomaz. **O panóptico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 199 p. ISBN 9788586583759.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25.ed. São Paulo: Graal, 2012. 431 p. (Coleção Biblioteca de filosofia e história das ciências) ISBN 9788570380883.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 262 p. ISBN 9788562605085.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. 312 p. (Coleção Debates ; 91). ISBN 9788527302029.

Herodotus. **História: o relato clássico da guerra entre Gregos e Persas**. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2001. 1071 p. (Clássicos ilustrados). ISBN 8500009756.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia, Guia prático da linguagem sociológica**. Zahar, 1997-05-01. [Minha Biblioteca].

MICHAELIS: **Dicionário escolar língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, c2008. XXXIX, 951 p. ISBN 9788506054970.

PRESSFIELD, Steven. **Portões de fogo: um romance épico da batalha das Termópilas**. 3.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. 393 p. ISBN 8573023082.

---

#### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em Educação, edsa-cilotto@gmail.com.

2 Universidade de Caxias do Sul, Doutorado em Educação, ff-costa@ucs.br.



## O Conselho Escolar frente aos desafios da Educação no Século XXI

Alana Silva Sgorla<sup>1</sup>

As discussões realizadas atualmente sobre educação revelam uma crise paradigmática e alertam a necessidade de inscrever nossa prática educativa em um novo aporte teórico. Segundo Hernández (1998) repensar e reinventar a Escola torna-se essencial para a formação de cidadãos capazes de escrever sua própria história. A formação deste cidadão capaz de construir uma nova realidade social, de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo consciente de suas raízes históricas está projetada na escola e na sua prática pedagógica.

Trata-se de um processo de construção de novas relações no interior das instituições escolares na busca por uma escola reflexiva, ou seja, uma *organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo*<sup>2</sup>.

Tendo em vista uma abordagem sistêmica de educação vamos analisar o Conselho Escolar enquanto estratégia de gestão democrática na escola pública considerando essa uma forma de organização da comunidade escolar. Existem várias formas de existência de um Conselho Escolar. Pode este servir apenas como demanda legal, mas pode também tornar-se um espaço onde os integrantes aprendam a participar na vida da escola tornando este um ambiente educativo. Compreendemos por ambiente educativo qualquer espaço onde as pessoas desenvolvem uma rede de relações com um objetivo comum, neste caso visando à construção de uma escola democrática em prol de uma ação educativa que promova a humanização.

Integra uma abordagem sistêmica entender a escola como parte integrante de algo mais amplo e perceber as suas relações na sociedade em que está inserida, não abandonando sua singularidade e sua complexidade nesse sentido. O conselho escolar enquanto ambiente educativo necessita concentrar sua atenção nas relações para a construção de propostas educativas significativas para os seus membros. Pois é através da consciência e da identificação por parte das pessoas que o constituem que surge o comprometimento com um projeto coletivo.

De acordo com o documento final da Conferência Nacional da Educação Básica de 2008, o Conselho Escolar *constitui uma instância deliberativa e representativa, com a finalidade de acompanhar, fiscalizar, propor e construir coletivamente o projeto político-pedagógico*. Sendo assim, o Conselho Escolar passa a ser a expressão da comunidade, a quem a escola realmente pertence deliberando sobre a construção e também sobre a gestão de se projeto político- pedagógico.

O presente texto tem por intenção analisar o Conselho Escolar enquanto uma das possibilidades de organização da comunidade escolar e uma estratégia de gestão democrática com vistas a objetivos transformadores, compreendendo-o como ambiente educativo nas escolas.

A estrutura do ensino no Brasil comporta, atualmente, uma variedade de tipos de conselhos, mas é interesse deste trabalho centrar sua atenção nos Conselhos Escolares, constituídos no âmbito escolar, com competências e atribuições relativas à condução da

educação, possibilitando o exercício do controle social e político pela comunidade a qual pertence a escola.

De acordo com Paro (2001), a transformação da escola passa necessariamente por sua apropriação por parte da comunidade escolar e pela transformação no sistema de autoridade e distribuição do próprio trabalho no interior da escola. Trata-se de uma modificação na forma hierárquica como a escola esta organizada hoje que concentra o poder nas mãos do gestor escolar e centra na figura do diretor a tomada de decisões. Não se trata de dividir o poder e sim dividir a autoridade, de forma a dividir responsabilidades, ouvir opiniões e compartilhar decisões com todos a comunidade escolar. Para que a busca por uma ação educativa que preze pela cidadania e promova a humanização se concretize, é importante que educadores, pais, funcionários, alunos e demais integrantes da comunidade escolar se envolvam de forma responsável.

Muitos dos princípios utilizados na organização escolar hoje têm origem nas experiências administrativas obtidas em empresas, entretanto é imprescindível destacar que escolas e empresas têm uma diferença fundamental, as primeiras trabalham com produtos enquanto as segundas concentram sua atuação na formação de pessoas. Segundo Alarcão (2001), as pessoas são o sentido da existência da escola<sup>3</sup>, por este motivo as práticas de gestão escolar constituem uma forma peculiar de organização, onde predominam as relações inter-pessoais e as interações entre as pessoas para a viabilização da formação humana. Não existe gestão democrática sem a participação dos atores educativos, assim, os conselhos escolares podem auxiliar a democratização das escolas.

Os conselhos apareceram nas sociedades ainda na Antiguidade, como agrupamento de pessoas que deliberam sobre determinado assunto. Segundo Teixeira (2004) podemos buscar o sentido do termo na etimologia greco-latina do vocábulo, em grego refere à “ação de deliberar”, “cuidar”, “cogitar”, “refletir”, “exortar” e em latim, traz a idéia de “ajuntamento de convocados”, o que supõe participação em decisões precedidas de análises e de debates.

Aos conselhos cabe o papel de controle social e político das ações do Estado, Cury (2000) resalta que todos os Conselhos ligados à Educação convergem a um objetivo final:

garantir o acesso e a permanência de todas as crianças, de todos os adolescentes, jovens e adultos em escolas de qualidade. E, sendo a educação escolar um serviço público e de finalidade universal, é no ensino público que a oferta de ensino deve ser cuidadosamente gerida a fim de que a igualdade perante a lei, a igualdade de condições e de oportunidades tenham vigência para todos, sem distinções (2000. p.45).

As práticas organizacionais e pedagógicas adotadas por cada escola refletem sua finalidade e suas concepções sociais e políticas, pois, cada escola é única e como espaço de relações possui uma história singular. Por isso é importante a participação da população, à qual a escola realmente pertence<sup>4</sup>, no ambiente escolar tornando viável a democratização da gestão como fator de melhoria da qualidade da educação.

Metodologicamente, este estudo de abordagem qualitativa está pautado pela pesquisa bibliográfica e documental, incluindo publicações do Ministério da Educação e a legislação que constitui e normatiza o Conselho Escolar.

Raramente a comunidade escolar é chamada a participar das tomadas de decisões dentro da escola, o que nos remete a pensar a complexidade das relações de poder estabelecidas dentro do ambiente escolar. Atitudes na contramão destas atuariam de forma a ampliar a autonomia em detrimento ao estímulo à competição e à agressividade e à individualidade sempre presentes em nossa sociedade e nas instituições que a compõem.

Diante do cenário atual da educação brasileira se fazem necessários esforços para ações gestoras coletivas baseadas nas relações pessoais entre os membros que compõe a comunidade escolar tornando-os participantes ativos na configuração de novas relações e de uma nova realidade social comprometida com o todo. Construir e dar condições de ação a um conselho

escolar como ambiente educativo que preze pela reflexividade das relações escolares contribui para uma escola democrática e reflexiva que forma cidadãos conscientes com o seu papel social.

**Palavras-chave:** Democratização da Educação. Conselho Escolar. Gestão Escolar. Ambiente Educativo

## Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CURY, C. R. J. Os Conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.) **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000. p.43-60.
- HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, RS: Artimed, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.
- TEIXEIRA, Lucia Helena G. Conselhos Municipais de Educação: Autonomia e democratização do Ensino – Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>> Acesso em: 06/08/18.

---

### Notas de fim

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul, UCS. Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul, UCS. [assgorla@ucs.br](mailto:assgorla@ucs.br).

2 ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: Artimed, 2001. p. 21.

3 ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 20.

4 PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.



## Perspectivas de uma Educação Existencialista para a Autonomia: Práticas Restaurativas e Comunicação Não Violenta

Altemir Schwarz<sup>1</sup>  
Vanderlei Carbonara<sup>2</sup>

A escola, inserida num contexto plural de sociedade e reconhecida como espaço formativo por excelência, está sempre desafiada a oferecer respostas aos desafios sobre a formação para a liberdade e autonomia. O ideal de igualdade entre os sujeitos, superado em sua perspectiva moderna, agora abre espaço para um discurso a partir da diferença e que considera a pluralidade como condição de manifestação do humano. O sujeito busca, apesar de inserido em uma sociedade, se desenvolver individualmente e a escola passa a ter grande destaque nessa constituição individual, sendo o lugar onde este sujeito vai se aprimorar em todas as dimensões, estabelecer as relações, ser percebido e perceber. Daí urge a discussão acerca do papel de uma formação para a autonomia, que passa diretamente pela compreensão acerca dos possíveis limites da liberdade que a pluralidade impõe, limites esses cada vez mais tênues, e que demandam esforços e ferramentas pedagógicas que possam dar conta da realidade social presente, dos problemas mais variados que os indivíduos carregam consigo e das relações de poder estabelecidas socialmente e extenuadas com grande ênfase no ambiente escolar. Sustentados na filosofia sartreana, em práticas restaurativas e nos princípios da comunicação não-violenta, nos propomos neste artigo a discutir a escola como espaço da constituição da autonomia, trazendo apontamentos acerca do lugar do conflito no processo formativo e dos agentes a ação educativa, aqui limitados em educandos e educadores e seus respectivos papéis. A escola, como espaço de relações, é também o espaço onde o ser se percebe e percebe o mundo à sua volta a partir das possibilidades de ser que aquela realidade de mundo apresenta.

O ser não está dado e pronto, mas em constituição e justamente por esse pressuposto básico é que a escola adquire, na contemporaneidade, um papel fundamental para a formação da liberdade e da autonomia e adquire grande relevância nas mudanças sociais, sendo imprescindível para o desenvolvimento humano e econômico de uma sociedade. As liberdades individuais veem-se confrontadas pela pluralidade e o indivíduo precisa moldar-se à fração de mundo onde está inserido. O desafio aqui assumido é o de pensar a formação para a autonomia sem que se anulem as liberdades individuais e, ao mesmo tempo, guardando distância de concepções permissivas que inviabilizem a convivência social, argumentando a partir da compreensão de liberdade em Sartre, da sua perspectiva do olhar como revelador do ser, dos princípios norteadores das práticas da Justiça Restaurativa proposta por Howard Zehr e das técnicas de Comunicação Não-Violenta sugeridas por Marshall Rosenberg.

A partir da análise das teorias propostas pelos autores escolhidos, da seleção de conceitos centrais para o desenvolvimento do presente artigo, centramos os argumentos nas relações plurais, portanto conflituosas, do espaço escolar e do educador como sujeito de referência da autonomia, como aquele que olha e é olhado, percebe e é percebido e necessita assumir seu papel no processo formativo. Pensamos a escola como espaço possível para uma formação para a autonomia considerando-se seu contexto plural. Para tanto pensa-se tanto no educando como sujeito a quem se destinam primordialmente as reflexões formativas, e no educador na condição de agente formativo no pro-

cesso. Sugerimos um caminho de horizontalidade nas relações como possibilidade pedagógica com vistas à superação das dificuldades mais latentes no ambiente escolar. Dentre essas dificuldades estão a violência e o sentimento de não pertença, visíveis em professores e estudantes. Como via de superação apontamos a Comunicação Não-Violenta como ferramenta fundamental para a dissolução das relações de poder baseadas no medo, na imposição e no castigo, propondo uma mudança de foco de uma formação avaliativa-punitiva, para uma formação participativa-acolhedora. Nesse sentido pensa-se em estudantes e professores como partes de uma rede de relações que precisa ser aprimorada para se desenvolver de modo saudável.

**Palavras – Chave:** Formação para a autonomia. Liberdade. Pluralidade. Comunicação Não-Violenta. Práticas Restaurativas.

## Referências

- SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada:** ensaio de ontologia fenomenológica. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 782 p.
- SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 84 p.
- SARTRE, Jean-Paul. **Entre quatro paredes.** São Paulo, SP: Abril S.A. 1977. 100 p.
- BURSTOW, Bonnie. **A filosofia sartreana como fundamento da educação.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00
- ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa / Howard Zehr;** tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2017, 2ª ed.
- ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** Tradução Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.
- AMSTUTZ, Lorraine Stutzman; MULLET, Judy H. **Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo.** Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

---

### Notas de fim

1 Licenciado em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) | altemirfilosofia@gmail.com.

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) | vanderlei.carbonara@ucs.br.



## Políticas e Práticas de Educação Integral: tempos, espaços e saberes em transformação

Cineri Fachin Moraes<sup>1</sup>  
Cristiane Backes Welter<sup>2</sup>  
Delcio Antônio Agliardi<sup>3</sup>

Este trabalho apresenta resultados de um projeto de pesquisa com o objetivo de analisar as variáveis teóricas e metodológicas imbricadas na Educação Integral para compreender políticas e práticas de atendimento educativo de jornada ampliada com foco no desenvolvimento humano, científico e tecnológico da aprendizagem de crianças e adolescentes.

Para este estudo foi adotada a metodologia qualitativa com ênfase no estudo de caso, embasado em Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2005). A construção dos dados empíricos ocorreu por meio da leitura do Plano Municipal de Educação e Propostas Pedagógicas das escolas de educação de tempo integral. Também, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e registros em diário de campo.

O aporte teórico contempla os estudos de Cavaliere (2002), Demo (2011), Freire (2008), Moll e Leclerc (2013), Teixeira (1997), dentre outros, que defendem o fortalecimento de políticas e práticas que corroborem a qualidade da Educação Integral.

Os resultados preliminares mostram que a função da escola avança para o campo da Educação Integral

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul. Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: cfmoraes@ucs.br.

2 Universidade de Caxias do Sul. Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: cbwelter@ucs.br.

3 Universidade de Caxias do Sul. Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: daagliardi@ucs.br.

no momento em que prioriza, no seu currículo e em suas práticas educativas, além dos conteúdos clássicos, a ampliação dos tempos e espaços de formação, oportunizando, em seu trabalho pedagógico, a investigação e construção de valores, de culturas e saberes inerentes ao processo de aprendizagem de crianças e adolescentes.

**Palavras-chave:** Educação integral. Políticas e práticas curriculares. Formação de professores.

### Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. de 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, 2013, pp. 291-304. Disponível em <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em 30 jul. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.





## **Um olhar sobre Língua Portuguesa nos Anos Iniciais na BNCC**

Taciana Zanolla<sup>1</sup>

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em dezembro de 2017. O documento tem caráter normativo e “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). A definição de conteúdos mínimos está prevista na Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais também fazem referência ao documento, assim como o Plano Nacional de Educação de 2014. “Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 5). A BNCC não é o currículo; sua implantação é regulamentada na Resolução CNE/CP nº 02/2017 e envolve, além da reelaboração do currículo pelas redes de ensino, os programas de formação inicial e continuada, a elaboração de materiais didáticos, critérios de infraestrutura, programas e projetos do Ministério da Educação. Pautada no compromisso com a educação integral, a BNCC apresenta competências gerais da Educação Básica, competências específicas de cada área do conhecimento e de cada componente curricular e habilidades. O presente trabalho propõe um olhar sobre as diretrizes definidas pelo documento para Língua Portuguesa, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para além das polêmicas e divergências sobre o documento, propõe-se um estudo exploratório, buscando identificar as orientações que norteiam a organização dos currículos em relação à aprendizagem da língua, nas séries iniciais. A BNCC concebe Língua Portuguesa em uma perspectiva enunciativo-discursiva, sendo o texto sua unidade de trabalho, considerado

nas práticas contemporâneas de linguagens, em suas diversas semioses. Também estabelece como objetivo a ampliação dos letramentos, inclusive os digitais, em uma abordagem crítica que instrumentalize os estudantes para o uso da linguagem em suas dimensões ética, política e estética e valorize a diversidade cultural. As habilidades presentes no documento “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29), estão relacionadas a objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e organizadas em unidades temáticas. Em Língua Portuguesa, as habilidades abrangem as práticas de linguagem – oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica – , e campos de atuação – campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, nos Anos Finais). Nos Anos Iniciais, busca-se o aprofundamento das experiências com a língua oral e escrita já vivenciadas na família e na escola; nessa etapa da escolarização, destaca-se que a análise linguística/semiótica tem foco na alfabetização, no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e na ortografização, do 3º ao 5º ano. No documento, alfabetização é definida como “processo básico de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica” (BRASIL, 2017, p. 89), enquanto a ortografização é compreendida como construção do conhecimento sobre a ortografia de uma língua, envolvendo as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita, os tipos de relações fono-ortográficas e a estrutura da sílaba. Verifica-se que a perspectiva de integralidade da educação proposta no documento somente se efetiva

na articulação entre as habilidades e as competências, incluindo as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas de linguagens e as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** BNCC. Língua Portuguesa. Anos Iniciais. Ensino Fundamental.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://goo.gl/Nk9uwn>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul; Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Taxista PROSUC-CA-PES; tacionazanolla@gmail.com.



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **PAINEL TEMÁTICO 10**

**Educação Física, Música, Artes:  
harmonias da Escola em Movimento**



## A arte como ferramenta de aprendizado: relato de experiência

Ricardo Cancian<sup>1</sup>  
Cisnara Pires Amaral<sup>2</sup>

O trabalho é fruto de intervenção pedagógica realizada na disciplina de ciências de uma escola pública do município de Santiago/RS, teve como objetivo utilizar a arte como ferramenta para instigar o conhecimento dos alunos em relação ao desaparecimento das abelhas na região, tornando-os disseminadores de informações. Segundo os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), 1997, p.43 a disciplina de artes é considerada como um conhecimento que envolve: “a experiência de fazer formas artísticas e refletir sobre a arte como objeto de conhecimento”. Para tal, foram feitas oficinas realizadas pela regente da disciplina e docente da Universidade, com auxílio de monitoria onde foram produzidas abelhas em biscuit para serem usadas como enfeite de chimarrão. As oficinas ocorreram durante 4 horas/aulas e os materiais foram ofertados pela docen-

te. Para relacionar a produção ao conteúdo a professora levou uma reportagem do jornal local, que enfatizava o uso de agrotóxicos nas lavouras e o desaparecimento das abelhas e suas consequências, relacionando conhecimento científico com o cotidiano. Notou-se que trabalhar a arte é forma de garantir o sucesso do aprendizado, conciliar o prazer em realizar trabalhos artísticos munindo os discentes de informações sobre hábitat, nicho ecológico, importância no meio. Oportunizar a vivência da sua expressividade conceituando significados, construindo saberes, disseminando informações são fatores essenciais para garantir o aprendizado.

**Palavras-chave:** Conhecimento Científico. Artes. Disseminadores.

---

### Notas de fim

1 Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Santiago. E-mail: ricardo.cancian@hotmail.com.

2 Docente do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Santiago e docente do Colégio Estadual Cristóvão Pereira. E-mail: cisnara@yahoo.com.br.



## A Educação Física na escola Giuseppe Garibaldi: entre o competitivismo e o populismo (1974-1989)

Cristian Giacconi<sup>1</sup>

As aulas de Educação Física nas escolas brasileiras atravessaram ao longo de seu período histórico, por cinco grandes vertentes pedagógicas de ensino, dentre elas: a Educação Física Higienista (1889-1930), que foi uma tendência de ensino influenciada pela medicina e pela eugenia, com a premissa de “[...] proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito, formando o homem física e moralmente sadio alegre e resoluto” (MARINHO, 1953, p. 177). A Educação Física Militarista (1930-1945) difundida durante a Era Vargas, possuía características ligadas ao “[...] desenvolvimento harmônico do corpo. Desenvolvimento da personalidade. Aperfeiçoamento da destreza. Emprego da força e espírito de solidariedade” (MAZZEI; TEIXEIRA, 1967, v. 4, p. 143). A denominada Educação Física Pedagógica (1945-1964) preconizava acima de qualquer política governamental ser “[...] capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 29). As vertentes analisadas nesta investigação são a Educação Física Competitivista (1964-1985) e a Educação Física Populista (1985-200[?]) que serão abordadas com maior ênfase a seguir, visto que elas são evidenciadas dentro do objeto de estudo, a Escola Giuseppe Garibaldi, entre os anos de 1974 a 1989.

Desta forma, o principal objetivo deste estudo é analisar as vertentes pedagógicas competitivista e populista desenvolvidas pelas professoras primárias nas aulas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi, através das representações destas professoras entre o período de 1974 a 1989. A fundação e constituição da Escola Giuseppe Garibaldi pode ser dividida em dois momentos dentro do recorte temporal adotado.

Assim, na sua primeira instalação, numa casa de alvenaria adaptada em 1974, os espaços destinados às práticas de Educação Física eram um pátio com pavimento de brita sem cobertura e as salas de aula. Os materiais utilizados pelas professoras para estas aulas eram apenas bolas e cordas. A escola mudou-se para um novo prédio no ano de 1977, dispondo de um pátio coberto com piso de concreto, salas de aula mais amplas e a ampliação dos materiais didáticos. Para compreender a inserção destas vertentes na Escola Giuseppe Garibaldi faço uma breve contextualização dos momentos vividos no país. A partir de 1964, os contextos sociais relacionados à repressão e à censura que estavam instalados no país por meio da ditadura civil militar, acabam explicando a inserção da vertente competitivista nas escolas em defesa de uma Educação Física orientada pelo ensino do esporte e pela competitividade. A vertente competitivista, que adotou os esportes como principais práticas no ambiente escolar, passa a ser entendida como um modelo propício de propaganda política, pois enfraquece a consciência crítica dos sujeitos através do envolvimento esportivo, que transcende os muros da escola e permeia o meio social, uma nova espécie de “pão e circo”<sup>2</sup> (CASTELLANI FILHO, 2000). A corrente pedagógica da Educação Física competitivista nas instituições escolares era fundamentada inicialmente pelo ensino e aprimoramento do gesto técnico dos esportes. Estas aulas eram organizadas e direcionadas aos grandes jogos, principalmente ao futebol e ao voleibol. Desta forma, os alunos de 1ª a 4ª séries eram incentivados a participar de jogos e atividades que visassem o desenvolvimento fracionado das ações esportivas, pois com o decorrer destas práticas haveria uma contribuição motora para formação das habilidades essen-

ciais objetivando a prática de algum esporte na sua trajetória educacional (GHIRALDELLI JUNIOR, 1989). A partir de 1985, com as aberturas nos âmbitos sociais, políticos e educacionais decorrentes da redemocratização brasileira, a Educação Física escolar adquire novos traços pedagógicos. Esta nova vertente é denominada de populista, em vista das pretensões operárias na sociedade, a partir dos conceitos de inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida. Estes mesmos conceitos passam a fazer parte dos debates sobre a Educação Física escolar, entendendo o aluno como ser atuante do processo de ensino-aprendizagem, que deve ser crítico e participativo. Assim, as práticas competitivistas vão perdendo força para uma corrente que valoriza mais que os aspectos biológicos e fisiológicos do aluno (FERREIRA, 2005). Neste momento, os campos da psicomotricidade e do construtivismo começam a se articular com a Educação Física na escola, através das suas concepções que ultrapassam os aspectos biológicos, competitivos, tecnicistas e de rendimento, ao incorporar nas práticas também a consciência cognitiva, psicológica e afetiva (DARIDO, 2001). A metodologia utilizada para este estudo fundamentou-se na História Oral. Esta metodologia possibilita criar uma “versão e visão”, através das narrativas com pessoas, que relatam sobre acontecimentos, práticas, culturas, conjunturas, instituições, cotidianos e outros fatos de seu passado (LOZANO, 2005). A História Oral utiliza-se das memórias destas pessoas, pois estas fazem um encontro do passado com o nosso presente e se estruturam “[...] por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas” (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 420). Por representação entende-se, a partir de Chartier (1988), como a presentificação de um passado, presente nas memórias dos sujeitos, que sempre apresentam duas possibilidades de sentido. Podem expressar um objeto ausente, substituindo-lhe por uma figura semelhante para o reconstituir na memória, ou podem revelar uma presença, como a apresentação de algo. Neste estudo foram utilizadas as narrativas da Profa. Jacira Koff Saraiva (1974-1977) e da Profa. Jacqueline Gedoz Vita (1982-1989) para analisar as aulas de Educação Física e as influências destas vertentes para as práticas desenvolvidas. As análises permitem compreender que apesar dos movimentos políticos

e as determinações legais para o momento histórico de 1974 a 1976, na primeira instalação da Giuseppe Garibaldi, as professoras primárias proporcionavam práticas que foram além dos esportes e que não possuíam traços competitivos. Percebo que foram capazes de propiciar aos alunos aquilo que o governo permitia a elas desenvolver. Se a legislação previa que os alunos deveriam ter uma formação tecnicista e competitivista, questiono de que forma as professoras poderiam propiciar tais práticas com os espaços físicos precários e com os recursos materiais escassos, visto que a escola possuía poucas bolas, cordas, e alguns tabuleiros para os jogos em sala de aula. Ao analisar o período compreendido entre 1977 a 1989, já nas novas instalações da Escola Giuseppe Garibaldi, as possibilidades práticas de Educação Física acabam se ampliando. Isso ocorre pelas melhores condições ofertadas pela Secretaria de Educação, pelas trocas de experiências entre as professoras de diferentes escolas, pelas leituras de bibliografias da área, pelos novos espaços físicos e ampliação dos materiais didáticos. Porém, muitas práticas do período competitivista continuam sendo desenvolvidas ainda com finalidades lúdicas, como o futebol e voleibol, todavia, ocorre a inserção de outros esportes nas aulas. Os jogos de tabuleiro em sala de aula também continuam sendo desenvolvidos, e iniciam aproximações do campo da Educação Física aos conceitos pedagógicos e não somente biológicos. As possíveis conclusões sobre a análise do período estudado, possibilitam compreender que as professoras primárias da Escola Giuseppe Garibaldi conseguiram articular e colocar em prática os saberes oriundos de sua formação docente, dos cursos e palestras, das leituras e das trocas de experiências com outras professoras, para organizar e desenvolver as aulas de Educação Física. No entanto, estas práticas ficaram restritas pela não especificidade de sua formação na área, pelos espaços escolares e pelos materiais didáticos oferecidos. Mesmo assim, nota-se um esforço docente para seguir os planos propostos pela legislação, encontrar soluções educativas tanto nos espaços quanto nos materiais para um desenvolvimento satisfatório das aulas de Educação Física.

**Palavras chave:** Educação Física escolar. Vertentes pedagógicas. Competitivismo. Populismo. Escola Giuseppe Garibaldi.

## REFERÊNCIAS

- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 2000.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.
- DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.
- FERREIRA, Heraldo Simões. **Percepção sobre qualidade de vida entre crianças de 4 a 6 anos: Educação (Física) na escola**. 2005. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde). Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Fortaleza, 2005.
- FILHO, Sidney Soares. Brasil, a continuidade da política do pão e circo ou é só impressão? **Revista Estudos Jurídicos UNESP**. Franca, v. 14 n. 19, p. 335-358, 2010.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1953.
- MAZZEI, Julio; TEIXEIRA, Mauro Soares. **CER – Coleção: Cultura, Educação, Educação Física, Esportes e Recreação**. São Paulo: Fulgor, 1967.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil, Vol. III: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2011.

---

### Notas de fim

1 Bacharel em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul-RS, Pós-graduado em Nutrição Esportiva pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Atualmente é aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Mestrando em Educação, estando vinculado à linha de pesquisa em História e Filosofia da Educação. Participante do grupo de pesquisa História da Educação, Imigração e Memória da Universidade de Caxias do Sul (GRUPHEIM). Contato: cgiacomoni@ucs.br

2 A expressão “pão e circo” ficou conhecida como a política dos governantes de Roma para alienar e conquistar aprovação da população, por meio da distribuição de comida e incentivos para espetáculos de diversão (FILHO, 2010). Assim, ao realizar uma analogia com o contexto da ditadura civil militar brasileira, o governo pretendeu por meio dos esportes causar uma espécie de alienação social aos problemas enfrentados pela sociedade.



## A influência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de Educação Física na Universidade Luterana do Brasil – RS

Luciano Leal Loureiro<sup>1</sup>  
Líbia Aquino<sup>2</sup>

Este resumo expandido apresenta a pesquisa em andamento sobre “a influência do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) para a formação de professores de educação física na Universidade Luterana do Brasil (RS). Apresenta-se o objetivo geral e específicos; os autores que fundamentam o referencial teórico; na sequência consta a metodologia utilizada que é a pesquisa descritiva; a análise dos resultados prevê a triangulação de informações e, por último constam os resultados esperados e a bibliografia consultada. A pesquisa em andamento tem como objetivo geral identificar os fatores que contribuem para a formação dos bolsistas de Educação Física que participam do PIBID. Os objetivos específicos são: caracterizar os aspectos práticos da formação de bolsistas de Educação Física que participam do PIBID e a valorização que fazem desta formação; analisar como ocorre a inserção dos licenciandos em Educação Física no cotidiano da escola; identificar o papel do professor supervisor e os benefícios desta supervisão para os bolsistas do PIBID. O referencial teórico sobre a formação de professores se alicerça em Émile Durkheim- criou a disciplina acadêmica e regras para o método sociológico.; Mario Sérgio Cortella- A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. - Fragilidade, a crise da educação. Faz uma crítica a jargões já automatizados por educadores; Edgar Morin - Os sete saberes necessários à educação do futuro: 1 - conhecimento. Por quê? 2 – conhecimento pertinente, isto é, de um conhecimento que não mu-

tila o seu objeto. Por quê? 3 - identidade humana. 4 - compreensão humana. 5 - a incerteza o inesperado. 6 - condição planetária. Globalização. 7 - antropo-ético, porque os problemas da moral e da ética diferem entre culturas e na natureza humana. Outros autores que abordam a prática docente do professor de Educação Física também são consultados, a saber: Suraia Darido– Para Ensinar Educação Física; Lino Castellani Filho - Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Carlos Alberto Tenroler– Metodologia de Ensino dos Esportes; João Batista Freire - Educação de corpo inteiro. A metodologia utilizada é a pesquisa descritiva, que serve para caracterizar a ação e as práticas pedagógicas de professores de Educação Física da educação básica. Para isso, utiliza-se questionários e as observações realizadas por acadêmicos de Educação Física que estão realizando seus estágios supervisionados. Pode-se entender como pesquisas descritivas que as mesmestêm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002). O objeto da pesquisa será formado pelos professores de Educação Física responsáveis pelas turmas dos estágios supervisionados em Educação Física da Universidade Luterana do Brasil no ano de 2015 e as relações entre o que



eles ensinam e o que determinam os parâmetros curriculares nacionais, sob a perspectiva dos alunos que realizam os estágios. Os dados serão coletados nas escolas de realização das práticas de Estágio Supervisionado em Educação Física, nos municípios da Costa Doce do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A coleta das informações ocorrerá durante o segundo semestre de 2018. Para coletar as informações necessárias será realizado um questionário com os estudantes de Educação Física, que irão ter como base as observações obrigatórias realizadas durante a primeira parte do estágio. A primeira fase será a elaboração do questionário, após, haverá conversas com os estudantes de Educação Física que irão realizar as práticas de estágio. Os alunos realizarão 10 horas de observações, no período entre agosto e novembro de 2018, verificando os métodos utilizados pelos professores de Educação Física das escolas de realização do estágio. Após as observações, os alunos irão responder ao questionário, para verificar as práticas realizadas pelos professores titulares das turmas de realização dos estágios. Durante os meses de agosto e novembro de 2018 serão realizadas leituras e fichamentos sobre o tema da investigação, bem como serão iniciadas as observações dos alunos. Entre Janeiro e Fevereiro de 2019 acontecerá a análise documental dos projetos pedagógicos das escolas, revisão de literatura e comparativo de dados coletados. Em Março de 2019 serão avaliadas as conclusões e considerações finais. Em Abril de 2019 ocorrerá a defesa de tese de Mestrado. O questionário deverá ser encaminhado para professores doutores na área da Educação Física escolar, para que ocorra a validação do mesmo. Sendo assim, esta é uma pesquisa qualitativa e quantitativa, que irá realizar uma intervenção direta através de observações realizadas, análise de dados de um questionário e revisão de licenciatura comparando a realidade prática do cotidiano da Educação Física com o que os pensadores desta prática pedagógica determinam. Será realizada uma pesquisa através de um questionário, com os acadêmicos do PIBID Educação Física da Universidade Luterana do Brasil, que participam do PIBID no segundo semestre de 2019, bem como uma revisão de literatura para comparar o que os alunos observaram e o que os pensadores sobre o tema afirmam. A análise dos resultados prevê a triangulação de informações através do estabelecimento de uma relação entre os documentos que regulamentam o PIBID

e suas portarias, sua importância para a formação de professores, mais especificamente de Educação Física, as diferentes metodologias de ensino da Educação Física, baseada em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a triangulação dos dados deverá levar em consideração o que dizem os PCN, fazendo uma análise documental com o que diz o Projeto Político Pedagógico das escolas de realização dos estágios, e as observações realizadas pelos estudantes de Educação Física que estão cursando os Estágios Supervisionados em Educação Física da Universidade Luterana do Brasil, no segundo semestre de 2019. Os resultados esperados se alicerçam na compreensão da influência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação didático-pedagógica de Bolsistas de Educação Física que participam do subprojeto Educação Física da Universidade Luterana do Brasil. Dessa forma, poder-se-á realizar uma análise sobre a formação docente de professores de Educação Física, como ocorre a inserção desses licenciandos no mundo do trabalho, dando significado prático para os conhecimentos adquiridos durante a graduação, analisando suas práticas pedagógicas e a adaptação existente ao ingressar como professor. Assim, poderemos observar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação de professores de Educação Física.

## Referências

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Pibid** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, 2015a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 02 jul. 2016.
- Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Relatório e Dados**, 2015b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 09 jul. 2016.
- Brasil. **Lei nº 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educa-

ção nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 16 jul. 2016

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

---

#### Notas de fim

1 Acadêmico do Curso de Pós-graduação em nível de Mestrado na Universidad de La Empresa-UDE Facultad de Ciencias deLa Educacion. Coordenador do Curso de Educação Física na ULBRA/GUAÍBA. [luciano\\_loureiro@hotmail.com](mailto:luciano_loureiro@hotmail.com).

2 Dra. Educação. Professora nas Licenciatura na ULBRA/GUAÍBA. [libiaquino@gmail.com](mailto:libiaquino@gmail.com).



## **Cultura Hip-Hop nas escolas**

Jankiel Francisco Claudio<sup>1</sup>

A presente pesquisa teve como seu objetivo principal verificar a possibilidade de o hip hop ser instrumento didático para o reforço da educação formal. O estudo se concentrou em acompanhar se, através de um projeto ligado às artes do movimento hip hop na escola Dante Maruccci, organizado pelos ativistas da cultura hip hop (grafite, dança, Mc e DJ) e os professores da escola, os alunos aumentam o interesse em aprender se divertindo dentro da escola de forma lúdica e pedagógica. Do ponto de vista metodológico, aplicamos as técnicas etnográficas que consistem em aprimorar e observar os levantamentos, onde professores, alunos, ativistas do hip hop e famílias dos alunos descreveram o que na sua visão está ocorrendo. Foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da educação popular e libertadora de Paulo Freire, ao movimento hip hop, as populações empobrecidas e fracasso escolar. Como problema desta pesquisa, temos: a prática das artes do movimento Hip hop, junto, de forma colaborativa, com professores e alunos da educação escolar, auxilia esses alunos a aumentarem o seu interesse em estudar e ajuda na melhoria dos índices de aproveitamento escolar? Sendo assim, é possível acreditar que o hip hop poderá contribuir para o aprendizado educacional, além de ressignificar a identidade do jovem pobre e despertá-los para o engajamento para o combate às violações aos direitos humanos e a possibilidade de RAPensarmos<sup>2</sup> a educação.

Com o hip hop dentro da escola, se torna possível não só sua identificação com a cultura, mas também com o aprendizado. Denunciando, quem sabe, com Paulo Freire (1974), uma educação voltada apenas para o conteúdo e buscando apontar alternativas para uma educação libertadora.

Quiçá aprendendo rimando, grafitando e dançando, junto com o professor da educação escolar, familiares e comunidades, de forma lúdica e saudável. Musicalizando a educação, grafitando esperanças e dançando para um futuro de mais inclusão. A educação passa, então, a ser reclamada através da rima, denunciada através do corpo em forma de dança e protesto, e grafitada como uma estética para reivindicar direitos.

A proposta de utilizar o hip hop em sala de aula ultrapassa um método prescritivo, trabalhando como estratégia de negociação entre o educador e os jovens no que diz respeito às suas subjetividades e identidades, articulando as singularidades dos alunos com experiências coletivas, aproximando a rua da escola e fazendo-se repensar o sistema educacional.

### **Mapeando o caminho da escola – quebrada: cartografia**

Não é o povo da ilha Trobriand. É o bairro Beltrão de Queiróz. Não é Malinowski (1922), nem tampouco um antropólogo. Mas um rapper nativo desse território. O objetivo é apresentar a realidade a partir da pesquisa etnográfica. Questões práticas como a escolha de lugares (escola, bairro), bem como os métodos de coleta de dados na etnografia e os problemas especiais em sua análise serão discutidos. Aplica-se o método etnográfico da pesquisa na escola, mas também na comunidade e familiares de alguns alunos.

Sendo um nativo e, portanto, conhecendo a comunidade, familiares, educandos, ficou mais acessível reali-

zar a pesquisa. Não que tenha sido fácil, pelo contrário, foi confuso diferenciar o pesquisador do morador dessa comunidade. Uma missão árdua e dolorosa. Mas com o passar do tempo, aprendi, espero, a fazer essa separação.

A cartografia nos facilita esboçar uma narrativa da geografia e da paisagem urbana. Para conhecer é necessário conviver, transitar, dar o “rolê”, subir escadarias, descer morros, saber onde é mais crítico e limitado essa passagem, qual o horário permitido/proibido, as rivalidades de facções e disputa de pontos de drogas, enfim, a identidade do espaço urbano.

Os mapas são, portanto, uma maneira de olhar o mundo, são pontos de vista, leituras interessadas do mundo.

Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva indenitária e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo (BARROS, 2014, p. 174).

O cenário da violência se tornou um elemento tão corriqueiro que a reprodução de discursos sobre a realidade dos jovens da periferia aparece de forma acrítica no senso comum e até em estudos acadêmicos. Especialista no assunto, Marco Aurélio Paz Tella (1999), pondera que dentre as artes do movimento hip hop, o rap ganha destaque por ser um veículo no qual o discurso possui o papel central.

Todas as dificuldades enfrentadas por esses jovens são colocadas no rap, encaradas de forma crítica, denunciando a violência – policial ou não -, o tráfico de drogas, a deficiência dos serviços públicos, a falta de espaços para a prática de esportes ou de lazer e o desemprego (TELLA, 1999, p. 60).

Em agosto de 2016, entrei pela primeira vez na escola Estadual Dante Marcucci, de Caxias do Sul, como

pesquisador. Foram dez encontros de agosto de 2016 a novembro de 2017. Dois anos de intensidade. Músicas rap através da matéria, grafiteagem sobre o Egito no muro da escola e dança em plena aula de educação física. Misturando aula e os elementos do hip-hop.

## Considerações finais

A proposta é a de integração dos envolvidos, com motivação profissional/educacional/pessoal através do conteúdo apresentado de maneira lúdica e interativa, mostrando a eles a necessidade de uma participação responsável na sociedade. Também se busca sensibilizar profissionais da educação quanto à importância do trabalho com a cultura popular. A meta é promover entre os envolvidos um espaço de reflexão sobre si mesmo e o seu lugar social, contribuindo, assim, para a ressignificação das identidades, construindo valores, expectativas, realizações e sonhos.

O hip hop vai operar justamente nessa dialética entre ação e reação: é arte que faz pensar, ação que busca pronunciar a realidade para estimular reflexão sobre ela. Para Freire (1992, p. 46.), “a educação é diálogo, na medida em que não há transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de seus significados”.

Para Souza (2005), as oficinas dentro das escolas, além de divulgar o hip hop, têm o papel de oportunizar os trabalhos sociais, proporcionando momentos de aprendizagem e expressão por meio da arte. Algumas dessas atividades são custeadas por programas municipais ou estaduais. Nesses contextos, o trabalho com a arte desempenha uma função social com bastante eficácia, demonstrando a força educativa que o hip hop exerce. A arte constrói a ponte entre a escola e o bairro pobre, transcendendo o muro da escola. Como diz Paulo Freire:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios

dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996, p. 50).

Educação com uma trilha sonora de fundo. Um “bumbo” e uma “pá”, base do rap, fazendo o chão das escolas tremerem. Nada se pode realizar sem beber da fonte de Freire. Sendo assim, é preciso compreender o surgimento e o crescimento desse trabalho e a contribuição de Paulo Freire como produto de uma série de mobilizações em torno da questão educacional. O rap e os adeptos do movimento hip hop têm ao longo de seu histórico uma relação de conflito com a sociedade em que estão inseridos.

As letras de raps com teor de críticas sociais podem ser analisadas em sala de aula e interpretadas por cada um de acordo com suas realidades e aproximação do bairro/escola. Além disso, expõem essa desigualdade social, cenário em que muitos alunos e alunas se encontram.

As visões dominantes selecionam aspectos do mundo que são do seu interesse mostrar e fragmentam a percepção do todo social ao ponto em que a efetiva dinâmica dos interesses sociais se torna irreconhecível. São perspectivas fragmentadas desse tipo que evitam a percepção das sociedades modernas como possuidoras de uma dinâmica semelhante, ainda que existam diferenças empíricas nada desprezíveis em aspectos centrais do funcionamento das sociedades (SOUZA, 2015, p. 169).

A prática da liberdade, defendida nos documentos educacionais, principalmente na ideologia de Paulo Freire, vem ao encontro desta tão sonhada educação

libertadora. A escola precisa superar o modelo de linha de produção fabril e produtor de uma educação rasa, que atende ao mercado, para assumir sua identidade e promover desenvolvimento integral dos sujeitos. A escola deve assumir a educação como forma de humanização, de sensibilização e de capacitação de seus alunos para o diálogo, reconhecendo a diversidade. É preciso RAPensar a educação.

Sendo assim, é possível acreditar que o hip hop pode contribuir para o aprendizado educacional, além de ressignificar a identidade do jovem pobre e despertá-lo para o engajamento no combate às essas violações aos direitos humanos.

**Palavras Chave:** Hip Hop, Rap, Educação

## Referências

- BARROS. **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**, São Paulo, Abril, 1978 [1922]
- SOUZA, J.; FIALHO, V.; ARALDI, J. **Hip Hop: da rua para a escola**. 3. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- TELLA, Marco Aurélio Paz. **Atitude, Arte, Cultura e autoco-nhecimento: o rap como a voz da periferia**. São Paulo: PUC/CS/DA. 1999.

### Notas de fim

1 Jankiel Francisco Claudio, (Chiquinho) é Rapper e Educador Social. Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social – Fevale RS. Graduado em Comunicação Social Relações Públicas – UCS.

2 RAPensarmos – Trocadilho com as letras RAP - iniciais em maiúscula, alusivo ao estilo musical rap e a palavra repensar.



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **PAINEL TEMÁTICO 11**

**Formação Cultural  
e de Professores**



## A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta de (multi)letramento

Eliane de Fátima Manenti Rangel<sup>1</sup>  
Ângela Bortoli Jahn<sup>2</sup>

### Introdução

O presente trabalho tem como temática a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2017. O documento apresenta, segundo seus organizadores, inovações e, a principal delas, é a educação integral, que deve contemplar várias dimensões do desenvolvimento do ser humano, ou seja, a parte cognitiva, intelectual, social e cultural.

Para desenvolver todas essas dimensões, a base tem como foco o desenvolvimento de dez competências, que dizem respeito a um conjunto de habilidades, atitudes e valores. Dessa forma, o aluno tem de saber aplicar os conhecimentos aprendidos e incorporados, de forma progressiva, ao longo de seu percurso escolar.

A BNCC visa ainda nortear o que deve ser ensinado e desenvolvido nas escolas de todo o país, englobando todos os ciclos do ensino, a fim de que todos os estudantes do país tenham as mesmas oportunidades de aprender os conteúdos essenciais.

A ideia de uma base comum não é nova. Contudo, apesar de já estar sendo discutida há bastante tempo pelos profissionais da educação, somente em dezembro de 2017 foi aprovada e homologada a parte referente à educação infantil e ensino fundamental.

A base está alicerçada nas dez competências, as quais devem formar cidadãos que trabalhem em equi-

pe, com habilidade de argumentar e defender seu ponto de vista. Além de formar indivíduos mais críticos, com capacidade de aprender a aprender, resolver problemas, ter autonomia e tomar decisões. Segundo a BNCC (2017, p. 8) competência é definida como “a mobilização de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas.

Sabemos que a educação brasileira em função das exigências da atual conjuntura precisa de olhares inovadores, novas leituras e novos (multi)letramentos, uma vez que o novo cenário global requer um indivíduo proativo, analítico e crítico.

Obviamente que se deseja uma formação integral, conforme a BNCC propõe, para que os alunos possam dar conta das demandas da sociedade do século XXI, que exigem (multi)letramentos. Para tanto, em um segundo momento, será abordado e discutido neste trabalho, o termo que surgiu como letramento e, recentemente, foi ampliado para multiletramentos.

### Objetivo

Este trabalho tem por objetivo **abordar** pontos fundamentais da proposta da Base Nacional Comum Curricular, assim como entender o conceito de (multi)letramentos que perpassa o desenvolvimento das competências propostas pela base.

## Metodologia

Pesquisa Bibliográfica, visto que traz referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002). Para Gil (2007) um exemplo característico desse tipo de pesquisa são aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema/tema, neste caso, a BNCC, suas competências gerais e específicas, bem como os cinco eixos que devem ser abordados na língua portuguesa. Além disso, será feita uma abordagem acerca da noção de (multi)letramento, que perpassa as competências propostas no documento.

## Referencial teórico

Conforme já mencionado existem dez competências gerais que norteiam a base, as quais devem ser implantadas na educação infantil, aprofundada no ensino fundamental e consolidadas no ensino médio; portanto, elas devem perpassar todo o percurso da educação básica desde o início até o fim. Essas competências dizem respeito à/ao: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, senso estético, comunicação, argumentação, cultura digital, autogestão, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação.

Já, na parte dos componentes curriculares: língua portuguesa, educação física, matemática, etc, existem as competências específicas, as quais se desdobram em habilidades, que devem dialogar ou estar em consonância com as competências gerais. Para melhor entender esse diálogo, a seguir uma das competências gerais que sugere abordar a cultura: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”.

A língua portuguesa traz como um das competências específicas que está em consonância com a competência geral em destaque acima: “Valorizar a literatura e **outras manifestações culturais** como formas de compreensão do mundo e de si mesmo”.

Pode-se perceber que o documento ressalta a importância de abordar várias formas de manifestações culturais. Enfatiza não só culturas mundiais como locais, valorizando assim a parte diversificada de cada região mencionada no referido documento.

Em outra das competências gerais consta: “**Argumentar** com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e **defender ideias, pontos de vista** e decisões (...)” A seguir, outra competência específica de língua portuguesa, a qual enfatiza que o aluno deve não só analisar, mas também posicionar-se de forma crítica diante de assuntos: “Analisar **argumentos e opiniões** manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente”.

Além dos pontos referidos acima, vale destacar que a BNCC, na parte de Língua Portuguesa, aborda que seu objetivo fundamental é “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania” (p. 63).

Sabe-se que as práticas de língua(gem) ocorrem por meio de textos, por isso a BNCC prioriza o texto como objeto de estudo, não só na modalidade verbal, mas também gêneros textuais que são compostos por modalidade visual, gestual, sonoro, conhecidos como multimodalidade de linguagens, muito usados na TV, imprensa, publicidade e na mídia digital, o que pressupõe letramento digital.

Para dar conta dessa multiplicidade de linguagens, a base propõe que a língua portuguesa seja trabalhada em cima de 5 eixos, a saber:

1. Oralidade - aborda diferenças entre língua oral e escrita e os usos adequados em situações formais e não formais. Considera que a oralidade não é uniforme, pois apresenta diferenças de registros, de região, além das diferenças sociais. Inclui também conhecer as variedades linguísticas.

2. Leitura - ressalta a decodificação (sistema alfabético), aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais, além do enriquecimento do vocabulário e da identificação de gêneros textuais para cada situação comunicativa.



3. Escrita - compreende a codificação, o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade. Além de produzir textos verbais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos e os destinatários.

4. Conhecimentos linguísticos e gramaticais – destaca o conhecimento sobre as estruturas linguísticas e sobre as normas ortográficas, de pontuação, de concordância e de regência e a apropriação de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos, os quais são fundamentais para produzir e interpretar textos.

5. Educação literária – enfatiza a apreciação de textos literários, de autores de Língua Portuguesa e de traduções de clássicos internacionais. Trata-se de promover a formação do leitor literário, capaz de apreciar o singular em um texto cuja intencionalidade é artística. Literatura vista como fruição estética, leitura prazerosa, possibilitando a vivência de mundos ficcionais e ampliação da visão de mundo e de outras culturas.

Diante dos desafios propostos pela Base, percebe-se grande exigência para melhorar a educação básica, uma vez que o documento menciona ainda que considerar os multiletramentos e as práticas da **cultura digital** contribui para que haja uma participação mais efetiva e crítica nas práticas de linguagem, por parte dos alunos, além de permitir também que se tenha “em mente mais do que um usuário da língua/das linguagens”, (...) alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, **remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos**, processo que alguns autores associam à criatividade. (2017, p. 64)”.

A partir do exposto acima, precisa-se discutir e refletir sobre as práticas de (multi)letramento. Rojo (2009, p. 98) compreende letramento como “os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita (...) recorrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídia, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

---

#### Notas de fim

1 Professora Mestre do Curso de Letras-URI- Câmpus de Santiago. e-mail: eliane.rangel@urisantiago.br

2 Professora Doutora do Curso de Educação Física – URI – Câmpus de Santiago. e-mail:angela@urisantiago.br

O letramento não tem um conceito único e simples, pois se trata de um fenômeno abrangente, especialmente porque se vive na era da tecnologia digital, a qual apresenta evolução na composição dos textos que passaram a usar várias linguagens (áudio, imagens, gráficos etc).

Por essa razão o termo letramento também evoluiu e passou a ser usado multiletramentos, o qual normalmente envolve uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Rojo (2015, p. 13) afirma que multiletramentos aponta para dois tipos de multiplicidades importantes: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

## Resultados esperados

A partir das leituras e análises da BNCC, bem como de livros, artigos e entrevistas com especialistas da área sobre a referida base e sobre (multi)letramento(s), pretende-se entender melhor quais letramentos o estudante da educação básica precisa desenvolver para dar conta das competências propostas na referida base, considerando que ela tem como finalidade orientar a construção dos referenciais curriculares e dos projetos político-pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos ano a ano.

**Palavras-chave:** BNCC. Competências. (Multi)letramento.

## Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC Brasília, DF, 2017.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros textuais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



## **A Docência e seus reflexos na Educação Contemporânea**

Raquel Mignoni de Oliveira<sup>1</sup>

Os desafios de uma sociedade em transformação requerem um olhar atento aos cidadãos, assim como as organizações que potencializam a vivência em comunidade. Neste sentido, olha-se para as organizações escolares, para os formadores e para a formação. Qual é a importância deles para acompanhar o desenvolvimento social? A escola, desde seu surgimento, contempla uma missão importantíssima na constituição do que é comunidade, a partir da formação contínua do ser. No entanto, o tema discutido não é só atual, mas confere um grau de relevância, pois permeará discussões em torno da reflexão para o desenvolvimento pessoal e profissional, além do papel do ser docente a partir da formação inicial e continuada. Desse modo, esta pesquisa objetiva refletir sobre a função da Universidade na formação de novos docentes quanto educadores aptos às práticas inovadoras e tecnológicas. A sequência de conteúdos privilegiará um quadro teórico que permite pensar e apresentar um estudo quanto à formação docente e suas práticas, articulando as dimensões pessoais e profissionais, suas contribuições e efeitos. Esta investigação está estruturada em uma abordagem qualitativa, pois apoia-se em um fenômeno profundo e relevante na vida social. Com a finalidade de refletir sobre a educação na contemporaneidade, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, em que os estudos de autores como Demo, Freire, Nóvoa, Perrenoud, Tardif, dentre os principais, corroboram nas discussões quanto ao reflexo da formação inicial e continuada às práticas docentes no ensino básico. Ao pensar na educação como um processo que oportuniza pessoas a se constituírem como sujeitos aptos a ensinar, vê-se as instituições capazes disso com um grau de responsabilidade imenso. A constituição do ser docente nem sempre é fácil, ensinar e aprender são tarefas que se

complementam, não são isoladas, porém nem sempre são vistas desta forma. Para se ter esta clareza é importante que os docentes estejam em constante desenvolvimento quanto aos seus saberes para discutir sobre os processos que envolvem esta formação, não ficando preso, apenas, a um contexto de formação inicial. Nesta perspectiva, ressalta-se que os centros de formação e capacitação para docentes estejam amplamente comprometidos a contribuir com seus anseios, dando, assim, suporte para uma educação de qualidade. Que seja possível formar com e para as tecnologias e inovação, não sendo isso apenas um discurso do que se espera que seja feito depois de formados, pois a formação recebida tem que ser a porta de entrada para um saber-fazer diferente. Além disso, discutir e refletir sobre a educação atual e buscar compreender a realidade desta também se faz fundamental, pois transitar pelos caminhos os quais serão parte da trajetória como docente prepara o aluno para que inicie sua profissão com mais segurança e clareza. Esse percurso de formação para Perrenoud (2002) nem sempre é percebido pelos alunos, sendo que muito deles ao serem expostos a esta realidade, no final dos cursos de licenciatura, desconhecem certas práticas e acabam se frustrando, alguns até desistem da profissão. Desse modo, pode-se enfatizar que o preparo dos alunos recebido das universidades e faculdades faz a diferença quanto à constituição do perfil profissional, porque as experiências tidas neste período, assim como as influências, seguirão com eles ao longo de suas carreiras. Contudo, a pesquisa mostra que os atuais docentes são influenciados pelas formas e pelo ensino que tiveram na graduação, apontando uma tendência crescente de que a formação inicial e continuada é mais uma forma de regulação profissional do que promoção da profissionalização, como

resultado disso: a educação atual fracassada. Embora haja muito debate sobre o tema, percebe-se que pouco se tem feito para modificar esta realidade, enquanto as instituições não se movimentam, a educação não avança como deveria, uma vez que o ensino expositivo, nas palavras de Vasconcellos (1999), ainda predomina na maior parte das escolas brasileiras. Contudo, para que escolas possam evoluir concomitantemente com a sociedade, com a indústria, com a tecnologia, precisa-se um olhar atento das instituições formadoras, e que os futuros docentes não só façam diferente, como façam a diferença em sala de aula. Que sejam capazes de refletir e buscar por formações continuamente, sabendo que estas são capazes de suprir algumas inquietações. Afinal, a docência, como aborda Freire (1996), é uma superação, é formar indivíduos por meio da criticidade, de valores e curiosidade para que se consiga ir além de uma mera reprodução enfadonha.

**Palavras-chave:** Docente. Docência no ensino básico. Formação continuada. Formação inicial.

## Referências

- DEMO, P. **Educação hoje – “novas” tecnologias, pressões e oportunidades.** São Paulo: Atlas, 2009.
- DEMO, P. Olhar do educador e novas tecnologias. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 37, nº 2, mai./ago. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** São Paulo: Artmed, 2010.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e preparação docente.** In: \_\_\_\_\_. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, LTDA, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- TARDIF, M; Raymond, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educ. Soc. v.21 n.73 Campinas dez. 2000
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1999.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul - UCS; Mestrado em Educação; quemig2014@gmail.com.



## A Prática Pedagógica do Letramento Digital no processo de ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Lages (SC)

Cristian Roberto Antunes de Oliveira<sup>1</sup>  
Lucia Ceccato de Lima<sup>2</sup>

Com a crescente inserção de práticas voltadas as TIC's (tecnologia de informação e comunicação) em diferentes contextos nos espaços escolares, a prática pedagógica dos profissionais da educação, precisou passar por uma ressignificação emergencial no sentido de contribuir com a incorporação dessas tecnologias nas matrizes curriculares, enfatizada pela legislação educacional e como consequência na formação dos professores para atuar no ambiente digital. Considerando o cenário local nos propomos a refletir sobre o processo histórico da inclusão do letramento digital na rede municipal de Lages (SC) bem como, refletir sobre a formação continuada destes educadores, e, se essa, tem provocado mudanças nas práticas pedagógicas destes profissionais na conjuntura do ambiente escolar. Entre tantas tecnologias, com o processo da Revolução Técnico Científica, pode-se destacar que o computador se tornou comum na prática pedagógica, porém a forma como vem sendo utilizado como recurso didático, ainda é motivo de inúmeras reflexões. O processo de inclusão do letramento digital como ferramenta de ensino e aprendizagem na Rede Municipal se deu por diferentes tentativas para a utilização do computador nas escolas. A primeira tentativa foi com o projeto informática pedagógica (EXPLORER) no ano de 2002, após essa inserção, outras foram realizadas. Sendo assim, a fim de contextualizar o período histórico da implementação do letramento digital nos espaços escolares, cabe ressaltar que aconteceram três novas tentativas para o aperfeiçoamento do projeto. No momento histórico que surge o letramento digital na rede pública municipal, o computador passava a ser visto como uma possibilidade metodológica de "trans-

formar" os espaços escolares, assim como ocorreu com a chegada do retroprojeto. Porém, a utilização do computador no ambiente escolar não havia sido compreendida como um meio de instigar os estudantes para um universo de possibilidades para aprendizagem. Até então, o computador na escola era visto como ferramenta para solucionar os processos burocráticos. A pesquisadora Edméa Santos (2010), lembra que muitas escolas do Brasil fizeram parcerias com instituições técnicas para que ministrassem cursos para os professores, porém os profissionais que ofereciam esses cursos não tinha a visão didática da operacionalização do computador, o que dificultou o processo de ensino e aprendizagem. Não foi diferente na implantação do Projeto informática pedagógica (EXPLORER) no ano de 2002, para se trabalhar com a educação digital, os profissionais passaram por cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Secretaria da Educação (SMEL). O objetivo era que os professores que iriam atuar nas salas de informática tivessem capacitação permanente, porém naquela época a capacitação era oferecida por técnicos de informática sem nenhuma formação em Licenciaturas. No Projeto Conhecer (2002) documento que norteava a regulamentação de todos os Projetos da Secretaria da Educação, encontra-se a seguinte informação: "A informática pedagógica no Município de Lages atende aproximadamente 08 mil alunos diariamente e proporcionava o acesso dos estudantes e professores à informação, buscando transformá-la em conhecimentos significativos a partir das discussões e reflexões no contexto escolar". Sendo assim, a proposta da Secretaria da Educação era de que o computador fosse uma ferramenta de informação pe-

dagógica, porém essa ideia falhou no que tange a formação dos professores para atuar nesses espaços e da gestão de seus laboratórios. Pois, muitas vezes, este espaço passou a se tornar somente para lazer das crianças, sem aprofundamento pedagógico, associado com os conteúdos ministrados em sala de aula. Santos (2010) discorre que os laboratórios de informática, eram lugares sagrados onde os estudantes só poderiam ter contato com a máquina, se acompanhados de professores e os próprios professores em muitas escolas só poderiam ter acesso aos computadores se tivessem feito cursos na área. Diante desse cenário apresentado por Santos (2010) a utilização dos laboratórios aconteceu em diferentes espaços nacionais e no estudo realizado na Rede Municipal em Lages as percepções não foram diferentes, pois os gestores das unidades de ensino viam os laboratórios como um lugar sagrado para escola, permitindo a entrada dos estudantes somente acompanhados de seus professores, sendo esses professores “habilitados” para gerenciarem os computadores, o processo de habilitação era pautado na formação continuada destes profissionais oferecida pela SMEL. Percebeu-se diante deste estudo que o letramento digital foi incorporado em suas múltiplas faces na perspectiva de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, embora a formação destes profissionais, ainda fosse muito frágil, justamente pela falta de formação, ou quando se tinha, a falta de didática por parte dos profissionais que assumiam estes espaços de formação continuada, era evidente, pois na maioria das vezes, eram técnicos de informática. Nóvoa (1991) entende que a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como, lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos, partindo da necessidade dos professores em suas salas de aula. Refletir sobre a importância do profissional que irá conduzir estes projetos nas unidades de ensino é de suma importância, pois esse tem papel fundamental para consolidação de um conhecimento que tenha significado nos espaços escolares, pois cabe a ele despertar/encontrar por meio do letramento digital novas possibilidades para o aperfeiçoamento de sua prática docente. Nóvoa (2002) entende que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares:

a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. A fim de responder os questionamentos deste estudo buscamos nos aproximar do referencial teórico amparado em Nóvoa (1991);(1997); (2001); (2002) Santos (2010) e o Projeto Conhecer da Secretaria da Educação do Município de Lages (2002). Quanto à fonte de dados é uma pesquisa de abordagem Qualitativa com pesquisa bibliográfica, questionários e análise documental. Para organização do estudo, realizamos a aplicação de questionários com dois formadores da Secretaria Municipal da Educação de Lages (SC) e dois professores de informática da rede municipal, estes questionários foram elaborados de forma semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas. Após aplicação dos questionários, analisamos o projeto conhecer da Secretaria da Educação na versão de (2012) que tinha como objetivo a regulamentação de todos os projetos implantados na rede municipal. Ao sistematizar os resultados quantitativos, obtidos através dos questionários, e realizar a análise documental do projeto conhecer (2002) se faz necessário tecer algumas percepções que alcançamos em nosso estudo. A pesquisa buscou realizar uma análise histórica do uso do computador na Rede Municipal de Ensino por meio dos diferentes projetos implantados ao longo do período de implementação. Percebeu-se que o Letramento Digital se consolidou como ferramenta pedagógica na atualidade, após constantes mudanças e reflexões para se compreender como o computador poderia ser utilizado na perspectiva de auxiliar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido tecemos neste estudo a percepção sobre a importância do professor na articulação desses saberes frente às tecnologias, pois ele tem de estar preparado para mediar o conhecimento com esse recurso, além disso, deve estar consciente do seu real objetivo, e como essas atitudes irão contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências de seus educandos, tornando assim os momentos no laboratório voltados a um universo de possibilidades para aprendizagem. A formação continuada dos profissionais foi verificada como elemento norteador para o bom aproveitamento desse recurso, uma vez que não basta ter as habilidades técnicas, mas sim a didática para articulação de conhecimentos que tenham significado nos espaços digitais, também foi possível verificar que o computador não deve ser visto apenas como

uma máquina que armazena conhecimento, ele deve servir como instrumento de propagação e como consequência assimilação do conhecimento, é por meio da teoria e prática do professor que podemos alcançar novos e melhores resultados, em um movimento de fortalecimento da práxis. Nóvoa (2009) julga que “através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva [...] A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas” Nesse sentido percebe-se que a ação docente não pode acontecer sem instrumentalização reflexiva, o professor em seu processo de aperfeiçoamento contínuo deve se construir ciente de possíveis mudanças na prática pedagógica, bem como da busca pelo saber docentes para que torne seu trabalho mais produtivo, e é nesse movimento que se faz necessário uma formação continuada que ofereça subsídios para o professor aprofundar sua visão reflexiva e como consequência ressignificar sua prática.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Letramento Digital. Formação de Professores.

## Referências

- NÓVOA, A.(coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1991.
- \_\_\_\_\_, A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento** (2a ed). Campinas, SP: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.
- \_\_\_\_\_, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. [www.tvebrasil.com.br/salto/entrevi](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevi), 09/10/2009. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001.
- Aspectos do contexto histórico do uso do computador da escola. In: \_\_\_\_\_. **Ágora digital: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em ambiente virtual de aprendizagem** Jundiaí: Paco. 2013, p. 59-81.
- SANTOS, E. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.11, n. 17, p.113-122, jan.-jun. 2010.
- SMEL. **Projeto Conhecer a excelência do ser na busca do saber e do fazer**. p.01-69Lages-SC, 2008.

---

### Notas de fim

1 UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense). Mestrado em Educação. UNIEDU (Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior). E-mail: cristian.antunes8@hotmail.com.

2 UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense). Mestrado em Educação. Docente do PPGE UNIPLAC. E-mail: prof.lucia@uniplaclages.edu.br.



## Aprendizagem em Spinoza: o que dizem os arquivos

Bruno Bohrer<sup>1</sup>  
Angélica Vier Munhoz<sup>2</sup>

Este trabalho figura em meio ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates) que, por sua pesquisa “Ensino e aprendizagem: o currículo em meio a práticas educativas e artísticas”, investiga processos de ensinar e aprender, produzidos por práticas educativas e artísticas, em espaços escolares e não escolares, tomando como referenciais teóricos autores da Filosofia da Diferença. Diante disso, o presente trabalho deste bolsista PROBIC/Fapergs visa rastrear a noção de aprendizagem, a partir do pensamento de Baruch Spinoza, bem como sua relação com os afetos em artigos científicos produzidos e publicados nos últimos 10. A relação entre a aprendizagem e Spinoza abre para outros modos de pensar o aprender em meio à educação, já que parte do plano dos afetos e não da cognição, como é abordado por uma grande parte dos teóricos da aprendizagem. Assim, através do rastreamento de tais publicações, busca-se construir um arquivo para mostrar em que medida a noção de

aprendizagem vem sendo articulada com a filosofia de Spinoza. Nessa perspectiva, toma-se a noção de arquivo em Michel Foucault (2007), compreendido como a “massa das coisas ditas em uma cultura, conservadas, valorizadas, reutilizadas, repetidas e transformadas” (FOUCAULT, 2014, p.52).

**Palavras-chave:** Spinoza. Aprendizagem. Afeto.

### Referências

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. O nascimento de um mundo. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

---

#### Notas de fim

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Psicologia, Bolsista PIBIC/CNPq, brunobohrer@gmail.com

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates; Docente do PP-GEEnsino; Coordenadora do Grupo de Pesquisa CEM/CNPq/Univates; Apoio Fapergs; angelicamunhoz@univates.br.



## Contação de Histórias no Espaço Escolar: a Presença do Pensamento Freireano e a Pedagogia de Taborda

Roger Andrei de Castro Vasconcelos<sup>1</sup>

Buscando compreender a contação de histórias como procedimento de motivação ao gosto da leitura e elemento de valorização social para quem conta e para aqueles que escutam ao pé do ouvido, por meio de releituras de obras literárias acarinhadas por memórias guardadas por um educador contador de histórias, desenvolveu-se esta pesquisa. O estudo aqui comunicado teve por objetivo investigar a contação de histórias no espaço escolar como procedimento de mediação de leitura literária, a fim de contribuir para qualificar a educação literária na Educação Básica com apoio nos estudos teóricos de Paulo Freire e fragmentos da obra *Investigaciones pedagógicas* do autor argentino Saúl Taborda. Optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, valendo-se do método de investigação bibliográfica associado à técnica da entrevista com cinco contadoras de histórias, professoras da Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul. Valendo-se dos estudos realizados durante a minha dissertação e disciplina cursada como aluno não regular, “Raízes do Pensamento Educacional na América Latina”, do mesmo PPGEduc, conheci o teórico Taborda que poderia contribuir para a contação no espaço escolar. No intuito de percorrer os objetivos da pesquisa, buscamos realizar a fundamentação teórica sobre o ato de contar histórias no espaço escolar interligada com a análise e interpretação das entrevistas das contadoras escolhidas. O estudo fundamentou-se em pressupostos teóricos freireanos (compreender a escola e suas relações com a leitura, conhecendo o professor contador de histórias por meio da sua atividade pedagógica, tornando possível a concepção da leitura na escola como uma ação social) e no pensamento de Taborda (funda-

mentar seus princípios pedagógicos derivados da comunidade escolar, calcado na ideologia de que todos os espaços sociais são educativos). Ao nos debruçarmos sobre os relatos das entrevistadas, conhecemos suas trajetórias e sua maneira de olhar o mundo, sendo que, inicialmente, focamos em como se constituíram contadoras de histórias. Estabelecemos conexões entre estas informações e a minha vivência profissional, também na arte da contação de histórias, para oportunizar ao leitor deste estudo a possibilidade de se tornar ou não um contador de histórias, sendo este o seu desejo. Importa dizer que cada uma dessas educadoras traz consigo uma longa trajetória no ofício da contação de histórias de, no mínimo, 15 anos. Para as citações, utilizamos os nomes fictícios Açucena, Amor Perfeito, Hortênsia, Íris e Papoula. Açucena, por exemplo, que estava na rede municipal há 23 anos e trabalhou com os anos iniciais do Ensino Fundamental, contou histórias semanalmente para os alunos no período em que estava em sala de aula ou biblioteca. Como todas as professoras entrevistadas, a contação de histórias foi uma escolha durante a sua trajetória profissional. Conforme Villardi (1997), estas escolhas são fundamentais “para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece” (VILLARDI, 1997, p. 2). Quando acompanhamos professores desejosos pela realização de uma ação tão marcante na vida dos estudantes, possivelmente teremos uma trajetória exitosa do profissional e, conseqüentemente, dos estudantes. Ao apresentar os relatos obtidos nas entrevistas, foi possível a definição de princípios/procedimentos/recursos que poderão ser



empregados na contação de histórias em diferentes espaços escolares. Essa parte da investigação foi construída a partir de estudos teóricos, das entrevistas e de vivências e observações do pesquisador<sup>2</sup>. Compreendendo que a escola é um espaço de desenvolvimento global do estudante, a narração de histórias como mediação de leitura é prática de excelência. Baseado em Freire, ler é apropriar-se da palavra pelo diálogo com a subjetividade, compreendendo que a linguagem oferta múltiplos sentidos, conforme a carga de vivência de cada leitor. Quem se propõe a contar histórias no espaço escolar busca perceber quais são as características de cada estudante, sua forma de pensar, de ver o mundo, de agir e de se emocionar, caminhos defendidos por Taborda, que percebia a necessidade de interação com os seus alunos, em um período na Argentina que uma ação como essa era tida como movimento anárquico do educador, rompendo com os paradigmas conservadores da época. Todas essas percepções são dinâmicas, singulares e se dão por meio de constantes interações com outros e com o meio, constituindo intercâmbio social e apropriação da cultura. Assim, para apresentar enredos que atendam aos anseios dos seus estudantes e os aproximem da leitura, o professor que se propõe a contar histórias naturalmente tende a agregar elementos subjetivos do grupo para o qual se apresenta. Concebemos que o profissional da educação que realiza a contação de histórias na escola pode promover transformação constante do espaço e do grupo a partir da novidade, da dúvida, da curiosidade e da identificação que a literatura oferece. Paulo Freire (1996, p. 55) afirma que “como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente”. O contador convida o estudante a sair da escola sem sair do lugar, conforme Taborda (2011, p. 248), “o que estava no plano da alma passou, na rápida ruptura de um afeto, para o plano da consciência. Partimos do pressuposto de que esse profissional, na instituição escolar, interage e proporciona aprendizagens por meio de histórias, assim como momentos de desenvolvimento da subjetividade. A contação de histórias e o envolvimento com os livros possibilitam a interação que Freire vislumbrou; uma relação de compartilhamento de experiências tão importante durante toda a história da humanidade e, por vezes, ausente em tempos atuais. Em um diálogo com Papert, o autor expressou a seguinte ideia: “a minha questão não

é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia” (FREIRE; PAPERT, 1996, p. 78). A escola busca uma nova identificação com a sociedade, e a contação de histórias manifesta-se como um caminho nesse processo de mudança. De acordo com o pensamento freireano, cada profissional inserido na escola desenvolve suas ações objetivando formar cidadãos criativos, que irão interagir em uma sociedade com capacidades e habilidades suficientes para o seu sucesso. Nesse sentido, encontramos cinco professoras em Caxias do Sul que, por meio da contação de história, disseminam nos estudantes a mesma concepção de “palavra mundo” de Freire (1989). Durante a pesquisa, constatamos o quanto as entrevistadas estavam intimamente preocupadas em possibilitar um olhar amplo e universal para os educandos. Percebendo como as histórias envolvem e transformam os sujeitos, professora Íris entendia que a promoção da leitura na escola não deveria acontecer somente com os estudantes, mas com toda a comunidade escolar. Ela conta uma história e pede para os estudantes recontarem-na em casa para os pais, e ouve muitos relatos relacionados à melhora na escrita, como o seguinte: “[voz do aluno] professora, tu me disse que se eu lesse mais eu ia escrever melhor, a minha outra professora me disse que eu já estou escrevendo melhor... [voz de Íris] é automático, se dá o efeito, é magia mesmo.” Conforme Freire (1989), “[...] a posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido” (FREIRE, 1989, p. 44), consegue desenvolver uma relação mais eficaz para os outros sujeitos da aprendizagem. O contador de histórias se experimenta, se permite, vence seus preconceitos e deixa fluir a contação com a alma deslizando com as palavras, “yesto es así porque el educador se mueve siempre em las dimensiones del alma.” (Taborda, 2011, p.226). De acordo com Freire e Taborda, reconhecemos o educador contador disposto a se construir e reconstruir para envolver seu aluno, afirmando sobre o ato pedagógico. Para o nosso estudo relacionado com a contação de histórias, Taborda discorre que o ato pedagógico não é ação controlada, em que os alunos recebem de forma regrada o conhecimento, não existe cedência mecânica de informações; “o bem pedagógico é um bem cultural, um bem cultural determinado” (TABORDA, 2011,

p.206).A contação de histórias movimenta a biblioteca, multiplica leitores, sensibiliza o estudante para a vida na sociedade. Os resultados deste estudo discorrem acerca da mediação de leitura, do letramento literário e sobre a função do contador de histórias e suas relações com o universo literário na escola. Bem como Taborda, que reconhecia a educação como ação concebida e possível para todos, integrando todas as expressões culturais da comunidade na vida escolar, reconhecemos a contação de histórias como elemento que desencadeia sentimentos não somente nos educandos, mas em toda a comunidade envolvida com a escola. Evidenciam-seos fundamentos freireanos dos professores contadores como facilitadores para a transformação social dos alunos, do meio onde estão inseridos. Como apontamentos, este estudo sinaliza a necessidade de ações como a contação de histórias para a promoção de leitores literários na sociedade e, principalmente, no ambiente escolar e, ainda, propõe a instrumentalização de educadores para mediação de leitura, partindo da realidade presenciada em Caxias do Sul.

**Palavras-chave:** Contação de histórias. Escola. Educadores. Professoras Contadoras. Leitura.

## Referências

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **O menino que lia o mundo:** uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FREIRE; PAPERT. **O futuro da escola.** São Paulo: TV PUC, 1996.
- TABORDA, Saúl. **Investigaciones pedagógicas;** conpresentación de Myriam Southwell. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler:** formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

---

### Notas de fim

1 Aluno não regular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UCS) – roger@rogercastroeventos.com.br.

2 O pesquisador é contador de histórias e participa de eventos como feiras do livro em que tais ações de mediação ocorrem com frequência.



## Da Educação Básica ao Ensino Superior: percursos de Formação Docente

Isadora Alves Roncarelli<sup>1</sup>  
Andréia Morés<sup>2</sup>

No presente estudo reflete-se a respeito da formação de professores, pensando a docência como um processo de inacabamento, de constante movimento e transformação. Parte-se do pressuposto de que a formação para a docência precisa ser permanente, iniciando na graduação e permeando os processos internos das instituições escolares, em um constante movimento de reflexão e (re)ação sobre a prática. E como ponto de partida para essa formação tomam-se as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, como eixos que precisam estar articulados entre si, especialmente na Universidade.

Para tanto, tece-se uma reflexão a partir das contribuições de Freire (2015 e 2017), especialmente a respeito da formação docente e dos processos de ação-reflexão-ação dos educadores. Os estudos de Behrens (1996 e 1999) e Nóvoa (2012) contribuem, na perspectiva da formação continuada docente, visando uma participação efetiva dos professores em seus processos de desenvolvimento profissional. Da mesma forma, Tardif (2011) e Pimenta (2005) discorrem sobre os saberes que a profissão professor mobiliza para uma prática pedagógica preocupada com as questões do humano e do social. Para fomentar a discussão e aprimorar a reflexão, adotam-se ainda outros autores que dissertam sobre a Educação Básica, o Ensino Superior e a docência e seus percursos de formação.

A formação de professores é tema recorrente no mundo acadêmico, especialmente nas discussões sobre educação. No estudo aqui proposto disserta-se sobre essa temática, na perspectiva de formação continuada, que toma a docência e a prática pedagógica como ob-

jetos de reflexão, os quais contribuem para a constituição dos percursos docentes.

A Educação Básica é espaço de tensionamentos, aprendizagens e constantes refazeres. A formação docente ocorre intrinsecamente ligada à escola, seja na graduação, na extensão ou posteriormente, no próprio aprendizado que o cotidiano docente exige. Nesse caso, o contato com as instituições escolares ainda nos cursos de licenciatura é essencial.

Na formação de professores – principalmente na inicial – o estágio docente tem grande valor. Para Pimenta e Lima (2004), a construção da identidade profissional do professor inicia durante sua formação acadêmica, especialmente nos momentos de vivências práticas. Os estágios proporcionam aprendizados que reforçam a necessidade de atualização constante por parte do educador.

O estágio é um lugar de reflexão, análise e avaliação. Reflexão a respeito das interfaces da ação teórica e da ação prática na escola; análise das práticas docentes adotadas pelos professores observados, e também dos próprios; e avaliação do trabalho desenvolvido, possibilitando novas aprendizagens. Ou seja, o estágio proporciona momentos de contato real do futuro docente com alguns dos desafios da profissão, com a concepção da sociedade em relação aos professores, e com todas as implicações do ser professor.

Apesar de os estágios proporcionarem vivências fundamentais aos futuros professores, esses momentos – de curta duração – não dão conta de todas as espec-

tativas que os licenciandos têm em relação à docência. Dessa forma, quando iniciam sua carreira, alguns professores deparam-se com uma realidade diferente da que idealizaram. Como enfrentar esses desafios? Que saberes os professores precisam articular para tornar a Educação Básica um espaço de aprendizagem?

Para Pimenta (2005), o trabalho do professor envolve momentos burocráticos, porém os saberes “do humano” são muito mais requisitados. Esses saberes que são transformados pelos docentes, mesmo por aqueles que ainda estão em formação, vão contribuindo para a constituição da sua identidade.

Tardif (2011) apresenta alguns saberes que, se vinculados ao fazer docente, contribuem para o enfrentamento dos desafios da profissão e para uma prática pedagógica crítica. No presente estudo propõe-se uma reflexão sobre alguns dos saberes que o autor considera fundamentais: os saberes sociais, os saberes experienciais, os saberes pedagógicos, e os curriculares.

Os saberes docentes destacados por Pimenta (2005) e Tardif (2011) são diversos e individuais; se manifestam na prática de cada educador e precisam ser desenvolvidos com estudos e formações. Para isso, a licenciatura – e, conseqüentemente, a Universidade – tem papel fundamental.

Para que a contribuição das instituições de Ensino Superior para a formação de professores seja significativa, o ensino, a pesquisa e a extensão precisam estar vinculados e articulados nos cursos de licenciatura. São essas três esferas que promovem a emancipação através da formação de profissionais com aporte teórico, científico, investigativo e preocupação com o social.

Parte-se dos estudos de Freire (2015) para defender um ensino libertador, baseado na relação de ensino e aprendizagem mútuos entre educador e educando. A partir disso, salienta-se que é preciso que os docentes de Ensino Superior tenham formação pedagógica, para, assim, atender aos saberes docentes necessários à prática crítico-reflexiva.

Segundo Cunha (2009, p.84), “a ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do re-

crutamento dos docentes” por muito tempo e ainda é perceptível em algumas instituições de Ensino Superior. Por isso é importante que a Universidade seja espaço de aprendizagem e desenvolvimento social, que busque profissionais qualificados para tal.

O ensino não pode andar sozinho na educação superior. A articulação dele com a pesquisa é fundamental para que o profissional em formação desenvolva senso crítico. Demo (2002) defende que a pesquisa é fundamental na formação dos professores e que, articulada à extensão, pode aproximar os licenciandos dos seus futuros espaços de atuação.

A tríade – ensino, pesquisa e extensão – contribui de forma significativa para os percursos de formação inicial dos professores. Mas cabe destacar que o Ensino Superior precisa ser a porta de entrada do professor para os estudos pedagógicos, porém é necessário que eles se estendam ao longo de toda a carreira docente, por meio da formação continuada.

Pensar sobre a formação permanente de educadores pressupõe um olhar atento aos costumeiros hábitos das instituições de educação de tratar como aprimoramento docente apenas cursos e palestras dos quais os professores são meros ouvintes, espectadores. É como se esses docentes recebessem pacotes ou receitas para ensinar. O que ocorre é que os professores muito escutam e pouco fazem nesses momentos de estudo. O palestrante, muitas vezes, não interage com os docentes, impedindo que eles exponham a realidade em que atuam, quais suas dúvidas ou dificuldades. Para Behrens (1996), o palestrante propõe discussões distantes da realidade dos professores, excluindo o docente da própria discussão. Dessa forma, quando retornam às escolas, os educadores não conseguem efetivar o que foi proposto no curso.

Para Nóvoa (2012), a formação que advém da teoria precisa ser baseada em pesquisas que tratem da realidade educacional, não de propostas fantasiosas que têm pouca aplicação. É claro que não se pode aceitar a realidade e conformar-se com ela. A proposta é justamente o contrário: observando o panorama apresentado, e as realidades que emergem do cotidiano, a proposta é refletir e buscar ações para transformá-las.

Nesse aspecto, as contribuições de Freire (2017) sobre uma formação permanente do docente, que tome os processos de ação-reflexão-ação como base, são pertinentes, pois “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, diz Freire (2017, p.40). Ou seja, o processo de ação-reflexão-ação precisa ser constante, não como um processo isolado de determinado momento de formação, mas como prática cotidiana do fazer docente, que, segundo o autor, se evidencia na formação permanente.

Para mediar esse processo reflexivo, Nóvoa (2012) propõe que a formação de professores venha de dentro da profissão e não de fora dela, com receitas prontas. Nesse sentido, grupos de reflexão e discussão entre os professores são ferramentas interessantes de formação permanente. Além de partir de dentro da profissão, essa formação evidencia a autonomia e a autoria dos educadores perante suas práticas. A partir deste estudo foi possível perceber que os processos de formação docente relacionam-se intimamente com a prática cotidiana dos professores e também com a suas vivências na Universidade, reafirmando a importância da formação continuada, a qual precisa ser reflexiva e partir de dentro da profissão para que possa modificar, de fato, os processos de ensino. Uma forma de fazer isso é por meio de grupos de estudos entre os professores, ou até mesmo partindo de uma reflexão individual do docente, desde que este seja aberto à mudança.

Este estudo apresenta contribuições de estudos acerca da formação de professores, mas as considerações aqui tratadas abarcam uma pequena parte das pesquisas na área. A formação docente e os tensionamentos com o cotidiano escolar e Ensino Superior ins-

tigam inquietações que parecem não ter um único caminho possível; a discussão é longa, porém necessária.

## Referências

- BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O LUGAR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: o espaço da pós-graduação em educação em questão**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr., 2009.
- DEMO, Pedro. Pesquisa como princípio educativo na universidade. In: MORAES, Roque; LIMA, Valdevez Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos** (orgs.), Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- NÓVOA, António. **Devolver a formação de professores aos professores**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

### Notas de fim

1 Bolsista PROSUC/Capes de Mestrado em Educação na Universidade de Caxias do Sul. E-mail: iaroncarelli@ucs.br.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade de Caxias do Sul (UCS) - Caxias do Sul. E-mail: anmores18@hotmail.com.



## Desenvolvendo habilidades e ampliando conhecimentos

Nágila Valinhas de Castro e Souza<sup>1</sup>

### Introdução

O presente trabalho tem por escopo abordar algumas questões referentes às dinâmicas (comunicação e aprendizado) em sala de aula no ensino médio, questionando-se qual seria a mais eficiente técnica para absorção de conteúdos assim como uma melhora no relacionamento entre alunos e professores. Destarte propõe-se somar os trabalhos já desenvolvidos para essa melhor relação o uso das técnicas de coaching e comunicação não violenta, que seriam oferecidas pelas instituições que promoveriam a formação de coaching, com o intento de verificar quais são os argumentos favoráveis e os contrários à implementação dessa disciplina para a formação complementar de professores e o uso das mesmas em salas de aula.

Para tanto se deve fazer um breve relato sobre o que consiste o processo de coaching, que consiste em um processo de desenvolvimento humano, que tem seu funcionamento centrado em três características fundamentais: empatia, estrutura e atuação (FRANÇA, 2015, p. 187).

Assim sendo percebe-se sua relevância no ambiente escolar, tendo em vista que a atuação do coaching é extensa, riquíssima e promissora para expandir o Homo Sapiens em pelo menos 15 fabulosas áreas: 1- eficiência socioprofissional, 2- reciclagem de falsas crenças, 3- descaracterização de paradigmas limitantes, 4- ruptura com o cárcere do conformismo, 5- capacidade de reinventar-se nas crises, 6- promoção do raciocínio complexo e do pensamento estratégico, 7- liderança e gestão de pessoas, 8- expansão do potencial criativo, 9- habilidade de pensar antes de reagir, 10- empatia,

11- carisma, 12- relações saudáveis, 13- formação de pensadores, 14- fomento de resiliência, 15- prevenção de transtornos psíquicos (CURY, 2015, p. 19).

Diante do exposto vislumbra-se um cenário positivo para a prática das técnicas de coaching nas salas de aula, assim como o uso das técnicas de comunicação não violenta. Para tanto se faz necessária uma concepção mesmo que breve do que seria a quando se utiliza a CNV que se trata de uma abordagem que se aplica de maneira eficaz a todos os níveis de comunicação e a diversas situações: relacionamentos íntimos; famílias; escolas; organizações e instituições; terapia e aconselhamento; negociações diplomáticas e comerciais; disputas e conflitos de toda natureza (MARSHALL, 2016, p. 27).

Assim sendo nota-se que tanto as técnicas de coaching como o uso da comunicação não violenta visam agregar nas relações interpessoais e conseqüentemente auxiliar no processo de desenvolvimento humano. Assim podemos depreender a ideia de que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2018, p. 25).

De tal modo esse trabalho tem como justificativa a busca da progressiva melhora nos ambientes escolares, pois algumas mudanças vêm sendo previstas e implementadas no campo educacional, assim como

no processo de formação complementar dos professores, com o intuito precípua de aprimoramento e melhor convivência entre discentes e docentes suscitando uma provável melhora no processo de aprendizagem. Pois o conhecimento deve ser progressivo, pois ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2018, p. 24).

## Objetivos gerais

Tem-se como objetivos o uso no recinto escolar juntamente com as técnicas de coaching outra ferramenta de suma importância que é a comunicação não violenta, ambas têm como foco ampliar as habilidades dos alunos e professores e melhorar os relacionamentos, partindo do pressuposto que cada indivíduo possui talentos diferentes. Por isso, se ganha muito quando se trabalha em conjunto e se desenvolve essas habilidades, com uso de tais técnicas entende-se melhor a dinâmica dos diálogos, conseguindo conduzir e solucionar os problemas de uma forma melhor dentro do grupo.

Aprender a escutar os outros mais intensamente pode dar mais confiança num diálogo onde há uma troca genuína, auxiliando os indivíduos a desenvolver a capacidade de gerar soluções que satisfaçam um número maior de pessoas (FRANÇA, 2014, p. 71).

## Objetivos específicos

Usar as técnicas de comunicação não violenta em sala de aula com intuito de dirimir conflitos.

Usar as técnicas de coaching para desenvolver habilidades e ampliar conhecimentos no ambiente escolar.

## Referencial teórico

Tendo como base a investigação dos fatores importantes para a boa relação entre alunos e professores e a melhora no processo de aprendizagem, encontra-se respaldo na literatura o uso de técnicas de coaching e a comunicação não violenta, como ferramentas. Diante

disso, ressalta-se a necessidade de se desenvolverem as habilidades e competências de um professor com noções de coach para que ele possa auxiliar seu aluno no desenvolvimento de aptidões.

Ressalta-se também as vantagens de se trabalhar com um profissional assim, que se preocupa para além do ensinar, não considerando apenas o cognitivo dos seus alunos, mas trabalhando também aspectos emocionais que interferem na aprendizagem, desenvolvendo as potencialidades dos mesmos, fazendo com que eles alcancem seus objetivos de forma segura, com uma linguagem de caráter prático e com foco nas soluções.

Percebe-se deste modo a importância de condutas positivas para o pleno desenvolvimento de aptidões e melhora nas relações interpessoais. Deste modo, revitaliza-se o compromisso do professor diante dos estudantes de todos os níveis socioculturais ao concebermos a aprendizagem como a sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio lhes oferece, assumindo o compromisso pedagógico diante das diferenças individuais (HOFFMANN, 2014, p. 55).

Assim sendo percebemos que na psicologia, na pedagogia, na sociologia e na filosofia, como temos visto, os códigos básicos da inteligência são desenvolvidos pela educação e pelo treinamento sistemático. (CURY, 2016, p. 64). Esses códigos podem ser acessados, por exemplo, quando o docente usa as técnicas de coaching visando auxiliar seu aluno a desenvolver o seu potencial, podendo tornar o processo de aprendizagem natural, assim como auxiliando o discente a desenvolver a melhor percepção de si mesmo.

Nesse aspecto, a discussão se faz necessária para aprimoramento dos educadores, visto que o ser humano tem habilidades e competências que podem ser valorizadas e desenvolvidas. Contudo, é preciso um profissional capacitado para auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades e competências, somando-se ao trabalho desse profissional outros fatores como o meio social, ambiental, econômico, culturais e psicológicos, que fazem parte desse aprendizado. Dessa forma, o uso de técnicas de coaching no meio educacional se torna de grande valia. Diante dessa perspectiva encontra-se a relevância de se aderir também ao uso da comuni-

cação não violenta no âmbito escolar como medida para propagar a harmonia e bem-estar entre alunos e professores, visando, sobretudo a melhoria nos relacionamentos e consequente maior rendimento escolar. Assim vislumbra-se a importância juntamente com as técnicas de coaching o uso da comunicação não violenta que ajuda na ligação entre as pessoas, e na relação do indivíduo com ele mesmo. Ela poderá assim guiar no processo de reformular a maneira pela qual as pessoas se expressam e escutam, mediante a concentração em quatro áreas: o que observar sentir, necessitar, e pedir para enriquecer a vida. A CNV promove maior profundidade no escutar, fomenta o respeito e a empatia e provoca o desejo mútuo da entrega. Algumas pessoas usam a CNV para responder compassivamente a si mesmas; outras, para estabelecer maior profundidade em suas relações pessoais; e outras, ainda, para gerar relacionamentos eficazes no trabalho ou na política (MARSHALL, 2016, p. 31).

## Metodologia

A análise bibliográfica, documental, teórico-científica e, ainda, as pesquisas de campo serão metodologias a serem aplicadas, em comparação com as iniciativas e dados governamentais, a partir das quais serão enfatizados os principais pontos de reflexão e crítica, desenvolvendo-se os argumentos necessários à consecução dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

## Análise

Buscar-se-á analisar as mudanças que poderão vir a surgir no âmbito escolar com a inserção das técnicas de coaching e da comunicação não violenta na sala de aula no ensino médio. Tal trabalho tem como fundamento básico a enriquecimento nos relacionamentos e a consequente melhoria no processo de aprendizagem. Tem-se como caso prático um estudo realizado em uma instituição de ensino que conta com a experiência da utilização do coaching com alunos do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública do Estado de Pernambuco, na disciplina de Sociologia, como uma ferramenta de auxílio pedagógico cuja finalidade é, além de motivá-los para lutarem em busca dos seus so-

nhos, ajudá-los a descobrir quais são seus pontos fortes e de melhoria, para com isso construírem estratégias de ações a fim de alavancarem seu desempenho acadêmico (SILVA, 2016, p. 4).

## Resultados esperados

Atualmente, muito se fala sobre os benefícios do coaching para ajudar as pessoas a atingir seus objetivos, tanto no âmbito pessoal, como profissional. Essa técnica, que já é amplamente usada em ambientes empresariais, vem sendo cada vez mais adotada no ambiente escolar com intuito de motivar equipes e alunos na busca de aperfeiçoar seu desempenho. Com intuito de apoiar os professores em questões diversas e incentivar seu desenvolvimento profissional, lança-se a ideia de aplicar o coaching com foco na educação e as técnicas de comunicação não violenta nas instituições de ensino no nível médio. As vantagens dessa iniciativa poderão ser compreendidas em todas as esferas: corpo docente, alunos e equipe de apoio. Pensar sobre isso é ponto de partida para uma relação dialógica, de troca, de discussões, de provocação dos alunos, que possibilitará o entendimento progressivo aluno/professor (HOFFMANN, 2014, p. 59). O processo de coaching é baseado em questionamentos e conversas, em análise de cada caso, assim ele visa impulsionar as mudanças de atitudes e de comportamentos e a expansão de consciência. Durante o processo de coaching o indivíduo assume a responsabilidade pelo seu crescimento e desenvolvimento com visão prospectiva. Diante dessa realidade pode o educador ser encorajado a identificar suas necessidades de desenvolvimento e descobrir a melhor solução para suas questões (FRANÇA, 2014, p. 75). Assim sendo percebe-se que este desenvolvimento por meio do coaching é de suma importância para processo de crescimento profissional e consequentemente pessoal. Então, modelos de coaching com base nos princípios da psicologia e da educação evoluíram para atender às necessidades das empresas e organizações de todo mundo (FRANÇA, 2014, p. 197). Igualmente nota-se a relevância do uso de técnicas de comunicação não violenta no ambiente escolar podendo gerar bons frutos para todos os envolvidos e impactando a sociedade como um todo. A CNV se baseia em habilidades de linguagem



e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Ela não tem nada de novo: tudo que foi integrado à CNV já era conhecido havia séculos. O objetivo é nos lembrar do que já sabemos — de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros — e nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento. A CNV ajuda a reformular a maneira pela qual as pessoas se expressam e ouvem as outras. As palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que se está percebendo, sentindo e desejando. Deste modo leva o indivíduo a se expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo em que dá aos outros uma atenção respeitosa e empática. Em toda troca, acaba-se escutando próprias necessidades e as dos outros. A CNV ensina a observar cuidadosamente (e ser capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão afetando os indivíduos. Aprendemos a identificar e a articular claramente o que de fato desejamos em determinada situação. A forma é simples, mas profundamente transformadora (MARSHALL, 2016, p. 24). Deste modo espera-se obter uma notável melhora no ambiente educacional, tendo em vista que os usos das técnicas de coaching e da comunicação não violenta visam estreitar os relacionamentos tornando a convivência mais harmônica e saudável entre os indivíduos, assim como auxilia no processo de autodesenvolvimento e autoconhecimento. Acredita-se que essa nova proposição poderá ter resultados positivos que podem auxiliar na dinâmica dos relacionamentos nas escolas e o desenvolvimento de habilidades e potencialidades de todos os envolvidos. É preciso atentar para o fato de que uma escola de qualidade é a que dá conta, de fato, da realidade social de todos os alunos brasileiros. A escola hoje se insere numa sociedade marcada por muita violência, miséria, epidemias, instabilidade econômica e política. O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação (HO-

FFMAMN, 2014, p. 21). No processo de coaching algumas estratégias são usadas como: motivação por resultados, valorização de pequenas metas, espaço para aprender e contribuir procura por novos talentos, escuta atenta, feedbacks regulares, estímulo ao senso de responsabilidade em equipe entre outros (FRANÇA, 2014, p. 227). Deste modo pode-se construir soluções dos problemas em conjunto, visando o resultado em longo prazo. Assim, o processo de coaching envolve tanto os professores quanto os gestores e os alunos em seu crescimento profissional e pessoal. Percebe-se que essas experiências podem surgir com o intuito precípuo de crescimento tanto para os profissionais quanto para os alunos. Cursos de didática, de prática de ensino e de treinamento de professores, devem oferecer uma gama de modelos de ensino a fim de que eles possam refletir sobre os pressupostos educacionais subjacentes às práticas educacionais e que possam, em sua atividade profissional, aplicá-los ou até desenvolver os seus próprios modelos de forma consciente e coerente (PARRA, 2002, p. 15).

## Referências

- CURY, Augusto. **Gestão da emoção**: técnicas de coaching emocional para gerenciar a ansiedade, melhorar o desempenho pessoal e profissional e conquistar uma mente livre e criativa, São Paulo: Saraiva 2015.
- \_\_\_\_\_. **O Código da inteligência**, Rio de Janeiro, Sextante, 2016.
- FRANÇA, Sulivan. **Professional Coach Certification**: livro de metodologia, 1. ed, São Paulo, SF Treinamentos e Editora Ltda., 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 2012. (Coleção Leitura).
- HOFFMAMN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade, 33 ed. Porto Alegre, 2014.
- PARRA, Nélio. **Caminhos do ensino**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução por Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.
- SILVA, Paulo Carlos. **Coaching na sala de Sociologia**. UFSC. Disponível em: <https://periódicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18065023.2016v13n2p189> Acesso em: 06 de agosto de 2018.

### Notas de fim

1 Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais. (UEMG). nagilavalinhas@yahoo.com.br.



## **Desenvolvimento de atividades investigativas matemáticas em encontros de formação de professores**

Leda Maria Giongo<sup>1</sup>  
Sabrina Monteiro<sup>2</sup>

Este trabalho apresenta um conjunto de atividades desenvolvidas na Universidade do Vale do Taquari – Univates, por meio do projeto “Ensino-aprendizagem-avaliação em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: atividades exploratório–investigativas e formação docente”, o qual conta com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As atividades desenvolvidas têm ênfase na investigação matemática através dos conteúdos de Geometria e Álgebra, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fazem parte do referido projeto docentes da Instituição, mestrandos, professores voluntários da rede estadual de Ensino, bolsistas da graduação e do ensino médio. Também fazem parte do projeto pesquisadores da Universidade Federal do Pará e da Universidade de Narino, na Colômbia. Esse grupo de pesquisadores reuniu-se com a finalidade de organizar e elaborar as atividades exploratório - investigativas, tendo como objetivos: a) investigar aspectos relativos ao ensino-aprendizagem-avaliação de geometria e álgebra na visão do grupo de professores parceiros da pesquisa; b) planejar, desenvolver e avaliar com os docentes, atividades exploratório-investigativas, com ênfase na geometria e álgebra, para posterior exploração com os estudantes; c) analisar, conjuntamente com os docentes envolvidos, as estratégias utilizadas pelos estudantes de quarto e quinto anos na resolução das atividades exploratórias investigativas e seus “atravessamentos” culturais e investigar quais aprendizagens teórico-metodológicas são desencadeadas pelos docentes participantes. Dessa forma, os encontros semanais, ocorridos sempre às terças-feiras a noite, objetivam planejar e problematizar

estratégias que podem ser observadas durante a exploração das atividades investigativas pelos estudantes, com ênfase nos conteúdos de Geometria e Álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe destacar que esses momentos de exploração reforçam a troca de experiências entre os pesquisadores, cada qual com suas próprias vivências. As atividades com caráter investigativo, podem ser definidas como “atividades de ensino-aprendizagem” por Ponte, Brocardo e Oliveira (2003, p. 23) que envolvem quatro principais momentos. Esses autores desenvolvem um estudo com ênfase nesta temática, assim sendo, faz-se o uso destes para teorizar nossos estudos, desde o planejamento das atividades até a socialização. Para tanto, os quatro momentos principais das atividades investigativas matemáticas, na perspectiva de Ponte, Brocardo e Oliveira (2003), serviram de embasamento durante o processo de construção das atividades. Segundo eles, primeiramente há a exploração e formulação de questões, no qual consiste em reconhecer e verificar a situação-problema. A seguir, organiza-se os dados e se formula conjecturas, através da elaboração de ideias e conjecturas, para que em seguida possa-se realizar os testes e refiná-las, e por fim, ocorre o momento em que há a justificação da conjectura, bem como se avalia o raciocínio utilizado, acompanhado sempre de argumentação. Os autores supracitados salientam que a investigação matemática surge de uma “incomodação”, em consequente uma exploração de atividades relevantes ao processo de investigação, culminando na constituição de um currículo interessante, que promova o desenvolvimento matemático dos alunos com diferentes níveis de desempenho. Para eles, “o aluno aprende

quando mobiliza os seus recursos cognitivos efetivos com vista a atingir um objetivo” (PONTE, BRICARDO, OLIVEIRA, 2009, p. 23). Neste processo cabe ao professor desafiar os alunos a raciocinar matematicamente, orientando-os e estimulando a justificar as suas conclusões, oportunizando uma reflexão sobre a forma de como pensam, neste sentido, atinge os momentos defendidos por Ponte, Brocardo e Oliveira (2009) quanto a investigação matemática. Aqui também é possível destacar a importância da interação entre os pesquisadores envolvidos, pois a partir da troca de saberes é possível que cada um ressignifique novas concepções sobre determinada situação. Para os autores a exploração da tarefa é algo primordial, sendo fator decisivo na formulação de conjecturas, nesta perspectiva “o trabalho em grupo potencializa o surgimento de várias alternativas para a exploração da tarefa” (PONTE, BROCARD, OLIVEIRA, 2009, p. 35). Dessa forma, descrever, representar e argumentar é algo que emerge das atividades com viés na investigação matemática e que deve ser desafiado e motivado durante a respectiva aplicação. Conforme Palhares (2004), as atividades de investigação matemática são atividades que tem um caráter mais aberto do que os problemas comumente trabalhados em sala de aula, ou seja, poderão ter mais de uma resposta e necessitam do aluno criatividade e interesse para resolvê-la. Ponte, Brocardo e Oliveira (2009) definem essas atividades como a formulação de questões de interesse próprio, para as quais não existem respostas prontas e, portanto necessitam ser investigadas utilizando processos fundamentados e rigorosos para que as mesmas sejam válidas e aceitáveis. Ainda em consonância com o trabalho em grupos Deaquino (2008, p. 37) destaca que “[...] o ambiente dos pequenos grupos é menos ameaçador, fazendo com que eles se sintam mais confiantes e confortáveis por expor e discutir ideias, chegando com maior facilidade a uma posição consensual, se esse for o objetivo”. Dessa forma, reitera-se a importância do trabalho e as discussões em grupos, o que qualifica as interpretações e veracidade das situações propostas. Dessa forma, o trabalho em grupo pode ser favorável, pois um pode auxiliar o outro na elaboração e formulação das conjecturas, uma vez que, “[...] desse modo, mais facilmente se conjugam ideias e se ultrapassam dificuldades. O grupo aumenta também a confiança em enfrentar novos problemas e promove a

discussão entre alunos (BRUNHEIRA, FONSECA, 1995, p. 17). O projeto “Ensino-aprendizagem-avaliação em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: atividades exploratório–investigativas e formação docente”, baseou-se em experiências metodológicas advindas de projetos anteriores que tinham aproximações com esta temática. Dessa forma a metodologia proposta é de caráter qualitativa, com o intuito de planejar e problematizar estratégias que podem ser manifestadas durante a exploração das atividades investigativas pelos estudantes, com ênfase nos conteúdos de Geometria e Álgebra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante os encontros no primeiro semestre de 2017, os pesquisadores planejaram doze atividades inéditas, de cunho investigativas, entre elas: sequência de cubos; sequência de cubos empilhados; sequência de diagonais; sequência de pontos; sequência de tampinhas; sequência de quadriláteros em papel quadriculado; sequência de perímetros; sequência de retângulos; sequência no papel quadriculado; sequência de faces, fileira com palitos e jujubas nos palitos. Essas atividades foram aplicadas durante o segundo semestre, do referido ano, em encontros de formação com professores de um município parceiro do interior do Rio Grande do Sul. Para a construção das doze atividades foi necessário discussões, disponibilidade de tempo e criatividade, uma vez que para cada atividade inédita criada, foi necessário aproximadamente um encontro para exploração entre os envolvidos. Nestes momentos, cada pesquisador inicialmente fazia a exploração da dada situação, após isso, acontecia a formulação das conjecturas e organização dos dados apresentados oriundos da atividade de forma coletiva. Em seguida, o grupo preocupava-se em fazer os testes e refinar as conjecturas apresentadas, com a finalidade de argumentar e justificar seu raciocínio na atividade proposta. Partindo dessas acepções, ratifica-se que estas atividades foram fundamentadas teoricamente nos quatro pressupostos destacados por Ponte, Brocardo e Oliveira (2009) quanto a tendência da investigação matemática. Cabe destacar também que durante esse processo de construção e exploração, primou-se a utilização de materiais de uso cotidiano, facilitando assim o uso posterior em sala de aula para os professores que participaram dos encontros no município parceiro. Também, destaca-se que durante toda a construção das atividades o trabalho em grupo

foi algo primordial, de forma que cada pesquisador, independentemente do nível de ensino, contribuiu de acordo com as suas vivências para o aprimoramento de cada atividade, através de interações e contraposições nas situações em estudo. Dessa forma, a experiência oportunizada nestes momentos coletivos, corroboram com as considerações de Anastasiou e Alves (2004) quanto à importância desse tipo de trabalho, uma vez que salientam que a troca de saberes entre os pesquisadores, possibilitam a interação e também o desenvolvimento da autonomia e autoconhecimento, através das situações em que cada um pode expressar-se na sua totalidade. É possível destacar que as atividades investigativas têm muito a contribuir em sala de aula, uma vez que abrangem um emaranhado de situações com a finalidade de proporcionar explorações. Sendo que as diversas possibilidades de uma resposta, rompem a concepção de resposta certa ou errada, sendo que na investigação tem a finalidade de compreender o processo e não apenas classificar a resposta encontrada. Nesse mesmo sentido, ao levar atividades investigativas em sala de aula, o professor acaba ofertando possibilidades para desenvolver no aluno o espírito de pesquisa, argumentação e discussão das suas hipóteses. Também, no momento da socialização acontece o processo de validação ou não das suas conjecturas, através de um processo de interação, reflexão e diálogo. Para finalizar destaca-se que o trabalho desenvolvido, pelos pesquisadores, tem ofertado uma experiência ímpar, na qual propiciou atividades inéditas que fossem diferentes das utilizadas hoje em sala de aula. Sem falar também, da troca de experiências entre os envolvidos, uma vez que o grupo era composto por bolsistas e professores dos diferentes níveis de ensino.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Investigação Matemática. Geometria. Álgebra.

## Referências

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino-gem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora UNIVILLE, 2004.
- BANDEIRA, Emanuel; NEHRING, Cátia Maria. Atividades Investigativas – Diálogos Iniciais. In: CNEM – Congresso Nacional de Educação Matemática, 2, 2011, Ijuí. Anais Ijuí: Unijuí, Jun.2011.
- BRUNHEIRA, L. FONSECA, H. **Investigar na aula de Matemática. Educação e Matemática**, Lisboa, n. 35, p. 16 – 18, 1995. CAED – UFMG, 2013. 69f.
- DEAQUINO, Carlos T. E. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.
- PONTE, João P. da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

---

### Notas de fim

1 Doutora em Educação. Docente na Universidade do Vale do Taquari Univates. E-mail: igiongo@univates.br.

2 Mestranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari Univates. Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: sabrinamonteiro1991@gmail.com.



## Entre Formação Profissional Docente e Reconhecimento Denegado

Sandra Elisa Réquia Souza<sup>1</sup>  
Amarildo Luiz Trevisan<sup>2</sup>

O nosso objetivo é compreender a premência de uma formação docente, diante do reconhecimento denegado a esse profissional. A vitalidade dessa proposição encontra-se nos desafios impostos pela cultura contemporânea, em tempos de desrespeito ao profissional da educação. A partir das contribuições de Honnet (2003), o reconhecimento é uma atitude prévia de aceitação de determinadas qualidades ou capacidades de outras pessoas e de si próprio. Damásio (2017) considera que a qualificação dos sentimentos aos estados mentais propiciam, ao sujeito, a produção de comportamentos pertinentes à regulação da vida<sup>3</sup>. A consciência é formada pela experiência integrada, associada à subjetividade. Ao impor-se uma ordem alheia ao sujeito, há a possibilidade de coisificação, dificulta o seu agir no mundo, caracterizando as questões da semiformação propostas por Theodor Adorno. A abordagem metodológica será efetivada por meio da hermenêutica qualitativa, proposta por Gadamer (1998). Para ele, há uma estrutura universal ontológica à constituição fundamental de tudo a que a compreensão pode se voltar.

### Notas de fim

1 Doutoranda em Educação Universidade Federal de Santa Maria – saereso@gmail.com

2 Professor Titular PPGE/UFSM e Pesquisador CNPq

3 António Damásio define Homeostasia como sendo um conjunto fundamental de operações no cerne da vida. Todos os organismos vivos têm e mantêm um “poderoso imperativo nato” que os mobiliza para a vida e que os faz persistir e prevalecer. Persistir diz respeito à sobrevivência e ao florescimento (projeção da vida no futuro de um organismo ou de uma espécie).

Essa forma de pensar relaciona-se com o surgimento de uma nomenclatura de antítese, ou seja, padrões de não reconhecimento como desrespeito e não valorização do profissional educador. Espera-se contribuir na organização de contextos formativos, sensíveis ao reconhecimento docente.

**Palavras-chave:** Docente. Reconhecimento. Sentimentos. Formação Profissional.

### Referências

ADORNO, T. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B. ZUIN, A.A.S., LASTÓRIA, L.A.C.N. (Orgs) **Teoria Crítica e Inconformismo**: Novas Perspectivas de Pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DAMÁSIO, Antonio. O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano. tradução portuguesa Dora Vicente e Georgina Segurado — São Paulo: Companhia das Letras 1996.

\_\_\_\_\_. A Estranha Ordem das Coisas. Lisboa: Temas e Debates, 1ª ed., 2017.

GADAMER, H-G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. Tradução Luiz Repa. São Paulo, SP: 2003.

\_\_\_\_\_. **Reificação**. Un studio en la teoría del reconocimiento. Trad. Graciela Calderón. 1. ed. Buenos Aires: Katz, 2007.



## Escolas Corânicas e o aprendizado do árabe: relato de etnografia no Senegal

Juliana Rossa<sup>1</sup>

Este trabalho<sup>2</sup> é um recorte da tese de doutorado em Letras (Associação Ampla UCS-UniRitter) intitulada “Cantos religiosos de senegaleses murides: escrita, leitura, poética vocal e performance”<sup>3</sup>. Tal pesquisa motivou-se pelo elevado número de imigrantes senegaleses na cidade, que trazem consigo suas práticas religiosas. Mais de 90% da população do Senegal é muçulmana, praticante de uma vertente sufi do islamismo denominada muridismo, que foi fundada no século XIX pelo líder religioso Cheikh Ahmadou Bamba (1853-1927). Esse líder escreveu mais de 7 toneladas de poemas religiosos de louvor a Allah e ao profeta Maomé. Esses poemas escritos em árabe, denominados khassidas, são cantados em práticas religiosas murides. A poética vocal e a performance dessas práticas são o foco de estudo na pesquisa de doutorado, sob a perspectiva das teorias de Paul Zumthor (1997; 2007). O autor propõe a ampliação do conceito do texto literário, entendendo que ele se tece nas tramas das relações humanas. Para Zumthor, a poesia ultrapassa o texto, pois voz, corpo e presença compreendem o seu significado. Nesse sentido, é possível analisar a leitura cantada das khassidas pelos murides, que exigem técnicas corporais de modulação de timbres, que podem ser compreendidas como práticas de vocalidade, que suscitam na audiência reações emocionais que envolvem também a corporeidade, constituindo uma performance coletiva. Nesta comunicação, destaca-se parte do percurso etnográfico que realizei em viagem para o no Senegal durante duas semanas no mês de março de 2017. Nessa oportunidade, realizei visitas a locais importantes para o muridismo, bem como entrevistas e observações. Em especial, neste trabalho, apresento um relato sobre a significativa maneira como os mu-

rides vivem a religião no Senegal: o toque de celular é de khassidas, no rádio do táxi tocam khassidas, nas paredes dos negócios aparecem trechos de khassidas. Esses poemas estão por toda a parte, servindo, inclusive, como proteção para seus fiéis. As publicações desses poemas movimentam um grande mercado, sendo possível encontrá-las (geralmente em formato de livretos) em pequenas e grandes lojas de artigos religiosos, bastante comuns no Senegal. Essa prática de difusão das khassidas é algo que começa muito cedo na vida dos senegaleses murides. Com cerca de cinco anos, as crianças senegalesas passam a frequentar a escola corânica, chamada de dahara, onde ocorre uma espécie de catequese do muridismo. Tive a oportunidade de visitar duas dessas escolas, em duas cidades vizinhas, importantes para o muridismo, distantes cerca de 200 quilômetros da capital Dakar: Touba, a cidade sagrada fundada pelo líder religioso Bamba; e Diurbel, cidade onde o líder viveu por 15 anos. Nessas escolas, ocorre, em primeiro lugar, a alfabetização em árabe<sup>4</sup>. A permanência maior ou menor na escola – três a cinco anos, geralmente – vai depender do desejo da família da criança. Somente após esse período na escola corânica é que as crianças ingressam na escola regular francesa. “Mesmo que a criança ingresse na escola francesa alguns anos após o período normal da escola regular, a base da escola corânica vai fazê-la alcançar ou até mesmo superar as crianças que não tiveram a mesma vivência da formação religiosa”, apontou um senegalês interlocutor da pesquisa, que vive em Caxias do Sul e que estava em férias no Senegal durante a minha permanência no Senegal, sendo meu guia no País. Quanto maior o tempo na escola corânica, mais entendimento da língua árabe e dos preceitos religiosos terá o aprendiz. O primeiro nível

de aprendizado é a alfabetização em árabe, o que permite a decodificação das escrituras. As crianças que permanecem mais tempo passam para um nível mais profundo do aprendizado da língua, que consiste no entendimento do significado dos textos do Alcorão e das khassidas. A esses processos de aprendizagem, soma-se o ensino de fundamentos de ciências da religião. Nas duas escolas, percebeu-se uma estrutura muito simples, sem quadro negro e outros materiais didáticos. As crianças não possuem carteiras e cadeiras, sentam em tapetes no chão de areia. A manutenção das escolas se dá por contribuições das famílias das crianças e por doações espontâneas de fiéis. Na primeira escola visitada, chamada Abdou Dieng, em Touba, o professor mostrou a base que utiliza para a alfabetização das crianças: oito folhas brancas tamanho A4 com o alfabeto e as sílabas em árabe manuscritos em preto. Observou-se que o ensino se dá pela oralidade, além do acesso a trechos ou livros inteiros do Alcorão, a maioria bastante desgastada. A prática da escrita se dá principalmente em tábuas, nas quais é possível escrever e apagar, sendo assim reutilizáveis. Nessa primeira escola, cujas aulas ocorrem em uma única sala, estudam cerca de 110 crianças, das quais 25 dormem no local. O professor explicou que as aulas iniciam-se bem cedo, e as crianças levantam-se por volta das 6 horas. “Esse é o melhor horário para aprender. As pessoas mais inteligentes levantam-se a essa hora”, apontou o professor. O ensino segue até a parte da tarde, cinco dias por semana. Ficou evidente que o objetivo principal da escola é a leitura do livro sagrado: “Primeiro as crianças aprendem o Alcorão, depois aprendem árabe<sup>5</sup>. O Alcorão é o fundamento das crianças e de todos nós. Quem aprende o Alcorão aprende a ler”, explicou o professor. Assim como as crianças aprendem a ler o Alcorão, aprendem a ler as khassidas. “Do mesmo modo que o corpo precisa de alimento, a mente precisa de estudo. Alcorão, khassida e oração alimentam a alma”, complementou. A segunda escola visitada, cujo nome é Serigne Moustafa Gueye, na cidade de Diurbel, é considerada uma das mais tradicionais do Senegal. Mesmo

que apresentando a simplicidade da primeira escola mencionada, é bem maior, com quatro espaços delimitados por níveis das crianças. Logo ao entrar, foi perceptível o alto rumor de mais de uma centena de crianças lendo e recitando, individualmente, o Alcorão. Muitas delas o faziam com o acompanhamento de um balançar do corpo para frente e para trás. O diretor, que empresta seu nome à escola e é um líder religioso descendente de Cheikh Ahmadou Bamba, falou sobre o seu funcionamento, que é baseado na tradição da religião. “O nosso objetivo é perpetuar a obra conforme Serigne Touba<sup>6</sup> fazia. Nada mudou na sua maneira de ensinar até os dias de hoje”, evidenciou o líder. Entre os aspectos destacados por ele, está a questão de que as crianças que estudam ali precisam pedir, na vizinhança, comida para seu almoço. “As crianças não mendigam na rua, elas aprendem a pedir nas casas, o que auxilia na formação do seu caráter, fortalecendo-as para a superação de dificuldades da vida”, explicou. Nesse sentido, é possível identificar que o período passado na escola corânica é, inclusive, de sacrifícios por parte das crianças. Um sacrifício que será recompensado por Allah, conforme a crença dos muçulmanos. Ao ser questionado sobre esses sacrifícios das crianças nas escolas corânicas, outro senegaleses, professor de português no Senegal, que auxiliou como guia durante a viagem de estudos ressaltou: “Para um pai e uma mãe, a maior felicidade é um filho decorar o Alcorão. Assim, os pais irão direto ao paraíso”. Esse período é tido como fundamental para a formação do caráter dos murides. E o que é aprendido na escola corânica repercute para toda a vida. As escrituras sagradas, conforme presenciado no Senegal, têm relevância e presença no cotidiano da população. Principalmente no interior do País, o Alcorão, as khassidas, entre outras referências à religião, estão por toda a parte. E o reflexo disso tudo também é vivenciado pelos imigrantes senegaleses pelo mundo, como os que vivem em Caxias do Sul.

**Palavras-chave:** Muridismo. Escolas corânicas. Senegal. Imigração senegalesa.

## Referências

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Performance, recepção, leitura**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

---

### Notas de fim

1 Professora-pesquisadora da Faculdade Murialdo. Doutoranda em Letras (UCS-UniRitter). E-mail: juliana.rossa@famur.com.br

2 Trabalho semelhante a este foi apresentado por mim no II CEDU - Colóquio de Educação Discente: ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: políticas em debate, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS), nos dias 4 e 5 de setembro de 2017.

3 Data da defesa da tese: 27 de agosto de 2018.

4 A língua oficial do Senegal é o francês. Também se falam diversas línguas locais, sendo a principal o wolof, a cuja etnia de mesmo nome pertence a maioria da população senegalesa.

5 Aqui o professor fala de forma figurada. Na verdade, para ler o Alcorão é preciso saber árabe. No entanto, aqui ele quis chamar a atenção para o objetivo primeiro que é o aprendizado da decodificação da escrita.

6 Serigne Touba é uma dos nomes pelos quais é chamado Cheikh Ahmadou Bamba.





## Filosofia da Educação Matemática: implicações nos processos de ensino e aprendizagem

Graziela Rossetto Giron<sup>1</sup>

A Filosofia é um saber que suscita inúmeras reflexões ou provocações, e devido a isso, muitas outras áreas do conhecimento apoiam-se em seus estudos, fundamentando e desenvolvendo ideias/propostas. É o caso da Filosofia da Educação Matemática, que aborda questões de fundo ontológico e epistemológico dos objetos matemáticos, caracterizando-se por um estudo reflexivo, abrangente e sistemático em relação aos processos educativos da matemática. Em outras palavras, meditar acerca do que propõe a Filosofia da Educação Matemática implica em tomar ciência dos diferentes modos de ser da própria educação matemática.

Constitui-se, em vista disso, tarefa primordial deste ramo da Filosofia, a análise crítica e reflexiva das ações educacionais referentes aos processos de ensino e aprendizagem da matemática, nos diversos contextos em que ocorrem. Ao considerar que a compreensão e a tomada de decisões diante de questões políticas e sociais dependem da leitura crítica e da interpretação de informações complexas, e que, para exercer a cidadania também é importante saber calcular, medir, raciocinar, argumentar e utilizar o pensamento lógico-dedutivo, tornam-se pertinentes as contribuições trazidas pela Filosofia da Educação Matemática.

No que tange as dinâmicas pedagógicas utilizadas para desencadear a aprendizagem matemática, pode-se considerar que existem, no mínimo, duas possibilidades: a primeira consiste em tomar como ponto de partida determinado conteúdo, identificar seus pressupostos teóricos e aplicá-lo em sala de aula, independente da realidade/necessidade da turma ou

dos conhecimentos prévios dos alunos; outra forma de proceder consiste em agir considerando a articulação teoria/prática, onde se faz presente a figura do professor-pesquisador em interação com o conteúdo matemático e os conhecimentos prévios do aluno, considerando a problematização, a conversação<sup>2</sup> e a curiosidade como ponto de partida para o desenvolvimento da prática pedagógica.

É notório que a partir dessas duas propostas metodológicas, o(a) professor(a) possa estar contribuindo com a formação de indivíduos detentores de visões de mundo, sociedade e conhecimento diferenciados. Na primeira, é possível que o docente esteja ajudando a formar indivíduos dependentes, pouco reflexivos e com um sentimento de que a matemática só pode ser apreendida por alguns que possuem capacidade intelectual privilegiada; já, na segunda proposta, evidencia-se a possibilidade da formação de um sujeito autônomo, consciente e crítico sobre o mundo em que vive, enxergando a matemática como uma “ferramenta” importante na melhoria da vida no planeta. Nessa perspectiva, é interessante que o(a) professor(a) tenha consciência da função social que desempenha, a fim de poder desenvolver os conceitos matemáticos de forma a auxiliar na construção de capacidades intelectuais emancipatórias no aluno, bem como na ampliação do seu raciocínio lógico.

Segundo Bruter (1998), os mecanismos que deram origem ao saber matemático provêm da própria atividade do pensamento humano, organizados através de uma representação mental. Aborda que é possível

verificar a universalidade da matemática, em função da enorme capacidade que ela tem em exemplificar diferentes situações e comportamentos. A sua utilização permite compreender, e até justificar, numerosas estruturas morfológicas de muitos fenômenos, através da compreensão sobre a organização espaço-temporal do referido fato ou, até mesmo, da aceitabilidade de sua existência. Ainda ressalta, que a força motriz da matemática são os problemas, cuja solução abre horizontes inteiramente novos ao pensamento humano. Portanto, falar de matemática não é, necessariamente, debruçar-se sobre cálculos, notações e teoremas, mas sobre ideias.

Na história da humanidade, os problemas matemáticos sempre estiveram presentes, objetivando solucionar conflitos e permitindo a evolução, tanto da matemática quanto do pensamento humano. No espaço escolar, é por meio desta área do conhecimento que os estudantes desenvolvem habilidades cognitivas que lhes permitem resolver problemas e fazer deduções, em que a coerência e a precisão do raciocínio conferem legitimidade às ideias obtidas. De acordo com Piaget (1990), a matemática é a própria estrutura da inteligência e, conseqüentemente, a infraestrutura para aprendizagem de qualquer conteúdo.

Pode-se dizer que uma das maiores dificuldades no ensino da matemática consiste no fato de que, apesar desta área do conhecimento ser utilizada e estar presente na vida cotidiana da maioria das pessoas, as ideias e os procedimentos matemáticos adotados na escola, apresentam-se muito diferentes daqueles utilizados na prática; a experiência da vida diária não é retratada nas fórmulas e teoremas criados para representar as ideias matemáticas logicamente definidas pela mente humana, e isso tem dificultado a percepção das relações entre os conteúdos matemáticos desenvolvidos em sala de aula e aquilo que é vivido fora da escola. Soares (1997) comenta, que as dificuldades com o ensino da matemática se localizam nas aulas, predominantemente focadas em resolver exercícios baseados apenas em manipulações simbólicas, onde o seu significado conceitual não é explicitado e, nem tão pouco, desenvolvido.

Corroborando, Moreira (2014) diz que um dos fatores que contribui para a dificuldade da aprendiza-

gem matemática é o fato de que as teorias e modelos científicos matemáticos são ensinados como verdades únicas, como descobertas geniais, definitivas e acabadas, fruto apenas de “mentes brilhantes”, cujo entendimento é praticamente inacessível à maioria das pessoas. Entretanto, isso é um contrassenso, pois sabe-se que o conhecimento científico é fruto da construção humana e, portanto, possível de ser (re)elaborado, refutado e concebido a qualquer momento e por qualquer pessoa que questione, reflita, problematize e/ou pesquise a realidade.

Percebe-se, ainda hoje, em muitas propostas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de matemática, a clássica sequência didática: definição-teorema-demonstração-exemplos-exercícios, esquecendo-se por completo, a análise lógica e histórica dos conceitos matemáticos, bem como as especificidades que implicaram na construção desses conhecimentos; observa-se uma prática pedagógica que está fortemente marcada pela concepção formalista da matemática, em que é desprezada a sua história, a construção dos seus conceitos, assim como, os problemas práticos e científicos oriundos desta área do conhecimento.

A sociedade atual tem demandado dos educadores matemáticos uma nova postura, isto é, que deixem de mostrar a matemática como a mais abstrata das ciências, resumindo-a apenas a um aglomerado de saberes científicos sem significado para o educando. Contudo, muitos professores ainda apresentam os conhecimentos matemáticos de forma pronta e acabada, não permitindo que o estudante descubra o porquê da necessidade/aplicabilidade de tal conceito. É o que acontece quando o(a) professor(a) utiliza uma metodologia que apresenta modelos conceituais matemáticos prontos (através de fórmulas, leis e teoremas), sem fazer conexão com a realidade e com os modelos mentais<sup>3</sup> do aluno.

Objetivando qualificar os processos de ensino e aprendizagem da matemática, sugere-se que o docente desenvolva atividades que: tenham sentido para os estudantes, ou seja, que se relacionem com a realidade/cotidiano do mesmo, pois isso traz materialidade ao pensamento matemático, que é, essencialmente, abstrato; oportunize tarefas desafiadoras e instigantes, propiciando o desenvolvimento integral do aluno

(capacidades intelectuais, afetivas e sociais); propicie atividades que mostrem a originalidade e a beleza dessa área do conhecimento, pois sabe-se que a evolução do pensamento matemático passa por questões éticas e estéticas (GRANDO; MARCO, 2007). Assim, é provável que o rigor do raciocínio matemático e a especificidade da sua linguagem, normalmente apontados como fatores de dificuldade de aprendizagem, recebam uma nova interpretação e adquiram outro sentido.

Concluindo, pode-se dizer que a relação existente entre a Filosofia, a educação e a Matemática perpassa em auxiliar o professor a assumir um papel de agente problematizador quanto às “verdades” matemáticas, provocando-o a desenvolver uma reflexão filosófica crítica acerca dessa área do conhecimento; também consiste em indicar metodologias e materiais didáticos que favoreçam o ensino da matemática e capacitem o aluno a pensar, raciocinar e abstrair logicamente, assim como, ajudá-lo a desenvolver a autonomia e autoria de pensamento, intencionando uma vida mais plena e feliz.

## Referências

- BRUTER, C. P. **Compreender as matemáticas**: as dez noções fundamentais. Tradução: Luís Paulino Leitão. Instituto Piaget, Lisboa, 1998.
- GRANDO, Célia Regina; MARCO, Fabiana F. de. O movimento da resolução de problemas em situações com jogo na produção do conhecimento matemático. In: MENDES, Jaqueline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia (Org.). **Múltiplos olhares**: matemática e produção de conhecimento. São Paulo: Musa Editora, 2007.
- MATURANA, Humberto. **Ontologia da realidade**. Organização: Cristina Magro, Mirian Garciano, Nelson Vaz. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MOREIRA, M. A. Modelos científicos, modelos mentais, modelagem computacional e modelagem matemática: aspectos epistemológicos e implicações para o ensino. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - PPGECT/UTFPR. Volume 7, nº 2, mai-ago, 2014.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- SOARES, E. M. S. **Comportamentos matemáticos e o ensino de matemática para cursos de Engenharia**. Tese (doutorado). Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de São Carlos.

---

### Notas de fim

1 Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul – UCS. E-mail: grgiron@ucs.br.

2 Para Maturana (2001), conversação é o fluir da linguagem com emoção, caracterizada pela “coordenação de coordenação de ações” e pela recursividade, fenômeno que permite um movimento dinâmico de construção sobre o que está sendo dito e ouvido.

---

3 Modelo mental é uma representação que existe na mente de alguém, e que está diretamente relacionada à capacidade de compreensão e raciocínio do indivíduo sobre determinada coisa. São os modelos mentais que guiam os mecanismos cognitivos, que produzem explicações, descrições e inferências sobre a vida cotidiana. (MOREIRA, 2014)



## **Formação Continuada de Professores: uma abordagem histórico-crítica**

Gislaine Aparecida de Matos<sup>1</sup>  
Maria Selma Grosch<sup>2</sup>

Este artigo aborda algumas questões referentes à formação continuada de professores vista por meio de um espaço de interação e aprendizagem. Em decorrência deste pensamento o texto proposto busca discutir sobre a importância da formação continuada a partir de uma abordagem histórico-crítica, contribuindo de forma significativa para a prática do professor. O presente estudo se caracteriza inicialmente na concepção dialética encontrada em Karl Marx (1979) em que o movimento faz parte da construção social. Com isso, entende-se que a existência da transformação não está somente na reflexão ou na ideia, a mudança se relaciona com a matéria, o que reflete na existência da vida humana. Por compreender que o aprendizado se desenvolve historicamente entre a interação dos sujeitos como mundo, discorremos pelas contribuições de Vigotski (1998) e as relações externas e internas com o conhecimento. Ainda, por meio dos estudos elencados por este autor, trazemos a reflexão sobre a zona de desenvolvimento proximal e o papel do colaborador ao mediar o aprendizado. O ato de colaborar, neste sentido, traz a importância deste processo também para o espaço de formação continuada em que existe um par, sendo este, entendido nesta pesquisa como colaborador na interação entre sujeitos, disposto a mediar o aprendizado e os estudos abordados. Além de reconhecer a escola como um espaço fundante para o aprendizado sistemático, a pedagogia histórico-crítica identifica o professor como militante cultural. O professor é entendido por este termo por Dermeval Saviani (2013) como um sujeito ativo, presente na militância em benefício de uma escola da transição, ou seja, pautada na mudança da falsa dicotomia que separa teoria e prática assim como no aspecto político-pedagógico.

Dessa forma a discussão aqui apresentada, perpassa este processo pensando no espaço escolar e suas possibilidades condizentes com o meio em que o sujeito histórico-cultural está inserido no fomento para o seu aprendizado, corroborando com o movimento dialético. Ressalta-se ainda que, os conceitos aqui abordados condizem não só com o processo de interação na sala de aula, estendendo sua importância para os cursos de formação continuada, pois, o professor necessita também de estudos que embasem as suas ações no cotidiano escolar. A escola entendida pelo autor passa a ganhar destaque como responsável pelo “saber sistematizado” obtendo dessa forma, o potencial para a transformação social, tendo sua relevância em todas as épocas históricas, do passado ao futuro, incluindo a sua importância para as novas gerações. Além disso, diante das considerações epistemológicas realizadas e, encontrando estreita relação com os estudos sobre o marxismo, principalmente com o materialismo histórico dialético, discorremos esta escrita sobre a necessidade de uma pedagogia crítica que compreenda o professor como grande militante no processo educacional. Com isso, levamos a nossa discussão para o espaço da formação continuada de professores e que destaca-se por sua importância em ser compreendido como o meio propício à troca de experiência e interação. No entanto, o que também se discute são as condições disponibilizadas para que esta interação ocorra. Para essa discussão, trazemos autores na área da formação continuada que vem a contribuir com essa reflexão. Segundo Grosch (2011), tais discussões tem provocado um avanço na implementação de programas que atendam de fato as questões relacionadas à demanda dos professores, potencializando dessa forma a relação

entre teoria e prática na ação pedagógica. A exemplo, Leda Scheibe (2010) compreende que a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação com a carreira docente. Diante disso, compreende-se a formação continuada como fundamental para o processo de aprendizado do professor, sendo este, o mediador na sala de aula. Este trabalho é resultado dos estudos realizados no Mestrado em Educação, destacando autores como Grosch (2011), Marx (1979-2003), Masson (2009-2012), Scheibe (2010), Saviani (2000-2013), Vigotski (1987-1998-2007). Além de reconhecer a escola como um espaço fundante para o aprendizado sistemático, a pedagogia histórico-crítica identifica o professor como um militante cultural. Diante das colocações postas concluímos que, a formação continuada de professores dentro de suas ações, pode propiciar possibilidades de estudos e aprendizados a partir dos espaços proporcionados nos encontros, sendo necessário também, reconhecer o professor como protagonista neste processo e, promover a interação por meio de estudos e conhecimentos que façam sentido para a sua prática. Para isso, é necessário pensar a concepção de mundo, de escola e de sociedade que queremos a fim de buscar de fato a transição da escola no todo, seja ela na elaboração e aplicação do projeto político pedagógico, nos currículos e, em todas as ações que envolvem a formação humana.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Espaço de interação. Pedagogia histórico-crítica.

## Referências

- GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino e Blumenau** (tese): a escola de formação permanente Paulo Freire (1997-2004). Florianópolis/SC, 2011. 250 p.
- MASSON, Gisele. **A influência da agenda pós-moderna nas políticas para formação de professores**. In: VII ANPED SUL. **Anais**. Itajaí, 2008. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/2008/>>. Acesso em: 12 jul 2018.
- \_\_\_\_\_, Gisele. **Políticas de formação de professores** [tese]: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna / Gisele Masson; orientadora, Leda Scheibe. – Florianópolis, SC, 2009.
- \_\_\_\_\_, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. In: ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.p.1-13. Disponível em:<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 12 de julho 2018.
- MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. In: Marx Os pensadores. Tradução de José Carlos Bruni (et al). 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.103-132.
- \_\_\_\_\_, Karl. **Sociologia** (Octavio Ianni, org.). São Paulo: Ática, 1979.
- SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**. Revista Educação Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000. Acesso em: 13 jul 2018. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4º ed. Campinas SP: Autores Associados, 2013a.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1998). **The problem of age** (M. Hall, Trans.). In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky: (Vol. 5. Child psychology)* (pp. 187-205). New York: Plenum Press. (Original publicadoem 1933- 1934)
- \_\_\_\_\_, Lev Semenovich.(1987). **Thinking and speech** (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber& A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum Pre. (Original publicadoem 1934)
- \_\_\_\_\_, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. (Psicologia e Pedagogia)São Paulo: Martins Fontes 7ª ed., Selo Martins, 2007.

### Notas de fim

1 Universidade do Planalto Catarinense- Uniplac. Estudante do curso Mestrado em Educação. [gismatto@hotmail.com](mailto:gismatto@hotmail.com).

2 Universidade do Planalto Catarinense- Uniplac. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação- PPG. [selmagrosch@gmail.com](mailto:selmagrosch@gmail.com).



## Formação cultural e Formação Docente: um estudo dos projetos pedagógicos de cursos de Licenciaturas

Elaine Maria Dias de Oliveira<sup>1</sup>

De modo geral pode-se dizer que, na contemporaneidade, se torna praticamente impossível, pelo menos, pelo do viés da filosofia da educação, pensar a formação docente, em quaisquer de suas instâncias, sem ter presente a dimensão da formação cultural. Nessa direção, o presente trabalho é, um recorte oriundo do Projeto de Pesquisa em Iniciação Científica, intitulado: “Formação Docente e Formação Cultural: um estudo dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura da URI – Santiago”, no qual buscou-se investigar se e como a formação cultural está contemplada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciaturas. Para tanto, procurou-se ter presente os seguintes objetivos específicos: discutir a evolução do conceito de formação cultural na dimensão da filosofia da educação, analisar o referencial teórico legal que sustenta os PPCs dos Cursos de Licenciatura da URI; analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de Pedagogia e Letras Ciências Biológicas e Educação Física. Nesse caso, específico, apresenta-se o resultado do estudo, envolvendo o PPCs dos Cursos de Pedagogia e de Letras, correspondendo a primeira fase do Projeto. O estudo foi permeado por estudos bibliográficos e documentais, numa abordagem qualitativa, visando à construção de maiores conhecimentos sobre o assunto e tornando as discussões mais significativas. Na abordagem qualitativa, Teixeira (2009, p.137), acredita que “o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. Nessa perspectiva, no decorrer do primeiro ano de pesquisa, os estudos permitiram a construção de um corpo teórico, envolvendo as questões que dizem respeito à cultura,

formação cultural (Bildung), a Pedagogia das Competências, o amparo legal acerca da formação docente e a elaboração de PPCs, na URI. Pensar a formação docente sob a dimensão da formação cultural, requer ter presente à ideia de Bildung, conceito que vem sendo discutido, por muitos estudiosos, na contemporaneidade. Para Nocolau (2013, p. 34), nos ideais alemães de Bildung, buscou-se a formação integral de ser humano e de “um indivíduo intelectual e, culturalmente, capaz de se formar interior e exteriormente, se tornando uma figura harmoniosa de si mesmo”. Para ele, a compreensão da Bildung pressupõe uma ação educativa mais abrangente, mantendo “conexões intrínsecas com a arte, a ética e a ciência, para efetivar uma formação integral do indivíduo”. ( p. 35) Já, Suarez (2005), no artigo “Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural),” escrito com base no artigo “*Bildung et Bildungsroman*” ou Formação Cultural e Romance de Formação de Antoinine Bermam, destaca que a palavra Bildung tem forte conotação pedagógica, sendo vista como

um vocábulo que designa uma das figuras históricas determinantes [...] do que ainda hoje entendemos como cultura, ao lado de παιδεία (paidéia), erudito e Aufklärung. Em resumo, [...] Bildung expressa, sobretudo, o processo da cultura, da formação, motivo pelo qual utilizo a expressão “formação cultural” (SUAREZ, 2005, p 2, apud OLIVEIRA, 2014, p. 28 ).

Assim, valemo-nos dos escritos de Suarez sobre conceito de Bildung, “para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte”, pois é “a partir do horizonte da arte que se de-

termina, no mais das vezes, a Bildung”, e “designa a formação como processo”, no qual se aprende somente “uma coisa, sem dúvida, decisiva: aprende a formar-se (sech bilden) (SUAREZ, 2005 p. 192, apud OLIVEIRA, 2014, p 29). Assim, tendo presente o conceito de Bildung como formação e processo de formação em que a arte, a literatura e a tradição filosófica, estão presentes, como formação cultural, que procura-se avaliar como é vista nos cursos de formação docente, bem como a importância e a indissociabilidade dessa com e na formação de professores. Além disso, entende-se que para pensar sobre os impasses da falta dessa prática docente, na atualidade, é preciso considerar o campo de reflexão/formação, como tarefa complexa, pois, ser educador nesse novo tempo, é estar em constante processo de construção e reconstrução. Contribuindo com a colocação acima, Feldmann (2010, p. 71) diz que:

Escrever sobre a questão da formação docente nos convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretção do mundo. Palavras que encerram em si a dimensão da multidimensionalidade, de complexidade e da incompletude do ser professor.

Cada vez que surge a reflexão sobre o papel do educador na atualidade, deparamo-nos com a complexidade de fatores, acerca da própria formação humana, abrangendo todas as áreas, seja social, cultural, econômica, política ou pedagógica. Para, Feldmann (2010, p. 74):

Formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriidade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre teoria e prática, configura-se um dos grandes desafios para a questão da formação de professores.

Pode-se ligar essa questão, ao que Lafer denomina como “esfacelamento da tradição”, no artigo Da Dignidade da Política: sobre Hannah Arendt, onde ao ana-

lisar a tese, apontada por Arendt, a respeito da lacuna entre o passado e o futuro e a crise profunda no mundo contemporâneo, traz como consequência de perda da sabedoria, ou seja, a falta de uma formação cultural mais ampla, na qual o educador possa mover-se. Ao educador, atualmente, atribuem-se cada vez mais responsabilidades, mesmo que estas não sejam acompanhadas pela formação acadêmica. Por este motivo, se faz necessário à reformulação dos processos formativos, como um todo. Hoje, não basta deter as informações a respeito de uma área específica e compartilhar com os educandos, trata-se de ser orientador da aprendizagem, de auxiliá-los a ampliar a visão de mundo, tendo a capacidade de acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas, trabalhar com a realidade do aluno, para que a aprendizagem contribua, de fato, para a construção da autonomia e do espírito crítico destes sujeitos, para tanto há que se ter uma formação mais ampla, integral. Assim, entende-se que a formação docente precisa balizar-se pela Bildung, ou seja, pela formação cultural. Faz-se necessário compreender o quanto o Projeto Pedagógico que orienta a formação inicial do docente é decisivo nesse processo formativo. Na URI, os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos Cursos, são orientados por aspectos legais provenientes da legislação nacional emitida pelos órgãos do sistema, ou seja, pelo Conselho Nacional de Educação e pela Resolução do Conselho Universitário, Nº 2098/CUN/2015, que dispõe sobre Normas para Atualização/Adequação/Reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, tendo presente o Projeto Pedagógico da Instituição, o PDI e o Plano de Gestão, sem induzir a um referencial teórico específico. Isto posto, pode-se inferir que a Instituição não determina a utilização desta ou daquela teoria pedagógica, deixando a cargo dos colegiados dos cursos a decisão sobre o enfoque a ser dado ao curso. Entretanto, sugere que se tenha presente os elementos apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na sua organização. Assim, percebe-se o que rege as orientações para a elaboração do PPC, tanto do curso de Licenciatura em Letras como o de Pedagogia, enquanto referencial teórico, está explicitado no Parecer CNE/CP 09/2001 e na resolução CNE/CP 01/2002. Diante do exposto, e da interpretação da legislação vigente, confirmam-se hipóteses que, apesar de um tanto “adormecidas”, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

Docente, embora priorizando elementos da Pedagogia das Competências, abrem um leque de possibilidades para o trabalho da formação cultural no decurso da formação acadêmica. Todavia, constata-se que os Cursos de Licenciatura, em geral, apresentam lacunas, visto que, prioriza-se a Pedagogia das Competências, produzindo certo afastamento dos educadores dos elementos de tradição cultural. A análise dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia e Letras, permitiu detectar que a formação cultural, aparece expressa em muitos elementos dos referidos planos, tais como nos objetivos, no perfil do egresso, por dentro das disciplinas, o que denota a relevância da cultura, para quem participou da sua elaboração. Sendo assim, podemos afirmar que a formação cultural se faz presente nos PPCs dos Cursos, e em diversas disciplinas, constituindo-se em significativos espaços de discussão acadêmica, uma vez que apontam em toda sua estrutura, aspectos culturais que devem ou deveriam estar pautados na prática pedagógica universitária, atingindo além do trabalho, no interior da disciplina, a esfera da interdisciplinaridade. Considera-se que, a até mesmo, a missão da URI, apresenta a ideia da formação cultural, ao definir, que visa: “Formar pessoal ético e competente, capaz de construir o conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas.” (PDI, 2011-2015, p. 14). Ademais, pensar em formação cultural na formação de professores constitui-se pelo repensar dos currículos existentes nos próprios cursos de licenciatura, pois os documentos legais, abrem espaço para uma formação docente mais aberta à compreensão e à escuta do outro, apresentando-se como possibilidade para restabelecer caminhos que provocam o desejo pela formação cultural.

**Palavras chaves:** Formação docente, formação cultural, Bildung.

#### Notas de fim

1 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Santiago, Pedagoga. Dra. em Educação, FURI-URI, elaine@urisantiago.br.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2005.
- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP. Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Brasília.
- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP. Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Brasília.
- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CES 18, DE 13 DE MARÇO DE 2002.** (\*) <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em junho de 2017.
- FELDMANN Maria Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo, Editora Senac, 1ª Edição – 2010.
- NICOLAU, Marcos F. A. **O Conceito de Formação Cultural (BILDUNG) em Hegel.** Tese de doutoramento. Fortaleza, Ceará. UFC. 2013
- OLIVEIRA. Elaine M. D. de **Espelhamento e/ou Estranhamento ? A Formação Cultural (BILDUNG) como o outro da Pedagogia.** Tese de doutoramento. Santa Maria, UFSM. 2014
- TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.





## Formação de Professores no município de Vacaria/RS: o curso complementar no Colégio São José (1931-1944)

Gisele Alves de Lima<sup>1</sup>

O trabalho tem o objetivo de analisar o primeiro espaço de formação de professores no município de Vacaria/RS. Esse processo teve início com a chegada das Irmãs de São José, a fundação de um colégio (1903) e a implantação do Curso Complementar a partir de 1931. O texto resulta de pesquisa em nível de mestrado em fase final. Com o intuito de conhecer como se deu esse processo de formação de professoras no município de Vacaria/RS, bem como a implantação do Curso Complementar e as características desse processo formativo. Os procedimentos metodológicos mobilizados são a História Oral e análise de documentos pertencentes ao acervo do colégio, dentre eles fotografias, livros de atas, revistas e jornais da época. O aporte teórico está ancorado nas contribuições da História Cultural e História da Educação. Para Rosa, (2001) entender o processo de formação de professores no Brasil e compreender as contradições deste, faz-se necessário realizar um movimento que integre presente-passado-presente, para assim fazer uma relação desses processos e os sujeitos que dele participam. A tarefa de formar professores está longe de ser considerada fácil. Cunha (1989) coloca algumas afirmações para formação de bons professores: gostar de ensinar junto com o gostar de gente, e o domínio do conteúdo. Diante disso, afirma que: “Os cursos de formação para o magistério precisavam instrumentalizar o professor para a pesquisa, pois esta é a forma de sistematizar o conteúdo [...] desenvolver o espírito crítico e distinguir a essência e aparência” (CUNHA, 1989, p.13). O município de Vacaria/RS no ano de 1931 passou a ofertar o curso complementar para a formação de professores, perdurando até 1944.

Essa iniciativa foi relevante para a região, pois foi o primeiro curso voltado para a formação de professores no município e região. A demanda de alunas no colégio foi grande, aumentando a cada ano e superando as expectativas delas. A fundação de um Curso Complementar, formador de professores para atuar no ensino primário, seria a atitude para amenizar o problema da falta de professores no município e região. Diante disso, o Curso Complementar da Escola São José de Vacaria/RS, equiparado às escolas complementares do estado, foi fundado em 1931 e aprovado pelo decreto de número 4.277 de 13 de março de 1929, que dizia o seguinte: “Os institutos particulares de ensino secundário podem equiparar-se às escolas Complementares de acordo com os decretos nº 3.918 e 3.927, respectivamente de 22 de novembro e cinco de dezembro de 1927 (Decreto nº 4.277 de 29 de março de 1929). O Colégio São José possuía alunas internas e externas e conforme alguns registros encontrados no acervo do colégio, algumas vinham de municípios vizinhos, tais como: Bom Jesus, Capão Alto, Antônio Prado, Capela da Luz e Lagoa Vermelha, mas a maioria estava com domicílio na vila de Vacaria. Segundo as memórias de Flora Anello que iniciou seus estudos no Colégio São José em 1938, todas as professoras eram irmãs e não se sabe se as mesmas tinham formação para este fim. Segundo os registros de atas as disciplinas estudadas pelas alunas no primeiro ano do Curso Complementar eram: Religião, Português, Francês, Matemática, Ciências, História do Brasil, Geografia, Economia Doméstica, Civismo, Desenho, Teoria e Solfejo, Trabalhos manuais e Ginástica. No segundo ano do Complementar eram as seguintes: Religião, Português,

Francês, Aritmética, Álgebra e Geometria, Geografia, História geral, Ciências e Física, Pedagogia e prática profissional, Desenho, música, Trabalhos Manuais e Educação Física. No terceiro ano temos: Religião, Português, Francês, Aritmética, Álgebra e Geometria, Cosmografia, Ciências e Química, Pedagogia e prática profissional, História geral, Desenho, Música e Canto Oral, Trabalhos Manuais e Educação Física. Observa-se a partir do ano de 1942 o aparecimento do Catecismo nos três anos de complementar. Nos primeiros anos de Curso Complementar formaram-se 12 turmas e 155 professoras primárias, que, ao formarem-se, estavam habilitadas a exercer o magistério, conforme o art. 6º parágrafo único: “Pela escola onde for submetido o exame, será fornecido ao aluno, no caso de aprovação, um atestado que, junto ao diploma de conclusão do curso fornecido pelo instituto equiparado, dará direito ao exercício do magistério, de acordo com o regulamento da Instrução pública” conforme Decreto nº 4277 de 29 de março de 1929. Não tem conhecimento se todas as alunas foram de fato exercer o magistério, mas, Maria Ilza de Abreu Wolf, aluna do Colégio São José nos anos de 1936 a 1943, relata que depois de formada foi lecionar no interior, primeiro pelo município e depois pelo estado. Foi transferida para Vila Ipê e São José dos Ausentes (ABREU, 2013). E sabe-se que, em 1944, formou-se a sua última turma devido à reforma do ensino e exigências da lei. O Curso Complementar no Colégio São José reabriu em 1948, com o Curso Normal que também habilitava para o magistério. Para Marasca et.al, 2005, paralela a educação sistemática, as irmãs também primavam a formação da mulher como mãe e dona de casa, pois, estudavam dentro de trabalhos manuais, corte, costura, arte e culinária. Além de dança, teatro, bordado e crochê, a fé e a religiosidade também eram marcantes no colégio. E segundo Nóvoa, desde meados do século XIX a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano, o ensino normal possui um lugar privilegiado de configuração na formação docen-

te. Deixa clara a produção de um saber socialmente legitimado e a delimitação de um poder regulador sobre um professorado confrontam-se sobre visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX (NÓVOA, 1992). Mas, nas primeiras décadas do século XX, a formação de professores, no Brasil, ainda era pouco organizada. Hoje a docência é considerada uma atividade complexa, que exige uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões (CUNHA, 2010). Afirmo a necessidade de aprofundar os primeiros estudos teóricos realizados e aqui apresentados. Ciente da importância de continuar os mesmos e de sua importância para a história da educação no município de Vacaria/RS.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Curso Complementar. Educação

## Referências

- ABREU, Arlene Medeiros. et. al. **Lembranças de Vacaria**. 1 ed. 2013
- CUNHA, Maria Isabel . A docência como ação complexa: In. Maria Isabel Cunha (Org). **Trajetórias e Lugares de formação da conchecia universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara. SP. Junqueira&Marin. Brasília-DF, CAPES.CNPq. 201.
- MARASCA, Elsa et. al. **As irmãs de São José de Chambéry para Vacaria**. 1. ed. Porto Alegre: EST, 2005.
- NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5, p. 13-33. Acesso em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Em 19 de julho de 2018.
- ROSA, Antonio Geraldo. A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: uma quase inação, controle e desoneração em termos de políticas públicas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 85-103, jan./jun. 2011.

---

### Notas de fim

1 Estudante de Mestrado pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail. [gisaeurs@yahoo.com.br](mailto:gisaeurs@yahoo.com.br)



## **Leitura literária na Formação de Docentes no Ensino Superior e suas implicações na Educação Básica**

Maria Isabel Silveira Furtado<sup>1</sup>  
Andréia Morés<sup>2</sup>

Nos contextos de formação de professores na Educação Superior, interligados com a Educação Básica brasileira, tem-se percebido algumas mudanças, principalmente relacionadas ao desempenho da escrita e da leitura dos estudantes. Evidências encontradas nos estudos bibliográficos particularizam o trabalho do professor sobre a formação docente no ensino superior e suas relações com a educação básica na sua formação na escola. Este artigo tem o objetivo de investigar as possíveis influências da formação docente no ensino superior e suas relações com a educação básica, com vistas à mediação de leitura literária infantil. Ancoramos nossas discussões em Pimenta (1999) e Nóvoa (2005 e 2012) e outros autores e nos provocamos a pensar sobre as possíveis relações entre a leitura na formação de professores. E fomos um pouco mais adiante, para levantar questões quanto as relações do professor leitor literário proficiente e os possíveis desdobramentos de sua formação leitura nas práticas em sala de aula, mais especificamente, aquelas que tocam a Leitura Literária Infantil. A formação de professores provoca questionamentos e inquietudes que geram muitos debates, permeados de divergentes pontos de vista, mas que se intersectam na finalidade de construir uma escolarização de qualidade. Segundo Sacristán (1995), os conceitos de educação e de qualidade variam de acordo com os diferentes grupos sociais que os discutem, dependem dos valores dominantes na determinada área em que são analisados. Ao propomo-nos a pensar sobre os elementos que envolvem a formação da profissão docente dentro de sua historicidade, percebemos o quanto a prática esteve um tanto

elencada a nortear-se por exemplos de outras experiências do cotidiano escolar. Hoje percebe-se movimentos dentro das academias com propostas para uma maior articulação entre ciência e a prática, neste contexto, destacamos a relevância da compreensão das leituras e as relações estabelecidas a partir delas na formação do professor. Tais reflexões, a partir de textos oferecidos nos currículos do Ensino Superior podem estimular os acadêmicos para problematizar a realidade vivida no cotidiano escolar, entretanto, emerge a necessidade de uma leitura densa que interprete e correlacione o conhecimento científico com o fazer pedagógico, pois, o distanciamento na formação de professores, é referida em pesquisas há mais de uma década. Nesse sentido os protocolos e massificação de conteúdos, sem a reflexão entre a teoria e as relações que se estabelecem no fazer docente, tornam as concepções divergidas dentro da própria academia, de um lado as utopias dos estudantes e do outro as necessidades enunciadas pelo cotidiano escolar. O que não permite ao professor se constituir como investigador da sua própria prática, pois quando começa a atuar, logo é sugado pelo sistema vigente, que já foi experimentado por outros colegas. Constitui-se como profissional, sem conseguir investigar seu próprio fazer e relacionar com estudos científicos, o que pode comprometer a mediação de aprendizagens significativas aos alunos e a si mesmo. Como seres humanos somos historicamente constituídos por aprendizagens nas interações com os outros, passamos por diferentes processos dependendo das necessidades, sejam elas físicas ou psicológicas, e a profissão não fica à parte. Segundo Pimenta (1999, p.18)

a “identidade profissional” constitui-se de significados sociais, das necessidades de cada momento histórico. Também quanto ao dinamismo que permeia as práticas docentes, seja pela transitoriedade cronológica ou no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos no contexto educacional, neste sentido a autora citada acima remete a importância da crítica sobre a realidade como referência para possíveis mudanças. A leitura pode ser um importante instrumento nesses processos de criação e também de criticidade da própria realidade. Não há possibilidade de continuarmos a pensar a “profissão professor,” assim denominada por Nóvoa (1995), deslocada das demais, com o velho jargão da classe de “profissão por amor”, ou porque é considerado “fácil” aos olhos da rigorosidade científica. Não há diferença entre a complexidade da docência com relação as demais profissões, entretanto é necessário desenvolver dispositivos na formação inicial de professores que possibilitem o entrelaçamento entre a prática docente e o conhecimento científico. O trabalho docente nessa acepção, requer ampliar os horizontes científicos dos estudos diante das problemáticas diárias da docência, o que nos permite pensar que a complexidade colocada por Nóvoa pode refletir em novas perspectivas, não apenas científicas dentro da profissão docente, mas também poderá implicar nas relações entre os indivíduos na sociedade. Na proposta apresentada neste trabalho o professor, trará consigo possibilidades de instigar nos alunos vontades de conhecer as diferentes possibilidades existentes em narrativas literárias, pois como agente social inserido na formação de pessoas, poderá influenciar em aventuras leitoras. Nesse contexto, os conteúdos a serem trabalhados na escola podem não ser aquela massificação abstrata na educação básica, pois com o acesso a livros literários, desde os primeiros anos da vida acadêmica do sujeito, há possibilidades de emergirem conhecimentos que podem superar o ensino sintético. As relações e buscas por diferentes conteúdos podem tornarem-se prazerosas aos estudantes, entretanto, para que este estímulo aconteça de forma lúdica e atraente, o professor que se constituir leitor ficará atento.

A visão do acesso aos livros como direito e não dever na escola pode ter grandes influências na formação das pessoas, tanto dos alunos, quanto das famílias, o que nos permite afirmar que o repensar esta acepção se

encontra diretamente imbricada na formação de professores, que pode desmistificar a “obrigação” a leitura. Mas sim a leitura como “humanização”, colocada por Candido (2011, p. 185), que amplia horizontes e ao mesmo tempo o pertencimento do sujeito à sua condição de humano, com sentimentos, aflições, desejos, rupturas e aprendizagens. Também destacamos que não é ter contato com qualquer leitura, aqui refletimos a relevância do professor leitor que tem conhecimento sobre o ato de ler e suas implicações. Pois não podemos pensar a leitura como um ato solitário, em que o leitor juntará códigos e terá sua retórica afinada, não de forma alguma. Se considerarmos a leitura literária desde os primeiros anos de alfabetização dos alunos, muitas peculiaridades da realidade serão percebidas e interagidas desde cedo. Como afirma Zilberman (2003, p.46), a literatura não tem apenas o caráter pedagógico de transmitir normas e envolver-se com sua formação moral, mas também de dar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais. Buscamos construir relações a partir de pesquisas bibliográficas a partir de Severino (2007) sobre a formação de professores, sua identidade e a relação com a leitura, para investigar possíveis influências na mediação da leitura literária em sala de aula e os possíveis desdobramentos sociais. O presente trabalho nos trouxe a possibilidade de pensarmos nas relações que se estabelecem entre a formação de professores e o contato dos mesmos, com a educação formal de outros sujeitos, com vistas a possíveis influências em hábitos leitores no círculo social onde atua. Nenhum ser humano age sem vivências prévias em sua historicidade, como veremos no texto, o que nos permite pensar que o contato com a literatura, na Formação inicial do professor no ensino superior, poderá possibilitar intervenções no currículo escolar, principalmente com a “humanização” que a literatura oferece, e também conseguirá mediar leitura literária infantil com ousadia e propriedade sobre sua constituição e influências. Os questionamentos acrescidos durante o texto contribuem para pensarmos a formação de professores, como agentes culturais e também como constituintes de sua própria identidade. Como vimos a literatura refirma o leitor em seu estado de humano, com os seus defeitos, qualidades, inquietudes e anseios, mas também permite a visão sobre os processos culturais que os constituem. Assim, pensamos o quanto podemos

relacionar a leitura literária e as relações entre teoria e prática do fazer docente, e por consequência a sua identidade profissional na sociedade.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Leitura. Literatura Infantil

## Referências

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GENETTE, Gérard. **Paratextoeditoriais**; tradução Álvaro Faleiros. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. "Devolver a formação de professores aos professores". **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 11** - Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

PERRENOUD, Philippe; THULER, Mônica Gather (Org.). **Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. 1ed. Porto Alegre: ART-MED, 2008.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil: de ponto a ponto** 1.ed. Curitiba – P.R. Editora CRV, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007. ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

---

### Notas de fim

1 Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGE/UCS). Bolsista CAPES/PRO-SUC. E-mail: misfurtado@ucs.br

2 Professora Dra. Andréia Mores Doutorado em Educação – UFRGS. Mestrado em Educação – UFSM. Graduação em Pedagogia Magistério e Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Séries Iniciais – UFSM. Professora, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGE/UCS). E-mail: anmores@ucs.br



## Mediação Intercultural como ferramenta pedagógica a partir das perspectivas da Biologia do Amor

Angelise Fagundes<sup>1</sup>

Este estudo é parte de minha tese de doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na “Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, da “Universidade Federal de Santa Maria” (PPGE/UFSM) e tem como objetivo analisar 1) como o Curso de Letras Espanhol tem se aproximado de uma prática de formação intercultural, ou seja, de como a interculturalidade tem sido estabelecida como uma ferramenta pedagógica e, também, 2) busca propor caminhos para que isso se realize dentro do espaço da formação de professores de língua estrangeira. Para esse trabalho, a pesquisa foi realizada com colaboradores que cursaram ou estão cursando graduação em Letras Espanhol Licenciatura na UFSM. No entanto, a pesquisa - como um bosque formativo - amplia-se e destina-se a todos os cursos de Espanhol que pretendam uma prática intercultural. Essa pesquisa foi realizada em sua totalidade com a colaboração de quatro (4) pessoas que foram entrevistadas (entrevistas narrativas) sobre seus processos formativos dentro da UFSM, dois (2) egressos e dois (2) discentes. A análise das entrevistas se deu a partir do paradigma interpretativo denominado “hermenêutica reconstrutiva”, apresentada por Trevisan e Devechi (2011). Nesse estudo, apenas trarei as colaborações apresentadas pelos professores formadores, egressos da UFSM. Frente a isso, este estudo apresentará as seguintes seções: 1) “Olhares pelo bosque percorrido”, onde trago algumas considerações sobre a formação de professores de língua espanhola a partir das entrevistas feitas com professores formadores, egressos da UFSM; 2) “O bosque e suas possibilidades”, onde procuro

fazer o delineamento de minhas reflexões, propondo uma possibilidade de “caminho do meio” em meio ao bosque que é a formação de professores e as minhas considerações finais. Nas considerações finais, como resultado desse trabalho, procuro refletir sobre os sistemas sociais e sistemas de poder encontrados no Curso de Letras da UFSM a partir dos relatos analisados e sobre o quanto a amorosidade e a escolha de professores que atuam nas brechas possibilitam a construção de espaços de formação de professores de língua espanhola como mediadores interculturais na perspectiva da biologia do amor, de Humberto Maturana.

**Palavras-chave:** Formação do professor de espanhol. Biologia do Amor. Mediação Intercultural. Humberto Maturana.

### Referências

- MATURANA, H.; DÁVILA YÁÑEZ, Ximena. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. Trad. Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- MATURANA, H.; REZEPKA, SIMA N. **Formação humana e capacitação**. 4ª ed. Madrid: UNICEF-CHILE/DOLMEN EDICIONES, 2002.
- MATURANA, H.; REZEPKA, SIMA N. **Formación humana y capacitación**. Trad. Jaime Clasen. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MATURANA, H.; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. 6ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

\_\_\_\_\_. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. 3ª Ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. **Transformación en la convivencia**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Granica, 2014. 141

\_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Trad. Cristina Magro, Victor Paredes. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

TREVISAN, Amarildo; DEVECHI, Cátia. **Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual**. Revista Brasileira de Educação. V. 16. Maio-ago2011.

---

### Notas de fim

1 Doutoranda em Educação PPGE/UFSM; Professora da UFFS Cerro Largo, Curso de Letras Português e Espanhol Licenciatura, angelisef@gmail.com.



## Os desafios na (re) estruturação curricular do Curso de Pedagogia da FAMUR

Ma. Nureive Goularte Bissaco<sup>1</sup>

Esse artigo tem como objetivo propor uma reflexão acerca da (re) estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade Murialdo do município de Caxias do Sul, ao considerar alguns desafios relacionados as aproximações e distanciamentos entre a teoria e a prática na formação inicial das acadêmicas, bem como definir quais os saberes docentes e as competências exigidas no decorrer da formação inicial dos acadêmicos do curso de pedagogia. Para este estudo, teóricos como Coll(1996), Krasilchik (1998,2015), Freire(2011, 2018), Perrenoud (2000), Masetto (2003), Almeida (2012), Pimenta e Anastasiou (2010) e Tardif (2010) trouxeram embasamento teórico. Documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso e graduação em Pedagogia, licenciatura (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) foram consultados, visando compreender sua importância e sua efetivação, ao articular pedagogicamente os conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos para compreender que as práticas educativas se estendem as mais variadas instâncias da vida social, não restringindo a escola, ou a docência, embora essa seja a referência de formação da pedagogia. A metodologia utilizada foi análise documental de algumas propostas curriculares de cursos de pedagogia em algumas regiões. É preciso considerar, que a estrutura curricular pensada e (re) pensada atenda as especificidades da formação do acadêmico do curso de pedagogia, concebido, no contexto desta escrita como aquele profissional que atuará em várias instâncias em que o fenômeno educativo se fizer presente, como estimulador da reflexão crítica acerca de eu contexto de atuação.

**Palavras-chaves:** estruturação curricular; formação inicial de professores; articulação pedagógica.

### Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior:** desafios e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, 376 p.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil:** leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BLOOM, B. S. (ed.). **Taxonomy of educational objectives:** cognitive domain. White Plains, N.Y.: Longman, 1956.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.** [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- COLL, César. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.
- FACULDADE MURIALDO. **Projeto Político Pedagógico.** Caxias do Sul, 188 p. Trabalho não publicado, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51ª Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

**Competências para o Século XXI**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/28693820-Competencias-do-seculo-21-renato-kraide-soffner-doutor-em-educacao-unicamp-pesquisador-e-docente-permanente-do-ppge-unisal.html>. Acesso em 15/02/2018.

GROHS, Ana Cristina da Costa Piletti. Didática da Educação Superior: Elementos para a formação e atuação docente. Cap. 04. In: **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação** [também em formato eletrônico] / Célia Maria Retz Godoy dos Santos e Maria Aparecida Ferrari (org.). - Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017.

KRASILCHIK, Myriam. Docência no Ensino Superior: tensões e mudança. São Paulo: universidade de São Paulo, Pró-reitoria de graduação, 2008. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, 4. Disponível em: [http://prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_4\\_PAEpdf](http://prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_4_PAEpdf) acesso em julho de 2018.

\_\_\_\_\_, Myriam. Planejamento Educacional: estruturando o currículo. In: KRASILCHIK, Myriam; MARCONDES; Ernesto (Org.). **Educação Médica**. São Paulo: Sarvier, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências Pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes: A escola que prepara a vida**. Editora Penso, 2013.

PIMENTA, Selma. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino Superior**, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. (org). **Dicionário de Paulo Freire**. 4. Ed. Ver. Amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Cap. 5. Artmed, 2011.

---

### Notas de fim

1 Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Murialdo (FAMUR), Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), especialista em Educação à distância pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pós-graduanda em Metodologias Ativas pela Faculdade Murialdo (FAMUR).



## Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - EAD/ UFRGS: Interfaces com a Teoria de Feuerstein e Freire

Geraldo Antônio da Rosa<sup>1</sup>  
Valdete Gusberti Cortelini<sup>2</sup>

A pesquisa de Mestrado realizada no ano de 2017, na Universidade de Caxias do Sul, intitulada FORMAÇÃO DOCENTE E OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD: PROCESSOS FORMATIVOS E A AUTONOMIA DO SUJEITO, traz reflexões sobre o Projeto Pedagógico, estabelece relações entre o documento do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, da UFRGS, polo em Vila Flores, RS, destacando seu contexto pedagógico com as teorias de Feuerstein (2003) e Freire (2015), trazendo o entendimento da concepção do conhecimento, do contexto, de sujeitos e de práticas que se entrelaçam na construção dos saberes responsáveis pela estruturação da docência comprometida com a ação do pensar entre mediador e mediado. As análises do Projeto Pedagógico debruçaram-se na mediação do processo de construção da aprendizagem e da estruturação de um sujeito autônomo, identificando as principais categorias a serem analisadas e que atuam como responsáveis pela mediação na construção da docência e do sujeito autônomo nas dimensões professor-aluno, aluno-aluno e aluno-consigo mesmo. A pesquisa qualitativa do documento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia mencionado analisa o percurso das mediações arquitetadas com a intenção de promover a interação professor e aluno, identificando em sua estrutura a concepção pedagógica de autonomia, ação-reflexão-ação, relações, competências e conhecimento.

O documento nos faz pensar sobre o quanto somos responsáveis pelo que produzimos a partir das construções e das inferências na formação docente. Não assumimos posturas neutras nesse processo de forma-

ção, deixando transparecer a ênfase na autonomia do sujeito, tendo como fundamentação teórica os escritos do educador Paulo Freire e do educador e psicólogo Reuven Feuerstein.

Com esse princípio, fundamentamos a autonomia que queremos identificar nesse percurso: o educador consciente de seu processo permanente de busca e comprometido com o sua formação.

Segundo Feuerstein (SOUZA, 2003), o mediador não assume papel neutro, pois a mediação de significados envolve aspectos sociais e principalmente éticos. É ela responsável por despertar no mediado a autoconfiança, possibilitando o pensar na perspectiva da resolução de problemas, trazendo o critério de compartilhar como fundamental para desencadear o mecanismo de promoção da socialização, primordial para a existência social. É importante que o mediado se sinta um ser único e autônomo, tendo espaço para expressar as suas posições. Podemos destacar os princípios da autonomia, da partilha, da socialização, da autoconfiança e do pensar como aspectos fundamentais no processo de mediação defendidos tanto por Freire como por Feuerstein.

Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, no suporte, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (FREIRE, 2015, p. 56-57).

Através do pensamento do autor, entendemos o sujeito na inconclusão do saber, num processo contínuo da construção do conhecimento, por meio da ação e da reflexão. Essa dinâmica produzida nas relações nos permite pensar sobre autonomia e emancipação do sujeito, termos que serão trazidos com frequência no decorrer da pesquisa.

Podemos entender também que a ação do pensar toma força e se caracteriza como autonomia quando inaugura mudanças significativas, de forma coletiva e em benefício às transformações e valorizações da existência humana. Nessa discussão, o trabalho do professor assume relevante importância nas relações estabelecidas com seus educandos, através de ações que promovam experiências de liberdade e, assim, também de construção da autonomia.

Como propósito de analisar as estratégias de mediação na formação de professores, objetivando a construção da aprendizagem em sujeitos autônomos, trazemos a reflexão, à luz do Projeto Pedagógico, dos princípios norteadores, ideias centrais das estratégias de mediação propostas por Feuerstein e os princípios norteadores da concepção de conhecimento articulados pedagogicamente com o propósito de transpor a teoria para a prática no exercício da docência. O documento apresenta também as construções esperadas ao término do curso no percurso da formação docente, dando ênfase à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Observa-se que os pressupostos teóricos se fundamentam na autonomia, na relação entre a prática pedagógica e a pesquisa, buscando a articulação dos componentes curriculares de forma compartilhada e interdisciplinar, buscando um diálogo permanente entre teoria e prática. O curso, além de articular os compo-

mentos curriculares, faz conexões dos mesmos com as experiências dos docentes nas suas práticas pedagógicas.

Segundo Nóvoa (1992), a formação do professor deve ser permanentemente estimulada numa perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite mecanismos diversos para o desenvolvimento do pensamento autônomo e internalize a importância de estar inserido em dinâmicas de participação. A formação precisa permitir que o professor aja de forma livre e criativa na implementação de projetos que permitam a formação da sua identidade profissional e pessoal.

Podemos propor, considerando-se os escritos, que a EaD, através do PPP do curso de Pedagogia em análise, apresenta caminhos e estratégias de mediação da aprendizagem, na perspectiva da construção, por meio das relações estabelecidas, de um sujeito autônomo, crítico e reflexivo. O compromisso com a construção do conhecimento permite que o curso ofereça estratégias necessárias para o desenvolvimento das competências do docente.

**Palavras-chave:** PPP. EaD. Curso de Pedagogia. Docência. UFRGS.

## Referências

CORTELINI, Valdete G. **Formação Docente e os cursos de graduação em Pedagogia na modalidade EAD: processos formativos e a autonomia do sujeito.** Dissertação de Mestrado – Universidade de Caxias do Sul, 2017.

FACED-UFRGS. **Projeto Pedagógico do Curso. Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância, 2014.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pead2014/documentos-do-curso/projeto-pedagogico-do-curso>. Acesso em: 23 jun.2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários À Prática Educativa.** 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A Mediação como Princípio Educacional:** bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Senac, 2003.

### Notas de fim

1 Doutor em Teologia pela EST-RS. Pós-Doutor em Humanidades na Universidade Carlos III-Madri Espanha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul-UCS/RS. Email: [geraldorosa06@gmail.com](mailto:geraldorosa06@gmail.com).

2 Doutoranda e Mestre em Educação – UCS – 2018. Email: [valdetegusbertic@yahoo.com.br](mailto:valdetegusbertic@yahoo.com.br).



## Repensando as práticas pedagógicas e o papel do professor na Educação Básica: um relato de experiência na formação de professores

Viviane Catarini Paim<sup>1</sup>

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a educação básica, em especial, o ensino fundamental (art. 32), tem por incumbência alguns objetivos, entre eles, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. A escola, principal espaço educativo para o alcance destes objetivos, serve-se de práticas pedagógicas para a garantia da aprendizagem e para o desenvolvimento da formação geral do estudante, já que ocupa tempo considerável da vida das crianças e jovens. Nesse sentido, a ação docente nesta etapa da escolarização compreende a relação entre o ensinar e o aprender, elementos intrínsecos no processo educativo escolar. Entretanto, em algumas práticas, o “ensinar” é entendido como o simples ato de exposição do conteúdo pelo professor, sendo de responsabilidade do estudante o único e exclusivo ato de aprender. Porém, a simples explanação do conteúdo nem sempre é garantia efetiva de aprendizagem, independentemente da habilidade expositiva do professor. Ensinar e aprender é uma relação dialética que acontece através das práticas pedagógicas, nos diferentes níveis e etapas da educação básica. Neste sentido, é imprescindível compreender que o papel do professor não é apenas o de transmitir as informações, mas desafiar, estimular os alunos na construção de uma relação com o objeto da aprendizagem que necessitará da atuação ativa, “[...] na qual o papel condutor do professor e a autoatividade do estudante se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque a aprendi-

zagem por meio das tarefas contínuas dos sujeitos”. (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 21). Além disso, o professor da educação básica é o elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem. É a peça chave da mediação entre o conhecimento e o aluno. Acrescido a isso, Demo (2006, p. 71) destaca que o professor da educação básica é o “[...] profissional que está no início deste processo interminável, o que o torna tanto mais estratégico e decisivo. Ao contrário do que se pensa e pratica em nossa sociedade, ele é, de longe, o mais crucial, assim como é absolutamente crucial a primeira infância no desenvolvimento de cada qual”. Diante destas prerrogativas, está sendo desenvolvido um projeto de extensão, caracterizado como “formação continuada de professores”, em uma escola pública estadual do município de Vacaria/RS, que tem como objetivos a reflexão e compreensão sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, a partir de uma concepção interacionista de ensino, sobre as práticas pedagógicas e metodologias que efetivam a construção do conhecimento, bem como, sobre a necessidade de planejamento, intencionalidade e escolha de estratégias didáticas adequadas para superar a lógica da simples transmissão do conhecimento pelo professor. Do mesmo modo, consideram os saberes docentes (Tardif, 2002) dos professores participantes, valorizando a experiência profissional. Ressalta-se que este projeto busca potencializar a extensão como possibilidade de integração e parceria com a sociedade local e regional, somando-se aos demais projetos desenvolvidos pelo IFRS, Campus Farroupilha. Diante do tema principal do referido projeto, discorrido acima, foi necessário escolher referenciais teóricos que pudessem sustentar

as práticas pedagógicas na lógica da construção do conhecimento e participação do estudante no processo de aprendizagem. Portanto, além de Anastasiou e Alves (2015), Demo (2006) e Tardif (2002), já citados, os subsídios teóricos reflexivos são apresentados por Ferreiro e Teberosky (1986), ao tratar da psicogênese da língua escrita, acompanhada dos estudos de Seber (2009), destacando os caminhos percorridos na construção da escrita infantil; Freire (1996), ao destacar a relação dialética do “ensinar” e do “aprender”; Gomez (2001), na afirmação da escola como espaço primordial na formação do estudante e Tardif (2002), na apresentação dos saberes docentes, importantes no processo de formação do professor. A metodologia tem como base o princípio da dialogicidade, na relação dialética entre teoria e prática, considerando as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula. Desse modo, os encontros ocorrem bimestralmente, durante o ano letivo corrente. Os temas foram elencados de acordo com as demandas apresentadas pela escola, sendo eles: saberes docentes e os diferentes tempos de aprendizagem; psicogênese da língua escrita: compreendendo e construindo atividades para os diferentes níveis de escrita; metodologias de ensino: diferentes estratégias didáticas na construção do conhecimento; construção textual e estímulo à leitura. Importante ressaltar que este projeto de formação continuada de professores está em desenvolvimento e os resultados alcançados até aqui, mesmo que parciais, apontam que os objetivos estão sendo alcançados, principalmente acerca das reflexões em torno do “ensino” e “aprendizagem” como elementos dialógicos. Do mesmo modo, foram construídos jogos e materiais didáticos voltados aos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente, no que tange à aquisição da língua escrita, como processo de construção do conhecimento, cabendo ressaltar, que estes já estão sendo utilizados em sala de aula. Do mesmo

modo, ao final da ação de extensão, este projeto de extensão será analisado a partir da avaliação individual dos professores, através de formulário impresso, na intenção de coletar as percepções acerca das reflexões e atividades realizadas. Outrossim, através de reunião com a Direção e Coordenação Pedagógica da Escola, no intuito de avaliar a contribuição deste projeto na qualificação do processo educativo daquela instituição. Ao final desta experiência, espera-se que tenha ocorrido uma mobilização para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que superem a exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos, considerando o estudante como sujeito ativo e construtor de sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Educação Básica. Estratégias Didáticas.

## Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensino na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- DEMO, P. **Aposta no professor:** cuidar de viver e de trabalhar com dignidade. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SEBER, M. da G. **A escrita infantil:** o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

### Notas de fim

1 Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Farroupilha. Relato de experiência referente ao Projeto de Extensão que está sendo desenvolvido no ano de 2018, caracterizado como curso de formação continuada de professores. E-mail: viviane.paim@farroupilha.ifrs.edu.br.



## Versando sobre a competência de observar do Profissional Educativo Infantil

Rochele R. Andreazza Maciel<sup>1</sup>  
Flávia Brocchetto Ramos<sup>2</sup>

### Introdução

Este tema de estudo “*a competência de observar do profissional educativo infantil*” é produto de uma experiência observada e vivida no exterior. Trata-se de estudo de natureza predominantemente reflexiva acerca da importância da observação como recurso pedagógico no processo educativo na infância. Os pontos eleitos neste texto são oriundos de vivências contidas em relato de experiência, gerado a partir de anotações feitas durante período de estágio de doutoramento, realizado entre maio e junho de 2018, na Università Degli Studi Firenze – Itália. Este período foi permeado de muitas aprendizagens, por meio da aulas na universidade, visitas técnicas aos *Nidos e Scuola dell’Infanzia*<sup>3</sup>, entrevistas com coordenadores pedagógicos e professores, e das observações das crianças em seu cotidiano. Trago neste artigo alguns dessas vivências, no caso, conhecer um pouco sobre a competência de observar no cotidiano da crianças. Cabe ao educador desenvolver habilidades para compreendê-la como um instrumento indispensável a prática pedagógica com crianças.

A jornada de descobertas quanto à profissionalização educativa no atendimento de crianças está inserida no cotidiano das práticas didáticas do educador. Essa ação leva-nos a dar sentido a esse estudo, objetivando investigar quais são as competências básicas que o educador carece ter ao permanecer na profissão de educar crianças. Muito já foi dito e escrito sobre as competências, então meu interesse aqui é destacar as habilidades que implicam na programação didático-pedagógica, tentando entender como essa prática pode ser usada pelo educador para apoiar e substan-

ciar seu próprio compromisso diário no atendimento à criança, por meio da observação. Levo-se em consideração algumas competências, procurando, em particular, delinear caminhos de uso e acompanhamento dos professores na prática didática: observação, programação, verificação e a documentação.

### Um instrumento de trabalho: a observação

A observação tem sido por muitos anos um dos principais temas da reflexão pedagógica em relação à dinâmica educacional dentro das estruturas de funcionamento da escola. Nesse sentido, alguns cursos vem sendo ofertados e muitos destes de experimentação que ocorrem por todo o território italiano. Os resultados dessas formações variam de tempos em tempos, também em termos de qualidade, mas o que está em jogo é a constante atenção privilegiada a prática pedagógica que deve ser constantemente observada, porque faz parte da bagagem educativa do educador desenvolver potenciais pedagógicos (CATARSI; FORTUNATI, 1989).

Nessa perspectiva, observar também os vários aspectos relacionados a questões gerais de estrutura vividas ao longo dos anos que as escolas vem tendo, de modo a compreender as muitas dificuldades e resistências. Em primeiro lugar, é necessário destacar a prática da observação, muitas vezes influenciada pelo ato imediato e espontâneo de ver. Estar com uma criança significa estar obviamente de olhos abertos e, portanto, torna-se natural e, de fato, imediato e espontâneo, ver o que ela faz, como administra os espaços, como se

comporta com os outros e consigo mesma. Por isso, a observação deve fazer parte de do seu canal sensorial e da bagagem experiências do educador e que precisa praticar sistematicamente para poder orientar a aprendizagem e relacioná-la com o mundo vivido aproximando cada vez mais da sua realidade. A observação é um instrumento, um tipo de prática que contém valor acrescentado imprescindível quando é para ser usada de maneira pedagogicamente intensa, ou seja, deve ter intencionalidade. O olhar do observador num ambiente educacional não é, portanto, um olhar casual sobre um acontecimento e outro, mas um olhar dirigido de qualquer maneira. É um olhar que se move sob a condução de um objetivo ou talvez mais de um.

### Observar: Por quê?

Antes de mais nada, é necessário afirmar que a observação se destina a sair da superficialidade, quer dizer, muitas vezes é inerente ao ato simples e espontâneo de ver. Eu posso ouvir você e ver o que está fazendo, ficar particularmente impressionado com uma situação, perceber um gesto na relação entre as crianças, sem que esse momento deixe rastros na minha consciência pedagógica sobre o serviço oferecido. Muitas vezes, os educadores infantis tendem a construir a história da criança e optar por refletir sobre elas e suas dinâmicas interativas através de histórias construídas a partir do registro aleatório de eventos particularmente coloridos ou engraçados ou talvez difíceis e imprevisíveis.

Com demasiada frequência, os educadores também devolvem imagens que alcançam conhecimento muito parcial das crianças e, sobretudo, das repercussões de suas propostas de ações e de suas experiências educativas. Na realidade, o procedimento observacional deve idealmente ser abordado para uma pesquisa pragmática, distinta, de real profundidade. Tudo isso é fortemente influenciado pela ideia de criança que temos e, portanto, orientando à realidade cotidiana em busca fatos com relação à proposta apresentada às próprias crianças.

Dito isso, pode-se definir a observação intencional-pedagógica como aquela prática educacional movida por uma curiosidade intelectual básica e direcionada

aos diferentes aspectos da vida da criança. Portanto, não se define a observação como intervenções eficazes ou ineficazes, nem para fazer julgamentos a respeito dos limites individuais das crianças ou quanto às relações familiares que elas experimentam. A observação pode ser orientada para um processo cujo objetivo final é de apreender sobre o dinamismo inerente às práticas educativas a fim de promover avaliações e transfigurações. Um instrumento primorosamente formativo para o educador é conseguir observar as dinâmicas de mudança no processo educacional. A fotografia, por exemplo, é um instrumento existente para o educador utilizar no processo de educar sem um olhar livre de condicionamento e expectativas. É um recurso inalienável para todos aqueles educadores que escolhem essa ferramenta como pano de fundo para exercer sua profissão educacional de forma diferenciada, mesmo com os mais pequenos. Observar as experiências das crianças não constitui o ponto final do processo de desenvolvimento das ações projetuais, mas impõe sua contínua remodelação (CATARSI; FORTUNATI, 2004, p.115).

### Que conteúdo observar?

Uma vez aceita a relevância de construir um diálogo sobre o processo de observação, discute-se algumas definições no contexto educacional infantil. Observar intencionalmente exige, de fato, definição preliminar necessária do que se pretende observar, justamente para evitar atitude dispersiva e pouco sistemática que constitui uma das desvantagens prevalentes do profissionalismo educacional exercido nos serviços. Entretanto, a primeira distinção necessária é que número de crianças queremos que seja observado. Essa definição, influencia o processo de trabalho, pois fazer observações a respeito de um único filho ou concentrar-se na seção do grupo ou, mais geralmente, em todo o grupo de crianças presentes no serviço são ações completamente diferentes dentro de um processo de serviço educativo.

Uma boa regra seria registrar um bom número de observações em relação a todos esses três objetos potenciais, de modo que a leitura dinâmica dentro do serviço seja completa e não exaustiva. Qualquer que

seja a escolha, é preciso que as observações possuam o viés da historicidade. Em outras palavras, é preciso observar os sujeitos nos vários contextos diferentes e em vários momentos significativos do ano letivo. Desta forma, a equipe de educadores será capaz de construir uma espécie de percepção da vida das crianças dentro dos serviços, registrando as mudanças, as diferenças e evoluções em uma perspectiva dinâmica capaz de dar autenticidade ao serviço educativo na infância.

As observações espontâneas e episódicas, baseadas na aleatoriedade, não podem, de fato, ser úteis para o propósito de ampliar a perspectiva formativa do educador. É necessário aceitar o desafio de assumir a observação como ferramenta diária que pode ser ativada em qualquer contexto e a qualquer hora do dia. Portanto, não depende do número de sujeitos para o educador decidir ser ou não um observador, há contextos e crianças diferentes, assim conseguirá perceber com seus olhos pensantes, os elementos de interesse particular de cada criança. Alguns indicadores de observação, são imprescindíveis de conhecer para se pensar diante daquilo que se almeja ver e registrar. Conforme Terlizzi (2013, p.40-43), pode-se classificar esses indicadores através de conteúdos específicos tais como: situações de jogo livre, situações de atividade estruturada, situações de rotina e, por fim, o ambientamento da criança.

*Situações de jogo livre:* essa expressão refere-se a todas as situações em que as crianças ficam livres para escolher não apenas o tipo de jogo ou atividades para brincar, mas também os acompanhantes com quem irão brincar, acompanhar quando não querem ficar sozinhos. Em alguns casos, estas são situações que podem ser confusas e caóticas, devido ao elevado número de crianças e à liberdade que lhes resta para escolher atividades que preferem. No entanto, se os contextos forem organizados e bem estruturados do ponto de vista dos espaços e da distribuição dos materiais disponíveis, eles podem tornar-se situações ricas em ideias observacionais úteis para melhor compreender as crianças e suas preferências, assim como observar especialmente as dinâmicas internas dos grupos. O educador que tenta focalizar esta situação deve ter o cuidado de considerar alguns detalhes como agregação espontânea, episódios de agressividade, usos de espaços e materiais, solicitação da figura do educador.

*Situação de atividade estruturante:* esta expressão refere-se a qualquer atividade sob a orientação direta do educador que estabelece regras, limites físicos e conteúdos. Além disso, estabelecer o número de crianças que participará nas atividade em questão. Nesse caso, portanto, o papel do educador é central, pois mais do que outros, as observações são respostas em relação ao seu trabalho e suas escolhas. Portanto, o olhar observador não deve ser orientado a estabelecer um nível presumido de competência das crianças, mas dos processos que eles colocam em prática para responder às solicitações. Cada reação pode nos dizer muito sobre os vários níveis da atividade proposta. Em relação a esta situação particular, o educador deve se dedicar à observação tendo o cuidado de considerar algumas articulações como compreensão fornecida a criança, tempo de atenção e um resumo da atividade desenvolvida.

*Situação de rotina:* trata-se de todas as situações que se repetem regularmente todos os dias no cotidiano infantil e quais as preocupações mais próximas das crianças como sono, almoço, mudanças de espaços e entrada-saída. Estas constituem fundamentos que requerem ideias ao educador para perceber uma intenção de observação sistemática e contínua. Além das especificidades de cada rotina, há alguns elementos constantes que os educadores devem tomar cuidado para observar como clima afetivo, estilo de comunicação com o educador e gestão do tempo e de passagem.

*Ambientamento:* o momento da inserção é sem dúvida, uma oportunidade cheia de potencial para uma equipe de trabalho, porque dentro dela, você tem a oportunidade de conhecer a criança pela primeira vez, mas não somente num único momento. Nesse momento, entra-se em contato com as figuras de acompanhamento do trabalho, ou seja, observar as interações que as crianças têm com seus pares, entre si ou com os próprios educadores. Em suma, um momento decisivo sob vários aspectos, a observação realizada com atenção pode dizer muito sobre os tempos e as formas em que essa criança vai aprender a ficar bem na escola durante o ano letivo. Se trata de uma situação muito complexa, porque é profundamente imbuído de implicações emocionais e afetivas. Mesmo nesse caso, ainda podemos tentar identificar questões



centrais para concentrar a atenção como a interação entre o acompanhante e a criança, a interação entre a figura do acompanhante e a equipe, a interação com a figura de acompanhamento da criança e educador e por fim a criança.

## Como se observa?

A competência de observar à luz do que foi explicado até agora, refere-se há uma competência de aquisição complexa, ou seja, requer que o profissional educativo tenha conhecimento, atenção e discricção sobre as diferentes situações que observada num grupo de crianças. Também se precisa qualidade de experiência e segurança para atingir os objetivos expressos. Além disso, devemos mencionar ainda outro elemento chave relacionado às técnicas de observação, que é observar o momento mais oportuno da experiência infantil, ou seja, o educador estar atento ao tipo de atividade que vem sendo vivida pela criança. O maior problema dessa situação observada é que as crianças expressam um elemento de perturbação em relação à objetividade da própria observação. Nesse sentido, quando um educador se vê realizando uma determinada atividade tendo primeiro pensado nas questões a priori, frequentemente se torna incapaz de ver com clareza as atitudes das crianças sem julgamentos.

Na verdade, nem sempre existe a possibilidade concreta de um educador se afastar de seu grupo de crianças para fazer observações em outro grupo. Neste caso, o uso de suportes audiovisuais permite observar a posteriori, mas absolutamente aderente à realidade como tal ocorreu. Essas ferramentas também são muito úteis quando se deseja usar a observação como uma ferramenta para refletir sobre suas práticas educacio-

nais. Um educador que tenha a oportunidade de olhar para seu trabalho pode realmente operar em uma perspectiva de melhoria e de crescimento profissional.

Entre as ferramentas indispensáveis em relação à prática da observação, as grades/fichas/protocolos observacionais também devem ser mencionados. Estas ferramentas contêm uma forma muito sintética e descritiva sobre os principais acontecimentos durante a observação e que se prestam a ser preenchidos muito rapidamente em si pelos educadores. Estes registros servem para os educadores realizarem as reflexões mais extensas e articuladas. Essas grades podem ser armazenadas num arquivo especialmente organizado e, portanto, sempre recuperável por qualquer educador pelas mais diversas razões, pois devem ser preparadas pelo grupo de trabalho, submetendo-as à verificação e redefinindo a cada ano, de modo a torná-las facilmente utilizáveis pelo grupo de trabalho.

Assim, podemos reconhecer que os resultados desse trabalho, facilmente podem ser compilados e torná-los efetivos e funcionais no sistema de serviços educativos. Estas reflexões não se encerram aqui, mas abrem caminhos para se continuar repensando de que forma se pode ampliar as técnicas de observação no contexto educacional, apontando novas direções para a formação do educador e consequentemente melhorar sua prática pedagógica. Enfim, versar sobre a competência de observar do profissional educativo da infância é um tema que deve ser ainda explorado na educação, a fim de profissionalizar o educador das crianças.

## Referências

- CATARSI Enzo. FORTUNATI Aldo. **La programmazione proiettazione nell'asilo nido**. La Nuova Itália, Firenze: Itália, 1989.
- CATARSI Enzo. FORTUNATI Aldo. **Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia**, Carocci, Roma: Itália, 2004.
- TERLIZZI. T. **Didática del nido d'infanzia**. Parma: Itália, 2013.

---

### Notas de fim

- 1 Docente da Universidade de Caxias do Sul; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação; e-mail. rramacie@ucs.br.
- 2 Universidade de Caxias do Sul; e-mail. fbramos@ucs.br
- 3 Os termos Nido e Scuola dell'Infanzia na Itália são categorizados por divisões do nível de escolaridade na educação, ou seja, Nido se compreende ao atendimento de 0 a 3 anos e Scuola dell'Infanzia de 3 a 6 anos.



**I Seminário Internacional de Educação,  
Biopolítica e Formação de Professores &  
II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação  
em Educação - Brasil / Argentina**

## **PAINEL TEMÁTICO 12**

**Educacion y Democracia**



## **A atividade de estudo e a ambientalização curricular na Educação Infantil: possibilidades da formação cidadã**

Júlia Pereira Damasceno de Moraes<sup>1</sup>  
Cristiane Oliveira Velho<sup>2</sup>

Esse artigo apresenta, como tema, a atividade de estudo e a ambientalização curricular na educação infantil como elementos que representam possibilidades efetivas de desenvolvimento do estudante. Como objetivo geral destaca-se a necessidade de refletir sobre a ambientalização curricular na educação infantil destacando a importância da atividade de estudo enquanto prática diretamente voltada para o desenvolvimento do estudante de maneira a contribuir para o desenvolvimento omnilateral do sujeito e para a sua formação cidadã. Para tanto, mostra-se essencial averiguar conceitualmente a ambientalização curricular na educação infantil, compreender o conceito de atividade de estudo com bases nas teorias de Leontiev e de Davydov, relacionar estas duas categorias às possibilidades de amplo desenvolvimento do sujeito bem como de conceitos atuais de cidadania. Por essa amplitude, compreenda-se o desenvolvimento que transcende as paredes da escola promovendo consequências no modo como o sujeito se compreende, compreende o mundo e se compreende no mundo. Isso implica dizer que a ambientalização curricular já na educação infantil e especialmente na educação infantil é primordial no processo de formação do ser humano “ecorresponsável”, “eco-consciente”, ecologicamente consciente. No mesmo sentido, a atividade de estudo, planejada para trabalhar a mobilização mental do sujeito implica em significativa prática que, levando em conta as Zonas de Desenvolvimento de Vygotsky, oferece suporte para que de fato o ensino/aprendizado ocorra. Como metodologia, destaca-se uma pesquisa qualitativa realizada basicamente por meio de revisão bibliográfica, como a temática proposta à luz de pensamentos de teóricos

Para que possamos compreender a ambientalização curricular desvendar o significado dessas palavras se torna de grande valia. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil temos o currículo como “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças [...]” (BRASIL, 2010, p. 12). Articulando o conceito de currículo com o de meio ambiente segundo a Base Nacional Comum Curricular tem com sétima competência geral a de [...], a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil 2017, p. 7) Partindo desses prismas podemos iniciar a construção do conceito de ambientalização curricular agregando o conjunto de ideias que foram construídos no entorno dessas duas palavras-chaves ambientalização curricular com autores que explicitam de maneira fundamental e complexa o significado e contexto delas. Lopes (2006, p.34) compartilha seu conceito de ambientalização como um processo social, “O termo “ambientalização” é um neologismo semelhante a alguns outros usados nas ciências sociais para designar novos fenômenos vistos da perspectiva de um processo. Para Guerra (et al., 2017, p.27) “Portanto, a ambientalização abrange o currículo, a pesquisa, a extensão e a gestão do campus, enquanto um processo contínuo e dinâmico”. Pode perceber a complexidade da ambientalização nos mais diversos aspectos e contextos. Infere-se, então que a educação ambiental se

construa como uma disciplina fundamental não somente para o hoje e sim para sempre. Pois será com ela que viveremos a construção de um mundo mais digno de se viver em harmonia com os elementos bióticos e abióticos. Que o homem não espere serem organizadas leis para exigir a mudança de pensamento e atitudes ecológicas, mas que essas mudanças aconteçam naturalmente, de forma harmônica e com grandes vantagens para ambas as partes. É, também, dessa forma, que a Educação Ambiental pode preparar um indivíduo a exercer sua cidadania, promovendo uma participação efetiva nos processos sociais, culturais, políticos e econômicos relativos à preservação do “verde no nosso planeta”, que atualmente como se sabe, encontra-se em uma crise, onde precisa urgentemente de uma recuperação (MEDEIROS et al., 2011). Segundo Narcizo (2009), a escola é educadora ambiental, “a escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização iniciado em casa com seus familiares.” Considerando a importância da temática ambiental sobressaem-se as escolas como espaços privilegiados no desenvolvimento socioambiental dos alunos. Reflete-se, dessa maneira, sobre a necessidade de atividades de campo e de sala de aula, com projetos que estimulem o comprometimento ambiental e que elevem a autoconfiança, implementados de modo interdisciplinar. Pois, somente dessa forma será possível que as próximas gerações que assim forem educadas, cresçam em um novo modelo de educação, estabelecendo visões da importância do meio ambiente e, conseqüentemente, do nosso planeta. O ensino tem passado por uma crise conceitual intensa, levando-se em consideração que normalmente se fala em formar um cidadão e contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia, de sua consciência crítica. No entanto, as práticas pedagógicas se movimentam em torno da formação do pensamento abstrato com bases nos conceitos empíricos e, na maioria das vezes, privilegiam a exata reprodução conceitual ao invés da elaboração e reelaboração do conhecimento. É nesse ponto da discussão que os estudos de Vasili V. Davydov têm grande relevância, pois consideram a importância de se buscar um ensino que privilegie a formação do pensamento abstrato com base nos conceitos teóricos. Davydov pertence à terceira geração de psicólogos russos e soviéticos que desenvolveram pesquisas fundamentadas na Teoria histórico cultural de

Vygotsky. Esse pesquisador buscava uma forma de ensino que proporcionasse o desenvolvimento do pensamento do estudante, defendendo a tese de que à escola cabe educar para pensar dialeticamente por meio de um ensino que promova o desenvolvimento do aluno. No entendimento de Davydov (1988), o desenvolvimento do aluno é o desenvolvimento de sua personalidade e, na escola, tem como base fundamental a aprendizagem da cultura na forma de conceitos de natureza teórica, das várias áreas de conhecimento. Para compreender seu pensamento é necessário observar como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento para Vygotsky. De acordo com esse pesquisador, o desenvolvimento não só é ulterior à aprendizagem como, também, é impulsionado por ela. Isso significa que a aprendizagem é necessária ao desenvolvimento. Nessa posição, aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, formam uma unidade no processo de constituição do sujeito, mas a aprendizagem tem preeminência. Por isso, para Vygotsky (1989), na educação escolar têm importância fundamental as ações sistematicamente organizadas, planejadas e implementadas com o fim de promoção do desenvolvimento das crianças e jovens, uma vez que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1989, p. 101). A mediação, para Vygotsky, implica em compreender como fundamento do desenvolvimento humano a relação entre o natural e o social. É preciso compreender que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem perpassa pelas representações simbólicas que se efetivam através da interação social. Igual a Vygotski, Davydov defendeu a mediação entre o sujeito e o conhecimento realizada pela linguagem enquanto elemento simbólico, enfatizando a importância do coletivo, da presença de outros indivíduos para a formação das operações superiores mentais. Davydov incorporou as teorias de Vygotsky, Leontiev e Elkonin no desenvolvimento de sua teoria do ensino desenvolvimental. Teorizou que a essência do desenvolvimento da personalidade do sujeito encontra-se no ensino que ocorre por meio de atividades de estudo, cuja efetivação depende também das operações originadas a partir dos motivos mobilizados no estudante. Embasando suas ideias, Davydov valeu-se de estudos de seus com-

patriotas, tais como Leontiev (1978), para quem a atividade da criança aparecia, cada vez mais, como a realização de suas conexões com os seres humanos através das coisas, e conexões com as coisas através dos seres humanos. Portanto, Davydov (1988), apoiado nos pensamentos de Leontiev, reforça a necessidade de que, para aprender, a pessoa necessita reproduzir a atividade construída historicamente. Note-se aqui, uma perspectiva de desenvolvimento de autoria do sujeito. Não se trata de observar a execução de uma atividade ou de reproduzi-la tão somente. Trata-se de percorrer os caminhos já percorridos por outros pesquisadores. Trata-se de protagonizar o ato formativo.

**Palavras-chave:** Atividade de Estudo. Ambientalização Curricular. Educação Infantil.

## Referências

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov) **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARTHES, Roland. **A morte do autor: O Rumor da Língua.** São Paulo: Martins Fontes, 2004 Disponível em: [http://www.artesplasticas.art.br/guignard/disciplinas/critica\\_1/A\\_morte\\_do\\_autor\\_barthes.pdf](http://www.artesplasticas.art.br/guignard/disciplinas/critica_1/A_morte_do_autor_barthes.pdf), acessado em 09 de abril de 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde.** V. 9. Brasília, 1997<sup>a</sup>.
- DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological-research-excerpts. 1. **Soviet education**, v. 30, n. 8, p. 6-97, 1988.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En V. Davidov. & M. Shuare. (Orgs.), **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS.** URSS: Progreso, 1987.
- GUEDES, José Carlos de Souza. **Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental: estudo de caso.** Garanhuns: Ed. do autor, 2006.
- GUERRA, A. F.S; FIGUEIREDO, M. L; SERPA, P. R; CORREIA, W. **SABERES E FAZERES DO PROCESSO DE AMBIENTALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.** IN EDUCAÇÃO para AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR: DIÁLOGOS necessários. Figueiredo m. L; (ET AL) – São Paulo: ICEP, 2017. 200, P. : il.
- KITZMANN, D. Ambientalização de Espaços Educativos: aproximações metodológicas. Rev. Eletrônica Mestr. Educ.Ambient., v. 18, p.553-574, 2007.
- LEONTIEV, Alexei N. **Atividade, consciência e personalidade.** 1978 In: Arquivo Marxista na Internet, 2000. Disponível em <[http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ\\_person/index.htm](http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm)>. Acesso em 04 mar. 2018.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Uberlândia: EDUFU, p. 315-350, 2013.
- LOPES, José Sérgio Leite. Sobre processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**, v.12, n.25, p 31-64, 2006.
- MEDAUAR, Odete. **Coletânea de Legislação Ambiental.** Revista dos Tribunais, São Paulo: 2010.
- NARCIZO, K. R. S. **Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas.** Revista eletrônica Mestr. Educ. Ambient, v. 22, 2009.
- PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação Ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade.** Saúde e Sociedade 7 (2) p, 19-31, 1998. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v7n2/03>> Acesso em 04 de outubro de 2017.
- SILVA, Ana Maria Costa e. **Mediação formadora e sujeito aprendente ao longo da vida,** in ANAIS (actas) do IV colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões curriculares: Currículo, teorias, métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina –Florianópolis. 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

### Notas de fim

1 Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Mestrado em Educação. [julinha\\_damasceno@yahoo.com.br](mailto:julinha_damasceno@yahoo.com.br).

2 Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Mestrado em Educação. [crisovelho@uniplaclages.edu.br](mailto:crisovelho@uniplaclages.edu.br).



## A pesquisa em sala de aula como ferramenta para formação de professores de Ciências

Fabiana Pauletti<sup>1</sup>  
Luciana Richter<sup>2</sup>

### Introdução

Ensinar Ciências tem requerido dos professores a adoção de métodos menos expositivos e mais práticos no intuito de inserir os estudantes no limiar do processo de ensino e de aprendizagem. Métodos ativos superam práticas tradicionais que visavam o acúmulo e a transmissão de conceitos científicos e que concebiam a ciência como pura e neutra. Hodiernamente a ciência é um processo constituído por verdades provisórias, até que novos argumentos sejam estabelecidos, justificados e aceitos pela comunidade científica. Portanto, a ciência é tanto produto quanto processo (DEBOER, 2007). Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem, que “em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos professores” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 33).

Shamsudin, Abdullah e Yaamat (2013) nos alertam de que o ensino da ciência não está preparando os estudantes para lidarem com os desafios e as efêmeras mudanças do mundo contemporâneo. Além disso, Stecanela e Willianson (2013) apontam alguns desafios impostos à escola contemporânea. De acordo com esses autores existem alguns fatores exógenos e endógenos que causam o insucesso escolar e “[...] a falta de interesse dos alunos, o absenteísmo” são alguns desses fatores (*Ibid.*, p. 285). Desse modo, acreditamos que ensinar Ciências por investigação pode ser um caminho para minimizar esses fatores que embotam a aprendizagem e contribuem com

o insucesso escolar. Essa afirmativa se justifica pela margem e direcionamento que o ensino pela pesquisa pode tomar, na medida em que ensinar Ciências por investigação possibilita aos estudantes a compreensão mais generalizada e profunda do mundo e dos fenômenos, bem como a formação de um cidadão independente, autônomo e com atitude inquisitiva e questionadora (DEBOER, 2007).

Portanto, o objetivo desse trabalho é abordar a concepção da Pesquisa em Sala de Aula (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012) como ferramenta pedagógica para o ensino de Ciências de modo investigativo no contexto escolar.

### Princípios da pesquisa em sala de aula

A Pesquisa em Sala de Aula é composta por três princípios, a saber: o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação. Esses princípios aglutinam-se no chamado ciclo dialético da pesquisa.

A pesquisa em sala de aula pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados de ser, fazer e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disso novos argumentos que possibilitam atingir novos patamares deste ser, fazer e conhecer, estágios esses então comunicados a todos os participantes do processo (*Ibid.*, p. 12).

O **questionamento** é o início da pesquisa e compreende uma parte importante da investigação, pois é nesse limiar que os estudantes são estimulados a elaborar perguntas. “É importante que o próprio sujeito da aprendizagem se envolva neste perguntar. É importante que ele mesmo problematize sua realidade” (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012, p. 13). Quando os estudantes formulam questionamentos, eles se dão conta do que sabem sobre o assunto em estudo, e de como as coisas são e de sua realidade. “Tomar consciência do que somos e do que pensamos é um momento que precede qualquer questionamento” (*Ibid*, p. 14). É nesse movimento que surge o segundo princípio da Pesquisa em Sala de Aula.

A **construção de argumentos** implica na organização de um novo patamar de conhecimento alcançado pelo sujeito. A elaboração de hipóteses faz parte desse movimento que busca novos níveis de conhecer e ser. É por meio da sistematização e fundamentação consistente das hipóteses que ocorre a construção de argumentos. É vital que os argumentos construídos expressem uma nova compreensão, mas esta deve antes passar por movimentos sistemáticos de avaliação a fim de tornar esses argumentos fundamentados e consistentes.

A **comunicação** é o terceiro princípio e implica a divulgação dos resultados atingidos. A nova compreensão alcançada pelos estudantes mediante a sistemática elaboração, debate, discussão e testes de hipóteses encaminha a pesquisa para novas apreciações críticas. “A construção de argumentos e a comunicação estão estreitamente relacionadas. Constituem-se num conjunto de ações que, mesmo tendo início numa atividade individual precisam ser sempre compartilhadas. Os argumentos necessitam assumir força no coletivo” (*Ibid*, p. 18).

## Discussão e resultados dos princípios da Pesquisa em Sala de Aula

Os três princípios que compõe a Pesquisa em Sala de Aula sintetizam um método que possibilita a inserção do estudante no processo de ensino e de aprendizagem. Tornar a investigação o modo de ensinar e

de aprender pode ser sim um meio do professor envolver os estudantes, tornando-os de fato sujeitos de sua aprendizagem. Quando o processo de ensino e de aprendizagem é conduzido por métodos que não consideram os conhecimentos já construídos pelos estudantes, acabam por excluí-los do processo, minimizando o interesse para a aprendizagem.

A inserção de práticas investigativas no ensino de Ciências pode ser uma alternativa para superar esses obstáculos impostos. Sendo o questionamento o primeiro princípio da Pesquisa em Sala de Aula não convém que apenas o professor formule perguntas. Freire e Faundez (1985, p. 46) afirmar: “[...] o que o professor deveria ensinar – porque ele próprio deveria sabê-lo – seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário. Bachelard (1996) foi categórico ao afirmar que “[...] todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não há conhecimento científico”.

Não obstante, um estudo recente (GALLE; PAULETTI; RAMOS, 2016) revelou que, inserir o estudante no processo inicial de pesquisa, por meio da formulação de perguntas, desperta o seu interesse e propicia uma gradativa apropriação na linguagem científica, bem como promove a complexificação dos conhecimentos. Assim, esse princípio da Pesquisa em Sala de Aula pode ser considerado essencial e deve ser praticado incessantemente durante a investigação. Fomentar ambientes de ensino e de aprendizagem em Ciências, em que os estudantes podem ser propositores de questões investigativas, pode ser um modo do professor envolvê-los com suas aprendizagens, porque as perguntas por eles formuladas provêm de curiosidades, dúvidas e interesses particulares, associados ao seu contexto de vida e de relações.

## Considerações finais

Retomando o objetivo de apresentar a Pesquisa em Sala de Aula como ferramenta pedagógica para

o ensino de Ciências de modo investigativo em sala de aula, é evidente que esse método de ensino e de aprendizagem pode fomentar um ensino de Ciências no sentido de despertar o interesse dos estudantes pela ciência. A aproximação dos processos de fazer ciência, de produzir conhecimentos a partir das dúvidas e curiosidades dos estudantes por meio de perguntas por eles formuladas incentiva e insere esses sujeitos em suas próprias aprendizagens. Compreender como ocorrem os processos de produção e evolução da ciência é preparar os estudantes para lidarem com as demandas emergentes, com vistas a planejar, buscar soluções, meios e estratégias para solução de problemas e dúvidas pessoais. A abordagem dos fenômenos cotidianos oriundos do meio e dos estudantes é um avanço significativo que está no âmago da Pesquisa em Sala de Aula e precisa constantemente ser conquistado no ambiente escolar a fim de fazer a ciência e os conhecimentos científicos terem sentido para os estudantes e para o próprio professor.

## Referências

- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- DEBOER, G. E. Historical perspectives on inquiry teaching in schools. In: FLICK, L. B.; LEDREMAN, N. G. (eds.). **Scientific inquiry and nature of Science**. Implications for teaching, learning, and teacher education. Springer, 2006.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GALLE, L. A. V.; PAULETTI, F.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: os interesses dos estudantes manifestados por meio de perguntas sobre a queima da vela. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 18, n. 2, p. 498-516, maio/ago. 2016.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SHAMSUDIN, N. M.; ABDULLAH, N.; YAAMAT, N. Strategies of teaching science using an inquiry based science education (IBSE) by novice chemistry teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. n. 90, p. 583-592. out. 2013.
- STECANELA, N.; WILLIAMSON, G. A educação básica e a pesquisa em sala de aula. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, ago./dez. 2013.

---

### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: fpaulet1@ucs.br.

2 Universidade Federal de Santa Maria – Campus Palmeira das Missões. E-mail: lurichter@gmail.com.





## Deliberação e Exercício Político: articulações entre Cultura Democrática e Educação

Mônica de Souza Chissini<sup>1</sup>

Este trabalho tem por objetivo discutir a questão da participação política com o apoio teórico de Norberto Bobbio e Hannah Arendt e socializar parte de resultados de pesquisa de dissertação concluída em 2017. Desse modo, busca-se evidenciar indícios de exercício político imbricados em uma cultura democrática no âmbito da rede pública de ensino de Caxias do Sul/RS, especificamente na década de 80 do século XX. Para tanto, o presente trabalho realiza um breve percurso da constituição do regime democrático, enfocando concepções como deliberação, a partir das contribuições de Bobbio, e de exercício político, tomando o referencial de Arendt. Tendo em vista a pertinência da questão democrática na contemporaneidade, considerando-se que “se converteu no denominador comum de todas as questões políticas relevantes, teóricas e práticas” (BOBBIO, 2015a, p.16), entende-se a democracia como arena ora consolidada, ora colocada em xeque em diferentes contextos. Levando em conta o contexto pesquisado, busca-se destacar ações de viés democrático percebidas, empregando-se procedimentos metodológicos da análise documental de parte integrante do corpus empírico da pesquisa. Os referidos documentos correspondem à impressos, ou ainda, revistas produzidas por professores, as quais visavam registrar encontros de Educação que preconizaram abertura democrática, na década de 80, do século XX, em Caxias do Sul/RS. Os referidos documentos permitem identificar demandas da sociedade civil voltadas para

a Educação, as quais eram realizadas em um contexto de redemocratização ao final da ditadura civil-militar, após regime de duas décadas no território brasileiro. Ademais, o presente estudo aponta que a participação democrática pressupõe no exercício político a “[...] coexistência e associação de homens diferentes” (ARENDRT, 2010, p. 145), assinalando-se assim que, mesmo em vista da partilha de algo em comum, as singularidades não devem ser apagadas da ação política. Desse modo, considerações finais deste estudo permitem: a) atentar para a multiplicidade presente no exercício político, mesmo no contexto em que todos discutem e deliberam sobre algo em comum; b) evidenciar ações que garantiram abertura democrática, com a mobilização de segmentos envolvidos na educação no contexto investigado; e c) discutir acerca da potência da cultura democrática, em vista de que, no contexto pesquisado, promoveu a abertura de espaços para participação, discussão e deliberação, assegurando efetivo exercício político.

**Palavras-chave:** Educação. Cultura Democrática. Deliberação. Exercício político.

### Referências

ARENDRT, Hannah. Introdução na política. In: *A promessa da Política*. Jerome Kohn (or.). Rio de Janeiro: DIFEL, 2010. Pp. 144-265.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 13. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

---

#### Notas de fim

1 Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Email: chissini@gmail.com.



## Democracia y educación: experiencias educativas como espacio de interacciones orientadas hacia la transformación social

María Alejandra Olivera<sup>1</sup>

El presente trabajo tiene como propósito colocar uno de los temas indagado en mi tesis de Maestría en Educación, para contribuir al análisis de los problemas que incumben al rol de la educación en sociedades democráticas. La tesis fue resultado de una investigación teórica y bibliográfica cuyo marco temático general se ubica en referencia a las problemáticas que atañen al vínculo entre democracia y educación; destacando la importancia de considerar esta relación en términos de un ideal crítico y normativo que nos permita evaluar las deficiencias y los problemas que enfrentan la democracia y la educación, y, del mismo modo, considerar orientaciones posibles para un vínculo con mayor valor social y emancipatorio.

La perspectiva democrática y pedagogía de John Dewey fue la referencia teórica central de este análisis, que aportó la posibilidad de entender los cambios como procesos de transformación activos que requieren de la participación de todos, de esfuerzos deliberados y de trabajos reflexivos para indagar, explicar y analizar las contradicciones, conflictos y luchas que configuran dichas transformaciones; a fin de comprender las condiciones operantes para proponer direcciones sociales que mejoren los escenarios sociales actuales.

Al situarnos en este marco de análisis crítico podemos expresar que las políticas públicas vigentes, tanto en Argentina como en Brasil, reducen y obstaculizan la impronta de un ideal democrático, que reafirma el valor ético-político presente en la idea de reconstrucción de la democracia y de la educación. En tal sentido, toda acción que colabore a insensibilizar los

problemas sociales y humanos genera, lo que Dewey llama, un problema de *escasez de contenido social*; y por esta razón es que se hace imprescindible repensar lo social, reconstruir tal sentido, y hallar el camino para llevar a cabo experiencias de interacción colectiva (más reflexivas y con un alto grado de sensibilidad social).

La educación, en este planteo, es interpelada por este ideal democrático a asumir su rol transformador; por ello, frente a este desafío, tiene una tarea que no puede ignorar, ni delegar. Necesita asumir un compromiso mayor con lo público y proponer un trabajo teórico y práctico que redefina lo que entendemos por experiencia educativa, ante esta demanda de asumirse como colaboradora sustancial en la transformación social.

Esta tarea requiere de un trabajo interdisciplinario y de una amplia participación de todos los actores que forman parte de ella, ya que lo central es dilucidar las posibilidades que existen para una *praxis reflexiva* (entendida como una práctica social que estimula la participación en cuestiones de valor propio para los sujetos), planteada en términos de conducta permanente y vista como una *obligatoriedad intelectual y ética* (Dewey), para orientarnos hacia sociedades con mayor justicia social y mejor democracia.

En la actualidad, la renovación de fuerzas neoliberales incrementó la inserción de lógicas capitalistas injustas que afectan la organización, los contenidos y las prácticas de la educación pública; esto apresura la necesidad de sostener y reforzar el rol social y político de las escuelas y los docentes, frente a este panorama que

tiende a un mayor individualismo y a un tratamiento apolítico y prejuicioso de los asuntos sociales. Dewey decía que las sociedades se conforman mediante interacciones vitales, que justamente al estar vivas no pueden alcanzar su pleno desarrollo sin la participación activa e igualitaria de todos, como actores principales; en esta idea se fundamenta, también, el planteo pedagógico que entiende el proceso de conocer como participación colectiva, en lo que Dewey llama *el drama de un mundo en marcha*; que acontece en un proceso histórico, y no como mera preparación para el futuro.

Las experiencias educativas son el espacio para fomentar esta praxis que puede colaborar con la adquisición de una sólida *conciencia de conexión social* (Dewey), una conexión que se consolida si se entiende la educación como un *proceso de vida* (Dewey) que se ocupa de revisar y fortalecer las condiciones para una auténtica vida en comunidad. El objetivo es emancipar estos procesos de una lógica que los circunscribe a formas acrílicas, que neutralizan los caminos de la asociación y la cooperación; para poder, entonces, acordar cuáles son los valores y fines sociales que queremos prevalear, con miras a un crecimiento progresivo y de fuerte reivindicación pública.

En este marco, la formación de ciudadanía tiene sentido en la medida que se vincula el conocimiento y la acción social, como argumentaba Dewey; con el propósito de lograr la comprensión necesaria de las fuerzas, movimientos, problemas y necesidades sociales actuales, sin las cuales la democracia queda establecida como un patrón fijo de mero funcionamiento de gobierno. El desafío es marcar un camino que nos oriente a una democracia con identidad reconstructiva y emancipatoria, diferente de cualquier modelo social y político que se manifieste totalizador, autoritario y en términos absolutos; y reducido a estándares democráticos.

En este sentido, el fin es el desarrollo de una *inteligencia social*, como señala el autor, a partir de la observación crítica y continua de las condiciones reales de la vida en sociedad; porque la democracia necesita corporizarse en la vida cotidiana del pueblo. Es por estas razones que la democracia demanda el desenvolvimiento de la inteligencia en términos de reflexión sobre los obstáculos que le impiden crecer, y conver-

tirse verdaderamente en una forma de vida social de carácter colaborativo y crítico.

Las instituciones educativas son los ámbitos propios para atender estas demandas y crear condiciones para fomentar una comprensión inteligente de las circunstancias, puesto que “*si las escuelas no crean una inteligencia popular, dotada de capacidad crítica, nada podrá poner freno a los prejuicios y a los fanatismos resultantes. Nuestra principal defensa está en una comprensión inteligente de las condiciones sociales dadas por las escuelas.*” (Dewey, 1952, p. 76)

Ante esta perspectiva, la educación tiene que ser defendida como un actor fundamental y como espacio público mediador, para el acontecimiento de experiencias vinculadas con las circunstancias que viven los sujetos; porque el principal desafío, que tenemos por delante, es organizar y guiar prácticas que estimulen procesos a favor de una vida consciente, que pueda dimensionar la importancia (social y política) de compartir significados, intereses, valores y fines que reclamen el bienestar y la integración de todos.

Este trabajo se propone, entonces, profundizar este entramado conceptual e reivindica el ideal democrático que fundamenta nuestro planteo, para poner en debate los aspectos que demanda una reconstrucción de la orientación social y política de la educación; que hoy aparece minimizada y desconocidas por los gobiernos de nuestros países.

Dewey, en su libro *La opinión pública y sus problemas*, puntualiza que la comunidad local es el espacio de la experiencia compartida y comunicada; donde se crean los vínculos fundamentales para ampliar los significados y reformar fines y valores que nos lleven a modos de vida cada vez más democráticos. La escuela tiene este carácter de comunidad local y por ello, el autor, le reconoce su capacidad para constituirse en espacio de praxis colectiva y crítica; y, por ende, influir en la transformación social.

John Dewey afirma que “*todo pensar inteligente equivale a un aumento de libertad de acción; es emanciparse de la casualidad y de la fatalidad.*” (Dewey, 1959, p. 209) Le quita el carácter fortuito y lo coloca en el

plano de la responsabilidad social y política, lo que implica un accionar racional y deliberado para ir en busca de un fin o propósito reflexionado, que surge de una necesidad inscripta en el propio contexto de vida.

Esta es la situación en la que estamos y el reto es darle espacio a experiencias educativas que no se reduzcan a la enseñanza de contenidos con mero valor en sí mismos, sino que se ocupen de tratar al conocimiento como medio para fomentar interacciones humanas que vayan más allá de la comprensión del mundo; y que, con un propósito más amplio, puedan modificar intencionalmente las condiciones adversas, autoritarias y opresivas a fin de transformarlas en una dirección emancipatoria.

## Referencias

- DEWEY, John. **Democracia y Educación**. Morata, Madrid, 1995.
- DEWEY, John. **El hombre y sus problemas**. Paidós, Buenos Aires, 1952.
- DEWEY, John. **El niño y el programa escolar**. Mi credo pedagógico. Losada S.A., Buenos Aires, 1962.
- DEWEY, John. **Experiencia y educación**. Biblioteca Nueva, Madrid, 2004.
- DEWEY, John. **La busca de la certeza**: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción. Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires, 1952.
- DEWEY, John. **La ciencia de la educación**. Losada S.A., Buenos Aires, 1964.
- DEWEY, John. **La educación de hoy**. Editorial Losada S.A., Buenos Aires, 1951.
- DEWEY, John. **La experiencia y la naturaleza**. Fondo de Cultura Económica, México, 1948.
- DEWEY, John. **La inteligencia y la conducta**. Ediciones de La Lectura, Madrid, 1930.
- DEWEY, John. **La opinión pública y sus problemas**. Morata, Madrid, 2004.
- DEWEY, John. **Pedagogía y filosofía**. Francisco Beltrán, Madrid, 1930.
- DEWEY, John. **La reconstrucción de la filosofía**. Aguilar, Buenos Aires, 1959.
- DEWEY, John. **Liberalismo y acción social**. Alfons el Magnànim, Valencia, 1996.
- DEWEY, John. **Libertad y cultura**. Rosario S. A., Rosario - Argentina, 1946.
- DEWEY, John. **Viejo y nuevo individualismo**. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 2003.

---

### Notas de fim

1 Magister en Educación con mención en Historia y Filosofía de la Educación. Profesora adjunta del Área Filosófico-Pedagógica de la Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-FCH) Tandil - Argentina. Mail: oliveramariaalejandra@gmail.com



## Imágenes, escuela, espacio y prácticas democráticas

Sandra Gomez<sup>1</sup>

Siguiendo a Doren Massey (2005) quien sostiene que debemos traer el espacio a la vida, aquí traigo el espacio a la escuela, para pensar en la posibilidad de coexistencia de una multiplicidad de trayectorias y relaciones que promueven sentidos de libertad y prohibición/opresión como practicas ciudadanas democráticas. Propongo entonces, buscar las tensiones espaciales producto de la espacialidad como una dimensión de construcción de la libertad en la escuela. Parto de la idea de libertad planteada por Freire como expresión de vida, que hace plantear a la educación y a los educadores el desafío de vivir la libertad y de formar a los hombres y mujeres para que asuman el riesgo que implica la libertad. Para este autor, la libertad es asimismo curiosidad, creatividad, innovación; sin libertad no habría historia (Freire, 2001). Cuando Freire habla de libertad, también aparece en sus expresiones la noción “democrático-democrática”, siendo la forma en que concibe la sociedad, la vida comunitaria, así como las organizaciones sociales, políticas, culturales, siendo la escuela una de ellas. (Freire, 1996). Recupero el planteo inicial de traer el espacio escolar a la vida, en el sentido de libertad y democracia, donde se pueda revertir la tendencia presente en las escuelas de ambientes tradicionalmente autoritarios para así avanzar en la reinención de la escuela, con la democratización del poder, con la ampliación de los espacios de consulta y deliberación, en las que también estén incluidas otras formas de experiencias subjetivas y emotivas. Freire, advirtió sobre nuestra falta de experiencia democrática en la escuela y las aulas, como así también en las sociedades de las cuales formamos parte (Freire, 1990).

Nuestros hábitos y patrones de comportamiento espacial en la escuela, están guiados por pautas de orden, donde ha sido la figura del educador/a, del director/a los que dicen qué, donde y cómo hacer. Estas practicas que aun persisten y tensionan las formas de habitar (Bachelard, 1957) en libertad y prohibición el espacio escolar. Estas prácticas por tanto, se encuentran atravesadas por diversos acontecimientos que ocurren en la escuela, es así, como se menciona anteriormente, que podemos reconocer su multideterminación y multicausalidad. En este trabajo recupero el lenguaje de las imágenes para poner en dialogo las formas de habitar el espacio escolar como prácticas de libertad de las personas jóvenes en articulación con las características que asumen las instituciones con las que toman contacto, como la escuela secundaria. Por tanto, el propósito de este trabajo, es debatir las significaciones y sentidos acerca de las prácticas espaciales con el fin de identificar los aspectos centrales en torno a los cuales giran las experiencias democráticas en la escuela.

Para realizar el mismo rescato el poder de las imágenes capaces de construir subjetividades sociales, culturales, temporales y espaciales. La imagen entonces dependerá de la visión de mundo de cada espectador y su realidad circundante. Actualmente vivimos en una sociedad oral cuyo flujo comunicacional sucede mayoritariamente por imágenes y sonidos siendo así, las imágenes fotográficas una de las posibilidades de otro lenguaje que puede apuntar a una inteligibilidad diferente. Leer una imagen es un proceso distinto de leer un texto escrito, aunque el significado de ambos

corresponda de la misma forma al todo estético, sabemos que es en el enlazamiento de la lectura y de la memoria que los significantes pueden reivindicar sentidos. Las imágenes en términos de Didi-Huberman, “nos hablan”, las imágenes nos dicen lo que las palabras ocultan, las imágenes traducen los sentidos, las acciones, lo (no) dicho, el silencio, el vacío, son como una manifestación poética del espacio vivido, percibido y producido a través de su constitución histórica. Parto de la concepción del espacio escolar como depositario de un imaginario colectivo, traductor de diversas dimensiones simbólicas y pedagógicas (re) producidas en el lugar-escuela como experiencias de libertad y prohibición, que a su vez es un proceso de interacciones, aperturas, reconstrucciones y cambios. Pensar la espacialidad escolar implica dar relevancia al análisis de las trayectorias espaciales entendidas como marcas dejadas por los actores-sujetos escolares que contribuyen a la conformación del lugar-escuela. Desde esta perspectiva se define al espacio escolar, como una producción social, una entidad en movimiento, un espacio abierto, incompleto y en constante devenir (Massey, 2005). Observar e interpretar el espacio permite un acercamiento a los grupos humanos que lo configuran y que, por lo tanto, es indispensable considerarlo en nuestros intentos exploratorios de la realidad social. Es en la práctica espacial donde se ponen en juego las maneras individuales de ver y comprender el mundo, generando intercambios y consensos que nos permiten negociar significados y construir sentidos compartidos (que entregan un sello particular y característico a un grupo, cultura o sociedad). Las formas de percibir, construir y vivir de los estudiantes de diferentes sectores o estratos económicos la escuela pública y el papel de esos espacios en su propia formación como agentes sociales y de derechos, teniendo en cuenta transformaciones emergentes en las prácticas educativas y en el diseño de políticas públicas de inclusión para la infancia y adolescencia, implica pensar-se nuestras practicas y la escuela en este tiempo de cambios. Pensar los sentidos democráticos para la escuela pública hoy, también es pensar en infinitas posibilidades de la diferencia, es pensar en un el lugar-escuela como espacio de la multiplicidad de formas y luchas contra la opresión, la pluralidad sexual, el trabajo infantil, y la igualdad social.

Entiendo de esta manera que la cultura escolar plasmada en la memoria del espacio y del imaginario social ha operado y opera en la forma de concebir e interpretar la escuela como lugar de prácticas democráticas. La construcción de una cultura escolar conforme a códigos y reglas responde a determinadas señas y signos democráticos, ya que tiene sus propias formas de expresión simbólica y material, dando lugar a la construcción de imágenes e imaginarios escolares. En su conjunto, la espacialidad materializada en el lugar-escuela-aula, produce una forma y una cultura escolar que, en su movimiento de constitución, fue espectador y escena de diversas apropiaciones, democráticas o no, produciendo e incorporando múltiples significados para un mismo lugar, la escuela. (Des) naturalizar, (re) crear, (des) mitificar e interrogar las imágenes de la espacialidad cotidiana del lugar-escuela a través del lenguaje de las imágenes, nos enfrenta por un lado a la creación de otros itinerarios de interpretación y comprensión de las practicas educativas. Y por otro lado, nos permite contribuir a otras cartografías del formato escolar tradicional y hegemónico producido por las sociedades modernas orientado hacia una cultura común -basada en una misma ética y estética- formando parte de una configuración de un determinado reparto de lo sensible. Cuando hablo de formalidad escolar tradicional como coerción estoy haciendo referencia a cómo la escuela, con sus reglas explícitas e implícitas, imposibilita un desarrollo libre del comportamiento del estudiante, obligándolos a conocer de la manera a cómo se hace en nuestras escuelas, en las que el pensamiento lineal y causal no dejan paso a otras formas de conocer, otros espacios y tiempos para encuentros, reuniones, paseos, estudios, fiestas, y relaciones democráticas. El orden lineal – escolar, alejado de una escuela democrática, excluye otras posibilidades de relación, de comportamiento y en última instancia, de aprendizaje de otras formas de habitar la escuela.

Como incentivo y provocación, procuro movilizar el pensamiento sobre la especialidad escolar indicando que no constituye una realidad objetiva pero si una multiplicidad, con posibilidad de juego e invención como un modo de distribuir lugares, afectos y emociones. En tanto “fábrica de lo sensible” la escuela produce sensorialidades que provocan un conjunto de

emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos habitan y conocen la escuela.

Esta es una investigación interpretativa o denominada cualitativa en tanto que consideramos que la realidad es distinta en cada grupo, ya que cada uno la construye de manera simbólica distintiva a otros, además de que el conocer estas representaciones nos permite comprender a los actores participantes. Aquí pongo a las imágenes como objeto de análisis y discusión para explorar que saberes e interrogantes discursivos que conforman el imaginario, la memoria y las representaciones de la espacialidad escolar como practica de libertad a partir del registro visual realizado por estudiantes de educación secundaria durante su cotidianidad en la escuela. La misma se conforma de diferentes series de imágenes basada en la propuesta metodológica de Aby Warburg, método de investigación heurística sobre la memoria y las imágenes.

Cada serie conforma una trama de posibles conexiones entre un discurso escolar de justicia y libertad y los registros obtenidos a partir de diferentes dispositivos visuales realizados por los estudiantes y las emociones, sensaciones y afectos producto de los trazos de cultura y pensamiento espacial de diferentes grupos de estudiantes en tres escuelas de educación secundaria de la ciudad de Tandil-Argentina. Las diversas tramas visuales y narrativas obtenidas invitan a replantearnos el sentido de democracia y libertad en la escuela. Sobre todo por la frecuencia y olvido de estas practicas. Las nuevas formas de participación de los jóvenes y la reivindicación de una democracia más participativa

son evidencias de gestos y sentido de ciudadanía que reclama los encaminamientos de las practicas educativas democráticas, para que su efectividad dé sentido a la constitución de ciudadanos que vivan y reclamen el espacio social como conquista de justicia, objeto, de mayor desafío de las sociedades contemporáneas, frente al predominio y despojo estructural del capitalismo.

**Palabras clave:** imágenes, escuela, espacio, prácticas democráticas.

## Referencias

- BACHELARD, G. **La poética del espacio**. Fondo de Cultura Económica Argentina. 1957.
- DIDI-HUBERMAN **Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la Historia**. Antonio Machado Libros. Madrid. 2008.
- FREIRE, P. **La naturaleza política de la educación**. España: Ediciones Paidòs y Ministerio de Educación y Ciencia. 1990.
- FREIRE, P. **Política y educación**. México: Siglo XXI Editores. 1996
- FREIRE, P. **Pedagogía de la indignación**. México: Siglo XXI Editores. 2001
- MASSEY, D. La filosofía y la política de la especialidad: algunas consideraciones. Arfuch, L. **Pensar este tiempo. Espacios, afectos y pertenencias**. Espacios del Saber 52. Paidos. Argentina. 2005
- TARTÁS RUIZ, C.; GURIDI GARCÍA, R. Cartografías de la memoria. Aby Warburg y el Atlas Mnemosyne. Disponible en: [http://oa.upm.es/23211/1/INVE\\_MEM\\_2013\\_155825.pdf](http://oa.upm.es/23211/1/INVE_MEM_2013_155825.pdf).

---

### Notas de fim

1 Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCs)  
Centro de Investigaciones Geográficas (CIG) CONICET-UN-CPBA. [sgomez@fch.unicen.edu.ar](mailto:sgomez@fch.unicen.edu.ar).



## Mbyá-guarani em retomada de área ancestral no litoral norte gaúcho: pelo direito a pertença à mata

Maria Cristina Schefer<sup>1</sup>

Este estudo (de viés etnográfico) em realização, descreve práticas cotidianas na luta pela institucionalização de uma nova aldeia Guarani no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. O movimento teve início em janeiro de 2017, a partir do deslocamento de vinte famílias indígenas para uma área de Mata Atlântica pertencente ao Estado do Rio Grande do Sul, num evento intitulado 'Retomada Mbyá-Guarani'. O conceito de Sociedade de Consumo Líquido-Moderna (BAUMAN, 2008) está sendo utilizado como pano de fundo para as análises. Registros de episódios-chave, depoimentos, entrevistas semiestruturadas, imagens e fotografias compõem o Diário de Campo. O material foi coligido com a ajuda do novo cacique (com quem me comunico quase que diariamente, via *WhatsApp*) garantindo, dessa maneira, ao máximo, o olhar do investigado. Preliminarmente, pode-se dizer que há fragilidades no movimento Mbyá-Guarani que vislumbra uma aldeia aos moldes do passado, pois a organização comunal, sofre pressão da realidade mercadológica do presente. Ao mesmo tempo, o movimento está promovendo a revisão simbólica no que consiste aos discursos sobre as demarcações de terras indígenas na região. Visto que, quando os Mbyá-Guarani substituíram o uso do termo 'ocupação' por 'retomada' de área, recorrendo à ancestralidade para a garantia do 'Moderno' direito à posse da terra, retoricamente assumiram o 'status de nativo' e, na sequência, puderam reclamar o direito de escolha a uma área que atenda às demandas da comunidade. Nesse sentido, cabe destacar que o enfrentamento que esses Mbyá-Guarani estão travando com o Estado é mais um incidente entre os tantos que compõem a saga indígena no País. O fato é que passa-

dos mais de 500 anos dos primeiros encontros entre indígenas brasileiros e os desbravadores não indígenas (portugueses e espanhóis) o processo de colonização não cessou. A redução dos povos ancestrais, processo iniciado no século XVI, também perdura, conforme Prezia (2017, p. 13), "*a conquista da América foi palco de um grande genocídio, talvez o maior da História*", isso porque "*estamos falando de uma diminuição da população [indígena] estimada em 70 milhões de seres humanos. Nenhum dos grandes massacres do século XX pode comparar-se a essa hecatombe.*" (TODOROV, 1988, p. 129 *apud*. PREZIA, *idem*). Mesmo que, na Contemporaneidade, exista um compêndio legal de direitos humanos que visa à proteção dos povos tradicionais, o qual teve como marco referencial a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a situação da maioria dos indígenas é desesperadora no País. Não faltam notícias de conflitos nos poucos territórios demarcados ou a demarcar. A busca de lugares onde possam viver segundo os costumes tradicionais e a incerteza da possibilidade de permanência na terra é comum nas aldeias indígenas no Estado. Nas palavras do coordenador do Conselho Indigenista Missionário (CIMI-RS), "*a busca da terra sem mal é uma constante na vida dos Guarani. Seguem sua trajetória histórica de resistência e luta, acampados entre as cercas das fazendas e as estradas (...)*"; (LIEBGOTT, 2010, p. 9). Essa situação, de vida periférica (SCHEFER, 2015) sujeita a constantes deslocamentos, orquestrados pelo poder capital, contrária, de acordo com Schaden (1962) e Melià (1997), a noção de *nhanderekó*/bem-viver dos Mbyá-Guarani, a qual prioriza uma vida comunal com enraizamento à terra. Enquanto subgrupo do tronco Guarani, o



Mbyá-Guarani “aparece na literatura histórica apenas na segunda metade do século XIX, substituindo a designação anterior, *Ka'ayguá*, cuja tradução pode ser os que habitam as matas” (GOBBI et al., 2010, p.21). Por isso, segundo Gobbi et al. (2010, p. 24), “os Mbyá-Guarani necessitam de diversas fisionomias vegetais para realizar suas atividades, sendo as matas fundamentais para sua sobrevivência física e cultural”. De acordo com os caciques Mbyá-Guarani que estão apoiando a Retomada em estudo, as terras que vem sendo destinadas aos indígenas na região litorânea são inapropriadas e não permitem a autonomia das aldeias. Já nessa área, de 367 hectares de Mata Atlântica, os Mbyá-Guarani acreditam que poderão recuperar o modo de vida ancestral, nas palavras do novo cacique, “aqui tem tudo para as crianças viverem dentro do costume Guarani. Tem caça, tem água boa, tem o canto dos passarinhos, e é isso que Nhanderu quer pra nós”. (Diário de Campo: jan. 2018). Para Gobbi et al. (2010, p.21), “ambientes propícios ao exercício do modo de ser mbyá-guarani podem ser sintetizados, em termos de bioma, na nossa categoria Mata Atlântica”. Relatórios antropológicos atestam a ancestralidade Guarani<sup>2</sup> no Estado, o que torna ainda maior a legitimidade dos argumentos para ‘Retomada Mbyá-Guarani’, cabendo aos governantes garantir o que prevê Constituição Brasileira, Art. 231: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (...)” (BRASIL, 1988). Passado mais de um ano do início da organização da aldeia, depois de várias ações articuladas por apoiadores indigenistas, a saber: reuniões com o Ministério Público, sessões na Assembleia Legislativa, mutirão para a bioconstrução de uma escola, eventos para difusão da cultura Mbyá-Guarani, não há sinalização efetiva de que haverá a regularização da área, isso restringe o acesso da comunidade a políticas públicas que exigem o registro formal da aldeia. Por outro lado, vivenciamos no Brasil um momento de esperança, que emerge de ativistas sociais, entre os clamores atuais: Demarcação já!

**Palavras-chave:** Indígenas. Periferias. Sociedade de Consumo.

## Referências:

- BAUMAN, Zygmunt. Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GOBBI, Flávio Schardong; Baptista, Marcela Meneghetti; PRINTES, Rafaela Biehl; COSSIO, Rodrigo Rasia. Breves aspectos socioambientais da territorialidade Mbyá-Guarani no Rio Grande do Sul. In: **Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos**. Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul / Comissão de Cidadania e Direitos Humanos Porto Alegre: ALRS/CCDH, 2010.
- GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.
- GUBER, Rosana. **La etnografía: método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6906268/Guber-Rosana-La-Etnografia>. Acesso em: 18 jun. 2013.
- GURAN, Milton. Considerações sobre a constituição do corpus fotográfico em uma pesquisa antropológica. In: **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 7, n. 10, p. 77-106, jan./jun.2011.
- LADEIRA, Maria Inês. **Espaço Geográfico Guarani-Mbyá: Significado, constituição e uso**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008.
- LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (orgs). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- Lewkowicz, Rita; PRADELLA, Luiz Augusto. Algumas ideias equivocadas sobre povos indígenas e suas terras. In: **Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos**. Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul / Comissão de Cidadania e Direitos Humanos Porto Alegre: ALRS/CCDH, 2010.
- LIEBGOTT, Roberto Antônio. Os guarani e a luta pela terra. In: **Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos**. Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul / Comissão de Cidadania e Direitos Humanos Porto Alegre: ALRS/CCDH, 2010.
- MELIÀ, Bartomeu. **El Guaraní conquistado y reducido**. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos, 1997.

PREZIA, Benedito. **História da resistência indígenas**: 500 anos de história. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHADEN, Egon. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guaraní**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

SCHEFER, Maria Cristina. **Na periferia das periferias**: o não-lugar escolar e a Pedagogia do Destino. 2015 ( 191 f. )Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, 2015.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Indígenas no Rio Grande do Sul: breve relato sobre grupos humanos autóctones no sul do Brasil. IN: **Da África aos indígenas do Brasil**: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (UFRGS-2016).

TODOROV, TZVETAN. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo ou por que censurar seu diário de campo? In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832009000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832009000200007). Acesso em: 04 dez. de 2013.

---

#### Notas de fim

1 Pós-doutoranda do Departamento de Sociologia da Universidade Beira Interior (UBI) Portugal. E-mail: mariacrisdomar@gmail.com.

2 Antropólogo Prof. Dr. José Otávio Catafesto (UFRGS) tem ratificado essa informação, e várias audiências iniciaram-se com governantes e representantes do Ministério Público.

Feito em Santa Maria, RS, em junho de 2019,  
por Bergamota Design, usando fontes  
Adobe Garamond Pro e Proxima Nova.