

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES ■ JOSÉ EDIMAR DE SOUZA [ORGS.]

Estudos e Horizontes de Pesquisa em Educação

VOLUME 12



ESTUDOS E HORIZONTES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Educatio vol. 12

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

José Quadros dos Santos

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Gracioli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Flávia Fernanda Costa

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da Educs:

Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldino Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgaro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

ESTUDOS E HORIZONTES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Organizadores:
Eliana Maria do Sacramento Soares
José Edimar de Souza

Educatio vol. 12

© dos organizadores

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Editoração: João Paulo Rates Rippel

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS - BICE - Processamento Técnico

E82 Estudos e horizontes de pesquisa em educação [recurso eletrônico]
/ organizadores Eliana Maria do Sacramento Soares, José
Edimar de Souza. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2021.
Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Coleção educatio ; 12)

ISBN 978-65-5807-124-2

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Linguagem e educação. 4.
Professores - Formação. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II.
Souza, José Edimar. III. Série.

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Aprendizagem	37:013
3. Linguagem e educação	37:81
4. Professores - Formação	37.011.3-051

**Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460.**



Direitos reservados a:

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

SUMÁRIO

Palavras iniciais: Viver a pesquisa, aprender e ensinar.....	7
Prefácio.....	9
Um modo de apresentação.....	13
Eixo 1: dos processos de escolarização, formação e prática	20
<i>Escolas rurais multisseriadas e suas culturas (Nova Prata-RS, 1988 a 2006)</i>	39
<i>Processos formativos de Educação Física nas Escolas Normais Duque de Caxias e São José de Caxias do Sul-RS (1947-1961)</i>	64
<i>A escola normal de São Francisco de Paula-RS (1953-1962): percursos formativos</i>	86
<i>Formação permanente de professores: reflexões e desafios da docência .</i>	105
<i>A natureza da matemática no contexto de redimensão de práticas pedagógicas para o ensino de Matemática na Educação Básica</i>	129
<i>Os saberes cuidado de si e autoética como contribuição à atuação docente</i>	158
<i>A pedagogia de projetos nos anos finais do Ensino Fundamental: olhares docentes</i>	183
Eixo 2: Linguagens, saberes e inclusão.....	205
<i>Biblioteca universitária sob a ótica dos processos educativos e de aprendizagem</i>	206
<i>A lupa da documentação pedagógica: “tu acompanha, se surpreende com as crianças”</i>	223
<i>Cartovagar: epifanias de uma flâneuse de praça em Caxias do Sul</i>	245
<i>O movimento da língua migr(-ante)</i>	268
<i>Entrelaces da Educação na política de saúde mental.....</i>	293

(Re)pensando a inclusão escolar por meio da convivência e do acolhimento
..... 317

*Para além da identidade: um percurso sobre educação e sexualidade, a partir
de Lévinas e Butler* 343

Biodata dos autores 371

Palavras iniciais: Viver a pesquisa, aprender e ensinar

Sob a história, a memória e o esquecimento.

Sob a memória e o esquecimento, a vida.

Mas escrever a vida é outra história.

Inacabamento.

(RICOEUR, 2007, p. 513)

O tempo histórico tem sido objeto e conceito que atravessa minhas pesquisas e meus modos de inquirir os temas que investigo. E é pensando no e com o tempo que percebo, com certo assombro, como o tempo de vida passa, num ritmo quase alucinante, urgente. E é assim que, hoje, escrevo para apresentar aos leitores de modo breve esta oportuna e significativa obra. Ela é quase uma prestação de contas de nossos fazeres investigativos, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul à comunidade de educadores e interessados em temas da Educação. Talvez porque como testemunha ocular eu tenha presenciado o debate que sustentou sua criação, meu entusiasmo e a torcida por esta publicação me marcam. Mas também por minha crença na relevância social e educacional das descobertas científicas, pois só faz sentido conhecer mais e mais quando partilhamos e disseminamos o que se descobre. A coletânea *Educatio* chega ao 12º volume, com regularidade e robustez, acompanhada pela organização zelosa da colega, Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, em todas as edições e que, nesta de 2021, conta com o apoio do Prof. Dr. José Edimar de Souza. Os capítulos resultam de estudos científicos sérios, teórica e metodologicamente ancorados, com objetos definidos e que, em cada capítulo, sintetizam alguns dos resultados de teses e dissertações. Não é pouco e não simples neste tempo em que vivemos. São resultados de investigação aprofundadas realizadas por mestrandos e doutorandos que, no percurso, são acompanhados por seus orientadores, todos são pesquisadores já experientes na área de sua especialidade.

Pesquisar é estranhar o que se vive, suspender verdades, problematizar e perguntar pelos óbvios. Desejar conhecer mais e além. Mirar o que se vive com o desejo de saber, de aprender, de compreender

para além do que já se sabe. É enxergar brechas e com criatividade/inventividade querer dar respostas novas aos velhos e novos problemas que temos. O coletivo de um Programa de Pós-Graduação, no caso da Educação, é lugar de dúvida, de suspeição, de desejo coletivo pela produção de conhecimento. Catalogamos autores, referenciamos obras, organizamos “fichamentos”, preocupamo-nos com conceitos, construímos *corpus* empíricos (ou não), elaboramos objetos investigativos a partir de brechas, fendas, novas possibilidades de saberes. Instigamos, preocupados com a fineza e a exatidão do que se escreve, a publicação. Articulados em grupos de pesquisa, aninhados em linhas de pesquisa e sob a área de concentração da Educação, os sujeitos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação se unem em prol da Educação, da ciência e do avanço do conhecimento. O desejo de produzir anúncios, para pensar e fazer ir além do que sabemos. No processo de pesquisa a afecção pela descoberta, pela ciência, que nossos fazeres sejam exequíveis, mas sem renunciar à poética, à sensibilidade, do humano que nos constitui. Nesse movimento, nos refazemos constantemente entre o aprender e o ensinar. O processo de pesquisa não se finda com resultados apresentados em dissertações e teses, é movimento que amplia e aprofunda em novas perspectivas. E invade nossas práticas pedagógicas, altera nosso exercício profissional, nos transforma também em nossa humanidade.

Com alegria, estimo que a partilha dos textos que compõem a obra *Estudos e horizontes de pesquisa em educação*, organizado pelos colegas e professores: Eliana Maria do Sacramento e José Edimar de Souza, seja motivo para novos conhecimentos e aprendizagens. Desejamos contribuir com a disseminação dos resultados de pesquisa produzidos no âmbito do PPGedu da Universidade de Caxias do Sul, e é com alegria que partilhamos esta obra, uma das nossas importantes e duráveis iniciativas de divulgação científica. Iniciei tratando do tempo e é com ele que concluo, almejando vida longa à coletânea *Educatio!* Boa leitura!

Profa. Dra. Terciane Angela Luchese
Coordenadora do PPGedu

Referências

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. São Paulo: Ed. da Unicamp, 2007.

Prefácio

O gênero humano está enfrentando revoluções sem precedentes, todas as nossas antigas narrativas estão ruindo e nenhuma narrativa nova surgiu até agora para substituí-las. Como poderemos nos preparar e a nossos filhos para um mundo repleto de transformações sem precedentes e de incertezas tão radicais? (HARARI, 2018, p. 319).

Publicado no Brasil, dois anos antes do início da pandemia da Covid-19, o livro *21 lições para o século 21*, de Yuval Noah Harari, traz reflexões tangentes sobre educação para o contexto atual, que apontam a mudança como a única constante neste século de “transformações sem precedentes e incertezas tão radicais”.

Olhar para o complexo cenário da atualidade requer considerar as lições da História, como ponderou Hobsbawm (1998, p. 64): “A história só fornece orientação, e todo aquele que encarar o futuro sem ela não só é cego, mas perigoso, principalmente na era da alta tecnologia”.

As observações feitas por Harari e Hobsbawm nos colocam diante da necessidade de refletirmos sobre o cenário educacional e suas demandas na era da alta tecnologia, do forte impacto digital, no período pandêmico e das incertezas e transformações que estamos vivenciando. Dois aspectos chamam a atenção, e as lições dos historiadores nos ajudam a pensar: não há como refletir sobre a educação na atualidade, sem aprendermos com as lições da História; assim como para refletir sobre a educação na atualidade precisamos ter como foco as questões tangentes relacionadas aos novos desafios para a formação e atuação docente, a educação da infância e seus saberes e a inclusão em um mundo tão excludente.

Neste sentido, o 12º volume da coletânea *Educatio* nos instiga a refletir sobre estas questões, no livro intitulado *Estudos e horizontes de pesquisa em educação*, organizado por Eliana Maria do Sacramento Soares e José Edimar de Souza.

No conjunto das pesquisas reunidas, destacam-se dois grandes eixos: o primeiro abrange os processos de escolarização, formação de

professores e atuação docente, na perspectiva da história da educação; e outro congrega as discussões sobre linguagem, inclusão e identidade nos processos de escolarização da infância, numa perspectiva da educação na atualidade.

Os desafios enfrentados pelo pesquisador, diante de seu objeto de investigação, trazem aqui contribuições significativas, além de novas indagações que conduzirão os próximos pesquisadores ao debate e às ações no campo educativo. Como escreveu Morin (2013), ao retratar a questão da reforma do pensamento e da reforma da educação, como duas reformas pedagógicas em circuito recursivo:

[...] será por meio de uma multiplicação de experiências-piloto que poderá nascer a reforma da educação, reforma particularmente difícil de introduzir, pois nenhuma lei seria suficiente para implantá-la. Será ela, no entanto, que conduzirá à criação de um tipo de mente capaz de enfrentar os problemas fundamentais e globais e de religá-los ao concreto (MORIN, 2013, p. 201).

Refletir sobre os estudos e novos horizontes de pesquisa em educação requer pensar a educação como via; segundo nos ensinou Morin, como via para o futuro da humanidade, requer pensar que o futuro se constrói no presente. Com isso, faço coro com as palavras do autor: “Devemos nos opor à inteligência cega que quase assumiu o comando por toda parte. Dito de outra forma: devemos reaprender a pensar, tarefa de salvação pública que começa por si mesma” (MORIN, 2013, p. 191).

As lições de Harari e Morin nos levam a analisar a complexidade que envolve o campo educativo, sua história, seu presente e seus desafios futuros para a formação, a religação dos saberes, os sistemas educativos e a atuação docente. Ainda, nos convocam a indagar, a aprender a pesquisar, investigar, a reaprender a pensar e ensinar! Que as novas pesquisas que compõem esta coletânea, além de socializar seus resultados, levem os leitores a refletir, a pensar em novas vias para a educação na atualidade, mediante as lições da História. Pois, como nos ensinou Nóvoa (2000), a maneira como cada um de nós ensina está

diretamente dependente daquilo que somos como pessoa, quando exercemos o ensino.

À Eliana e ao José Edimar parabênzo a relevância do trabalho realizado e agradeço o convite para compor o prefácio do livro, que traduz uma fecunda e inspiradora iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Quiçá este exemplo de socialização e visibilidade das pesquisas dos egressos da Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, possa suscitar produções semelhantes por este Brasil tão singular e, ao mesmo tempo, tão diverso.

Por ora, convido os leitores e as leitoras que apreciem, sem moderação, cada capítulo que representa a síntese das investigações que compõem a presente coletânea. Desejo uma prazerosa leitura a partir da reflexão de Chartier (1999, p.19) “[...] cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”.

Que a leitura suscite a reflexão sobre temas tangentes no cenário da educação brasileira, nas dimensões histórico-atuais dos *processos de escolarização, formação de professores, atuação docente, linguagens, infância, saberes e inclusão*. E que possamos, neste momento de transformações e incertezas, apostar na via da educação para construir o presente, que resultará no futuro da humanidade. Que venham novas pesquisas, que provoquem novas aprendizagens e que resultem novas ações no campo educativo.

Maringá, primavera de 2021

Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer
Departamento de Teoria e Prática da Educação e Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Estadual de Maringá (UEM)

Referências

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. da UNEPS/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Trad. de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a história**. Trad. de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Trad. de Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto Editora, 2000.

Um modo de apresentação

[...] uma das boas coisas que um jovem, uma jovem, um adulto, um homem velho, qualquer um de nós tem como tarefa histórica, é assumir o seu tempo, integrar-se no seu tempo. [...] a melhor maneira de alguém assumir seu tempo, e assumir também com lucidez, é entender a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espço de possibilidades [...] (FREIRE, 2006, p. 90).

Ainda imerso nos desafios e nas demandas advindas da pandemia, que começou em 2020, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul socializa com a comunidade o volume 12 da *Coletânea Educatio*. Esta é uma iniciativa do nosso Programa para dar visibilidade às produções dos egressos, organizado em capítulos, que são apresentados em formato de artigos científicos, explicitando a contribuição para as reflexões da área da Educação. Nesse sentido, o volume 12 evidencia, no dizer freireano, as muitas possibilidades constituídas no decorrer deste tempo em que se vive a pesquisa científica de diferentes modos, traduzindo um aprender a ser e aprender a fazer neste “tempo-espço de possibilidades”.

Os textos desta coletânea evidenciam o papel social da ciência, sobretudo no contexto atual, como forma de redesenho e reelaboração das práticas educativas. Neste caminho, a leitura de Morin (2000, p. 41) se revela contemporânea, quando este autor aborda a urgência de uma mudança paradigmática, ressaltando: “estamos num período ‘entre dois mundos’; um, que está prestes a morrer, mas que não morreu ainda, e outro, que quer nascer, mas que não nasceu ainda”. Que as narrativas que enredam as escritas destes capítulos, que compõem o volume 12, possam trazer esperança como força motriz para se reinventar modos de fazer e produzir conhecimento.

Entendendo a Educação como prática social historicamente construída, o Programa estuda e investiga as dimensões filosóficas da educação, os processos histórico-políticos educacionais, em especial da

Região, bem como o cotidiano educacional da diversidade, da linguagem e da cultura digital. É sob esses olhares que os capítulos da coletânea trazem suas contribuições para redimensionar e pensar as práticas educativas, em especial neste tempo e nos devires do que vivemos.

Assim, este volume que ora “publicizamos” está organizado em dois eixos: o primeiro aborda a pesquisa em educação na dimensão dos *processos de escolarização, formação e prática*, e o segundo apresenta investigações relacionadas a *linguagens, saberes e inclusão*.

O primeiro eixo se desdobra em quatro aspectos: processo de escolarização, formação de professores em escolas normais, e práticas e atuação docente, incluindo oito capítulos.

O segundo eixo contempla aspectos que discutem a linguagem em processos de escolarização e no contexto da infância. Discutindo ainda inclusão e identidade e experiências do cotidiano, num total de sete capítulos.

O primeiro eixo, processos de escolarização, formação e prática, começa com o capítulo intitulado Grupo escolar Frei Caneca: processos de escolarização e as comemorações cívicas, de Rafael de Souza Pinheiro e José Edimar de Souza. Nele, os autores reconstroem a história dos primeiros tempos da escola pública primária e elementar, no Município de Flores da Cunha (antiga Nova Trento); a partir de um conjunto de fontes documentais, evidenciam os processos de escolarização e as comemorações cívicas que se faziam presentes no Grupo Escolar Frei Caneca, no período de 1925 a 1940, contemplando assim a Primeira República.

Na sequência, o capítulo intitulado *Escolas rurais multisseriadas e suas culturas (Nova Prata/RS, 1988-2006)*, de Sonia Prigol Pagnoncelli e Terciane Ângela Luchese, investigou o processo de nucleação das escolas rurais de Nova Prata (RS), sob a ótica das culturas das escolas rurais multisseriadas municipais, com foco na escola Pedro Pagnoncelli e Padre Diogo Feijó, entre os anos de 1988 a 2006. Nesse sentido, buscou-se compreender o processo histórico das

escolas multisseriadas do município, enfocando as culturas e práticas escolares, bem como o processo de nucleação.

O capítulo intitulado *Processos formativos de educação física nas Escolas Normais Duque de Caxias e São José de Caxias do Sul/RS (1947-1961)*, de Cristian Giacomoni e José Edimar de Souza, conclui, na pesquisa de caráter histórico, desenvolvida com professoras e egressas, que a Educação Física nas Escolas Normais esteve voltada ao ensino das ginásticas, por meio dos métodos ginásticos europeus, especialmente o francês, da calistenia, das brincadeiras, dos jogos e dos esportes, sobretudo voleibol e futebol, aproximando a disciplina na Escola Normal com as atividades que seriam utilizadas pelas normalistas, no cotidiano, com os alunos do Ensino Primário.

O capítulo intitulado *A Escola Normal de São Francisco de Paula-RS (1953-1962): percursos formativos*, de Dilnei Abel Daros e José Edimar de Souza, aborda o curso Normal Regional desenvolvido na Escola Normal de São Francisco de Paula-RS, entre 1953 a 1962, e o percurso formativo de suas egressas; a partir da análise de 19 entrevistas, foi possível conhecer e compreender o cotidiano das práticas formativas e de escolarização, bem como as marcas “identitárias” que a passagem pela instituição (atual Colégio Estadual José de Alencar) forjaram nestas professoras primárias.

Outro capítulo, que aborda a temática da formação é o intitulado *Formação permanente de professores, reflexões e desafios da docência nos anos finais do Ensino Fundamental*, de Evandra Nissola Giachelin e Andréia Morés. Busca identificar e descrever as reflexões e os desafios da docência, na formação permanente dos professores, nos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de educação do Município de Flores da Cunha-RS. Concluem que o caminho reflexivo do professor, na ressignificação das formas de aprender e de ensinar, é indispensável para redefinir as práticas educativas, assumindo ainda o protagonismo do processo formativo-permanente, em busca da auto(trans)formação.

No capítulo intitulado *A natureza da matemática no contexto de redimensão de práticas pedagógicas para o ensino de matemática na Educação Básica*, de Andressa Abreu da Silva e Eliana Maria do Sacramento Soares, partindo de uma análise dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 2017, revelam que a maioria dos alunos na Educação Básica possui habilidades básicas ou insuficientes em Matemática. Desse modo, a pesquisa evidenciou, por meio da análise de entrevistas, algumas contribuições advindas do estudo da Natureza da Matemática, para redimensionar práticas pedagógicas para o ensino na Educação Básica; colocando em destaque o trabalho de criação de práticas compreensivas para o conhecimento matemático pelo professor.

No capítulo intitulado *Os saberes cuidado de si e autoética como contribuição à atuação docente*, de Cláudia Soave, Geraldo Antonio da Rosa e Marina Patrício de Arruda a abordagem dos saberes é pelo viés da biopolítica. A investigação buscou responder a como a religação dos saberes *cuidado de si e autoética* contribuem para uma atuação docente que, para além da biopolítica, possa se inspirar em possíveis horizontes da educação na complexidade. Os principais resultados demonstram que a religação do cuidado de si com a autoética traz outras perspectivas para além da biopolítica que, inspirada em possíveis horizontes da complexidade, contribui com saberes a serem incorporados à formação inicial e continuada dos docentes.

E o capítulo intitulado *A pedagogia de projetos nos anos finais do Ensino Fundamental: olhares docentes*, de Julsemina Zilli Polesello e Sandro de Castro Pitano fecham as discussões do primeiro eixo. Os autores analisam o papel da formação permanente na construção coletiva de práticas pedagógicas interdisciplinares, fundamentais para a Pedagogia de Projetos Interdisciplinares. Nesse sentido, concluem que os projetos interdisciplinares possibilitam que os conhecimentos não se reduzam, apenas, a uma lista de conteúdos a ser transmitida, decorada, mas constitua um processo, em que os conhecimentos sejam construídos

de experiências reais e contextualizadas, passando a ter sentido e significado, à medida que são aplicados em situações da vida cotidiana.

O eixo *Linguagens, saberes e inclusão* começa com o capítulo de Flávia Oliveira e Flávia Ramos. Nele, intitulado, *Biblioteca universitária sob a ótica dos processos educativos e de aprendizagem*, as autoras ancoradas nas ideias de Paulo Freire e John Dewey, referentes à educação qualidade e igualitária, refletem sobre a biblioteca universitária como espaço potencializador de processos educativos e de aprendizagem.

Dando seguimento, o capítulo denominado *A lupa da documentação pedagógica: tu acompanha, se surpreende com as crianças*, de Lilibth Wilmsen e Flávia Brocchetto Ramos, apresentam resultados de um estudo baseado na pergunta: “Que visões de infâncias, crianças e suas linguagens são veiculadas na documentação pedagógica da Educação Infantil, em uma escola de Caxias do Sul?” Os achados contribuem para potencializar as discussões acerca da visão de infâncias, da documentação pedagógica e das diferentes linguagens das crianças, tomando-as como protagonistas e oportunizando espaço para suas diferentes linguagens.

O próximo texto, *Cartovagar: epifanias de uma flâneuse de praça em Caxias do Sul*, é de autoria de Andressa Vieira e Sônia Regina da Luz Matos. Ele nos traz a personagem conceitual Alice na Praça Dante Alighieri, “cartografando” e vagando, pelas imagens da cidade, e pelas epifanias produzidas com a experiência na referida praça em tempo de pandemia. As autoras nos trazem um modo de pesquisar e escrever; de estar no mundo e fazer educação pela escrita. Elas discorrem: “Escriviver”: escrever com vida, e não sobre a vida. Educação faz-se com vida, educa-se escrevendo, e “escrive-se” educando. Desassossego, inquietudes, deslocamentos, tensionando o que é posto como único e verdadeiro. Outra existência para uma escrita, uma pesquisa, uma vida.

Seguindo temos o capítulo de Camila Fátima Cavion e Sônia Regina da Luz Matos, com o título *O movimento da língua migr(-ante)*.

Nesse texto, de modo a tensionar a língua em fluxo de agramaticalidade e conversação, as autoras põem a funcionar os conceitos de língua, fluxo e agramaticalidade, em consonância com os trânsitos migratórios contemporâneos em acontecimento na cidade de Caxias do Sul-RS, durante os anos de 2019 e 2020. Sendo língua e escrita movimentadas pelas intensidades do corpo e da própria vida e os movimentos migratórios parte inerente da contemporaneidade, elas inferem que se faz necessário o questionamento sobre a gramaticalização da utilização da língua pelos migrantes, ocupantes de um espaço social minoritário, e falantes de línguas também minoritárias.

O próximo texto é de Janaina Dorigo dos Santos, Claudia Alquati Bisol e Sandro de Castro Pitano, *Educação na política de saúde mental*. Este capítulo apresenta os pressupostos da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) e da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEP-SUS), articulando-os aos pressupostos da Política Nacional de Saúde Mental, que se organiza em uma rede denominada de Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). A partir da análise evidenciam-se a busca pelo cuidado integral ofertado por equipes interdisciplinares e o fomento à participação popular.

Continuando temos o texto intitulado *(Re)pensando a inclusão por meio da convivência e do acolhimento*, de Rafael Ramires e Cláudia Alquati Bisol, em que é o conceito de Inclusão é pensado a partir de um viés ético, questionando se é possível repensá-la por meio de referenciais outros, como convivência, hospitalidade e acolhimento. Ao propor uma forma de abordar a questão para além do formalismo jurídico, os autores buscam problematizar como espaços de inclusão têm sido construídos e quais têm sido suas implicações, além de investigar como o discurso de tolerância pode adquirir um caráter excludente.

O último capítulo é de Rudson Adriano Rossato da Luz e Vanderlei Carbonara, cujo título é *Para além da identidade: um percurso sobre educação e sexualidade*, a partir de Lévinas e Butler. Nesse texto os autores propõem-se a investigar em que aspectos o

pensamento dos dois autores podem contribuir para se pensar a educação e a sexualidade para além da identidade. A partir de pesquisa teórica das obras de Lévinas, Butler e os comentadores dos dois autores, a pesquisa aborda, de maneira geral, a Modernidade, em especial a Bildung clássica, e a discussão sobre identidade e diferença.

Os textos que compartilhamos com a comunidade de leitores, pesquisadores e professores é um convite para ampliarmos nossos horizontes acerca da educação. Oferecendo caminhos e pistas para criarmos novas formas de ser e de estar na experiência humana e na prática educativa.

Agradecemos aos autores, ao PPGedu e a Editora da Universidade de Caxias do Sul, por possibilitar a publicização desse livro, volume 12 da coletânea Educatio.

Primavera de 2021

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares

Prof. Dr. José Edimar de Souza

Os livros anteriores dessa coletânea pode ser acessados em:

<http://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/producao-cientifica/coletanea-educatio/>.

Referências

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

Eixo 1: dos processos de escolarização, formação e prática

Grupo Escolar Frei Caneca e as festividades cívicas (1925-1940)¹

Rafael de Souza Pinheiro

Jose Edimar de Souza

Considerações iniciais

A respectiva escrita é resultado parcial da pesquisa de Mestrado em Educação, que visa analisar as festividades cívicas que permeiam o espaço escolar do Grupo Escolar Frei Caneca e, de forma especial, aquelas que permearam durante o governo republicano.

Os Grupos Escolares tornaram-se instituições responsáveis pela difusão de ideais e signos republicanos, transformando o ensino primário por meio de inúmeras modificações. Segundo Souza (1998, p. 38) ocorreu uma “renovação do ensino primário, obrigatoriedade escolar, financiamento público, entre outras”. De acordo com Teive e Dallabrida (2011), a instalação da escola primária estava condicionada ao progresso e à modernização.

Para Teive e Dallabrida (2011, p. 20), a instalação dos Grupos Escolares estava “sublinhando a ideia de agrupamento ou reunião de escolas isoladas e/ou reunidas”. Souza (1998) ressalta que a reunião em único prédio com instituições escolares já existentes em uma determinada região, transformava-se em Grupo Escolar, pelo acolhimento de várias crianças, de diferentes sexos, que se estabelecia como critério de acesso à educação. O agrupamento de várias escolas, em um único prédio, estava vinculado como forma de redução de gastos ao Estado e de uma maior fiscalização das atividades e práticas

¹ Este capítulo tem origem da dissertação intitulada: “Processos de escolarização em Flores da Cunha-RS: o Grupo Escolar Frei Caneca (1925-1940)”, sob a orientação do professor Dr. José Edimar de Souza, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

do trabalho docente (PINHEIRO, 2021). O ensino primário e a implantação dos Grupos Escolares no Rio Grande do Sul, em relação aos outros Estados da Federação, chegaram tardiamente, sendo conhecidos a partir de 1909 como Colégios Elementares. A denominação de Grupos Escolares ocorreu apenas em 1915, que segundo Peres (2000), estabeleceram-se como uma forma de substituir as antigas escolas elementares e as práticas educacionais que ali existiam (a leitura, a escrita e o contar).

Sendo uma construção republicana, os grupos comparavam-se como um “templo sagrado, um lugar para ser respeitado e reverenciado” (SOUZA, 1998, p. 277). Os grupos sendo instituições difusoras de ideais e de signos; suas práticas condicionavam-se pelo civismo, pelo nacionalismo, pelo culto aos símbolos nacionais e pelo enaltecimento dos grandes heróis e datas, que se fazem presentes em diferentes momentos da vida e do calendário escolar.

O cotidiano escolar, caracterizado pelos desfiles cívicos, fez-se presente durante a vida escolar, sendo os mais representativos aqueles ligados à Semana da Pátria. De acordo com Horta (2012), além do desfile cívico e do culto aos objetos pátrios, o canto orfeônico marca presença nas cerimônias, como forma de identidade e de propaganda do governo republicano.

Para investigar as práticas cívicas e nacionalistas presentes no espaço escolar, partiu-se em analisar um conjunto de imagens fotográficas que retratam a participação de integrantes (alunos, professores e diretores) do Grupo Escolar Frei Caneca. Como qualquer outra fonte histórica que registre a passagem humana (vestígios) de uma determinada temporalidade e sociedade, é preciso interrogá-la, analisá-la, desconstruí-la, questioná-la e aproximá-la como forma de extrair o máximo de sua potencialidade.

De acordo com o professor e pesquisador Souza (2015), é necessário aproximar as imagens/fotografias com os demais documentos/fontes, como forma de examinar determinado objetivo de

investigação, ou por meio de diferentes contextos e produções artísticas produzidas a partir de um tempo e espaço (BURKE, 2004).

Segundo Chartier (2002, p. 165), “a imagem é simultaneamente a instrumentalização da força, o meio da potência e sua fundação em poder”. Paiva (2002) e Müller (2011) analisam a imagem pela perspectiva do documento/monumento.² A análise das imagens utilizadas como fonte documental imbrica em condicionar questões pertinentes, como, por exemplo, a alteração ou o retoque, a indução, a organização e a posição do público, a cena escolhida, sendo necessária uma análise crítica da fonte investigada (MÜLLER, 2011).

Para Burke (2004, p. 17), a imagem constitui uma forma importante de evidência histórica e permite-nos “imaginar” o passado de forma mais vivida. O pesquisador deve ler a imagem em seus diversos elementos e planos, identificando mensagens e motivações, o que implica uma leitura de temas e significados, que trazem as formas expostas na imagem, e o contexto de produção e recepção (BASTOS; LEMOS; BUSNELLO, 2007, p. 42).

De acordo com Bastos, Lemos, Busnello (2007), as imagens tornam-se representações culturais e possuem função simbólica. Desta forma, caracterizam-se como vestígios e produções de um tempo histórico, constituídos em mostrar ou em reproduzir diferentes momentos da vida cotidiana e das manifestações culturais de diferentes grupos sociais.

A constituição do Grupo Escolar Frei Caneca³

Flores da Cunha, antiga Nova Trento, desde a chegada dos primeiros imigrantes italianos em 1876, teve sua educação pautada pelo

² Segundo Lozano (1994, p. 66), monumento está ligado à mente e à memória: “el verbo monere significa hacer recordar, de donde avisar, iluminar, instruir [que desde a antiguidade se apresenta como] uma obra de arquitectura o de escultura com fin conmemorativo: arco de triunfo, columna, trofeo, pórtico, etcétera”.

³ Optamos por utilizar a nomenclatura Frei, como título da escrita por ser a identidade atual da instituição escolar.

ensino doméstico, pelas aulas mistas e pelo ensino confessional religioso, que se fez presente desde a virada do século XX.

A localidade com o passar do tempo foi destacando-se em relação à Sede Caxias pela produção de diversos insumos, que percebeu as eleições de 1924 como uma possibilidade emancipatória. As eleições vieram a calhar com o momento, pois os moradores não se sentiam atendidos pela Sede, em virtude dos poucos investimentos e poucas melhorias em relação aos tributos pagos.

Boscatto (1994) destaca que ocorre um deslocamento de pessoas formando a Comissão Emancipadora à Porto Alegre, na tentativa de aproximar relações com o Presidente do Estado como forma de reiterar o pedido de emancipação. As tratativas entre a comissão e o presidente, resultaram no que chamo de "troca de favores", ficando estabelecido que "se vocês derem a vitória ao Partido Republicano Rio-Grandense em Nova Trento, na eleição de 3 de maio, prometo que este será por mim emancipado de Caxias" (BOSCATTO, 1994, p. 194).

Retornando à Colônia, é transmitido aos moradores a proposta que foi estabelecida por Borges de Medeiros, presidente do. As eleições daquele ano deram vitória ao partido republicano, tendo expressivos os votos contabilizados em Nova Trento. Desta forma, após as eleições, Borges de Medeiros oficializa a criação do novo município pelo Decreto n. 3.320.

De acordo com Boscatto (1994, p. 170), após a emancipação de Nova Trento (1924), ocorrem junto à Secretaria de Educação do Estado movimentos para a criação de um Grupo Escolar ao núcleo da localidade. Sendo assim, "em 1924, ocorre o processo de matrículas e em 1º de março de 1925 iniciam-se as aulas".

Por meio do Decreto n. 3.445, de março de 1925, é autorizado o funcionamento do Grupo Escolar, sendo denominado por Grupo Escolar General Osório. O grupo funcionou em um prédio próprio, ao núcleo da localidade, próximo à igreja matriz, praça central e a intendência (cadeia).

Ao longo do tempo, o Grupo Escolar sofreu alterações de nomenclatura e de espaço, sendo a mais significativa a que ocorreu em 1940, em virtude de reformas educacionais estabelecidas pela Secretaria da Instrução Pública do Estado, em que Flores da Cunha⁴ é contemplada com uma nova estrutura para comportar o Grupo Escolar (PINHEIRO, 2021). Foram construídas 49 instituições escolares, em diferentes localidades e regiões do estado, tendo como características principais seus traços ligados à modernidade e ao higienismo.

A arquitetura da *Art Déco* marcou as construções dos prédios escolares para comportar os grupos, pela composição de figuras geométricas, telhado reto, fachadas, vitral lateral e diversas janelas e entradas secundárias, que tinham como função a circulação de ar e entrada de luz natural.

Esses modelos de escolas, idealizados no governo de Getúlio Vargas, possuíam estrutura física, contemplada por linhas e pela composição de figuras geométricas características da *Art Déco*, sustentam o conceito de eficiência, de funcionalidade e de economia (SEGAWA, 1997). Na imagem 1 é possível verificar os traços da modernidade, marcadas pelas construções e movimentações republicanas.

⁴ Na administração de Heitor Curra, em virtude do bom relacionamento com o então Governador do Estado, General Flores da Cunha (1930-1937), em 1935, ocorreu a mudança de nome de Nova Trento para Flores da Cunha, sendo uma forma de homenagear o General.

Imagem 1 – Grupo Escolar Frei Caneca e o letreiro de identificação, 1940.



Fonte: Álbum Comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul.

A inauguração do novo prédio do Grupo Escolar ocorreu durante as festividades cívicas da Semana da Pátria de 1940, como forma de enaltecer o regime político. Além da nova estrutura, ocorre a alteração de nomenclatura, passando a denominar-se Grupo Escolar Frei Caneca, como forma de homenagear os líderes revolucionários do século XIX.

Torna-se válido lembrar que durante a primeira parte do século XX, as nomenclaturas das instituições escolares eram caracterizadas por denominações que para a República foram importantes, na História e no progresso do Brasil, como forma de perpetuação e de enaltecimento.

O Grupo Escolar Frei Caneca e as festividades da república⁵

Ao longo da história da humanidade, as festas marcam civilizações e culturas por meio de cultos e de ritos carregados de simbolismos diversos. As festividades constituem-se com o objetivo de comemorar ou de lembrar um evento ou data importante de determinada sociedade. Além disso, as festas estão ligadas ao processo de rememorar e de lembrar algum acontecimento marcante.

Na República, não foi diferente. O governo viu a instituição escolar como um local para rememorar e para festejar os momentos marcantes ou os sujeitos que se destacam na história do Brasil, por meio dos desfiles cívicos, sendo eles compostos por preleções, por enaltecimento de símbolos pátrios, por canto e por outras formas de festejar. Sendo assim, partiu-se em analisar um conjunto de imagens (quatro fotografias) referentes às comemorações cívicas.

As comemorações cívicas, segundo Cândido (2015), articulam-se em manter um ordenamento e uma organização da vida em sociedade, sendo as festividades utilizadas como um aparato ideológico para enaltecer o governo. A escola sendo percebida como instituição representativa do governo, transforma-se em local para difusão de ideais republicanos – o civismo.

Para Cândido (2015, p. 237), o civismo deveria contemplar diferentes momentos da vida escolar, pois as “comemorações buscavam ensinar as crianças e aos adultos a representatividade de cada data, bem como valores e virtudes associados ao novo regime político – a República”. Cruz (2020) caracteriza as festas declaradas como nacionais, como meio para organizar o calendário escolar.

A instituição escolar viu-se como um meio de difundir os ideais políticos do governo, em que incorporou diversas festividades, que, segundo Souza (1998, p. 274), “não pode ser visto como um desvirtuamento do ensino, mas como uma prática social que se torna

⁵ Ver mais em Pinheiro (2021).

uma prática educativa”. As festividades que permeiam o espaço escolar apresentam-se com intencionalidade, pela escolha da data, da estrutura do evento, da organização e da composição, que de acordo com Cruz (2020), toda essa articulação festiva pauta-se no civismo.

Para Souza os eventos e as festividades escolares tornaram-se momentos de aprendizagem coletiva.

Ao tornar as datas cívicas uma atividade escolar, o Estado fez da escola primária um instrumento de perpetuação da memória nacional. As festas escolares, diferentemente das festas do calendário social, não contrapõem o tempo livre ao tempo do trabalho, pois elas constituem tempo de atividade educativa, um tempo a aprender (SOUZA, 1999, p. 134).

Em relação à aprendizagem coletiva, pode-se perceber sua articulação como instrumento ligado ao anseio patriota e nacionalista, sendo esses valores fortemente presentes durante as festividades escolares. Em 1935, ocorreu a ampliação do calendário escolar em relação às festividades cívicas nacionais e outras foram suprimidas (PARADA, 2009).

Dentro deste contexto caracterizado pelo Estado Novo (1937-1945) ocorre um alargamento das festas cívicas.

O alargamento do 7 de setembro, transformando em Semana da Pátria, e as festas de novembro, com o Dia da Bandeira e o Aniversário do Estado-Novo, foram as novidades acrescentadas a partir de 1937. Enquanto isso, datas relacionadas à tradição republicana de 1889 foram eliminadas do calendário, como o 24 de fevereiro, que lembrava a comemoração da promulgação da Constituição de 1891, o 13 de maio, relacionado com a luta abolicionista e comemorado como dia da fraternidade nacional, e o 14 de julho, que remetia para as tradições francesas dos primeiros momentos da República e que era comemorado como dia da Liberdade e Independência das Américas (PARADA, 2009, p. 21-22).

A Semana da Pátria⁶ torna-se, assim, uma festividade que ganhará ampliação para as comemorações cívicas, carregada de signos

⁶ Festa da Pátria começou a tomar proporções ainda maiores, aumentando para mais dias, ficando caracterizada pela Semana da Pátria, que, em geral, era comemorada

e simbologias da República, como forma de enaltecimento do regime político e dos símbolos nacionalistas. A forma de elucidação mais presente nas comemorações dá-se pelos desfiles cívicos.

Além dos desfiles cívicos, na Semana da Pátria ocorriam o hasteamento da Bandeira Nacional, o canto do Hino Nacional, as preleções, as inaugurações de prédios escolares e outros momentos carregados de simbologias e de ufanismo.

As festividades escolares que caracterizam o calendário e a vida escolar, segundo Bencostta (2006, p. 270), mostram que “os desfiles não se revelavam como uma mera descontinuidade do tempo da escola, mas intercalados por ele, tornando necessário reunir o empenho e os sentimentos de adesão de alunos e professores”, tornando-se assim momentos com a participação ativa da comunidade escolar.

Durante os desfiles cívicos, ocorriam marchas pelas principais vias/ruas da localidade, sendo os alunos organizados em filas, com ordenamento e de corpos eretos. Na Imagem 2, o momento cívico é contemplado pela presença dos alunos do Grupo Escolar e do Colégio São José, tendo no primeiro plano a presença do diretor do grupo o senhor Reinaldo Santana.

Imagem 2 – Evento cívico, final dos anos 1930



Fonte: Livro Heitor Curra – Um cidadão florense – Vida e Obra.

de 1º a 7 de setembro, com momentos dedicados às festividades que culminavam no dia da Independência do Brasil (CRUZ, 2020, p. 57).

Junto ao diretor, e à frente do pelotão composto pelos estudantes do Grupo Escolar, uma bandeira faz-se presente, supostamente sendo a Bandeira Nacional. Na sequência da fotografia, é possível perceber um deslocamento dos sujeitos, como é observado na Imagem 3.

Imagem 3 – Evento cívico, final dos anos 1930



Fonte: Livro Heitor Curra – Um cidadão florense – vida e obra.

No canto direito da imagem, alguns meninos do Grupo Escolar contemplam a imagem; na sequência estão presentes as alunas do Colégio São José. À frente do pelotão, outra bandeira faz-se presente, e próximo a ela e na mesma direção de Santana, há a presença da figura feminina, supostamente sendo professoras do Colégio São José. É notável a separação dos dois grupos e de elementos comuns entre as duas imagens: os símbolos nacionais (Bandeira Nacional) à frente de cada grupo, os alunos portando uma “bandeirinha” com traços que lembram a Bandeira Nacional.

Ao fundo das duas imagens, é possível observar o Cine Central (cinema) e outras construções. O Cine Central localizava-se ao centro da localidade, em frente à praça central e à Igreja Matriz. Algumas

árvores contemplam as imagens, sendo o espaço marcado por “chão batido”.

Já na Imagem 4, é possível perceber novamente a separação de dois grupos de estudantes. O primeiro plano é composto pelas alunas do Colégio São José e, logo atrás, os alunos do Grupo Escolar, tendo distinções significativas em relação aos uniformes/ vestimentas, conforme foi visto também nas imagens anteriores.

Imagem 4 – Desfile cívico entre os anos de 1936 e 1938



Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

Em relação ao espaço registrado da imagem acima, nota-se uma separação entre a rua e a calçada. Algumas casas ao fundo, as árvores e os postes de energia contemplam a imagem. Outra questão que merece destaque é a decoração do espaço com algumas “bandeirinhas” penduradas.

Com a coleta e a análise das fontes, foi possível identificar que os momentos cívicos (desfiles) contaram basicamente com a participação de instituições escolares presentes do núcleo da localidade, sendo elas:

o Grupo Escolar e o Colégio São José. Fica explícita a organização dos sujeitos que contemplam as imagens, pelo andar em filas, pelo ordenamento de corpos, pelos tipos de vestimenta, pela presença de símbolos nacionais e por outros elementos.

A “disciplinarização” dos corpos mostrava-se de forma significativa, pois o governo voltava-se para o corpo jovem, sendo eles o futuro da nação, tendo consigo a educação moral e cívica, que deveria permear todo o sistema de ensino em esfera nacional. A escola primária torna-se o principal instrumento utilizado para a difusão dos ideais nacionalistas e patrióticos, como forma de educar corpos úteis e sadios para o desenvolvimento e o progresso da nação.

O período que contempla o Estado Novo foi de grande exaltação de símbolos nacionais, ufanismo e propaganda do governo e, de forma especial, aquelas vinculadas à imagem de Getúlio Vargas – Presidente do Brasil. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) tornou-se o principal instrumento para a difusão dos ideais do governo e a exacerbação da figura de Vargas.

De acordo com Fausto (1995), durante o Estado Novo buscou-se criar uma imagem positiva do governo, censurando os meios de comunicação, como forma de controlar a opinião pública. Todo este aparato repressor objetivou enaltecer a imagem de Vargas, na tentativa de criar um novo herói nacional.

Outras festividades surgem dentro desse contexto e são inseridas no calendário escolar, como, por exemplo, o Dia do Soldado,⁷ pois “ressaltavam o patriotismo que era uma das bandeiras erguidas pelo governo Vargas” (CRUZ, 2020, p. 60).

Na Imagem 5, datada entre os anos 1936 e 1938, ocorre na praça central de Flores da Cunha um evento ligado aos processos nacionalistas, sendo ele caracterizado por uma peça teatral. Vários sujeitos contemplam a cerimônia e/ou o momento, sendo elas

⁷ A data era dedicada a Duque de Caxias, sendo considerado o patrono do Exército brasileiro.

autoridades civis, militares, alunos e professores do Grupo Escolar e do Colégio São José.

Imagem 5 – Evento cívico entre os anos 1936-1938



Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

O primeiro plano é composto, em sua maioria, pela presença masculina. No segundo plano (parte elevada), pode-se observar o local designado como “altar da pátria”, montado para encenações teatrais/apresentações. No palco, encontram-se alguns alunos que utilizam o espaço para uma apresentação, onde é visível, no topo da armação, e que recebe destaque, o retrato de Vargas e a presença de símbolos nacionais, a Bandeira do Brasil.

É notável que as movimentações políticas, que compreendem esse período de análise, se articulam em atingir um público específico: as crianças e os jovens, ou como lembra Cruz (2020), de fomentar o civismo, de enaltecer símbolos nacionais, pois a instituição escolar era

a guardiã dos valores, da ação moral e pedagógica da República (SOUZA, 1998).

O aparato político-ideológico frente ao público específico (estudantes) se evidenciou, durante todo o contexto histórico, quando, nos anos 1940, em virtude do Decreto-Lei n. 2.072, foi criado o Movimento da Juventude Brasileira,⁸ que se apresenta como um movimento cívico, de culto à pátria e seus símbolos, com a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física em diferentes níveis de ensino.

Essas movimentações, segundo Cruz (2020), marcaram os festejos da Semana da Pátria, pela inserção do Dia da Juventude, que objetivava expandir aspectos relacionados ao patriotismo, ao nacionalismo e ao civismo na escola primária. Outra novidade será a anexação da celebração do aniversário de Vargas nas festividades escolares.

O investimento em torno da imagem de Vargas foi responsável por inserir a data de seu aniversário no calendário de comemorações cívicas como instrumento de convencimento, o que levou alunos a trocarem os bancos das escolas pelos desfiles nas ruas do país em homenagem ao senhor Vargas (BENCOSTTA, 2006, p. 303).

Em relação ao desfile em comemoração ao aniversário de Vargas, Bencostta discorre que

[...] foi notório diante do excepcional enaltecimento que o regime fazia à figura de Getúlio Vargas, conquistando a simpatia dos escolares em todo o país, com suas técnicas de propaganda política que o colocavam como um grande administrador, que estaria conduzindo a pátria, desde outubro de 1930, com esplendor e glória (BENCOSTTA, 2006, p. 302-303).

A data, assim, tornava-se um reforço em torno da imagem do Presidente e todos os signos relacionados e/ou ligados à República. Pode-se caracterizar que o mecanismo criado pelo governo, evidenciava-se como forma de exacerbação, por meio das repetições

⁸ Ver mais em Horta (2012).

(culto, nacionalismo e civismo) e as ritualizações criadas, transformando-se em tradição inventada, que segundo Hobsbawm (1997), pode ser entendida como

[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM, 1997, p. 9).

Percebe-se, assim, que as festividades criadas ou lembradas pela República, articulavam-se de simbologias, marcadas pelo culto e pelo enaltecimento de heróis ou símbolos nacionais, pelo nacionalismo, civismo e pela “disciplinarização” dos corpos, tendo a instituição escolar – escola primária – como difusora e veículo de propaganda do governo republicano.

Considerações finais

As festividades na história da humanidade caracterizam-se por fenômenos socioculturais, com simbologias, costumes, expressões e ritos próprios que foram se constituindo ao longo do tempo, marcando culturas e sociedades diversas.

A Primeira República (1889-1930) e a Era Vargas (1930-1945) foram momentos políticos na história brasileira, quando a presença do nacionalismo, do patriotismo e do culto aos objetos pátrios, tornou-se cotidiana, em diferentes momentos da vida coletiva.

Pautadas na História Cultural e em estudos vinculados à História da Educação, as imagens apresentadas e contextualizadas retratam o cotidiano escolar e as manifestações cívicas nacionalistas que constituem as festividades do calendário escolar.

Dentro deste contexto, os Grupos Escolares, sendo uma construção republicana, tornam-se instituições escolares importantes para a difusão de ideais e de signos ligados ao governo. As festas escolares de cunho nacionalista marcaram presença na escola primária

em todo o território brasileiro, pelo enaltecimento de símbolos nacionais e sentimento patriótico.

O momento festivo, de forma especial aquele abordado durante a explanação da escrita – os desfiles cívicos – caracterizavam-se pela sua organização, tornando-se oportunidade de saída dos estudantes e de professores do espaço escolar para marcharem pelas principais ruas das localidades, trazendo consigo objetos e símbolos pátrios, ordenamento e disciplina de corpos e o canto.

A comemoração possuía uma série de características, de rituais e de técnicas que, muito mais do que um momento para divertimento, foi considerada uma oportunidade de aprendizado de conteúdo, de valores, de normas e de comportamentos. Durante o Estado Novo, a difusão político-republicana evidenciou-se de forma significativa pela propaganda de governo, com sentimento de exaltação e patriotismo.

Em relação à investigação produzida, tendo consigo o conjunto de imagens fotográficas – a presença dos desfiles possibilitou evidenciar as práticas de cunho nacionalista em diversos momentos da vida escolar, e de forma especial, aquelas relacionadas a Semana da Pátria.

Percebe-se, assim, que os desfiles nacionalistas constituíram-se com a afirmação da escola e de seu espaço social, indo além do espaço escolar, por meio da disciplina e do patriotismo. Eram caracterizados por atingirem, também, aqueles que assistiam ao momento festivo da comunidade, por meio de seus ideais, como forma de imprimir sentimentos cívicos e também a consciência nacional.

Referências

BENCOSTTA, Marcus Levy. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares: cultura escolar e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BERTASO, Henrique D'Avila; LIMA, Mário de Almeida (org.). **Álbum Comemorativo do 75^a Aniversário da Colonização Italiana no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Revista do Globo, 1950.

BOSCATTO, Claudino Antônio. **Memórias de um neto de imigrantes italianos: pioneiros de Nova Trento.** Flores da Cunha, RS: O Florense, 1994.

BURKE, Peter. **Testemunho ocular: história e imagem.** Trad. de Vera Maria Xavier dos Santos. Revisão de Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, SP: EUSC, 2004.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. CATANI, Denice Barbara; GATTI JUNIOR, Décio (org.). Uberlândia: 2015.

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia a história entre incertezas e inquietude.** Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002,

CRUZ, Paula Lorena Cavalcante Albano da. As festividades escolares na construção da imagem de Getúlio Vargas no Grupo Escolar Barão de Mipibu (1930-1945). **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas – Tocantins, v. 7, n.11-2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3244>. Acesso em: 12 set. 2021.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 2. ed. São Paulo: EUSP: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995. (Didática, I).

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER. Terence (org.). **A invenção das tradições.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Coleção pensamento crítico).

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945).** 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

LEMOS, Elizandra Ambrosio; BUSNELLO, Fernanda. A pedagogia da ilustração: uma face do impresso. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Culturas escolares, saberes, práticas educativas e itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 41-78.

LOZANO, Jorge. **El discurso histórico.** Madrid: Alianza Editorial S.A, 1994.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **As aparências enganam?** Fotografia e pesquisa. Petrópolis, RJ. De Petrus et Alli: Rio de Janeiro; FAPERJ, 2011.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagem.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARADA, Maurício. **Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2009.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida – discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959).** 2000. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PINHEIRO, Rafael de Souza. **Processos de escolarização em Flores da Cunha/RS: o Grupo Escolar Frei Caneca (1925-1940).** 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 3.320**, de 17 de maio de 1924. Criação do novo município. Jornal A Federação (Hemeroteca Nacional Digital).

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 3.445**, de 19 de março de 1925. Institui o Grupo Escolar na vila de Nova Trento. Jornal A Federação (Hemeroteca Nacional Digital).

SEGAWA, Hugo. **Arquitetura no Brasil 1900-1990** – 2. ed. I. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)**. 2015. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

TEIVE, Gladis Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da república: os grupos escolares e modernização primária em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas: Mercado de letras edições e livrarias, 2011.

Escolas rurais multisseriadas e suas culturas (Nova Prata-RS, 1988 a 2006)⁹

Sonia Prigol Pagnoncelli
Terciane Ângela Luchese

Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentamos as nuances da História, acerca das duas escolas rurais multisseriadas estabelecidas na comunidade do Gramadinho, Município de Nova Prata-RS, partindo das entrevistas dos sujeitos que fizeram parte da história. Investigando as práticas pedagógicas e culturas escolares nas escolas municipais rurais: Padre Diogo Feijó e Pedro Pagnoncelli, indicamos aspectos comuns apresentados e particularidades locais ao compreender os entrelaçamentos que constituem a história da educação do município.

Mobilizamos a análise documental histórica, para verificar os acervos documentais das escolas e, também, a História Oral. A análise esteve embasada nas contribuições da História Cultural e História da Educação e, nesse capítulo, o conceito principal foi o de culturas escolares, em especial com Frago (1995, 2000), Julia (2001) e Vidal (2005, 2009).

A análise a seguir é apenas um fragmento dos achados da investigação e coloca foco nas culturas escolares das duas escolas rurais investigadas. Olhar o cotidiano de tais instituições, compreender nuances do fazer docente, das relações pedagógicas, das dificuldades, mas também da intensa relação da escola com a comunidade nos permite compreender a complexidade da escola em sua multidimensionalidade.

⁹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Processo histórico de escolas municipais rurais de Nova Prata/RS (1988 – 2006): culturas escolares e nucleação*, com orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

As escolas rurais Padre Diogo Feijó e Pedro Pagnoncelli e nuances de suas culturas escolares

Localizada na comunidade do Gramadinho, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Diogo Feijó, foi uma das primeiras escolas rurais multisseriadas a ser instituída no município, cuja data de fundação é 1918 e, sob o Decreto de criação n. 35, de 1º de dezembro de 1955, é que se autorizou e reorganizou a escola. Posteriormente, publicado no Diário Oficial, a Portaria n. 22450, em 17 de outubro de 1979, foi autorizado e reorganizado o educandário.

Segundo consta no seu histórico, começou a funcionar por reivindicação de pais que percebiam a necessidade que seus filhos tinham em aprender a ler e a escrever, pois as escolas existentes se localizavam há muitos quilômetros de distância. Ainda segundo o documento, os primeiros alunos foram: Maria Strapasson, Albino Strapasson, Lúcia Pagnoncelli, Atílio Tabaki, Luís Tabaki, Vitória Tabaki, Leopoldo Koproski, Badislau Koproski, Verônica Koproski e Paulo Koproski, constando que um dos primeiros alunos matriculados já tinha 18 anos e era noivo, quando ingressou na escola para seus estudos. Segundo relatos isso ocorreu porque até então não havia escola na comunidade.

Durante muitos anos, os filhos dos moradores da comunidade do Gramadinho e alguns que faziam limite com a comunidade vizinha do Gramado frequentaram a única escola existente: Padre Diogo Feijó, que atendia alunos de uma extensa abrangência territorial. Mas com o passar do tempo e o aumento da demanda por vagas para os alunos moradores da comunidade, houve a mobilização por parte de alguns pais para que acontecesse a construção de uma nova escola. A Profa. Marilurdes relata que *“os pais fizeram reunião, fizeram pedido e fizeram mil e uma coisas até conseguir uma escola mais perto”* (Marilurdes Sbroglio, 2020).

Também segundo relato dos moradores, a reivindicação aconteceu porque os alunos precisavam percorrer um longo trajeto a pé, deslocando-se da casa até a escola. Sabemos que, na época, a estrada

era de chão e isso piorava muito no período do inverno devido às constantes chuvas transformando o trajeto em um lamaçal. O então Prefeito Vítor Antônio Pletsch, atendendo à reivindicação dos pais, começou a tratativa para a construção da nova escola. Enquanto o novo prédio não ficava pronto, as crianças tiveram, na casa de Antônio Pagnoncelli, vizinho da escola, o local provisório para terem as aulas ministradas pela Professora Marilurdes Sbroglio. Ela relata um pouco da experiência da época:

Eles queriam uma escola ali perto e na época o Prefeito Vítor prometeu que iria fazer a escola, daí enquanto construía a escola, a família do seu Antoninho Pagnoncelli cedeu uma das peças da casa deles para ter aula ali. Em oitenta e sete, fiquei um ano dando aula ali (casa do Antoninho), primeiro na garagem depois no porão, mas tinha seis, sete alunos (Marilurdes Sbroglio, 2020).

Ainda com relação a essas questões, destacam-se as percepções do ex-prefeito sobre seu empenho, no que diz respeito à educação e construção de escolas. Em entrevista *concedida*, afirma que “[...] sempre estive envolvido com a educação, em construções de escolas, em suas melhorias [...]” (Vitor A. Pletsch, 2021).

Após as tratativas para a edificação, a escola foi sendo construída com o terreno doado pelo seu Triestino Picinini que, pelo que consta na Ata n. 01/1988, era o presidente do CPM. Além do terreno, muitos outros materiais foram doados pelos moradores da comunidade como todas as pedras para muro,¹⁰ material principal para a sua edificação. Esta escola, como muitas outras, foram construídas em formato de mutirão, uma prática bastante apreciada pelo então prefeito na época. Em entrevista concedida o ex-prefeito Vitor relata alguns detalhes sobre esse movimento que originou a “escola de pedra”, como chamamos até hoje.

¹⁰ A rocha em basalto possui geralmente medidas de 20 x 50 cm, sua espessura é irregular e depende da camada de onde foi extraída e, assim, é chamada, pois é bastante designada para este fim.

É elas foram feitas em mutirão. Como foram construídas tantas escolas? O segredo era construir em mutirão, ia lá um pedreiro só, e mais 5, 10 escalados da comunidade, do CPM que construíram com facilidade. Para escola de Pedra do Gramadinho, acho que ganhamos todas as pedras. Aquele povo tem que ser agradecido hoje, se tem alguém vivo, ou alguém que vai ouvir o que você está me perguntando que seja agradecido pela maravilha que fizeram, a "escola de pedra". Enfim, todas as escolas foram alvo e muito orgulho e de muita satisfação, quando a gente chegava lá e via o povo trabalhando. E o prefeito quando vê que tem a comunidade a seu favor, ele trabalha muito mais do que trabalharia (Vítor A. Pletsch, 2021).

Na figura a seguir, apresento as duas escolas da comunidade do Gramadinho, a imagem superior Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Diogo Feijó, suas professoras e seus alunos; a outra é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Pagnoncelli, a "de pedra" como é chamada. Observamos a escola edificada de formato simples, na sua maior parte em pedras, na parte à esquerda onde estão os sanitários e a cozinha, à esquerda a sala de aula. Nesse registro, mais recente, ainda percebemos o ambiente arborizado e um amplo gramado que favorecia a recreação das crianças.

Figura 1 – Escolas da comunidade do Gramadinho: Padre Diogo Feijó e Pedro Pagnoncelli



Fonte: Compilação feita a partir de imagens do Arquivo Histórico Municipal.

As duas escolas abarcadas na presente investigação faziam parte das 22 escolas rurais multisseriadas do município de Nova Prata. Uma das argumentações utilizadas pelos gestores para a nucleação eram a diminuição e o pequeno número de alunos matriculados. Pela análise dos cadernos de frequência, verificou-se que a escola Diogo Feijó atendeu, no ano de 2003, nove alunos e, no ano de 2004, aumentou para 11 sendo necessário o deslocamento de duas professoras para atendê-los. Enquanto que, frequentavam a escola Pedro Pagnoncelli no ano de 2004, cinco alunos e aumentando em 2005 para sete alunos atendidos por uma professora. Ao que se evidencia foi que houve um aumento de alunos nas duas escolas, mesmo assim aconteceu o encerramento das atividades, em tempos diferentes. Pois, mesmo com menos alunos e gastos reduzidos porque só precisava de uma professora a mantenedora pretendia efetivar a nucleação, mas a família dos alunos da escola Pedro Pagnoncelli resistiu ao fechamento da escola e, pela sua força, mantiveram a escola aberta por mais um período.

A instituição escolar objeto de estudo desta pesquisa e, como afirma Vidal, exige que ao

olhar a instituição escolar pelas lentes da cultura escolar, como ampla categoria de análise, permite não apenas ampliar nosso entendimento sobre o funcionamento interno da instituição como nos provoca a rever as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura (VIDAL, 2009, p. 39).

Analisar como eram as escolas rurais, sua estruturação física, os lugares de instalações, as formas de organização do tempo e espaços, me fez compreender que, como defende Frago (2000), a cultura escolar se constitui entre o instituído e a instituição, considerando os sujeitos, suas representações e apropriações. Contudo, quando falamos em cultura escolar precisamos ter em mente que:

[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objectos e conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son

elementos organizadores que la conforman e definen (FRAGO, 1995, p. 69).

Pela organização dos espaços e do tempo, conseguimos identificar o modo como as docentes pensam na educação escolar, a forma como trabalhavam e o tipo de educação idealizada por elas. Segundo Viñao:

Todo el espacio escolar, en suma, nos habla, de modo expreso o simbólico, del tipo de educación que en él se imparte. De ahí la importancia, para el historiador, de recurrir, en este punto, a las fuentes iconográficas y a los testimonios autobiográficos de quienes en él vivieron (FRAGO, 2000, p. 99).

Assim, ao analisar Atas de reuniões, fotos, cotidiano escolar, memórias dos sujeitos, estrutura das escolas, local em que estiveram inseridas, o contexto interno e externo da escola rural e como as relações aconteciam pude perceber em como esse contexto influenciavam na organização do dia escolar e na educação das escolas rurais rural.

Uma das características principais dessas escolas rurais é a organização dos alunos em classes multisseriadas, derivado do pequeno número de crianças em cada série. A escola Padre Diogo Feijó atendia classes multisseriadas de 1^a a 5^a séries, divididas entre duas, em algumas épocas até três professoras, que utilizavam as duas salas de aula dividindo as turmas nos dois turnos.

Então, tinha duas turmas de amanhã, quarta e quinta séries. Três turmas de tarde 1^a, 2^a e 3^a séries; às vezes eu invertia e colocava a terceira, quarta e quinta em um turno e primeira e segunda no outro, dependia do número de alunos. Mais ou menos que ficasse a metade (Inês M. Delavalle Marchesini, 2020).

Essa organização ficava a cargo das professoras que trabalhavam na escola observando o número de alunos, para que pudessem ficar em número equiparado entre os dois turnos de funcionamento, conforme nos relata a Profa. Inês.

Nessas turmas, havia alunos que estavam em fase de alfabetização estudando juntamente com os já alfabetizados – e todos

sob a orientação de um mesmo professor. Mas isso não era nenhum problema, no que diz respeito ao aprendizado do aluno, como a professora Inês menciona:

[...] o trabalho do multisseriado tem uma vantagem muito grande, muito, muito, muito, grande porque assim ó, quando se trabalha um conteúdo embora os menores ou maiores estejam fazendo atividade deles, eles ouvem. E com isso eles já vão assimilando, eles já vão aprendendo também e quando eu ia trabalhar um conteúdo, por exemplo água eu falava sobre a água com todos, nós íamos visitar fazer uma visita no rio, na nascente do rio, numa fonte, como é que eu chegava a água até em casa e ia todo mundo depois na hora de fazer elaborar o texto (Inês M. Delavalle Marchesini, 2020).

Pela experiência da professora, além das crianças estarem em contato constante com os conteúdos e assuntos tratados pelas outras séries, iam aprendendo e assimilando simultaneamente. Momentos em que cada um contribuía com seus conhecimentos e seu nível de aprendizado. A prática pedagógica era enriquecida pelo frequente uso de recursos existentes na comunidade, percebemos o aproveitamento de uma visita a campo para depois desenvolver o conteúdo com todas as séries, cada um no seu nível de ensino. Neste sentido, Marilurdes professora na Escola Pedro Pagnoncelli, também destaca:

[...] nós fazíamos pesquisa de campo, íamos conhecer os rios, nós íamos lá, ver o que era leito, os animais, a vegetação, o relevo. Sobre a comunidade se entrevistava uma vó e as crianças faziam as perguntas (Marilurdes Sbroglio, 2020).

As práticas pedagógicas perpassavam além dos simples conteúdos, mas tinham forte ligação com as vivências diárias das crianças, no meio em que estavam inseridas. A ex-gestora Rosemari relata sobre este assunto:

Eu lembro assim de experiências, porque era uma escola para vida, né? A gente trabalhava, quando trabalhava a questão dos vegetais, a gente tinha horta lá fora, eles trabalhavam junto com a gente. Então era trabalhado todo indivíduo também. Não existia essas palavras que tem hoje, interdisciplinaridade, de integrar conteúdos. Mas no fim da história, a gente fazia tudo isso, sem saber destas coisas (Rosemari Polesello Garda, 2021).

Observamos aqui nuances de uma pedagogia voltada para a dimensão social. As vivências voltadas à valorização do espaço natural oferecendo aos alunos a experiência de aprendizagem, relacionada à vida na comunidade, a processos envolvendo a Terra, sobretudo a produção de alimentos.

[...] nós trabalhávamos o conteúdo do livro, mas trabalhava bastante a realidade do aluno na prática, com a bagagem que eles levavam de casa. Nós estudávamos a comunidade, íamos ver os pontos da comunidade [...] (Inês M. Delavalle Marchesini, 2020).

O fazer docente valorizava os saberes prévios dos estudantes. A aluna Paula (2020) também relata um fragmento comum da prática pedagógica vivenciada por eles na escola rural.

A cada letra nova que a gente estudava, a gente decidia qual seria a palavra chave para fazer o cartaz, cada aluno fazia o desenho do cartaz para expor a letra, fazendo conforme o cronograma e me chamou muita atenção porque isso veio daquilo que a gente vivencia na nossa realidade. Na letra “S”, a gente escolheu aprender o “S” de “salame” que é comum lá no interior né, então coisas do nosso dia a dia (Paula Marchesini, 2020).

Era bastante comum às professoras trabalharem em parceria, desenvolvendo atividades ao reunir as duas escolas da comunidade, isso fica claro na narrativa da Profa. Marilurdes:

[...] nós combinávamos e íamos com as duas escolas, nós estudávamos as árvores, combinamos com as famílias, nós íamos lá no meio do mato para alguém explicar sobre as árvores e o Antoninho Pagnoncelli sabia o nome de todas elas (Marilurdes Sbroglio, 2020).

Algo que extrapola a sala de aula e dá lugar à construção de um entorno educativo, um espaço físico e social que cria novos espaços pedagógicos compreendendo o espaço da escola e em que comunidade está inserida. A professora Eliana (2020), traz a memória um relato a esse respeito: *“A gente ouvia eles contarem que nasceu o cachorrinho, que nasceu terneiro, a vaca deu leite, que o pai saiu de trator. Toda aquela realidade bem deles né”*.

Nessas escolas, a docente desempenhava várias funções que hoje são exercidas por diferentes atores nas instituições escolares. Além de ministrar as aulas em classes multisseriadas, eram responsáveis por toda a parte burocrática, administrativa, da merenda escolar, limpeza e organização do prédio, bem como dos arredores; além de atender a várias turmas ao mesmo tempo, levando em conta toda parte pedagógica desenvolvida. Isto foi lembrado pela filha da Profa. Inês e ex-aluna da escola multisseriada, quando relata:

Minha mãe nunca, não lembro dela ter participado do recreio com a gente, foram poucas às vezes porque daí ela aproveitar esse tempo pra organizar a cozinha, para fazer a questão da documentação, porque a função era diretora, professora, faxineira, merendeira, então ela aproveitava esses momentos para organizar as coisas de aula (Paula Marchesini, 2020).

Com base nos relatos, evidenciamos que os professores das escolas multisseriadas precisavam ter uma boa organização, planejamento e certa flexibilidade para a grande demanda de atividades desenvolvidas com várias séries, ao mesmo tempo.

Tinha que ter um jogo de cintura muito grande, tinha que também saber se era o aluno da primeira, da segunda ou a terceira que estava te chamando porque tinha uma dúvida. Tu estavas falando com a turma da terceira série, que na época era série. Uma criança da primeira pedia alguma coisa, tu tinhas que estar atenta para poder responder e eu procurava diversificar bastante, trabalhava bastante a prática, o dia a dia do aluno (Inês M. Delavalle Marchesini, 2020).

Este movimento também está nas memórias da aluna Paula.

Então como eram turmas multisseriadas, ela começava encaminhando a aula, passava a data no quadro verde de giz, e ia encaminhando para atender as duas séries ao mesmo tempo enquanto ela encaminhava uma série e a outra ia fazendo outras as coisas né, ela se organizava desse jeito para poder dar conta de todos, às vezes fazíamos algumas coisas no coletivo, envolvia aulas de Ensino Religioso, de artes, de música, de Educação Física era tudo no coletivo [...] entrávamos na aula, tirávamos o calçado, cada um tinha um chinelo de pano pra entrar dentro da sala [...] Antes de a gente ir pro recreio, ela sempre perguntava

algumas tabuadas pra nós.[...] Toda sexta-feira a gente cantava o hino no final da aula (Paula Marchesini, 2020).

Além desse sistema de organização fazia parte da gestão das práticas diárias à rotina da sala de aula. O planejamento, a metodologia e as técnicas utilizadas pelos professores estão direcionados para os alunos, estabelecendo no ato gerencial uma correlação com estes indivíduos diferentes, no seu modo de pensar e em diversos níveis de ensino, em uma mesma sala de aula. Está nos relatos dos alunos Cristiano sobre sua rotina de aula

Após a gente fazer a oração, a professora costumava passar a data no quadro. Lembro até hoje que era Nova Prata, a data e o dia da semana. A gente fazia um sol, uma nuvem referente ao clima, inclusive essa é uma das marcas que eu levo hoje seu trabalho com as crianças menores. Então como era uma multisseriada, sempre tinha além da minha série outra junto, normalmente mais nova, a professora dividia o quadro, num lado ela passava o que era para minha série, no outro o que era para outra série. Então ela passava uma atividade para uma turma, explicava, enquanto a outra turma estava fazendo algo mais tranquilo que não precisasse da professora em cima. Depois a gente continuava fazendo as atividades sobre aquele determinado assunto e ela passava então as explicações para outra série e isso ia sendo ao longo do dia (Cristiano Trewiczenski, 2021).

A prática de divisão do quadro de acordo com a quantidade de turmas existentes na sala de aula era comum, pois isso facilitava a distribuição das atividades entre elas. Conforme o aluno Cristiano menciona, *“a professora dividia o quadro, num lado ela passava o que era para minha série, no outro o que era para outra série”*.

Nas classes multisseriadas, que exigiam a preparação e o desenvolvimento de diferentes atividades concomitantemente, o livro didático também era utilizado.

Na época tinha um livro didático bem bom da primeira série. Eles podiam escrever no livro, copiar alguma coisa no livro, alguma coisinha quando eles estavam mais adiantados, eles sabiam copiar alguma coisa. Dava um livro didático, passava alguma coisa no quadro. Para copiar algum desenho alguma

coisa assim escrever sobre o desenho, quem não sabia depois eu ajudava. Enquanto isso eles desenhavam e iam pintando. Daí a segunda e a terceira série, também quando tinha o livro ajudava, dava um textinho bem não muito complicado, porque senão uma segunda não ia conseguir ler e interpretar e daí as perguntas sim, eu fazia no quadro, dividia o quadro. Fazia umas questões para segunda série e as questões um pouco mais difíceis para terceira série, eles iam fazendo eu voltava lá para ver se eu folgo não tinha morrido. Daí é lá fazer a merenda. A quarta série se virava mais porque era sempre um ou dois da quarta série. Também o livro didático me ajudava bastante[...] (Marilurdes Sbroglio, 2020).

Nos relatos da professora Marilurdes, percebemos que o suporte pedagógico também acontecia com o livro didático em vista da demanda no atendimento das turmas. A aluna Paula também lembra que utilizavam o livro didático na escola.

A gente usava livro didático, se não tinha suficiente a gente fazia em duplas [...] Na primeira série a gente trabalhou com aquele livro chamado “as minhas descobertas”, que ele é um livro todo em letra cursiva e acho que é de uma editora gaúcha, porque tinha muitas coisas aqui da região Sul, no livro. A gente trabalhou também com a Cartilha Pirulito, mas bem pouquinho, só algumas atividades. (Paula Marchesini, 2020).

Quando falamos deste contexto rural em que as residências ficavam em longa distância umas das outras, e a quantidade de moradores era reduzida, assim como a de crianças; o momento de ir para a escola e se reunir com os colegas era a melhor oportunidade para encontros e brincadeiras de interação em grupo. Isso, inclusive, acontecia diariamente na hora do recreio, conforme lembra o aluno Cristiano.

Nós tínhamos o recreio nesse período, então o recreio era um momento de muita alegria, porque a gente brincava muito, a gente brincava de esconde-esconde pega-pega. Tínhamos outras brincadeiras que era o castelo, pular corda, quando nós ganhamos os balanços então a gente andava muito de balanço. Foi uma experiência muito legal (Cristiano Trewiczinski, 2021).

Pelos relatos feitos, podemos analisar que as brincadeiras eram um atrativo bem significativo para os alunos. As mesmas eram

realizadas sem muitos recursos, mas que, com certeza proporcionavam momentos especiais e que ficaram registrados na memória de cada aluno com muita saudade.

[...] enquanto era aluna lá foi construído um campinho do lado da escola, né cercado, nós ficamos muito felizes com o campinho, porque até então a bola voava para o pátio do vizinho, porque era cercada só com taipa (Paula Marchesini, 2020).

Pelo relatar dos fatos, nesse tempo, começa a se ter um olhar mais atento às questões físicas levando em conta além do desenvolvimento cognitivo da criança e o desenvolvimento físico-motor. No relato da professora Eliana (2020), *“eu lembro que naquele ano estava sendo cobrado muitas aulas de educação física”*, podemos comprovar essa atenção quanto às atividades físicas desenvolvidas nas escolas rurais.

Assim sendo, é muito importante a análise voltada à instituição escolar, pensando-a em sua complexidade, conforme menciona Julia (2001)

É conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 11).

Fazia parte das rotinas diárias das escolas rurais também as práticas de higiene, como relatou o aluno Cristiano (2020): *“Antes de voltar para a sala tinha que lavar as mãos, lavar o rosto, escovar os dentes, até o momento da saída”*. Nas escolas mantinham – se também um cuidado especial com os objetos destinado à higiene das crianças, para que fosse feita a escovação diária, conforme relata a aluna Laura (2021): *“Nos banheiros tinha um envelope de tecido com o nome bordado, para pôr a escova de dente de cada um, para quando a gente voltava do lanche, escovava os dentes”*.

Houve um tempo em que as escolas recebiam da rede municipal, além dos produtos para a merenda escolar, produtos de limpeza e também produtos de higiene. Recebiam escova e creme dental para ser

utilizado pelos alunos, pois se constatava que os cuidados com a saúde bucal na zona rural eram precários e esperava-se que as escolas auxiliassem no sentido de prevenção e cuidado com a saúde bucal dos alunos.

Ainda nas rotinas diárias, eram necessários diferentes materiais para subsidiar as aulas e auxiliar o professor na distribuição das diferentes tarefas para as turmas ao mesmo tempo. Isto fica bem claro na fala da professora Inês:

E para explicar o conteúdo novo que não dava para explicar junto porque era um conteúdo específico de cada turma, primeiro eu mandava ler no livro que tinha, ou passava numa folha no carbono que ainda não tinha mimeógrafo na época, passava no carbono que chegava até me doer a mão, e deixava eles lendo a folhinha enquanto eu escrevia no quadro para outra turma e tinha uma outra folhinha para recortar para outra turma e tinha que ter uma organização. (Inês M. Delavalle Marchesini, 2020).

O material utilizado era bem rudimentar, mesmo assim não havia muitas possibilidades de diversificar o material já que havia dificuldade financeira por parte das escolas e muitas vezes recebiam pouco material por parte da Secretaria de Educação, conforme relata a professora Eliana.

Como naquele ano eram poucas crianças, eu conseguia até fazer com papel carbono, então não usava a matriz, porque era cara, custava caro e vinha poucas da secretaria, folhas também a gente tinha que economizar (Eliana Schneider Pagnoncelli, 2020).

Percebemos, pela fala de vários entrevistados, que fazia parte das escolas rurais multisseriadas o convívio com a escassez de material, principalmente no que diz respeito a materiais didático-pedagógicos. As professoras procuravam dar conta das demandas com o que tinham disponível na escola, muitas vezes comprando materiais para ali serem utilizados. De certo modo, a carência de material prejudicava a prática docente e limitava a qualidade do ensino. Com o passar do tempo, conforme as professoras se organizavam juntamente com os pais e a comunidade para fazer promoções, iam adquirindo alguns materiais

diferentes, aparelhos eletrônicos, móveis e outros materiais necessários para a escola. A aluna Paula (2020) relata sobre alguns equipamentos de apoio: *“Me lembro das matrizes, do mimeógrafo, porque não tínhamos xérox; do rádio gravador; a gente só ouvia músicas tocadas nas fitas cassetes, com um gravador comprido”*.

O professor tinha certa liberdade e flexibilidade na gestão da sua escola, no que diz respeito às atividades sociais. Assim, o faziam quanto à organização de promoções, festinhas de confraternização e passeio com os alunos, tanto na comunidade quanto no município; às vezes havia passeios mais distantes. Mas sempre passava pelo olhar da Secretaria de Educação antes da execução.

Em 1960, foi o tempo em que a Secretaria de Educação tinha, sob sua responsabilidade, um grande número de escolas, pois atendia muitos distritos que não estavam emancipados. A então supervisora Elaine M. Casanova relata como era feita a gestão de acompanhamento das escolas.

A gente pegava por distrito. Nós, no mínimo, tínhamos 74 escolas e na época, na coordenação pedagógica, nós éramos somente em duas. Nós íamos para as escolas duas vezes por ano. Uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre, mas se a gente via muito problema lá, de aluno, de professora, de aprendizagem, a gente ia várias vezes. Tinha escola que a gente ia, tinha Sepé Tiarajú, lá em São Jorge, que era perto de Davi Canabarro, então era longe, tinha escola que tinha que sair às 6 horas da manhã para chegar lá às 8 horas. E tinha situações que tu tinha que resolver umas coisas bem sérias com os professores, que a gente tinha que mandar os alunos para casa, e segurar professora ali para resolver a situação, e eu como sou uma pessoa que gosta de resolver com o professor tudo direito, a gente mandava os alunos para casa e às vezes eles faziam 4 ou 5 quilômetros (Elaine Maria Casanova, 2021).

Sobre a gestão naquele tempo, percebe-se a dificuldade de acesso devido à distância entre o centro administrativo do município e as escolas, dada a grande abrangência de território, que ainda estava sob a responsabilidade da prefeitura municipal de Nova Prata. Entretanto, com o passar do tempo e a emancipação dos municípios, houve uma

significativa mudança, facilitando o gerenciamento, visto que houve uma considerável redução na quantidade de escolas. A supervisora Elaine explica como aconteceu esse movimento e enxugamento no número de escolas.

Foi ali 89, que a coisa ficou diferente, ficou menor o município, mas no primeiro ano que nós tivemos que se organizar tudo para entregar para os municípios e tivemos que fazer toda essa transição. Tivemos que explicar eu trabalhei bastante com isso e passar toda a documentação fazendo as explicações adequadas. Dizendo que a partir de agora eles iam responder pelas escolas deles, tudo que era de educação, a gente fez uma transmissão assim, mas demorou um tempinho para fazer essa transição, depois foi. E aqui em Nova Prata quando a gente só pegou Nova Prata e Rio Branco, então era bem menos escolas. Aí a gente fazia até 4 ou 5 visitas (Elaine Maria Casanova, 2021).

Segundo o relato da ex-supervisora Elaine, a secretaria precisou “passar toda a documentação fazendo as explicações adequadas”. O município ficou responsável pela transição da documentação e até mesmo pelo auxílio quanto às informações para as secretarias responsáveis pela educação nos novos municípios.

Ainda com relação à gestão das escolas rurais, agora com a possibilidade de melhor acompanhamento.

A secretaria fazia visitas periódicas nas escolas. Na época, nós éramos em duas que faziam isso e a gente procurava ir com uma certa frequência. Aí tu ias na escola conversava com professor, ouvia o que ele tinha, os medos, as ansiedades, as angústias, as necessidades que tinham e eram bastantes, porque, na época, eu me lembro que a Prefeitura não repassava nenhum recurso para as escolas (Rosemari Polesello Garda, 2021).

Além da preocupação com as dificuldades enfrentadas pelos professores que estavam sozinhos na escola, muitos permaneciam a semana toda na comunidade e só retornavam aos finais de semana. A secretaria também auxiliava e acompanhava os professores, no que diz respeito à documentação, como menciona Rosemari, descrevendo os avanços que foram ocorrendo ao longo dos anos.

E aí a secretaria dava o suporte fazendo esses acompanhamentos, fazendo essas visitas, vendo a parte da documentação, o que a

professora conseguia ou não conseguia fazer, orientando, mas era muito simples comparado a hoje. Simples até certo modo, e não por ser uma pessoa só para tanto as tarefas [...]. E depois como passar dos anos. O sistema de trabalho da própria secretaria foi sendo informatizado, desde a merenda escolar, a parte pedagógica, o transporte escolar. E aí já foi toda uma outra sistemática (Rosemari Polesello Garda, 2021).

Sobre as visitas de supervisão pedagógica, a professora Inês menciona como acontecia o acompanhamento pedagógico e burocrático.

Secretaria de Educação, elas vinham fazer bastantes visitas de supervisão. Uma vez por mês quanto muito no bimestre elas apareciam, vinha uma para olhar documentação e vinham outras duas, elas sentavam na classe do aluno, junto com o aluno, tomavam a leitura, perguntavam na tabela, depois elas olhavam no diário do professor para ver se coincidia com o que o aluno tinha no caderno, ver se fechava, ficavam sentadinhas lá atrás, mesmo a gente não estando mais em época de estágio ficavam lá um tempo observando a gente dar aula. Depois elas tinham um caderno, levavam esse caderno de visitas pedagógicas para fazer as anotações (Inês M. Delavalle Marchesini, 2020).

As visitas realizadas pelas supervisoras municipais também ficavam registradas nos Livros de Atas das escolas. No livro pertencente à Escola Padre Diogo Feijó, localizamos o Termo de visitas, onde consta:

Visitamos, nesta data, a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Pe. Diogo Feijó, turno da tarde, tendo como a regente as professoras Inês Maria Delavalle e Eloide Bolsoni Mezzomo, com a finalidade de acompanhar as atividades escolares, nas áreas administrativas e técnico-pedagógicas. Para constar, lavramos o presente termo, que assinamos. Nova Prata, 14 de maio de 1985. Terezinha V. Machado, Elaine M. Casanova – Supervisoras da SMEC [...] (Termo de visitas, Livro n. 04– Escola Diogo Feijó, arquivo passivo SME, Nova Prata).

A gestão por parte da Secretaria de Educação, que contava com o trabalho dos professores para fazer, além das demais funções, toda a parte burocrática da escola, organizava a parte pedagógica conforme relata a supervisora Rosemari.

A escola tinha o professor que fazia tudo. E a prefeitura através da secretaria de educação que, então, organizava a parte pedagógica, que já era mais ou menos pronta, tinha conteúdos mínimos por série que o professor tinha que desenvolver em cada série (Rosemari Polesello Garda, 2021).

Além da organização pedagógica, a Secretaria de Educação também era responsável pelas reuniões pedagógicas e pela formação dos educadores. A supervisora Elaine relata como ocorria, em tempos anteriores ao recorte temporal deste estudo.

Como é que nós fazíamos as reuniões pedagógicas? Nós fazíamos tudo por distrito. Elas não vinham até aqui, eventualmente se era uma reunião muito importante que se queria reunir todos para se conhecer e para conversar e para fazer uma dinâmica, uma recreação então sim. Os professores vinham para cá para fazer formação sim, até hoje elas não esquecem que a gente fazia a formação lá no Seminário e dormiam no Seminário. A gente pagava, vinha uma verba específica para isso. Para o pessoal que moravam fora se pagava alimentação, acontecia tudo lá, onde é hoje é o Madre Gentilia. Elas dormiam, traziam roupa de cama, tinha banheiro, a gente fazia as refeições e a gente ficava até três dias fazendo formação (Elaine Maria Casanova, 2021).

Outras considerações sobre como a Secretaria de Educação pensava formações para os professores municipais, das escolas rurais que eram a maioria na época.

Eu acho que as formações foi assim um ponto bem importante. Nós tivemos assim em Nova Prata, momentos de grandes formações onde a gente investiu bastante em formação. O tempo que eu estive lá é como eu te disse primeiro, a gente sempre teve muito apoio. Para trazer um palestrante, se pesquisava bastante. Quem vamos trazer? O que que vamos trabalhar? Pensando mais na realidade. Eu me lembro que uma época que foi trazido um pessoal de uma universidade para trabalhar o estudo do meio e a gente ficou naquela época no Seminário de Nova Prata. Os professores passaram dias lá participando desse seminário, foi um aprendizado que eu lembro que até hoje a gente utiliza isso na nossa prática em sala de aula, que é o estudo da comunidade, o estudo do meio (Rosemari Polesello Garda, 2021).

Este assunto foi muito bem-observado pelos professores, que se mostravam satisfeitos com as formações que lhes foram oferecidas pela

mantenedora das escolas municipais rurais. Está nas memórias da professora Inês

A gente tinha muita formação, muita formação. No período de recesso de fevereiro a gente tinha formação, às vezes as formações eram de uma semana, às vezes a gente ficava pernoitando no seminário quem era de mais longe. Tinha formação na matemática, língua portuguesa, na produção de texto, para alfabetização, artes, educação física, bastante subsídio. Nossa, nós tínhamos s subsídios (Inês M. Delavalle Marchesini, 2020).

Quanto à formação dos professores, pelas narrativas que observamos podemos dizer que foram muito significativas as formações oferecidas pela rede de ensino aos professores, conforme também relata a professora Marilurdes (2020): *“Aqueles cursos nunca mais na minha vida. Nunca mais vou ter curso tão bom assim, elas ensinavam dar aula”*.

Outro aspecto relevante das culturas escolares das escolas investigadas foi o vínculo com a comunidade. Como mencionado anteriormente, o prédio das escolas foi construído com o apoio, a cedência e a participação intensa das famílias. Para além, como mencionaram alguns dos entrevistados, no cotidiano a comunidade se fazia presente na rotina da escola e vice-versa. Conforme relata a supervisora Rosemari.

No dia da limpeza, no dia da faxina, as tarefas eram divididas e todo mundo colaborava, a comunidade colaborava e era muito maravilhoso! Porque a escola era o centro, era a alma viva da comunidade, era o elo que unia as famílias, então Dia das Mães era uma grande festa na comunidade, porque se sabia que essa data sempre a professora e os alunos deveriam fazer alguma atividade diferente e todo mundo vinha, e como ela é legal, enchia a escola! (Rosemari Polesello Garda, 2021).

Sobre as atividades festivas promovidas pela escola, a aluna Paula menciona que toda vez que se organizava um momento desses a comunidade participava ativamente.

A escola era o elo de ligação muito forte na comunidade. Várias apresentações de dia de mães, de pais, a gente fazia um culto

com as apresentações, fazia coquetel, para reunir as famílias cada um levava um prato daí unia com a outra escolinha, Marilurdes na época era a professora, a Pedro Pagnoncelli e movimentava a comunidade inteira (Paula Marchesini, 2020).

Pelo relato feito, percebe-se novamente que era comum às duas escolas se unirem para promover as atividades comemorativas e que proporcionavam reuniões entre as famílias das duas escolas e comunidade em geral.

Assim sendo, as escolas representavam as instituições que norteavam diversas atividades nas comunidades rurais; partindo das memórias dos sujeitos escolares, percebemos que a escola era o núcleo das relações e do fortalecimento dos vínculos entre os moradores da comunidade. Isso fica evidente na narrativa da supervisora Elaine.

Então a relação entre a escola e a comunidade era fantástica, porque a escola e a igreja eram o centro de tudo, tanto é que toda escola era perto da igreja, então existia uma relação bonita. Uma relação concreta, entre a escola e igreja, tudo que acontecia ali. Existia uma parceria excelente, a professora era a líder da comunidade. Tudo tinha que ser com a professora, mesmo que ela não morasse no lugar, mas ela era líder. O pessoal das igrejas, os fabriqueiros, tudo era junto com a professora, então a professora era muito valorizada, não digo financeiramente, porque não é só o dinheiro que valoriza, e sim, como o contexto a pessoa na sociedade é que tem a valorização (Elaine Maria Casanova, 2021).

Pela fala da supervisora Elaine, podemos perceber que a atuação docente ganhava proporções ainda mais expressivas no contexto rural, onde as professoras viviam intensamente a experiência docente e o contato com a comunidade em que estavam inseridas. E tinham um reconhecimento demonstrado pela comunidade e também pelos alunos. Além de participar da vida e formação dos alunos, a professora das escolas rurais também se tornava uma referência para a comunidade, que articulava e exercia funções importantes na localidade onde trabalhavam.

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga opções constantes, que

cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1992, p. 10).

Um olhar sobre a vida e a pessoa do professor das escolas rurais conduz-nos a perceber suas particularidades, escolhas e trajetórias. As escolhas que cada uma faz enquanto professora “cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Essa aprovação ficava nítida pela grande importância que se atribuía à voz do professor e pelos comportamentos vivenciados por eles, com relação inclusive aos gestos de carinho dos alunos. Essa ilustração está nas memórias da professora Inês.

A gente era tratada como rainha, viam a Profe, mesmo morando lá no interior, as crianças vinham me buscar no caminho, todo mundo queria carregar a sacola e os livros da Profe. Todo mundo me trazia alguma coisinha pra comer, era uma batata, era bolacha, era bergamota, era amendoim, pipoca, tinha dias que eu tinha a minha mesa muito cheia. Eles me faziam a surpresa do Dia do Professor! Eu não sei como conseguiam pegar uma chave? Eu tinha duas de cada. Um dia chego de manhã e não tinha nenhum aluno lá e não tinha nenhum aluno. Eu disse: o que aconteceu que não tem nenhuma criança? Todo mundo quietinho dentro da sala e quando fui abrir todos quietinhos começaram a cantar os parabéns pelo Dia do Professor. Cada um com um prato, cada um com um presente. Nossa! Isso é o maior reconhecimento, não tem dinheiro que pague! (Inês M. Delavalle Marchesini, 2020).

Nóvoa (1992) argumenta que a adesão, a ação e a autoconsciência sustentam o processo identitário dos/as professores/as: a sua forma de agir, seus princípios, experiências e valores resultam na construção da identidade. Assim sendo, o autor sinaliza que

a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

No dizer de Nóvoa (1992), “se sente e se diz professor”, podemos analisar que os professores das escolas rurais se sentiam protagonistas

da educação nas comunidades em que estavam inseridos e diziam ser professores, com orgulho da profissão que praticavam, cientes da relevância do seu papel para a sociedade.

Além do reconhecimento e afeto demonstrado pelas crianças e por suas famílias, também eram muito empenhadas e dedicadas em auxiliar as professoras nas tarefas que se relacionavam aos cuidados com a limpeza e organização da escola e seu entorno. A professora Eliana menciona nesse sentido.

O pátio era cuidado pelos pais, os pais iam nos finais de semana, a gente chegava na segunda-feira na escola, estava escola com a grama cortada, com as calçadas lavadas. Os pais participavam muito das atividades da escola. Eles tinham muito amor por aquele espaço. As comunidades do interior elas abraçavam a escola e as profes. Eles tinham muito respeito, muito carinho, por todos professores e falavam com carinho das que tinham saído de lá da comunidade (Eliana Schneider Pagnoncelli, 2020).

Os relatos dos professores trouxeram como característica o envolvimento em atividades que vão muito além do espaço escolar e invadem os espaços de organização social e cultural dessas comunidades rurais.

A escola era alma viva da comunidade, porque era o elo que unia as famílias, então Dia das Mães era uma grande festa na comunidade, porque se sabia que essa data sempre a professora e os alunos deveriam fazer alguma atividade diferente e todo mundo vinha, e como ela é legal, enchia a escola (Rosemari Polesello Garda, 2021).

Além das comemorações escolares e festas populares que eram realizadas na comunidade, em parceria com a escola, na Pedro Pagnoncelli também era o local onde aconteciam os encontros das mulheres da comunidade. Para preparar e compartilhar receitas culinárias bem como técnicas de artesanato, proporcionar momentos de socialização e rever as pessoas das proximidades. Esses costumes constituíram práticas culturais que representavam as questões de pertencimento, pois cada comunidade organizava seu grupo de

mulheres e, muitas vezes, era feito em nível municipal, momento em que eram reunidos grupos de todas as comunidades do município.

Memórias da aluna Paula sobre o papel da escola na manutenção dos vínculos na comunidade.

A escola multisseriada no interior mantém o vínculo na comunidade, que acolhe seus alunos e eles aprendem a se tornar responsáveis por ela, a zelar por ela, porque ela é da comunidade e se é da comunidade é de todos. Aquele cuidado que a gente não observa nas escolas da zona urbana e que atende uma grande demanda de alunos e de várias localidades e isso se perde um pouquinho (Paula Marchesini, 2020).

Memórias do ex-prefeito Vitor ao falar das construções das escolas rurais e de sua importância para as comunidades que se sentiam prestigiadas com a edificação do novo educandário.

Preponderando o papel, elevou o orgulho da comunidade porque era uma escola nova. Com o prestígio que tem de construir uma escola naquela comunidade, valorização do aluno que vai com mais facilidade para aquela escola que é uma escola bonita e nova. Então, isso, acho que foi realmente foi uma mudança uma vontade que se criou a mais. Eu vou porque tenho uma escola nova, eu vou porque está melhorando as coisas, eu vou porque não é mais um casebre, eu vou porque não é mais uma tapera. Porque o menino também nota as coisas, não é só nós que, aliás, nós notamos pouco, eles notam mais do que nós. Então, na realidade, para eles foi um incentivo muito grande a voltar a estudar, tendo uma escola nova, classes novas, quadro novo, mesa nova, enfim, tudo novo dentro da escola. Mas era um incentivo esse que eu acho que dá o direito à criança pensar sempre mais alto (Vitor Antonio Pletsch, 2021).

Ao ter uma escola construída, a comunidade, imediatamente, como forma de gratidão, abraçava a instituição dando todo o suporte necessário para a manutenção, no que diz respeito aos reparos, à limpeza e organização do seu entorno. Vivências narradas pela aluna Paula (2020) *“tinha muita participação das famílias que viviam no entorno da comunidade. A escola era cuidada com muito carinho”*. Na fala do ex-gestor, a criança sentia-se motivada a frequentar a escola nova, construída na sua comunidade, já que *“não era mais um casebre, uma tapera”*. Mencionando também os investimentos feitos em

mobiliários para as escolas que também fazia com que os alunos tivessem um pouco de conforto, como forma de incentivo a almejar novos objetivos.

Algumas considerações finais

O meio rural foi o espaço das práticas cotidianas descritas neste capítulo e que colaboram com a formação de culturas escolares. Nos relatos dos sujeitos envolvidos com as escolas rurais da comunidade do Gramadinho evidenciamos fortes vínculos estabelecidos entre professoras, alunos e a comunidade.

Com base nas entrevistas, evidenciamos que os professores desempenhavam papel de líderes nas comunidades e faziam o trabalho de mediação cultural, através das suas atividades na escola. Mas principalmente envolvendo-se no movimento de manter a escola e a comunidade ajustadas e trabalhando em parceria, mostrando que a escola pertencia àquela comunidade.

Diante disso, os docentes assumiam diversas funções e enfrentavam dificuldades para desenvolver seu trabalho nas escolas rurais. Gestores da escola e das suas aulas, os professores, não raramente, trabalhavam com escassez de materiais. Mesmo assim procuravam diversificar suas práticas diárias, contextualizando o ensinar, de acordo com a realidade de vida dos alunos e aproveitando os recursos existentes na comunidade. Uma das principais dificuldades mencionadas nas entrevistas, quanto às questões pedagógicas, foi o trabalho nas classes multisseriadas. Todos os entrevistados narraram o desafio de ensinar, na mesma sala, para níveis diferentes e com poucos recursos. O que gerou dificuldades; em alguns momentos significou vantagem, pois havia troca e colaboração entre diferentes séries/idades. Geralmente, organizavam a sala de aula dispondo em fileiras ou grupos de estudantes da mesma série, e o quadro verde era dividido para atender a todos os níveis. Como a professora acompanhava os alunos por vários anos, tinha condições de avaliar o desenvolvimento na passagem de cada nível escolar.

A gestão das escolas por parte da Secretaria de Educação organizava a parte pedagógica, auxiliava no fazer burocrático e subsidiava as formações pedagógicas para seus profissionais. Mas o fazer dentro da sala de aula, onde se efetivava o ensino propriamente dito, dependia do comprometimento e esforço de cada professor.

Referências

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Trad. de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

NÓVOA, António (org.). Os professores e as histórias de suas vidas. *In*: NÓVOA, António **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto, 1992.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da educação).

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FRAGO, Antônio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *In*: WARDE, M. (org.). **Contemporaneidade e educação**, ano V, n.7, Rio de Janeiro: IEC, p.93-110, 2000.

FRAGO, Antônio, Vinão. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 63-82. set./dez. 1995.

Lista dos entrevistados

CASANOVA, Elaine Maria. Entrevista concedida a Sonia Prigol Pagnoncelli via *Google Meet*, em janeiro de 2021.

MARCHESINI, Ines Maria Delavalle. Entrevista concedida a Sonia Prigol Pagnoncelli via *Google Meet*, em dezembro de 2020.

MARCHESINI, Paula. Entrevista concedida a Sonia Prigol Pagnoncelli via *Google Meet* em dezembro de 2020.

GARDA, Rosemari Polesello. Entrevista concedida a Sonia Prigol Pagnoncelli via *Google Meet* em janeiro de 2021.

PAGNONCELLI, Eliana Schneider. Entrevista concedida a Sonia Prigol Pagnoncelli via *Google Meet* em dezembro de 2020.

PAGNONCELLI, Laura. Entrevista concedida a Sonia Prigol Pagnoncelli via *Google Meet* em fevereiro de 2021.

SBROGLIO, Marilurdes. Entrevista concedida a Sonia Prigol Pagnoncelli via *Google Meet* em dezembro de 2020.

PLETSCH, Vitor Antônio. Laura. Entrevista concedida a Sonia Prigol Pagnoncelli via *Google Meet* em fevereiro de 2021.

TREWICZENSKI, Cristiano. Entrevista concedida a Sonia Prigol Pagnoncelli via *Google Meet* em janeiro de 2021.

Processos formativos de Educação Física nas Escolas Normais Duque de Caxias e São José de Caxias do Sul-RS (1947-1961)¹¹

Cristian Giacomoni
José Edimar de Souza

Considerações iniciais

O estudo expõe uma síntese de parte dos resultados de pesquisa de Tese de Doutorado em Educação, e tem como objetivo principal abordar que processos formativos de Educação Física foram evidenciados nos documentos e nas memórias de professoras e de normalistas das Escolas Normais Duque de Caxias e São José, em Caxias do Sul-RS, entre 1947 a 1961. O recorte espaçotemporal adotado buscou pesquisar as duas Escolas Normais nos seus primeiros espaços e tempos, período em que estavam localizadas na área central de Caxias do Sul. Assim, o recorte inicia em 1947, ano de fundação da Escola Normal São José, e termina em 1961, sobretudo pela mudança de endereço da Escola Normal Duque de Caxias, que passou a dividir um novo espaço físico com outra instituição escolar.

A primeira instituição do município, destinada à formação de professoras primárias foi a Escola Complementar de Caxias, pública e laica, instituída pelo Decreto n. 4.491, de 28 de fevereiro de 1930. Neste capítulo, vamos mencioná-la apenas como Escola Normal Duque de Caxias (ENDC), assim nomeada pelo Decreto n. 810, de 31 de julho de 1943 (ENDC, 1947). O Colégio São José (CSJ) foi criado em 11 de fevereiro de 1901 pela congregação das Irmãs de São José de Chambéry, contudo apenas no dia 10 de maio de 1947, a instituição

¹¹ Este capítulo tem origem na tese intitulada *Histórias e memórias do ensino de Educação Física nas Escolas Normais Duque de Caxias e São José (Caxias do Sul/RS – 1947 a 1961)*, sob a orientação do Prof. Dr. José Edimar de Souza, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

implementou a Escola Normal São José (ENSJ), equiparada às Escolas Normais do Estado, de caráter privado e confessional (CSJ, 1981).

Ambas as instituições escolares estão situadas no Município de Caxias do Sul, localizado na Região Nordeste do estado, aproximadamente a 127 km de sua capital, Porto Alegre. Tem área total de 1.638,34 km², com cerca de 505.000 habitantes (IBGE, 2019). Encontra-se numa área de serras e vales, com divisas: ao norte pelos municípios de São Marcos, Campestre da Serra e Monte Alegre dos Campos, ao sul por Vale Real, Nova Petrópolis, Gramado e Canela, a leste por São Francisco de Paula e a oeste por Flores da Cunha e Farroupilha (CAXIAS DO SUL, 2019). Para compreensão e análise de determinados contextos históricos, é importante entender que o passado não é constituído de elementos cristalizados e desconexos, mas de elementos interligados, em constantes mudanças e que propiciam reflexões e diálogos entre os diferentes âmbitos federativos que compõem uma nação.

A Educação Física na Escola Normal esteve voltada ao ensino das ginásticas, por meio dos Métodos Ginásticos Europeus, especialmente o Francês, da calistenia,¹² das brincadeiras, dos pequenos jogos e dos esportes, aproximando a disciplina na Escola Normal com as atividades que seriam utilizadas pelas normalistas com os alunos do ensino primário. Esses elementos estão em consonância com o Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal) em seu art. 61, alínea “e”, ao destacar que a composição e a execução dos programas de ensino “[...] compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas [...]”, no ensino primário, aproximando as normalistas do campo de atuação (BRASIL, 1946, s/p.).

Quanto aos docentes responsáveis pela Educação Física nas Escolas Normais, existem indicativos da presença de instrutores formados por instituições militares, outra oriunda de Cursos Intensivos

¹² A calistenia é uma forma de treinamento físico realizada com exercícios utilizando o peso do próprio corpo, voltados ao desenvolvimento da força, do equilíbrio, da coordenação motora e da consciência corporal.

de Educação Física, ex-atletas de alguma modalidade esportiva, e uma pequena parcela advinda de cursos superiores (SOARES *et al.*, 1992). O ingresso de professoras nas escolas caxienses, com algum nível de especialização começa com a criação do Curso Intensivo de Educação Física em 1929, ministrado pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer. Já as formadas em grau superior começam a exercer a função nas Escolas Normais caxienses ao longo da década de 40, em virtude da constituição da Escola Superior de Educação Física (ESEF) em Porto Alegre, no ano de 1940.

Os pressupostos teóricos estão sustentados na História Cultural pelas possibilidades de evidenciar e analisar diferentes manifestações sociais e educacionais de determinados grupos, as produções culturais de instituições, de grupos e de sociedades diversas, aspectos singulares dos cotidianos, as diferentes crenças, os valores e as normas de instituições ou de grupos, os sistemas educacionais locais e nacionais, os elementos de uma cultura material, enfim, uma gama muito grande de aspectos ligados à cultura.

A metodologia utilizada foi da História Oral e da Análise Documental histórica, mediante entrevistas semiestruturadas com três professoras graduadas em nível superior em Educação Física, Aura Ribeiro Mendes da Silva, Gemma Catharina Maria Martinato Callegari e Julita Luiza Schumacher Stallivieri, com três normalistas, Edelweiss Rossarolla Soares, Carmen Lucia Duso Ribeiro Mendes e Suzana Eleonora Corsetti Mancuso, bem como da mobilização de documentos históricos, institucionais, leis, decretos, atas, relatórios, livros, cadernos, jornais e fotografias pesquisados em diferentes acervos do RS.

Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas pela viabilidade de combinar no roteiro perguntas abertas e fechadas, e, porque utiliza questões previamente determinadas, porém não descarta alterações no decorrer da entrevista ou o acréscimo de outras questões, conforme os critérios do entrevistador. Ressalto que todas as narrativas utilizadas na

pesquisa foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa,¹³ e também pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a gravação das entrevistas, foi iniciado o processo de transcrição,¹⁴ organização e categorização das narrativas. Foi utilizado o quadro como recurso, dividido em colunas denominadas: “categoria de análise”, abrangendo a categoria que emergiu das análises das narrativas e dos contextos; “macrocontexto”, alocando e interpretando o excerto da narrativa no grande contexto pesquisado; “*microcontexto*”, fragmentando o macro contexto em suas particularidades e singularidades locais; “*excerto narrativo*”, incluindo trechos das entrevistas transcritas que versam sobre, e também justificam as demais colunas.

A metodologia da Análise Documental possibilitou colocar em questão e análise a produção, a intenção, o sentido e outros fatores atribuídos aos documentos históricos, permitindo “[...] desdobrar as reflexões sobre o tempo vivido nesse espaço, produzindo uma historicidade possível dos indícios encontrados nos diferentes documentos” (SOUZA, 2011, p. 21). Foram consultados o Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, o Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, o Acervo Institucional do Colégio São José, o Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Acervo da Hemeroteca Digital Brasileira. A forma de organização e categorização de todo *corpus empírico* utilizou sínteses, fichamentos e quadros como recursos metodológicos para a efetivação das análises e discussões.

¹³ A aprovação para o desenvolvimento do projeto de pesquisa pode ser consultada no *site* <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>, na aba *Buscar pesquisas aprovadas*, através do número do CAAE: 23927219.8.0000.5341 ou do número do Parecer: 3782722.

¹⁴ Depois da transcrição, foi realizada a validação da entrevista, ou, como menciona Alberti (2013), uma “conferência de fidelidade”. Para efetivação dessa etapa, foi necessário entregar às entrevistadas uma via impressa de sua entrevista, com o intuito de que todas tivessem a oportunidade de realizar a leitura da íntegra e suprimir, alterar e/ou acrescentar as informações que julgassem necessárias e importantes ao seu depoimento.

Desse modo, por meio dos pressupostos teóricos e metodológicos explicitados; dos critérios e procedimentos adotados foi que constituímos o percurso desta pesquisa, buscando evidenciar nos documentos e nas memórias os diferentes processos formativos, experienciados e representados pelas professoras e normalistas da ENDC e ENSJ, nas aulas e práticas de Educação Física.

A Educação Física no processo formativo das Escolas Normais de Caxias do Sul-RS

A Educação Física era, inicialmente, entendida como um sinônimo das ginásticas e foi implementada nas instituições escolares no século XIX, por meio de práticas e discursos médico-higienistas fundamentados nos preceitos científicos da anatomia e fisiologia. Os médicos foram os primeiros a intervir, sobretudo nas escolas, constituindo, gradativamente, uma pedagogia da Educação Física, que passou a ser entendida como uma prática benéfica ao desenvolvimento do físico e da moral, e os exercícios físicos, principalmente a calistenia e as ginásticas serem consideradas atividades fundamentais nesse ambiente.

Até o início da década de 30, não existiam cursos de nível superior específicos destinados à formação docente civil em Educação Física, porém havia a preocupação em designar uma disciplina específica de ginástica para as Escolas Normais. Desse modo, a Educação Física escolar implementada nesse contexto no Brasil foi resultante das articulações, influências e relações entre as instituições pedagógicas, médicas e militares, ao mesmo tempo em que se acentuava no País uma ideia de necessidade de adequação ao modelo de organização social europeu, com características urbanas, comerciais e industriais (SOARES, 2012).

Alguns excertos das entrevistas com as professoras de Educação Física: Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e Julita Schumacher apontam que as duas Escolas Normais de Caxias do Sul tiveram, ao longo das décadas de 30 e 40, professores militares em seus quadros, visto que, por exemplo, *“quem atendia a parte da Educação Física no*

São José era o Tenente Karan [...] Ele dava aulas com a farda de talabarte de couro e ele não se apresentava como um professor de Educação Física com abrigo e tênis” (AURA RIBEIRO MENDES, entrevista, 2020).

Até a constituição dos primeiros cursos especializados, em nível superior foi comum a presença de militares como professores de Educação Física nas Escolas Normais, e as poucas professoras que possuíam algum tipo de especialização eram oriundas do curso Intensivo de Educação Física realizado em Porto Alegre pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer ou, também, professoras que vinham da capital para lecionar nas instituições caxienses com algum conhecimento prévio adquirido por experiências escolares.

O Curso Intensivo de Educação Física, em sua primeira edição, no ano de 1929, foi uma iniciativa do governo estadual conduzida pelo Prof. Frederico Guilherme Gaelzer, que buscou oferecer as bases mínimas de conhecimento teórico e prático para o desenvolvimento de uma aula de Educação Física escolar no RS. As edições do curso Intensivo aconteceram entre 1929 e 1938 e tinham a duração de 30 a 90 dias em sessões diárias, e pretendiam estabelecer um modelo pedagógico e didático unificador, que orientasse as práticas formativas das normalistas (A FEDERAÇÃO, 1935). Além disso, buscava fortalecer o físico, a saúde, a moral e o caráter das futuras docentes, mediante rigorosos métodos de ensino e a utilização dos exercícios ginásticos, que conduziram as normalistas aos valores defendidos pelo Poder Público e por Gaelzer, inclusive com a narrativa de engrandecer a raça e a nação (LYRA, 2013).

Fonseca (2010) destaca que, nos primeiros anos de funcionamento das Escolas Normais de Caxias do Sul, principalmente na ENDC, muitas professoras vinham da capital, Porto Alegre, para lecionar Educação Física às normalistas, tendo em vista que ainda não existiam especialistas no município. Do mesmo modo, as professoras que se deslocavam de Porto Alegre não possuíam curso especializado em Educação Física, mas entendia-se que tais docentes estariam mais

capacitadas, com maiores conhecimentos e experiências em relação ao campo, e trouxeram como prática recorrente os exercícios calistênicos, devido à formação recebida no Colégio Seigné¹⁵ da capital.

Mediante diferentes movimentos e críticas à época, quanto à carência de fundamentos e didáticas científicas, que viessem a orientar pedagogicamente as professoras e o ensino de Educação Física, foi adotado o Método Ginástico Francês como sistema ginástico nas instituições escolares, mediante a Portaria n. 702, de 30 de junho de 1931. Contudo, foram adotadas apenas a 1ª e 3ª partes do Método Francês, denominadas de Regulamento Geral de Educação Física ou Regulamento n. 7,¹⁶ com o intuito de orientar o ensino nos níveis primário, secundário, normal e superior (FIGUEIREDO, 2016). Apesar disso, a Educação Física praticada e desenvolvida nas Escolas Normais também “[...] incorporou-se ao movimento da Escola Nova, promovendo o projeto de uma educação dos sentidos e respeitando as características inerentes às crianças (BRUSCHI, 2019, p. 240).

A inserção das ideais escolanovistas ficou evidente nas narrativas das normalistas Carmen Lucia Duso, Edelweiss Rossarolla e Suzana Corsetti ao descreverem que, ao longo do período em que estiveram na ENDC e na ENSJ, vivenciaram o Método Francês, as ginásticas, a calistenia e os esportes. Porém, também aconteciam, em muitas aulas, práticas voltadas, exclusivamente, às formas de organizar e ensinar

¹⁵ É importante destacar que o Colégio Seigné iniciou seu funcionamento em 1 de setembro de 1900 em Porto Alegre e que a denominação da escola possui relações com as irmãs da congregação de São José, que mesmo não sendo as fundadoras da instituição, foram convidadas a atuar como colaboradoras em 1904. No ano de 1906 a congregação das Irmãs de São José assumiu definitivamente a administração do Colégio Seigné (WERLE, 2008).

¹⁶ O Regulamento nº 7 foi traduzido do livro francês *Règlement Général d'Éducation Physique – Méthode Française*. O método preconizava o desenvolvimento da Educação Física mediante a influência das experiências de combate e avanços anatomofisiológicos, apresentando propostas didáticas organizadas com os seguintes grupos de conteúdos: flexionamentos, escalar, pequenos jogos, atacar e defender-se, levantar e transportar, saltar, lançar, marchar, correr, evoluções e rodas, formações e exercícios de ordem, nadar, grandes jogos e os jogos desportivos (LOUREIRO, 2019).

Educação Física para o ensino primário, com atividades lúdicas e historiadadas, exercícios mímicos, pequenos e grandes jogos, estafetas e brincadeiras, e atividades relacionadas a outros campos do conhecimento.

Além do Método Francês, existiu – como atividades recorrentes na formação normalista – a prática de exercícios calistênicos. São características desses exercícios o alinhamento das alunas em colunas, realizando movimentos corporais em sincronismo e somente com o auxílio do próprio corpo. Este tipo de prática foi comum nas escolas brasileiras entre o período de 1920 a 1970, a partir de movimentos repetitivos que trabalhavam os segmentos corporais superiores e inferiores. O desenvolvimento dessas aulas¹⁷ ocorria com o professor ou “aluna-modelo” demonstrando o exercício, para que, na sequência, as demais repetissem os gestos simultaneamente (XAVIER; ALMEIDA, 2012).

Conforme Julita Schumacher (entrevista, 2020), as práticas de calistenia faziam parte das aulas de Educação Física, nas comemorações de datas alusivas à Pátria; em comemorações escolares internas e apresentações públicas, pois, desde seu tempo de aluna já existia “[...] a calistenia. A calistenia eu adorava também 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 – 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, sempre tempos de 8, era calistenia”. Gemma Callegari (entrevista, 2020) em menção à execução dos exercícios calistênicos também rememora: “[...] quando a gente tinha que fazer alguma demonstração ganhávamos mais materiais. Senão era tudo na demonstração”. As demonstrações em que recebiam materiais de apoio para as práticas se referem, principalmente, aos eventos e às comemorações públicas ou em alusão à Pátria.

Edelweiss Rossarolla (entrevista, 2020) também destaca que, na sua passagem pelo Curso Normal, se “[...] fazia ginástica, ginástica mesmo, onde a professora colocava uma aluna como modelo e a gente

¹⁷ Em algumas aulas também eram usados pequenos halteres ou bastões de madeira adaptados. Os halteres ou bastões são entendidos como elementos da cultura escolar, das práticas das professoras do Curso Normal nas aulas de Educação Física. Além disso, são materiais que foram utilizados na formação oriunda da ESEF, e estão presentes nas narrativas das entrevistadas.

seguia”. Ainda conforme a entrevistada era imprescindível a execução correta dos movimentos corporais e a participação de forma ativa em todas as aulas. Não foram encontrados registros de práticas corporais de ginástica calistênica na ENDC ou na ENSJ relacionadas ao Curso Normal. Todavia a Figura 1, a seguir, apresenta uma amostragem do ensino primário na ENDC, quanto a este tipo de prática nessas aulas.

Figura 1 – Prática de ginástica calistênica no ensino primário da ENDC (1953)



Fonte: ENDC (1953). Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul-RS.

Podemos observar na fotografia a adoção do uniforme padronizado, calçados semelhantes, a organização da aula com a disposição dos alunos em colunas, e que meninas e meninos estão realizando movimentos corporais um pouco diferentes. A disposição das aulas em colunas vem das práticas militares, da uniformização, organização e ordem, já a diferenciação entre as práticas, por mais sutis que possam parecer, carregam um significado o de que a mulher não possuía as condições físicas necessárias para o mesmo nível proposto ao masculino.

Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e Julita Schumacher também rememoram elementos semelhantes nas aulas do Curso Normal. Essas memórias podem parecer individuais, porém remetem a um grupo social do qual essas professoras fizeram parte, pois as “[...] lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Para Certeau (2014) estas aulas e práticas evidenciam representações das diferentes formas de apropriação e utilização das experiências e dos saberes vivenciados nos processos formativos de Educação Física, do mesmo modo que conduziram as professoras e as normalistas a atribuírem maior significado para algumas aulas e práticas em detrimento a outras.

Quanto aos aspectos legais, a Educação Física foi incluída nos currículos escolares como uma prática educativa obrigatória e não como disciplina curricular, juntamente com o ensino cívico e os trabalhos manuais, nos graus primário, secundário e normal em âmbito federal, mediante a Constituição de 10 de novembro de 1937. É necessário destacar também a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, no que tange ao curso de formação de professores primários, com destaque ao art. 8º, mencionando que o curso teria a extensão de três séries anuais, compreendendo, dentre outras disciplina, a Educação Física, Recreação, e Jogos.

Aura Ribeiro Mendes foi uma das formandas da turma de 1942 da ESEF e, conforme entrevista concedida, seu ingresso na ENSJ, possivelmente, aconteceu entre 1943 e 1944, contudo permaneceu no cargo por apenas dois meses. Da mesma turma de Aura Ribeiro Mendes formou-se Nair Maria Bertelli da Costa que também lecionou Educação Física na ENSJ, contudo foi Julita Schumacher, formanda de 1948, que mais tempo permaneceu no período estudado, entre 1949 e 1955.

Na ENDC os vestígios documentais apontam para a Profa. Edith Maria Pezzi como a primeira graduada em nível superior a ingressar no Curso Normal da instituição, visto que seu nome consta como

formanda da turma de 1941 da ESEF e também em registros documentais da ENDC (ESEF, 1961). Outras professoras que lecionaram na ENDC são mencionadas nos documentos institucionais da instituição, como Gemma Callegari e Claudia Sartori Corsetti graduadas em 1941, Aura Ribeiro Mendes graduada em 1942 e Zilca Rossi Montanari, que se graduou em 1943 (ESEF, 1940).

Deste modo, ressaltado que, em Caxias do Sul, os processos formativos de Educação Física nas Escolas Normais estavam relacionados aos contextos estadual e nacional, e apresentavam dois tipos de organização. A primeira de caráter científica e física, com aulas compostas por: exercícios ginásticos e esportivos; exigência da execução técnica dos movimentos; desenvolvimento da motricidade, harmonia e precisão nos gestos, e pela utilização destes como instrumento higiênico. A segunda, com uma formação voltada ao ensino de estratégias, didáticas, pedagogias e orientações de como ensinar Educação Física ao primário, observando as características infantis e os elementos espaciais e materiais dos grupos escolares da região.

As principais práticas escolares adotadas pelas professoras foram: a ginástica, esportes, exercícios calistênicos, grandes e pequenos jogos e brincadeiras. Os indícios apontam que as práticas desse período em Caxias do Sul foram orientadas, metodologicamente, pelo Método Francês, e que seguiam uma divisão de tempos e atividades entre o “[...] aquecimento, propriamente dita e volta a calma. A parte principal chamávamos de propriamente dita” (GEMMA CALLEGARI, entrevista, 2020). Segundo Aura Ribeiro Mendes (entrevista, 2020) existiam grupos de exercícios recomendados para a execução correta do Método Francês, pois “[...] tem a história do índio né? Marchar, flexionar, pegar, levantar, transportar, correr, lançar, atacar e defende”.

Para Figueiredo (2016) as aulas orientadas metodologicamente pelo Método Ginástico Francês buscavam nos exercícios físicos e esportivos o desenvolvimento corporal, mediante a divisão dos esforços

pelos diferentes segmentos corporais, o que proporcionaria melhor eficiência, economia de força, menor dispêndio e aumento das potencialidades e capacidades físicas dos alunos. Esses elementos foram utilizados tanto para melhorar a aptidão física e moral quanto para atividades sociais e produtivas.

Muitos preceitos defendidos em décadas anteriores foram observados no documento denominado *Informação nº 40* de 1º de abril de 1949, assinado por Ester Troian Benvenuti, então diretora da Instrução Pública Municipal. Essas informações compõem as discussões acerca da Lei n. 130, promulgada em 18 de abril de 1949, que criou o cargo de professor de Educação Física no âmbito municipal, devendo o candidato possuir diploma da ESEF como requisito obrigatório para assumir tal cargo. Ao assumir o novo cargo, a(o) candidata(o) deveria contemplar alguns requisitos, como:

- 1º) – Instruções às professoras sobre *[sic]* o valor da disciplina;
- 2º) – Campanha discreta e persuasiva junto as famílias do interior, por intermédio das professoras;
- 3º) – Elaboração dos programas a serem desenvolvidos, visando o aprimoramento físico e espiritual dos escolares;
- 4º) – Campanha da higiene uniformes, instalações higiênicas e etc. que além da escola, penetre no próprio lar das crianças;
- 5º) – Observação do estado de saúde dos escolares e aplicação direta da ginastica corretiva;
- 6º) – Ensinamentos às professoras de socorros de urgência;
- 7º) – Massagens;

Em resumo, seria a professora em apreço *[sic]* uma orientadora de educação física, que nos acompanharia nas inspeções e reuniões escolares, realizando seu trabalho em íntima conexão com as nossas atividades, pois, confiamos que, diante do valor que representa o ensino para a coletividade, incumbência essa tão importante quanto os demais encargos municipais [...] (CAXIAS DO SUL, 1949, s/p.).

Mesmo que o documento mencione diretrizes aos professores de Educação Física que irão ocupar o cargo em escolas da rede municipal, é possível afirmar, fundamentados no *corpus empírico* pesquisado, que muitas indicações também estão relacionadas a um tipo de formação objetivada para as normalistas de Caxias do Sul. Dentre todos os pontos

mencionados no documento, destino atenção especial a três deles: a disciplina como uma estratégia de controle tanto na escola, na sociedade e na família, as questões de higiene que possuíam a intenção de adentrar os lares e a sociedade, os cuidados com a prevenção de doenças e a utilização das ginásticas como uma prática corretiva em prol da saúde e da melhoria das capacidades físicas, sobretudo da postura corporal.

A disciplina então pretendida, visava adequar as formas de comportamento, condutas, normas e regras seguidas pelas normalistas na escola, na sociedade e na família, aspectos muito valorizados pela cultura local de imigrantes italianos. Estas práticas formativas, fundamentadas no aprendizado dos valores morais e no desenvolvimento de princípios como, disciplina, regra, racionalidade e respeito possuem objetivos de ensinar normas e condutas as alunas tanto nos espaços escolares como fora deles. Para Souza (2008, p. 67), a Educação Física escolar ficou marcada pelo constante incentivo e valorização dos governos, ao considerá-la uma atividade capaz de fortalecer o corpo, pela sua característica moralizadora e cívica e pelos “[...] seus vínculos com a construção da nacionalidade”.

Porém, as representações das normalistas indicam que elas possuíam consciência do seu papel social de futuras educadoras, identificavam que seus comportamentos e sua conduta influenciavam outros sujeitos no âmbito escolar, na sociedade e na família, ao mencionar que existiam professoras que “[...] *mantinham a disciplina, [mas] a gente também era bem consciente, nós não estávamos lá para criar arruaça ou fazer bagunça, a gente estava lá para aprender mesmo*” (EDELWEISS ROSSAROLLA, entrevista, 2020). A narrativa traz representações que evidenciam o modo como os diferentes acontecimentos humanos e sociais, vivenciados pelas normalistas, podem ser identificados e analisados com base em uma perspectiva coletiva, mas sem desconsiderar o indivíduo.

De acordo com Fonseca (2010), embora nesse período não existissem legislações específicas no âmbito municipal, muitas aulas de

Educação Física acabavam incorporando práticas higienistas e também se relacionavam com os aspectos nacionalistas e cívicos, elementos que estavam alinhados com os ideários de Getúlio Vargas, que foi governador do Estado do RS entre 1928 e 1930 e, posteriormente, presidente da República até o ano de 1945. Muitos destes aspectos são rememorados pela normalista Suzana Corsetti (entrevista, 2020), pois, durante o período que foi aluna

[...] nós tivemos uma professora que nos ensinava higiene corporal, e essa higiene corporal tinha a ver com movimentos corporais que eu acho que sim, a professora de Educação Física estivesse relacionada com ela. Assim, tomar banho, se lavar, escovar os dentes [...]

A partir do excerto narrativo é possível identificar que as instituições escolares também passam a constituir um espaço político, e assumem o papel de transmitir à sociedade a imagem de formação de um sujeito com educação e higiene, capaz de ensinar noções de asseio, de saúde, de moral, de civismo e de valorização do trabalho às futuras gerações. Desse modo, as Escolas Normais, além de preparar as futuras professoras para o exercício de sua profissão, buscavam incutir nas normalistas hábitos higiênicos considerados adequados. Conforme Chervel (1990), esses aspectos destacam e refletem a maneira como se pretendeu formar um cidadão, pois é nestes espaços que os sujeitos aprendem a atuar nos aspectos sociais, políticos, culturais, como também de incorporação de hábitos como a higiene.

Gradativamente, a Educação Física escolar começa a modificar seus processos formativos nas Escolas Normais, ao relegar um espaço secundário aos conteúdos tradicionais das ginásticas e da calistenia. Os indícios empíricos apontam que na década de 1950 começa a se acentuar a inclusão dos pequenos e grandes jogos e dos esportes nas aulas das normalistas caxienses, ao repensar a concepção de um corpo rígido, disciplinado, obediente e passivo, rumo ao entendimento do corpo em ação e criação que pretende por meio da competição, da disputa, da superação e do esforço físico, almejar benefícios com a inserção dos esportes nessas aulas.

Os esportes também propiciavam uma série de comportamentos considerados ideais, que sobrepujavam a prática corporal em si, ao trazer consigo os ensinamentos de obediência às regras do jogo e às regras sociais, a disciplina pessoal e perante o grupo, a promoção de um espírito de solidariedade, de cooperação, de coragem, de honestidade criando assim laços de amizade e convivência pacífica, aspectos valorizados na cultura local. Para Schneider (2003, p. 118), a inserção dos esportes também possuiu relações com a facilidade de aprendizagem das práticas e da incapacidade motora de muitas alunas “[...] para a execução da série de exercícios propostos pelos métodos [ginásticos] e pela monotonia dos movimentos”.

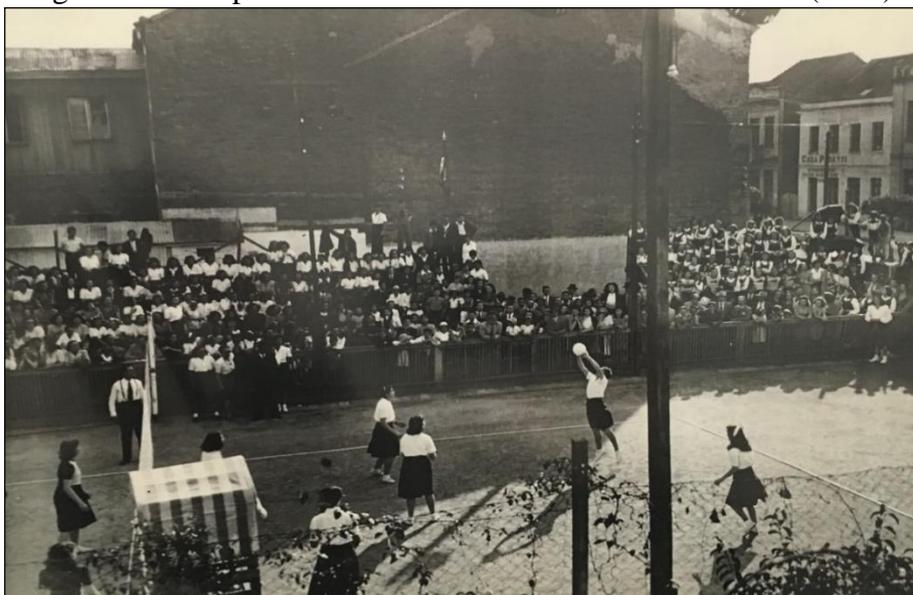
Saliento que os esportes, sobretudo o voleibol, o *newcomb*¹⁸ e o caçador também faziam parte da rotina das aulas nas Escolas Normais, mesmo que de forma incipiente em relação à década de 50, e que as ginásticas não foram as únicas práticas nestas instituições. Além disso, sempre existiram os pequenos jogos, as brincadeiras, as estafetas, as práticas criativas e os elementos experienciados durante os processos formativos, pensados e questionados pelos sujeitos. Entende-se que a partir do prescrito ocorrem subversões e invenções à regra, reformulações, novas produções ou outras significações ao realizar as atividades escolares, e, assim, muitas das práticas carregam uma identidade própria, que vão constituindo o exercício docente (ROSÁRIO; CAVALCANTE, 2013).

Dentro das Escolas Normais pesquisadas o esporte que ganhou maior notoriedade foi o voleibol, seguido pelo *newcomb* e caçador. Isso foi constatado tanto pelas narrativas das professoras formadoras quanto pelas normalistas, além das menções nos documentos institucionais, nas diversas fotografias que evidenciam tais práticas nas Escolas

¹⁸ Jogo semelhante ao voleibol, porém os participantes, ao invés de rebater a bola, devem segurá-la. Também conhecido como *newcomb*, *newcom* ou *corruptelas*, foi criado pela Profa Clara Gregory Baer da Escola Sophie Newcomb de Nova Orleans, Estados Unidos. O jogo foi elaborado para ser disputado por ambos os sexos no ano de 1895, porém foi apenas na década de 20 que foi incorporado como parte das atividades escolares nas instituições americanas (PAUL, 1996).

Normais pesquisadas. Na Figura 2, apresento um registro de uma partida de voleibol entre as Escolas São José de Caxias do Sul e de Vacaria-RS, num torneio denominado de “Olimpíadas de Voleibol”. Nela é possível observar os uniformes utilizados para a prática, os diferentes aspectos de uma cultura material como a bola, a rede, as fitas que demarcam as linhas da quadra, bem como o espaço físico e as características do solo destinado para tal prática.

Figura 2 – Olimpíadas de voleibol entre as Escolas São José (1950)



Fonte: CSJ (1950). Acervo Institucional do Colégio São José, Caxias do Sul/-RS.

Como mencionado, o voleibol foi o esporte mais adotado nas Escolas Normais caxienses, pois, no contexto era compreendido como uma prática de características femininas, de exigências físicas mais leves, de movimentos mais lentos e suaves, sem contato físico, portanto menos violento e adequado ao corpo feminino, dócil e maternal (TEIXEIRA, 2018). Esses elementos ainda carregam traços de práticas de décadas anteriores, e estão demarcados inclusive nas legislações, como, por exemplo, no Decreto-Lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941,

art. 58 que menciona: “Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis [*sic*] com as condições de sua natureza [...]” (BRASIL, 1941, s/p.).

De acordo com Fonseca (2010), o voleibol ganhou maior espaço nas aulas das Escolas Normais caxienses, em função do ingresso de professoras graduadas na ESEF, pois, durante o período de formação as práticas de voleibol e basquetebol foram bastante difundidas. Muitos aspectos das aulas de voleibol foram rememorados pelas professoras Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e Julita Schumacher durante os diferentes períodos em que foram alunas na ESEF. Esta inserção também pode estar ligada as vivências e experiências dessa constituição docente, oriundas dos diversos campos do conhecimento, das disciplinas cursadas ou lecionadas, dos cursos realizados e das práticas assistidas (TARDIF, 2010).

Portanto, percebe-se a formação de uma cultura escolar nas Escolas Normais pesquisadas, que foi resultado de uma mestiçagem dos processos formativos entre o Curso Intensivo, a ESEF, as diferentes relações estabelecidas entre as professoras e as normalistas e as experiências teóricas e práticas do cotidiano das aulas, que promoveram o aprendizado, a crítica e a reflexão de ambas as partes. Nesse sentido, foi possível evidenciar alguns dos principais processos formativos das aulas de Educação Física pelas diferentes formas como que os sujeitos representam e articulam os modos, os usos e as dimensões espaçotemporais dos fenômenos formativos, as materialidades, os saberes, as impressões, as normas, os valores, as crenças e os ritos produzidos, transmitidos e apreendidos na e pela escola.

Considerações finais

Os diferentes processos formativos das aulas e práticas de Educação Física nas Escolas Normais pesquisadas apresentam uma orientação metodológica balizada pelo Método Ginástico Francês, pelas diferentes expressões ginásticas, conduzidas pelos preceitos médicos e

militares presentes na década de e que perduram de forma mais significativa até o início da década de 1950. Contudo, gradativamente ao longo dos anos 1950 as ginásticas vão sendo utilizadas como forma de aquecimento para outras atividades físicas e substituídas pelas práticas esportivas, principalmente pelo voleibol, *newcomb* e caçador no contexto local, ou, também, por outros esportes, jogos e brincadeiras trazidas, criadas e inventadas pelas docentes e normalistas.

Desse modo, compreendemos que, inicialmente na conjuntura histórica pesquisada, a implementação da Educação Física nas Escolas Normais caxienses possuiu interesses e motivações de ordem militar e médica influenciada pelos ideais de higienização, disciplinarização e correção dos corpos, pensados pelas dimensões biológicas e físicas. Contudo, também existiram aulas que visavam orientar as normalistas quanto aos princípios pedagógicos para uma boa condução individual ou de grupos nas aulas, quanto ao desenvolvimento motor, emocional, intelectual, social e moral do público infantil e ensinamentos das principais abordagens pedagógicas da Escola Nova.

A formação superior, por mais embrionária que fosse, trouxe um melhor preparo pedagógico e didático, maior tempo dedicado para cada disciplina que compunha o currículo formativo, professores mais especializados em suas disciplinas, assim como ampliou e diversificou os conteúdos aprendidos pelas futuras docentes de Educação Física. Essa foi uma iniciativa precursora de mulheres que tiveram que lutar contra códigos sociais e culturais de uma época, para estudar e morar no município de Porto Alegre e, lá, se especializar em um novo campo. Além disso, perceberam uma oportunidade para trabalhar na rede estadual ou municipal de ensino, com poucos professores especializados, como também uma oportunidade de ganhar autonomia e independência.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

A FEDERAÇÃO. **IV Curso Intensivo de Educação Física**. Jornal A Federação, Porto Alegre/RS, 21 dez. 1935, ed. 163, p. 2. Acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, Rio de Janeiro-RJ, 1929. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/388653/78712?pesq=%22curso%20intensivo%22>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 3.199**, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.530**, de 12 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

BRUSCHI, Marcela. **Entre a França e o Brasil: criação, circulação e apropriações do Método Francês de Educação Física (1931-1960)** 2019. 328f. Tese (Doutorado Em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

CAXIAS DO SUL. **Decreto n. 491**, de 28 de fevereiro de 1930. Institui uma Escola Complementar na cidade de Caxias. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/161631>. Acesso em: 3 jun. 2020.

CAXIAS DO SUL. **Informação n. 40**, de 1o de abril de 1949. Ofício de Ester Troian Benvenuti para a Prefeitura Municipal sobre atribuições do professor de Educação Física municipal. Caxias do Sul-RS, Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, 1949. Disponível em: <http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=18665&p=0>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAXIAS DO SUL. **Perfil socioeconômico**: Caxias do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2018/01/e5078ad2-eb32-4cf5-a878-e2d7d08e093e.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229,1990.

COLÉGIO SÃO JOSÉ (CSJ). **Fotografia olimpíadas de voleibol entre as Escolas São José (1950)**. Caxias do Sul/RS, Acervo Institucional do Colégio São José, 1950.

COLÉGIO SÃO JOSÉ (CSJ). **Síntese da Revista dos 50 anos da escola Irmãs de “São José” no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul/-RS, Acervo Institucional do Colégio São José, 1981.

ESCOLA NORMAL DUQUE DE CAXIAS (ENDC). **Histórico da Escola Normal Duque de Caxias (1930-1947)**. Caxias do Sul/RS, Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1947.

ESCOLA NORMAL DUQUE DE CAXIAS (ENDC). **Fotografia de prática de ginástica calistênica no ensino primário da ENDC**. Caxias do Sul/RS, Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1953.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA (ESEF). **Histórico da Escola Superior de Educação Física**. Porto Alegre/RS, Acervo do Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da UFRGS, 1940. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/127855/ese_f.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA (ESEF). **Relação dos Formados pela ESEF**. Porto Alegre/RS, Acervo do Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da UFRGS, 1961. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/118146/DOC07.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FIGUEIREDO, Priscilla Kelly. **A história da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil**: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958). 2016. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FONSECA, Gerard Maurício Martins. **De la gimnástica a la deportivización**: la historia de la Educación Física en las escuelas municipales de Caxias do Sul-Brasil. 2010. 594f. Tese (Doutorado em Ciencias de la Actividad Fisica y Del Deporte) – Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do município de Caxias do Sul**: população. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama>. Acesso em: 19 jul. 2019.

LOUREIRO, Marcus Wagner Antunes. **Regulamento n.º.7 e o método francês de ginástica**: um projeto de educação física nacional (1928-1934). 2019. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

LYRA, Vanessa Bellani. **A criação da Escola superior de Educação Física do Rio Grande do Sul**: formação de professoras(es) para a construção do campo (1940-1970). 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PAUL, Joan. A lost sport: Clara Gregory Baer and Newcomb Ball. **Journal of Sport History**, Los Angeles, v. 23, n. 2, 1996. Disponível em: www.jstor.org/stable/43609991. Acesso em: 16 jan. 2021.

ROSÁRIO, Elaine de Holanda; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Atividade docente: os sentidos e significados que uma professora atribui à aquisição da escrita. *In*: MAIA, Helenice; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Orgs.). **Formação, atividade e subjetividade**: aspectos indissociáveis da docência. Nova Iguaçú: Marsupial Editora, 2013. p. 119-141.

SCHNEIDER, Omar. **A Revista de Educação Physica (1932-1945)**: estratégias editoriais e prescrições educacionais. 2003. 345f. Tese (Doutorado em Educação, História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. 5. ed. Campinas: Autores e Associados, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAR, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, José Edimar de. **Trajetória de professores de classes multisseriadas**: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo-RS (1940 a 2009). 2011. 346f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século 20**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Maria Lúcia Aguiar. **Colégio São José**: triagem sociomoral no âmbito escolar – **Caxias-MA (1940 –1960)**. 2018. 174f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

XAVIER, Eduardo Mosna; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. Nacional Desenvolvimentismo: as influências das escolas francesa e alemã de ‘gymnástica’ para a educação física escolar. **Revista Digital EF Deportes**, Buenos Aires, ano 17, n. 172, p. 1, set. 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Colégio Sevigné e o Curso Complementar. *In*: TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro; CORSETTI, Berenice. **Instituições**

formadoras de professores no Rio Grande do Sul. Pelotas: UFPEL, 2008. p. 159-192. v. 2.

Narrativas orais:

AURA RIBEIRO MENDES, da Silva. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961).** Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul-RS, 3 mar. 2020.

CARMEN LUCIA DUSO, Ribeiro Mendes. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961).** Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul-RS, 19 mar. 2020.

EDELWEISS ROSSAROLLA, Soares. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961).** Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul-RS, 15 mar. 2020.

GEMMA CALLEGARI, Catharina Maria Martinato. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961).** Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul– RS, 7 mar. 2020.

JULITA SCHUMACHER, Luiza Stallivieri. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961).** Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul– RS, 10 mar. 2020.

SUZANA CORSETTI, Eleonora Mancuso. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961).** Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul-RS, 20 fev. 2020.

A escola normal de São Francisco de Paula-RS (1953-1962): percursos formativos ¹⁹

Dilnei Abel Daros
José Edimar de Souza

A intenção, ao escrever este capítulo remete à possibilidade de compartilhar parte da experiência vivida no percurso de uma pesquisa, que teve como objeto de estudo o Curso Normal Regional de São Francisco de Paula-RS e o processo formativo que lá ocorreu entre os anos de 1953 e 1962. Este estudo foi desenvolvido dentro do processo de doutoramento em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, e buscou alcançar como objetivo central analisar e compreender o processo de formação de professores daquele curso a partir de memórias e representações.

O Município de São Francisco de Paula está localizado na região nordeste do Rio Grande do Sul, microrregião dos Campos de Cima da Serra, caracterizada geomorfologicamente pela presença de elevada altitude, predomínio de vegetação rasteira constituída por gramíneas utilizadas na pecuária extensiva, bem como extensas áreas de campos abertos e presença de plantios e reflorestamentos, fruticultura e horticultura.

O município possui uma população de 21.871 (IBGE, 2021) e uma densidade populacional de 6,27 hab./km² (IBGE, 2010), o que nos indica vazios demográficos em grandes extensões, visto que o tamanho atual do município é de 3.317,858 km² (IBGE, 2020). Essa condição das grandes distâncias entre a vila e as propriedades da maior parte da população, já que o maior percentual, na década estudada, residia na

¹⁹ Este capítulo tem origem na tese intitulada: “Percursos formativos no curso Normal Regional de São Francisco de Paula-RS (1953-1962): histórias e memórias”, sob a orientação do Prof. Dr. José Edimar de Souza, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

área rural, indica certa forma de hierarquia social característica daquela região, como mencionam Grazziotin e Almeida referindo-se ao município vizinho, Bom Jesus: “Os camponeses que foram os primeiros habitantes certamente viveram isolados e sujeitos aos donos das propriedades, em acordo com a matriz de oligarquia rural do estado e do país” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 51).

O clima na região apresenta predomínio subtropical com invernos rigorosos e verões amenos, tendo boa distribuição de chuvas e nevoeiros constantes em função da localização com contraste reconhecido de ar frio entre a proximidade dos cânions dos Aparados da Serra e parte da Serra Geral, em direção ao Município de Taquara, caracterizado pela presença de ar quente. O choque de massas de ar com temperaturas diferentes favorece o fenômeno da “cerração”, um nevoeiro espesso. A menção sobre as condições climáticas é pertinente, pois as normalistas que frequentaram a instituição eram, na sua maioria, oriundas daquele município tanto da área rural em número significativo, quanto à parte urbana e municípios vizinhos.

Observando o tamanho atual do município, percebe-se que, mesmo após os movimentos emancipacionistas e de anexações que fizeram parte dos contextos municipais pelo país até a década de 1990, continua com uma área extensa e características que apresentam certo grau de similaridade com seu passado, em relação aos aspectos dos setores produtivos, mantendo um percentual significativo de vínculo com atividades extrativistas ligadas à exploração da madeira, pecuária extensiva e fruticultura, sendo a agricultura de modelo extensivo agroexportador a última tendência chegada aos campos desse local. De acordo com os dados da Fundação de Economia e Estatística, na obra *Censos do Rio Grande do Sul 1803-1950*, a área de São Francisco de Paula, na década de 50 era de 6.155 km², com uma densidade demográfica de 6,65 habitantes por km² (FEE, 1981, p. 174).

O entendimento dos enredos que constituíram o Curso Normal Regional de São Francisco de Paula, na década de 50 e início daquela de 60, trouxe subsídios importantes daquela territorialidade tão vasta

que era, naquela época, permeava dezenas de localidades e sujeitos que estavam nelas inseridos, cada um com seus contextos específicos, porém com traços em comum, que era a presença de uma professora oriunda e resultante de todo aquele processo formativo, envolvendo exames, testes, trabalhos, estágios, exercícios intelectuais, posturais, artísticos, relações de poder social, político, religioso, didático, pedagógico, constituindo parte significativa da constituição daquela profissional. “Es uno de los aspectos esenciales para entender el proceso de profesionalización docente y, en definitiva, para hacer la historia de la docência como profesión” (FRAGO, 1995, p. 66).

Nos objetivos que acompanharam o desenvolvimento do estudo a que me referi, anteriormente, se buscou identificar e compreender, a partir das entrevistas, características do cotidiano dos processos de formação de professores naquele período, bem como identificar, a partir das memórias de professoras e alunas, representações que dialogassem com o contexto cultural, entre 1953-1962 e evidenciassem contribuições na constituição da identidade docente. Também se procurou caracterizar e analisar, a partir de fontes mobilizadas nesta tese, vestígios da cultura escolar produzidas no Curso Normal Regional de São Francisco de Paula, no recorte temporal que foi delimitado para este estudo.

No início da pesquisa, algumas indagações foram surgindo, dentre elas: Que representações sobre o CNRSFP²⁰ 1953-1962 se evidenciarão nas memórias de professores e alunos como uma contribuição ao processo formativo, na constituição de uma identidade profissional? Em que medida essas representações dialogarão com o contexto social, cultural e político? Como essas memórias produziram representações e possibilitaram conhecer e compreender as práticas, representações e culturas escolares desse curso nessa instituição? Como essa profissão era pensada na época dentro do CNR? Como essa escolarização possibilitou uma identidade de ser e viver nesta

²⁰ A abreviação de CNRSFP é uma referência para Curso Normal Regional de São Francisco de Paula, RS.

comunidade? Que representações se evidenciaram nas memórias de alunos e professores sobre o processo de formação no CNR, entre 1953 e 1962? Como se deu o processo de constituição de identidade profissional? Que relações se estabeleceram entre o contexto de São Francisco de Paula e a construção de uma identidade profissional? Como o contexto político, social, cultural contribuiu para a escolha do município para a instalação de uma Escola Normal? Que tradição formativa se identifica nas memórias e narrativas das professoras ao falarem de seu processo profissional? Essas indagações foram revisitadas e problematizadas no final da escrita de tese, em que as concretudes dos resultados são mais perceptíveis.

A organização da tese foi feita em 5 capítulos, para atender aos objetivos e à “problematização” desta pesquisa. No *primeiro capítulo*, são descritas as considerações iniciais do estudo também estão alinhados os caminhos teóricos que embasaram a pesquisa, bem como os instrumentos que fizeram parte dos aspectos investigativos, com ênfase nas memórias e fontes documentais, o uso metodológico da história oral que se delineou pelo interesse em compreender o funcionamento de uma instituição formadora de professores, e nesse caso a Escola Normal de SFP,²¹ em razão da ligação do pesquisador com sua terra natal, de seu pai ser oriundo de um Curso Normal e também de a instituição ter sido o local de trabalho como professor.

No primeiro capítulo, são mencionadas as indagações sobre o objeto de estudo e os objetivos, aos quais a pesquisa buscou responder, bem como os aportes teóricos/conceituais que acompanharam o estudo. A epistemologia do campo da História da Educação que é parte do grande horizonte da história cultural foram norteadores desse estudo e trouxeram luz para os momentos de direcionamentos da pesquisa. Foi um trabalho que envolveu o senso do detalhe e o observar de cada traço ao movê-los para a contemporaneidade. Dialogando com Febvre (1933), a história se organiza, se instala desde a base social e, nesse

²¹ A abreviação SFP é uma referência ao nome do Município de São Francisco de Paula.

caso, a começar pelo chão das salas de aula e corredores do Curso Normal Regional de São Francisco de Paula, nos Campos de Cima da Serra, bem como na comunidade e no espaço geográfico municipal estava inserido.

O fazer uso da história neste estudo é também a escolha e o emprego de noções ligadas aos conceitos e suas significações que vão dar sentido ao que se propõe. Envolve também fazer a historicidade de uma instituição com mais de 100 anos de existência em uma região com características específicas e no interior dessa escola a existência do Curso Normal Regional, que emerge no início da década de 1950.

A abordagem da História Cultural foi utilizada neste estudo por corresponder diretamente, como escreveu Burke (2005): às “ações humanas” e suas percepções, sendo que essas atuações envolvendo os sujeitos do contexto pesquisado permitiram enxergar simbolismos importantes para a compreensão do que foi proposto como objetivo. O campo da História Cultural tem importante presença função de que, para compreender o objeto de estudo, foi relevante acionar e perceber entrelaçamentos de vários outros elementos e vestígios constituintes não somente da instituição formadora de professores.

Nesse sentido, a pesquisa histórica levanta, pelos instrumentos utilizados, a perspectiva de direcionamento do estudo, bem como das possibilidades de resultados, levando em consideração que a escolha do viés deve agregar significados integrais e, para atingir esse efeito mencionado, preciso ter o entendimento da cultura e considerar a amplitude desse conceito dentro da História Cultural.

Ali também estão descritos os aspectos metodológicos, envolvendo as entrevistas com as professoras e as fontes encontradas. É parte relevante nessa pesquisa o momento em que as entrevistadas foram acionadas, pois coincidiu com o decreto de pandemia da COVID-19²²

²² Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de Coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos.

em todo o mundo e uma reorganização total do cronograma teve de ser feita, considerando que as professoras faziam parte do chamado grupo²³ de risco mais acentuado, em razão da idade e de possíveis comorbidades. Uma grande rede de contatos precisou ser acionada e tecnologias digitais de comunicação a distância foram acionadas, para concretizar o encontro mesmo virtual com as normalistas.

As narrativas das professoras entrevistadas tornaram-se documentos para este estudo, pois, como mencionam Grazziotin e Almeida, “a memória sem a pretensão da verdade e com a clareza de que ela não é a história, mas que nutre a pesquisa” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 28). A partir de uma estrutura elaborada especificamente para esta pesquisa, envolvendo o processo formativo do Curso Normal Regional, ou seja, houve uma organização em etapas desde a escolha desse instrumento metodológico, a investigação que levou às entrevistadas, às redes de contatos, a elaboração do questionário, o momento da entrevista, a gravação, análise do teor, categorização e seu uso na interpretação desta investigação histórica.

A História Oral foi utilizada neste estudo como aparato metodológico, que faz uso das memórias como uma ferramenta documental, um documento de identificação, pois a intenção foi

Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de Coronavírus. Os Coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Ao todo, sete Coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo Coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo Coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19.

²³ Segundo o Ministério da Saúde, “Pessoas acima de 60 anos se enquadram no grupo de risco, mesmo que não tenham nenhum problema de saúde associado. Além disso, pessoas de qualquer idade que tenham comorbidades, como cardiopatia, diabetes, pneumopatia, doença neurológica ou renal, imunodepressão, obesidade, asma e puérperas, entre outras, também precisam redobrar os cuidados nas medidas de prevenção ao Coronavírus”.

aproximar as fontes documentais para que pudessem estabelecer “leituras”, permitindo trazer luz à direção do objetivo do estudo. “As entrevistas transcritas aqui são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado, também ao lado de outros documentos escritos, imagens e demais tipos de registro encontrados ao longo da investigação” (SOUZA; GRAZZIOTIN, 2015, p. 388).

As relações estabelecidas dentro dessa organização predefinida são decisivas para o funcionamento propositivo da oralidade, para que ela tenha sentido dentro do que foi disposto, como lembra Alberti (2005, p. 23), “produzimos deliberadamente, através de várias etapas, o documento que se torna fonte” (ALBERTI, 2005, p. 23).

O contexto que envolveu a busca do objetivo deste estudo esteve enredado com grande quantidade de elementos e, dentre eles, a verbalização daqueles tempos que foram assumidos para si, “a própria escola, mediante suas práticas, cria, codifica e transmite modelos culturais que [...] constituem uma determinada gramática, nem sempre visível, embora operante no funcionamento institucional” (BENITO, 2017, p. 119). Nesse sentido, a oralidade consegue abrir espaço para que o passado se torne vivo, como mencionava Thompson ao afirmar que “a evidência oral transforma os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que não é só mais rica, mais viva e mais comovente” (THOMPSON, 1992, p. 137).

Considero também valiosa para este estudo a utilização de todo o aporte documental (escrito, fotografia, memória) que foi mobilizado, pois trouxe contribuições para responder aos questionamentos que foram propostos, na busca por compreender aquele ambiente de formação. Os usos desses documentos não se extinguiram neste estudo, o que indica o potencial de possibilidades em pesquisas futuras.

A composição do *segundo capítulo* se encaminhou com uma escrita que englobou a formação docente, em um município dos Campos de Cima da Serra, neste caso São Francisco de Paula como um território de formação, escolarização e formação de professores, bem como o Grupo Escolar Estadual nos princípios da instituição. Nesse

espaço, foram descritos de maneira sucinta aspectos ligados à parte histórica, que envolve a instrução/formação (Escolas Normais), no país, Estado e município.

O contexto educacional, na metade do século XIX, apontava a importância da construção da Escola Normal Regional e instalação do Curso Normal Regional na região, para atender à demanda existente na época. É descrita a formação histórica do município, menções sobre as condições locais, sociais, culturais, políticas, religiosas; a presença de fazendas, latifúndios, sociedade camponesa, dados populacionais, econômicos, dinâmica social na época, profissões.

Estes aspectos foram pertinentes para que o entendimento dos objetivos propostos conseguisse ser atingido, percebendo que a instituição e seu ambiente formativo não se constituíram de maneira isolada. A criação do Grupo Escolar, em 1918, a partir do “Collegio Ellementar”, registro histórico das primeiras décadas com gráficos de matrículas, número de escolas e a construção do prédio que iria sediar a ENR,²⁴ com o panorama do contexto que antecede o CNR.

Com isso pode ser percebido que o município apresentava uma sociedade com um dinamismo ligado às tradições camponesas (pecuária, agricultura e extrativismo), e, ao mesmo tempo, despontava como destaque em turismo, tratamento de saúde e comércio diversificado, bem como indicava uma demanda por professores para atender dezenas de escolas em seu vasto território.

Para a elaboração do *terceiro capítulo*, se destaca um espaço significativo para a Escola Normal Regional e o Curso Normal Regional de São Francisco de Paula dentro dos anos do limite de tempo da pesquisa com os quadros sociais da memória, sujeitos, ritos e práticas. Nesse espaço do corpo da tese se descreve a autorização (Decreto) de instalação do CNR, a abertura, os anúncios do evento localizados nas investigações de fontes documentais, abertura de período das matrículas, elementos políticos, primeiros professores do curso.

²⁴ A abreviação ENR e CNR são referências relacionadas à Escola Normal Regional e ao curso Normal Regional de São Francisco de Paula, respectivamente.

A abordagem temporal escolhida compreende o ano de 1953, quando iniciaram as aulas da primeira turma do CNR,²⁵ e 1962, quando a Escola Normal Regional construída em meados de década de 1940 passou a oferecer também a formação em nível de 2º ciclo, entretanto optei por também observar um espaço de tempo anterior e posterior, no sentido de que muitos momentos dentro da pesquisa estariam isolados no estudo caso não se considerasse uma margem além do recorte proposto.

O contexto do Rio Grande do Sul relacionado com escolas normais nesse período indica que “em 1953, o Rio Grande do Sul dispunha de 43 escolas normais de 2º grau, 10 de 1º grau e 2 normais rurais. Das de 2º grau, 11 eram oficiais e 32 particulares; das de 1º grau, 7 eram oficiais e 3 particulares” (INEP, 1955, p. 169). Esses dados auxiliam no entendimento da importância que teve a abertura do curso, na região de São Francisco de Paula, pois o atendimento dessas regiões mais interioranas não era alcançado pelas instituições de ensino particular, como referencia o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) ao demonstrar os resultados de exames de distribuição dessas escolas normais “em relação ao ensino primário; nas zonas carentes, com pouca densidade demográfica, e pobres, aí não chega o ensino da iniciativa particular” (INEP, 1955, p. 179).

A abertura do CNR em São Francisco de Paula aconteceu sete anos após a publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal no Brasil, ocorrida em 2 de janeiro de 1946. A escolha de São Francisco de Paula, como um dos cinco municípios do Rio Grande do Sul que receberam essa modalidade de curso, foi cercada de muitas tratativas políticas e estratégicas para aquele momento, na região onde está o município, como se observou nas representações evidentes de jornais que

²⁵ “A denominação Normal Regional foi utilizada pela primeira vez no Brasil pelo governo do Estado de Minas Gerais. Em 12 de setembro de 1911, foi promulgada neste ente federativo a Lei n. 560, que dispunha sobre o estabelecimento de cinco Escolas Normais Regionais para homens e mulheres, as quais se organizariam seguindo a disposição curricular da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte”, de acordo com o autor Flávio Anício Andrade (2020, p.172) em *O curso Normal Regional e a formação da professora primária rural*.

antecederam a escolha e também nos dados do Inep, que indica que “na região do planalto do nordeste (subárea de expansão colonial): escolas de 1º grau Lagoa Vermelha – 1 particular e São Francisco de Paula – 1 escola oficial” (INEP, 1955, p. 179).

O curso Normal Regional foi instituído pelo Decreto n. 3885, de 1º de abril de 1953, DO, em 1º abr. 1953 e, no seu documento, constam algumas considerações pertinentes, elencadas a seguir.

Art. 1º. “São criadas cinco escolas normais de 1º grau nas cidades de Soledade, Guaporé, São Francisco de Paula, Santa Rosa e Piratini.

Art. 2º. “As escolas normais, de que trata este decreto, terão a organização e o funcionamento sujeito às disposições contidas no regulamento aprovado pelo decreto nº 3030 de 16 de maio de 1952”.

Art. 3º. “Passa a constituir nos termos da legislação vigente, a escola primária da Escola Normal de Soledade, o Grupo Escolar Maurício Cardoso de Soledade; a escola primária da Escola Normal de Guaporé, o Grupo Escolar “bandeirante”, de Guaporé; a escola primária da Escola Normal de São Francisco de Paula, o Grupo Escolar “José de Alencar” de São Francisco de Paula; a escola primária da Escola Normal de Santa Rosa, o Grupo Escolar “Visconde de Cairú” de Santa Rosa; a escola primária da Escola Normal de Piratini, o Grupo Escolar “Ponche Verde” de Piratini”.

Art. 4º. “No presente ano letivo, fica estabelecido, como prazo para matrícula, o período de 6 a 14 de abril”.

Art. 5º. “O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário” (RIO GRANDE DO SUL, 1953).

O documento assinado pelo Governador Ernesto Dornelles, em 10 de abril de 1953, juntamente com o Secretário Estadual de Educação e Cultura, Júlio Marino Carvalho, abriu, a partir de então, o caminho para alavancar organizações e constituições específicas nos locais onde foi autorizado seu funcionamento, como consta. A edição de n. 662 do Jornal Folha da Serra, de 6 de dezembro de 1952, trouxe em parte de sua capa uma reportagem que sinalizava para a futura abertura do CNR e que o município seria contemplado com a possibilidade de ter uma escola para formar professores: “No dia 14.11.1952 a visita da

Superintendente do Ensino Primário Estadual senhora Maria Moritz, esposo Lucio Walter e o deputado Dr. Wilson Vargas, recepcionados pelo Prefeito Remígio Nodari”.

A instalação do referido curso é parte da edição do dia 24 de maio de 1953 do jornal Folha da Serra que é transcrita no quadro abaixo:

Quadro 1– Transcrição do anúncio da chegada do Curso Normal Regional em São Francisco de Paula– Folha da Serra (24.5.1953)

“ESCOLA NORMAL REGIONAL

Após grande expectativa e prolongada espera, por parte dos alunos, iniciaram-se no dia 15 do corrente, as aulas na Escola Normal Regional, recentemente criada por ato do Governo do Estado. Foram já empossados aos cargos as seguintes professoras: Ursulina Asmuz, Maria Egide Paglioli, Irene Caparelli Figureli, Noemi Aguiar Brentano, Olinda Paixão, Isaura Cabral e o professor Elvio de A. Lima, que em data de 23 do corrente, também foi empossado no cargo de Diretor daquele estabelecimento. É elevado o número de alunos matriculados, havendo aproximadamente 130 alunos, dos quais 35 com frequência obrigatória. Folha da Serra cumprimenta a Direção e professores pela posse e almeja o progresso da Escola.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2020), a partir do Jornal Folha da Serra (24.5.1953).

Neste capítulo também estão descritos os termos de posse, as movimentações de funcionários, a composição das primeiras turmas de normalistas e suas características. São transcritas as primeiras atas de reuniões com suas orientações e diretrizes, bem como a existência das instituições internas da escola, como Clube das Canções Infantis, Pelotão da Saúde, Biblioteca Pedagógica, Caixa Escolar, bem como os ritos envolvendo os desfiles cívicos, exames, formaturas. Percebeu-se que, ao ser instalado em São Francisco de Paula, o Curso Normal Regional trouxe mudanças para aquela sociedade e deixou marcas significativas no cotidiano local, em relação à instrução e formação de professores.

A escrita do *quarto capítulo* contemplou os processos formativos e o que os permearam com identidades, culturas, práticas, docência e

também a constituição de identidades, práticas cotidianas como os exames e as provas, o ser professora e as relações com a cultura, em busca de uma tradição formativo-escolar. Este espaço da tese foi subdividido em quatro partes, sendo uma que envolveu a docência e a constituição das identidades, as práticas cotidianas que eram constituídas com exames e provas, o ser professora e as relações com a cultura, e a última parte foi composta pela temática sobre a busca de uma tradição formativo– escolar.

Neste ponto da escrita, é o momento que envolve diretamente as categorias identificadas após análise dos documentos e de gravações das entrevistas realizadas com as professoras. A partir das categorias ou dos elementos aglutinadores de situações do processo formativo que foram emergindo, uma nova estrutura de análise se estabeleceu. Para isso foram criadas grandes seções que abrigaram o entrelaçamento das categorias e, em cada um desses segmentos (seções), os conjuntos (categorias) foram sendo analisados.

É descrito o universo que envolveu o processo formativo e suas marcas mais salientes, dentre elas: a presença da Igreja católica, dos líderes políticos locais; a influência da tradição campesina, escassez de professores diplomados, oportunidade de a mulher se libertar do cotidiano tradicional, épocas de exames, exigências do ambiente formativo; a busca pela nota máxima, os exames escritos, orais e práticos, conteúdos diferenciados para homens e mulheres, ritos de chegada, a saída, os modos de falar, caminhar, escrever, ler, vestir. Partes de narrativas das egressas são descritas e corroboram características daquele processo formativo, em relação às avaliações, à cultura e tradição. Percebe-se a constituição de uma identidade construída com traços ligados ao cotidiano de elementos existentes dentro do CNR, evidenciando o contexto educacional como docente.

E o *quinto capítulo* finaliza a pesquisa; nele estão as considerações finais e, neste sentido, alguns elementos se destacaram no cotidiano, com práticas que referenciavam modos de pensar em um horizonte voltado ao ensino de crianças do interior: o vestir como

modelo de destaque social transmitindo elegância, austeridade, autoridade, sabedoria, organização, profissionalismo.

O gestual relacionado à docência no modo de andar, mover braços e mãos, tom de voz, o olhar (comandar, direcionar). Os ritos que envolviam reverência aos símbolos nacionais e estaduais (Hino Nacional, Bandeira, Revolução Farroupilha, fogo simbólico, desfile de 7 de setembro, missas, liturgias, discursos, poesias/poemas (recitar), teatro, canto, música, cerimônias (formaturas, comemorações cívicas).

Um “ritmo escolar” que era permeado com tarefas de atividades para casa, a chegada à escola, o rito, uniforme, os períodos de exames escritos, orais e práticos, dentro de um cronograma específico de dias/horas. A predominância da Igreja católica não apenas como religião oficial, mas pelo compartilhamento de cotidiano entre tarefas na escola, casa e no prédio da Igreja católica local.

A configuração de um cotidiano de atividades, para manter as mentes ocupadas com o aprendizado específico, pode ter contribuído para a obtenção de um polimento, sem que os sujeitos percebessem; afinal a quantidade de atividades que envolvia o dia a dia das normalistas era significativa.

Também é significativo destacar a importância do acervo escolar neste estudo, bem como a necessidade de preservação e possível tratativa para institucionalização dos arquivos escolares de outras escolas para os estudos envolvendo a História da Educação e seus microcampos. A importância do uso das memórias como documento das professoras (egressas/diretoras) e a constatação de que há um extenso campo de possibilidades não somente naquele município, mas na região dos Campos de Cima da Serra.

Nesse sentido, compreende-se a utilização de fontes documentais do Arquivo Institucional do Colégio Estadual José de Alencar (AICEJA)²⁶ como imprescindível, e a memória das entrevistadas como elemento diferenciador, fundamental na compreensão deste estudo. A

²⁶ A abreviação AICEJA refere-se ao Acervo Institucional do Colégio Estadual José de Alencar.

presença das memórias foi o componente que proporcionou riqueza fundamental aos esclarecimentos que as fontes, por si sós, não trouxeram, no sentido de possibilitar que fossem legitimados vestígios com propriedade. Nessa perspectiva, mesmo em menor número em relação às egressas, a presença das professoras nas entrevistas serviu como ferramentas de alinhavo, não apenas no sentido de aproximação, mas em muitos momentos para nortear direções, pois nem tudo foi sintonia e harmonia, durante o processo formativo.

As normalistas que participaram deste estudo também contribuíram trazendo elementos valiosos de seus cotidianos, em relação àquela região, como os vínculos com a vida no campo, estudar com luz de lampião, estórias sobre professores primários em residências de vizinhos, o professor pobre e as relações com o dono de uma serraria que emprestou dinheiro ao professor e depois o agrediu até cortar seu braço com um facão, ou seja, o espaço do tempo vivido que as lembranças possibilitaram é riquíssimo e acrescentou partes significativas sobre o contexto da maioria das egressas, dificuldades, distâncias, relações sociais, escolas, dificuldades financeiras, vidas em serrarias, campos e fazendas.

Aqui cabe registrar que os estudos sobre professores e professoras particulares nos interiores daquela região podem trazer subsídios importantes dentro do campo da história da educação, no Estado do Rio Grande do Sul, de modo que é um microcampo em aberto para as pesquisas, pelo que se verificou no que se refere à ausência de dados. Sinais evidenciados sobre o processo formativo envolvendo normalistas, que se tornaram Regentes de Ensino Primário pelo CNRSFP desde sua abertura, em 1953, e a chegada do Curso Normal de 2º Ciclo, em 1962, chamaram a atenção por serem ostensivos tanto nas fontes documentais quanto nas falas das normalistas. Cabe salientar que não são elementos isolados e que funcionaram entrelaçados naquele cotidiano formativo com maior ou menor intensidade.

Ser normalista era passar a existir uma nova pessoa, uma professora com excelência após a fragmentação que o ambiente produzia, acrescentando novas características. O ambiente era um local para esquecer, em muitos momentos, as origens interioranas com suas dificuldades em vários graus e estilos. A instituição vai proporcionar um ambiente de controle tanto relacionado com os funcionários e setores quanto às práticas didático-pedagógicas.

Para ser uma professora formada naquele curso, o senso de excelência deveria constituir seu a dia a dia, em cada tarefa designada. Noções de tempo, de prazos, de qualidade em apresentações conduziam as aulas. Como mulheres, passavam a perceber um horizonte que o contexto local não deixava aparecer e, então, depois de formadas, poderiam ser professoras: casamento ou convento poderiam não ser mais as únicas opções.

A rotina era caracterizada como tendo intensidade em vários aspectos, em especial no regramento pessoal, na conduta, no comportamento e, lembrando Magalhães (1998), as escolas imprimiam nos alunos modos de pensar e agir, de tal maneira que, quando estão em outros espaços sociais, essas “marcas” aparecem. No caso das futuras professoras, os “espaços” foram seus locais de trabalho. Esta intensidade envolvia os ritos de exaltação dos símbolos nacionais quase diariamente, como uma espécie de renovação identitária, objetivando uma espécie de catarse coletiva.

As comemorações eram pensadas, detalhadas e intensas, marcadas por senso extremo de civismo, rigor, disciplina, controle, dedicação. A força dos elementos cívicos, religiosos, sociais, culturais, políticos era renovada em ritos diários. A presença de símbolos nacionais conduzia diariamente cada normalista que entrava pelo portão da escola para um mundo específico.

O senso de dever para transmitir o que era aprendido é percebido e remete a uma ideia de docente com uma missão civilizadora, alguém que venceu após extenuante processo, durante o qual foi submetida aos

maiores desafios, agora está em locais que pode servir de modelo para melhorar a vida das comunidades.

As concepções que vieram abarcar a constituição profissional dessas mulheres, por parte da escola ficaram perceptíveis de maneira significativa desde o momento em que as entrevistas foram agendadas, pois grande parte das egressas fez uma organização de seu histórico, como um memorial do próprio tempo de formação e, quando ocorria alguma conversa, percebia que várias folhas podiam ser consultadas.

Foi possível, portanto, perceber que uma cultura profissional foi gerada, a partir da existência de um cotidiano permeado de intensa rotina ritualística. Houve uma moldagem de sujeitos com intencionalidade específica voltada para a prática da docência, com um perfil de excelência. Esse contorno profissional foi concebido, a partir da existência de uma rotina caracterizada por práticas direcionando comportamentos. Esta é uma referência para indicar que houve uma elaboração de processos que conduziram a condutas específicas.

Um sistema de práticas em que havia conteúdos direcionados para homens e mulheres, permeado com a modelagem de comportamentos e posturas de como uma mulher-professora deveria ser diferenciada socialmente. Exaltava-se a constituição de um modelo profissional com características que serviriam de modelo nos ambientes escolares e comunitários nos quais estas normalistas atuariam e residiriam. Pode-se afirmar que elas foram a referência, a personificação de uma ideia de identidade social, ou seja, eram pessoas vistas pelas comunidades como representantes das normas a serem seguidas, buscadas.

Constituiu-se uma profissão que era uma simbiose, em que os saberes didático-pedagógicos estavam associados à parte comportamental naquelas mulheres e naquilo que representavam. Produziu-se um perfilamento significativo em uma área sensível (educação) no contexto social da época. Percebe-se que nesses que faziam parte do rito diário havia a ideia de que a sociedade necessitava de mulheres e homens “novos”, no sentido da modelagem para uma sociedade que estava se desenvolvendo no estado e no País.

O componente que poderia, de certa forma, representar um modelo de sujeito social destacado é visto pela constituição de uma normalista, pois o processo de conduzir aquelas práticas cotidianas permeadas de obrigações, exigências, controle, rigor e disciplina contribuíram para essa intenção de dar “direção” a essas comunidades. A influência das professoras nesses locais ultrapassava a dimensão pedagógica ligada ao ensino escolarizante, pois sua presença naquele período legitima um padrão social, cultural, político e religioso.

São mulheres que marcaram uma época e são únicas, tanto por suas origens quanto por suas trajetórias, no CNR e seu polimento. As 19 entrevistadas para este estudo representam centenas de outras mulheres interioranas que, de maneira anônima, nunca serão lembradas, porém existiram nas gerações de alunos que por elas passaram.

A partir da primeira formatura daquele curso, foi possível perceber o resultado de um cotidiano que teve, inicialmente, intenção de certificar professoras sem formação que moravam e trabalhavam no interior daquele município, assim como abrir espaço para que uma constituição docente específica pudesse ser elaborada em uma simbiose de aspectos culturais, locais e entrelaçados, como já mencionado anteriormente, e um longo e exaustivo processo, composto de repetição de ritos no dia a dia, alguns bimestrais, semestrais e anuais, como se percebeu no último capítulo. Uma vida permeada de processos intensos.

O Curso Normal Regional pretendeu forjar uma identidade nos professores, não significa que matizou essa personalidade, pois cada docente possui suas estratégias e formas de resistência em sua prática. Havia a pretensão de ter uma professora mais qualificada para a região dos Campos de Cima da Serra, principalmente nas áreas rurais, com instrução, didática e preceitos. Em algumas falas, percebe-se que essa influência se constituiu como característica, em razão de as professoras se identificarem com o zelo pela ordem, entenderem que a boa postura era importante, o sentimento de patriotismo, o civismo, o sentimento da vocação, a mudança da fragilidade que aparentavam no ato da

matrícula, em que necessitaram ter um responsável para assinar, mesmo com a maioria.

Essa intencionalidade em produzir um modo de ser e de se identificar com a docência vai se desenvolver a partir dos ritos, das práticas, das festividades, da rotina permeada de representações e simbolismos, alinhados à política pública da época e ao contexto sócio– histórico em que vivia o estado e o País. O ambiente de constituição profissional que existiu no CNR, naquele período, possui especificidades daquele tempo e espaço, mas que permaneceram com o passar das décadas consolidando e compondo uma identidade vinculada à docência naquela região, mesmo com mudanças e alterações nas estruturas relacionadas à área da educação.

Destacou-se o uso das tecnologias digitais para as entrevistas a distância, o que pode constituir um elemento novo nas pesquisas que envolvam a história oral. O sentido de ser normalista no CNR era ter uma vida constituída de processos diários na formação. O CNR pretendeu forjar uma identidade nos professores, não significando que matizou essa personalidade, pois cada docente possuía suas estratégias e formas de resistência em sua prática. O curso Normal produziu uma identidade docente em São Francisco de Paula, percebida até os dias atuais, pois a instituição completou 100 anos, durante a pesquisa, e ainda mantém um curso de Magistério com mais de 65 anos.

A instituição possui relevância social reconhecida na região, em uma tradição ligada à formação de professores, desde a década de 50, evidenciada nos discursos narrativos dos jornais e das egressas. Há a possibilidade de outras pesquisas no futuro nessa Instituição escolar, em relação com outros objetos de estudo, bem como recortes temporais distintos.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Grupos de Risco COVID 19**. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46764-coronavirus-43-079-casos-e-2-741-cortes#:~:text=Pessoas%20acima%20de%2060%20anos,nenhum%20problema%20de%20sa%C3%BAde%20associado>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/sao-francisco-de-paula.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. Trad.de Sérgio Goes de Paula. São Paulo: Zahar, 2005.

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura, experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Alínea, 2017.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de La educación y historia cultura, posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set./out./nov./dez. 1995.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (org.). **Romagem do tempo e recantos da memória, reflexões metodológicas sobre história oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 1998, São Paulo. **Anais[...]**. São Paulo: Escrituras, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Fundação de Economia e Estatística. **De Província de São Pedro a Estado do Rio Grande do Sul – Censos do RS 1803-1950**. Porto Alegre: [s. n.], 1981.

SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Memórias de uma professora ao recompor cenários do ensino público em Lomba Grande, Novo Hamburgo/RS (1931-1942). **Revista Brasileira da Educação**, v. 20, n. 61, abr./jun. 2015.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

Formação permanente de professores: reflexões e desafios da docência²⁷

Evandra Nissola Giachelin
Andréia Morés

Considerações iniciais

Este estudo tem seu enfoque na formação permanente de professores, situada na percepção dos próprios professores dos anos finais do Ensino Fundamental, a respeito da necessidade dessa formação para a busca da qualificação e da autotransformação na docência. Buscou-se identificar as reflexões e os desafios que professores dos anos finais do Ensino Fundamental têm em relação à formação permanente, importância e ao conceito que são dados por eles para essa formação e de que maneira os professores se envolvem e se comprometem na busca de formação permanente, com vistas à qualificação e à autotransformação da docência, enquanto direito garantido no Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) (BRASIL, 1996).

A formação inicial, para além da legislação, precisa ser entendida como uma etapa que assegura a entrada na carreira docente. A partir dela, o docente, em geral, tem seus primeiros contatos com os alunos, com a sala de aula e pode, então, inserido na realidade, perceber que a formação não se encerra, mas é um permanente processo de análise crítica e de uma busca reflexiva e diária por ações assertivas e

²⁷ Este capítulo tem origem na dissertação/tese intitulada: *Formação permanente de professores: reflexões e desafios da docência nos anos finais do ensino fundamental no município de Flores da Cunha-RS*, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul– RS.

qualificadas. Sua ação docente constitui-se acima de tudo em um processo: formação permanente.

Entende-se por formação permanente de professores todos os movimentos realizados pelos docentes, após concluída a formação inicial. O art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a garantia da formação continuada, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena, tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

A necessidade de o professor estar envolvido, permanentemente, com seu desenvolvimento profissional e com a busca de qualidade para a ação docente, estando atento às mudanças sociais e culturais da sociedade e às necessidades que elas carregam, constitui-se provocação constante na prática docente.

No entanto, para que isso se efetive, faz-se necessário investigar propostas de formação permanente, partindo das reflexões e dos desafios dos professores, que constituirão possibilidades coerentes e efetivas e culminarão na qualificação da docência.

Portanto, com o intuito de refletir sobre a formação permanente de professores, encontra-se o seguinte problema de investigação: Quais são as reflexões e os desafios dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Flores da Cunha, na busca de formação permanente para a qualificação da docência?

Formação de professores: aproximações com a formação permanente

Para fins deste estudo, conceitua-se “formação continuada”, segundo a concepção de Rodrigues e Esteves (1993), como aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional, após a aquisição da certificação profissional inicial concluída, que tem a intenção de melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores, na busca de maior eficácia na educação dos alunos.

Nóvoa (1995) divide a carreira do professor em fases. A primeira, a entrada na carreira, que se caracteriza pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a sobrevivência e a descoberta. Em seguida, a fase da estabilização, o pertencimento a um grupo profissional e a independência. Juntam-se a isso a afirmação perante os colegas, a liberdade e a afirmação. O autor relata, na sequência, a fase da diversificação. Os professores nessa fase são os mais motivados, dinâmicos e empenhados, e buscam prestígio e mais autoridade por meio da busca de acesso a postos administrativos. Depois da estabilização, presencia-se a fase escrita como um sentimento de rotina e uma crise existencial, em que os professores examinam o que fizeram da sua vida, comparando-a com os objetivos dos primeiros tempos. Depois há a fase de serenidade e distanciamento, que faz com que o professor invista menos na sua carreira e nas suas ações diárias e aumente sua serenidade e o distanciamento afetivo tanto com a profissão como com os alunos. Em seguida, temos o conservantismo, com professores mais prudentes, rígidos e resistentes a inovações. Por fim, a fase do desinvestimento, conduzida pelo desinteresse pelos acontecimentos maiores da escola de forma progressiva.

O que se percebe, a partir desses fatos, é que os professores vivem muitas transições durante sua vida profissional e que, diante de cada momento, buscam formação diferenciada; suas reflexões se movem para diferentes direções, dependendo do momento vivido na carreira docente.

Nesse contexto, a formação permanente, entendida como aquela que reflete sobre a prática docente, como seu eixo de desenvolvimento, juntamente com a busca teórica e científica, torna-se componente essencial para a qualificação do trabalho dos professores. O professor precisa acompanhar a produção e divulgação do conhecimento, tornando-se agente da busca constante por conhecimento e da reflexão sobre a prática, que, por sua vez, gera outra ação que também deve buscar reflexão e investimento em conhecimento, que também constitui nova ação e assim infinitamente, durante toda a vida profissional do professor.

A formação permanente dos professores no contexto da docência

A docência se relaciona com os saberes que são produzidos por meio da prática. As pesquisas de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) mostram que a experiência profissional constitui as bases fundamentais da competência do professor, pois, segundo as autoras, é a partir desses fundamentos, que os professores avaliam suas formações tanto anteriores como ao longo da docência, pois tais fundamentos se tornam princípios de análise da qualidade do trabalho.

Para Nóvoa (1995), a profissão docente precisa construir uma nova identidade, baseada na ética e na prestação de serviços com qualidade. Essa exigência de qualidade deve ser assumida pelos próprios professores, com o risco de que, ao contrário, outras instâncias ocupem o lugar deixado livre e assumam a profissão docente. Freire (1997) também assume a postura de Nóvoa (1995), enfatizando que a prática docente não existe sem a discente e vice-versa. É impossível separar o ensino dos conteúdos do ensino da ética, pois, na forma com que se introduzem os primeiros, está implícita a maneira de compreender o mundo e as relações entre as pessoas. Assim diz:

Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele (NÓVOA, 1995, p. 29).

Essa tomada de posição, absolutamente necessária, precisa acontecer e ser constantemente repensada na ação docente, tendo em vista que ela, muitas vezes, influencia o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa conjuntura, para Imbérnon (2004), o território em que o magistério desenvolve seu trabalho é amplo, complexo e diversificado. Hoje o professor não pode mais ser relacionado à simples transmissor de conhecimento nem à transposição do conhecimento comum do aluno para o conhecimento acadêmico.

Não obstante, se as funções da profissão de professor hoje não são mais as mesmas exigidas em momentos passados, sua formação, tanto inicial quanto continuada, também não pode mais ser a mesma que era realizada em outras solicitações.

Quando entendemos que a educação atravessa constantes mudanças ao longo dos anos, aceitamos também que outras as acompanhem, como o campo da formação dos professores e, principalmente, a designação da docência. Estas precisam abandonar o modelo de ensino passivo e reprodutor, para constituir-se como ensino dinâmico e reflexivo, baseado no que foi construído ao longo dos anos, mas com um olhar sempre crítico para a realidade, em que professor e aluno juntos buscam a construção de conhecimentos, por meio da interação, da pesquisa e do aprender a aprender.

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBÉRNON, 2004, p. 12).

Diante desse cenário, podemos conceber que é declarada ao professor a necessidade de assumir outro papel profissional, baseado em novas competências construídas por intermédio dos conhecimentos pedagógicos, científicos, culturais, políticos e, principalmente, pessoais, pois todos esses conhecimentos perpassam o próprio professor.

Os caminhos metodológicos da pesquisa

Concebendo as ideias centrais que conduzem a linha de pesquisa qualitativa, podemos verificar sua adequação às pesquisas das ciências sociais, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento de diferentes perspectivas nas pesquisas. É importante destacar que, quando lidamos com contexto humano, como retrata o campo da educação, a pesquisa qualitativa se mostra inteiramente adequada e apropriada, pois

a pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan Bikelen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 14).

O ponto de partida desta pesquisa é a escuta dos seus participantes e, em seguida, a aproximação do pesquisador com o contexto investigado. Esses primordiais fatores ficam valorizados na pesquisa qualitativa, e sua inserção no contexto do projeto se torna natural e real.

A seleção dos instrumentos de pesquisa se constitui em uma importante tarefa, pois revela, em grande parte, as intenções da investigação e as possíveis articulações e os confrontos entre os achados. Assim, foram considerados os seguintes instrumentos nesta pesquisa: análise dos documentos institucionais, entrevistas e Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.

A análise dos documentos institucionais desempenha importante tarefa, como um instrumento, na Pesquisa Qualitativa. Segundo Lüdke e André (2013), a análise de documentos complementa informações obtidas por intermédio de outras técnicas e pode revelar outras questões sobre o problema ou tema investigado.

Considerando o objetivo da pesquisa, seus protagonistas, o campo de atuação e o envolvimento direto com a educação e o humano, os instrumentos definidos e escolhidos para serem utilizados nesta pesquisa são: apresentação e compreensão dos documentos institucionais, entrevistas semiestruturadas com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e com a gestora da educação municipal de Flores da Cunha-RS e, ainda, a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos (HENZ, 2015), com os professores dos anos finais, de uma escola da rede municipal de Flores da Cunha-RS.

Considera-se que, por meio desses instrumentos, seja possível contemplar as principais facetas envolvidas e ligadas ao objeto de investigação desta pesquisa, a fim de que se possa vislumbrar todo o contexto, oportunizando um entendimento coeso e significativo de

todos os principais segmentos envolvidos e que têm influência sobre esta pesquisa.

A delimitação dos instrumentos para construção dos dados da pesquisa

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, que oportuniza e preconiza a utilização de instrumentos, para a construção de dados empíricos, o pesquisador precisa demandar uma atenção significativa para a seleção desses instrumentos, que precisam ser definidos em uma relação direta com o problema e os objetivos da pesquisa. Isso ocorre devido à importância que os dados coletados agregam à pesquisa.

Diante desse cenário, e a fim de enriquecer e complementar a pesquisa, foram selecionados os seguintes instrumentos para a construção dos dados: estudo dos documentos, entrevistas semiestruturadas com professores e com a gestora municipal de Educação e os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.

O estudo dos documentos apresenta como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e a Resolução n. 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

Para a realização do estudo de documentos, foram selecionados ainda os seguintes materiais: o Plano Decenal Municipal de Educação, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto também do mesmo município. Além desse documento, foram revisitados o Plano de Carreira do Professor do Município de Flores da Cunha-RS e o Projeto Político-Pedagógico da escola na qual foram realizados os Círculos Dialógicos Investigativo-formativo. a entrevista foi outro instrumento de construção de dados, utilizado para esta pesquisa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais do município de Flores da Cunha, que tiveram duração em torno de 40 minutos, e aconteceram por meio da plataforma digital

Zoom Cloud Meeting.²⁸ A rede municipal do município de Flores da Cunha conta atualmente com sete escolas de ensino fundamental. Um professor, atuante nos anos finais do ensino fundamental, de cada uma das escolas, foi convidado para participar da entrevista, de forma espontânea e voluntária.

A escolha pelas escolas municipais está baseada na inserção profissional da pesquisadora na instituição, e a escolha pelo período de 2014 a 2018 está relacionada à proximidade temporal com o ano da investigação, assim como com a delimitação de um período.

Dentro dessa perspectiva, propôs-se a realização também de entrevista semiestruturada com a Secretária Municipal de Educação do município de Flores da Cunha-RS, verificando novos dados para a pesquisa, com o intuito de torná-la mais abrangente e com expressiva coerência e profundidade, buscando fazer uma leitura de todos os interlocutores envolvidos com o tema da pesquisa e estabelecer possíveis concordâncias ou discordâncias entre eles.

A entrevista semiestruturada também apresenta a pretensão de entender e perceber as intencionalidades e concepções relacionadas à formação permanente e à relação com a docência, da Secretaria de Educação de Flores da Cunha-RS, verificando que, a partir dela, abrem-se caminhos para intervenções nas escolas da rede municipal, devido à constituição de políticas públicas, que podem validar propostas, no decorrer desta pesquisa.

Com o embasamento dos Círculos de Cultura freireanos, surgem os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, que se configuram em uma proposta epistemológico-política, que vem sendo construída pelo Grupo de Estudos Dialogus (UFSM) e constitui-se uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam no grupo e que, juntos, a partir de uma problematização, cooperativamente, entendem a realidade vivida com consciência crítica e transformadora.

²⁸ Plataforma digital que permite a realização de reuniões *on-line*, de forma gratuita e segura.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos ainda privilegiam espaços de diálogo e auto(trans)formação docente, com ênfase e proximidade no cotidiano dos estudantes e da comunidade (HENZ; FREITAS, 2015). Acima de tudo, busca-se a valorização da capacidade e das vivências dos professores, envolvendo-os como protagonistas da escola em que atuam e entendendo que o diálogo entre os pares pode conduzir a significação da prática docente.

Assim exposto, torna-se importante destacar que, nos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, os sujeitos participam como coautores e coautoras, em todo o processo envolvendo-se, refletindo e se autoquestionando sobre sua formação e sobre suas aprendizagens e “ensinagens”, tendo como premissa maior a conscientização e a auto(trans)formação.

Figura 2 – Movimentos para a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos



Fonte: Heinz e Freitas (2015).

O entrelaçamento com as experiências de vida e formação de Josso (2004) acontece quando, com igual propósito, a autora propõe narrativas da história de formação, a fim de que se compreenda o próprio processo de formação, considerando a interpretação como um processo de conhecimento específico sobre um objeto específico.

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSE, 2004, p. 59).

Construir e reconstruir caminhos se constitui em uma das abordagens consideradas pela análise textual discursiva, em que o pesquisador precisa aprender a conviver por um período longo da pesquisa, visto que alcançar um fim não significa saber qual seria o ponto de chegada, e o ponto de partida passa a ser definido, quando vai se aproximando do ponto de chegada.

Enfim, a pesquisa que apresenta seus dados e os relaciona com os objetivos da pesquisa, direcionando-se para a concretização a partir de leituras e releituras, transcrições, unitarização e categorização, especialmente a partir da escrita, está se referindo à análise textual discursiva. O pesquisador precisa compreender que a angústia, a desorganização e o caos precedem a criação de novas ordens e entendimentos.

Muitas são as formas disponíveis de sistematizar, analisar e interpretar os dados empíricos de uma pesquisa. Neste estudo, designamos a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011) para estudo das respostas dadas pelos professores às questões das entrevistas semiestruturadas, realizadas e também para os diálogos originados a partir da realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.

As evocações dos professores, obtidas por meio das entrevistas e dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, foram transcritas na

íntegra, a partir das gravações realizadas. De posse dessas transcrições, ocorreu um movimento de aproximação dessas evocações, a partir da percepção e do entendimento do sentido que elas delegaram a esta pesquisa.

Essas aproximações geraram construtores, que foram nomeados, com base no aparecimento de palavras ou expressões que se assemelham, que se pareceram idênticas ou ainda que nos remeteram ao mesmo significado dentro da pesquisa. A partir dessa aproximação, foram constituídos os construtores por ora apresentados.

O Quadro 1 abaixo apresenta as professoras participantes, sua formação, o tempo de experiência de cada uma e a denominação que cada professora recebeu, sendo que essas letras identificam as professoras no percurso deste trabalho. Consta, ainda, neste quadro, a área de conhecimento de formação do professor, que também corresponde à área atual de atuação.

Quadro 1– Perfil dos professores entrevistados

Professora	Área do Conhecimento	Formação	Tempo de magistério
A e ²⁹	Letras e Pedagogia	Especialização	9 anos
B e	Ciências	Especialização	10 anos
C e	Ciências	Especialização	10 anos
D e	Letras	Especialização	21 anos
E e	Arte	Especialização	13 anos
F e	História	Especialização	14 anos
G e	Matemática	Especialização	12 anos

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

A proposta de trabalho com os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos foi organizada em cinco momentos distintos, porém,

²⁹ A letra *e* indica que este professor participou desta pesquisa como entrevistado.

sequenciais em sentido e estrutura, apresentando ligação entre eles como também com os objetivos desta pesquisa e dos próprios Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos (HENZ; TONIOLLO, 2015).

Todos as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental da escola participaram dos Círculos Dialógicos, o que totaliza onze professoras. Eles receberam material referente ao desenvolvimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos via correio, Sedex ou ainda entrega em mãos, na residência dos professores, realizado pela pesquisadora.

O Quadro 1 abaixo define os professores participantes dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, que serão representados nesta descrição por letras; indica também as áreas de formação que são as mesmas da atuação e o nível acadêmico a que pertencem, definido a partir dos estudos acadêmicos dos professores.

Quadro 2 – Perfil dos professores que participaram dos Círculos Dialógicos

Professora	Área do Conhecimento	Formação
P cd ³⁰	Educação Física	Especialização
Q cd	Pedagogia	Especialização
R cd	Arte	Especialização
S cd	Letras	Especialização
T cd	Ciências Biológicas	Especialização
U cd	Letras	Especialização
V cd	Matemática	Especialização
W cd	Matemática	Especialização
X cd	História	Especialização
Y cd	Inglês	Especialização
Z cd	Geografia	Especialização

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

³⁰ As letras *cd* indicam que este professor participou desta pesquisa nos Círculos Dialógicos.

As evocações dos participantes sobre a formação permanente: construindo caminhos

O Quadro a seguir indica as evocações que surgiram durante as entrevistas com os professores, que se configuraram em categorias e também constituíram o significante.

Quadro 3– Construtores/entrevistas

Entrevistas / Professores e Secretária de Educação e Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos		
Evocações	Construtores	Significante
Estudar/ir em busca constantemente	I – Formação do professor: a mobilização inicial e o envolvimento permanente	Valorização das necessidades, do conhecimento e do fazer do professor
Questionar a prática/rever ações/trocas entre os pares	II – O professor reflexivo: as relações e o diálogo	
Formação permanente na escola, escuta dos professores	III – Formação permanente: a escola como cenário e os professores como protagonistas	
Conhecimento das necessidades/possibilidades/desafios e avanços	IV – O professor e as necessidades e os desafios na formação permanente	

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Formação do professor: a mobilização inicial e o envolvimento permanente

As falas dos professores entrevistados expressam a necessidade de estar sempre em movimento em busca de novos conhecimentos. Afirmam que a formação permanente assume lugar distinto, para que possam compreender as mudanças sociais, tecnológicas e as relações que envolvem os alunos.

Formação continuada é a gente sempre ir em busca, sempre se perfeição, indo em busca de melhorar, de conhecimentos novos, de se atualizar, de melhorar porque a gente fala muito dos outros profissionais que precisam se atualizar porque a gente não vai ir num médico que usa uma técnica de vinte, trinta nos atrás (PAe).³¹

Formação continuada é buscar o novo, ir em busca (PBe).

Para mim são atualizações, estar constantemente estudando (PBe).

Formação continuada deveria ser nesse processo de atualização (PCe).

Existe a necessidade de o professor se atualizar diante das mudanças e do surgimento de novas informações e conhecimentos, que a cada dia acontecem com rapidez e em grande número. O professor trabalha com essas informações e conhecimentos diariamente e percebe que precisa estar em processo de atualização sempre.

Segundo Freire (1996), ensinar exige consciência do “inacabamento”, visto que onde há vida há “inacabamento”. Consciente do “inacabamento”, o professor sabe que pode superá-lo, pode ir além dele. Esta consciência do “inacabamento” nos fez seres responsáveis, éticos e da opção, e isso se torna um processo permanente.

Aponta-se aqui para a conexão existente entre a percepção de que o professor precisa estar sempre em incessante busca por formação, o

³¹ Na transcrição das evocações das professoras, coletadas a partir de entrevistas individuais e dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, buscou-se manter a fala das participantes o mais próximo da realidade, mesmo que isso acarrete desvios gramaticais ou tom informal.

próprio “inacabamento”, e a busca por estar realmente envolvido no processo de aprendizagem.

Em entrevista, a Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto expressa algumas premissas que são entendimentos da Secretaria de Educação de Flores da Cunha, RS, relacionadas à compreensão do conceito de formação continuada, ao relatar:

Formação continuada é um pilar essencial para nós podermos inclusive avaliar se o processo ensino-aprendizagem é de qualidade. Nós entendemos que ela precisa atender as demandas da educação. Primeiro atender as demandas dos nossos documentos, e a partir dessas demandas organizamos nosso trabalho enquanto rede, enquanto construção de uma proposta pedagógica, e depois é organizado o trabalho nas escolas. Então a formação continuada é pautada exatamente nestes documentos, e ela vem nos orientar para que possamos avaliar o nosso trabalho, o nosso resultado, ela vem nos orientar para que tenhamos uma prática planejada e pensada, com fundamentação teórica e não em cima de achismos, e sim para que nos ajude a planejar e a executar o que tínhamos planejado no início do ano.

A oportunidade de relatar e relembrar o passo inicial dado há alguns anos, em relação ao início do contato do professor com a docência, está também diretamente relacionada com a detecção das inúmeras mudanças que ocorreram, entre este momento inicial e o atual momento vivido. Freire (1996) nos manifesta que é preciso acima de tudo acreditar, que mudar é possível; é difícil, mas possível.

Eu trabalhei em vários lugares, em comércio, em banco... mas sempre me encantei com as palavras, com a escrita. Depois de alguns anos trabalhando assim em outros serviços, mas queria ser professora, entrei para a faculdade de Letras. Escolhi letras porque sou apaixonada pelas palavras. Me formei depois de já ter idade (velha!). Durante este tempo de faculdade tive meu filho e então fiz mais devagar. Depois fiz concurso para Flores que vi que tinha e passei. Me mudei pra cá só por causa do concurso porque morava em Ivoti. E hoje não me vejo fazendo outra coisa (PScd).

Eu morava no interior e, depois de concluir o ensino médio, achava que iria parar de estudar. Minha família muito humilde não ia conseguir pagar meus estudos. Eu sempre me dei bem na matemática, na escola. Adorava! Queria muito fazer faculdade. Foi meu pai que disse: pode fazer o vestibular que eu vou dar um

jeito de pagar. Então eu fiz vestibular para matemática e passei. Meu pai com muitas dificuldades foi dando um jeito de pagar. E assim concluí a faculdade, fiz concurso público e comecei a trabalhar e a cada ano gosto mais. Adoro estar com os alunos. Me acho meio mãezona deles, sabe! Me transformo na sala de aula (PWcd).

A abertura oferecida às professoras, para expressarem oralmente seus pensamentos, vivências e reflexões, aponta para a necessidade dessa expressão oral, pois, ao ouvir tanto nossos próprios pensamentos e reflexões como os dos colegas, abrimos possibilidades para a reflexão sobre essas expressões, o que por sua vez possibilita a mudança na ação.

Enfim, oportunamente Imbérron (2010) nos lembra que vivemos uma época de importância do trabalho em grupo, dos vínculos afetivos entre os professores, das decisões coletivas. Precisamos desenvolver dentro das escolas a rotina dos encontros de formação, construídos pelo diálogo, conduzidos pelos próprios professores, que, por intermédio da ética, do respeito, guiados pela intenção da melhoria da ação docente, edifiquem um projeto de formação permanente.

O professor reflexivo: as relações e o diálogo

Outra importante exigência exposta por Freire (1996) é a reflexão crítica sobre a prática. Por meio dessa reflexão, a curiosidade ingênua vai se tornando crítica. Esse é um ponto muito forte para se justificar a necessidade de formação continuada nas escolas. Essa premissa se afirma a partir dos dizeres dos professores entrevistados:

Com certeza porque cada turma é uma turma, por mais que tu tente aplicar uma aula que tenha dado certo nas outras, nem sempre dá certo, às vezes tem que adaptar e rever sempre como a gente pode fazer, é uma adaptação constante. É um rever constante da nossa prática (PCe).

A reflexão sobre a prática está sendo indicada nas evocações das professoras como algo bastante individual, e em estreita ligação com a realidade com a qual cada professora está envolvida, na qual se consideram os principais personagens e cenários envolvidos nessa prática.

Refletir sobre a prática diariamente se transforma num exercício rotineiro, que, por sua vez, gera uma nova e diferenciada prática, que, por sua vez, também vai desencadear uma nova reflexão, e assim num movimento cíclico, constante o professor se envolve significativamente com sua formação permanente.

Quando tu encontra aquilo que tu vai buscar, que tu consegue levar para a tua prática... o sentido de fazer isso é tu utilizar na sala de aula depois (PEe).

O apontamento para uma conversa reflexiva, presente na evocação da professora PF sobre a prática e os saberes e as experiências, faz-se também nas palavras de Schön, ao sinalizar:

Cada pessoa desenvolve seu próprio papel em evolução, na performance coletiva, “escuta” as surpresas – ou como direi, “respostas” – que resultam de movimentos anteriores e responde através da produção sequencial de novos movimentos que são novos significados e direções de desenvolvimento do artefato (2004, p. 35).

Para refletir e produzir conhecimentos por meio de uma construção coletiva, precisamos desenvolver habilidades de escuta, de envolvimento com a busca de respostas que podem conduzir a novas práticas, mas, também, a novos questionamentos e descobertas, numa constante investigação e levantamento de problematizações.

Percebe-se que as necessidades são expressas no modo como a formação acontece na carga horária do professor, ou seja, a de haver profissionais qualificados e competentes para orientarem essas formações, que precisam ter qualidade para, então, trazerem também mais qualidade ao trabalho docente.

Some-se a isso a importância, trazida nos relatos, das trocas de experiências e conhecimentos entre os professores, da remuneração para as horas de estudos e formações, e do estabelecimento de sequência de uma continuidade nos encontros de formação.

Formação permanente: a escola como cenário e os professores como protagonistas

Considerando a formação permanente como aquela que contribui para o desempenho da atividade profissional, qualificando-a, e também aquela que fortalece a atuação do professor, podendo acontecer por meio da utilização de diversos recursos e de diferentes maneiras, a escola nos parece o local onde grande parte das premissas referentes à formação continuada acontece.

As evocações de algumas professoras nos remetem a esta convicção:

[...] falta muita coisa para mudar sim dentro do conceito formação continuada, tipo a formação continuada na própria escola (PQcd).

Inclusive, nós, entre nós, trocamos materiais muito melhores do que elas trouxeram (PWcd).

A escola parece o local apropriado para que o professor construa sua profissão no seu sentido prático e nas suas vivências. Ao reconhecemos que o que se vivencia na escola se constitui também em elemento formativo, a própria escola demanda ser o espaço mais adequado para que ela aconteça.

Nóvoa (1991, p. 30) relata acerca da perspectiva na qual a formação continuada precisa ser desenvolvida na escola, quando indica que elas precisam se tornar lugares de referência. O autor demonstra ainda que “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”. A formação permanente apresenta sua eficácia quando o professor que dela participa se sente envolvido e atingido, e ainda quando de alguma forma ele consiga adicionar algo à sua prática, às suas ações ou aos seus entendimentos. Essa adição motiva o professor na busca da participação e na busca por mais formação.

Para que isso se efetive, a realidade em que o professor se encontra e também a que ele desenvolve sua ação pedagógica, no que diz respeito ao fator social, emocional, econômico, devem ser lembradas, a fim de que ocorra uma ligação, uma extensão entre essa realidade e a formação continuada.

Em relação a este pensamento, da observação da realidade vivida, há as falas de duas professoras no Círculo Dialógico Investigativo-Formativo:

A gente vive a realidade e sabe o que precisa trabalhar com o aluno (PVcd).

A gente tivesse feito uma formação na escola entre nós, profes, teria sido muito mais válido. Se nós todas as profes de ciências do município tivéssemos nos reunido e trocasse ideias teria sido muito mais interessante do que aquela mulher ir lá falar. Porque ela falou lá de atividades que não é da nossa realidade, não é nossa realidade (PVcd).

A formação permanente precisa fazer sentido para o professor, e o professor, ao participar dela, tem a necessidade de perceber que o que se está estudando ou refletindo faz parte do universo de suas vivências, e poderá em algum momento ser utilizado em sua prática, em suas ações pedagógicas.

O professor e as necessidades e os desafios na formação permanente

Como uma primeira etapa de mobilização do professor, percebe-se que o desejo impulsiona a procura por formação permanente e os profissionais que se envolvem com ela desenvolvem a prática docente de forma diferenciada, segundo as professoras entrevistadas, e permanecem cada vez mais envolvidos com a reflexão sobre a prática e com a participação em formações.

O ponto inicial, que pode desencadear a formação permanente fazendo que ela corresponda aos anseios dos professores, de forma mais assertiva, tem destaque na evocação da PA e da PE, quando expressam que os professores precisam ser ouvidos em momento anterior à programação e organização das formações continuadas.

Primeiramente eu acho que teria que partir dos profes, das necessidades que eles têm, porque a gente também tem dificuldades, primeiramente teria que partir dos profes qual é essa vontade que eles têm, a necessidade dos assuntos, depois

sim a mantenedora pode pensar junto, conversar, poderia pensar quem poderia ser convidado, mas teria sim que partir dos profes para ter um melhor resultado e ter participação também (PAe).

Quando a formação permanente é planejada e construída sem a participação e opinião dos professores, expondo suas necessidades e interesse, corre-se o risco de não atender os anseios dos docentes, fazendo com que eles se desestimulem e percam o interesse por aderir à participação. “Assim o processo de formação acontece descontextualizado, sem considerar a realidade de cada professor ou do coletivo, o que melhora a cultura do docente, mas não leva a mudança e a inovação” (IMBÉRNON, 2009, p. 33).

Imbernón (2009) nos lembra que as formações de professores, geralmente coletivas, muitas vezes são direcionadas aos indivíduos, que aprendem questões distantes de suas preocupações. Por isso, não costuma ter impacto na prática da sala de aula nem potencializa o desenvolvimento profissional, e por isso também a formação ocorre descontextualizada, distante do que o professor precisa, longe de sua realidade e em virtude disso costuma não provocar mudanças em sua ação pedagógica.

Tu vai nas formações e tem até medo de participar e de falar alguma coisa, medo no sentido que tu pode criar um constrangimento para ti que não precisa, ou e aí a gente acaba ficando quieto porque não confia, não confia no palestrante quando pode ser que um colega que tu aprende muito mais, trocar muito mais! (PScd).

Muito comuns são as formações que conhecemos e das quais participamos, em que o espaço para o diálogo fica reservado para o final e se mostra extremamente reduzido. Ao término da formação, os professores não se sentem satisfeitos, muito pelo contrário, percebem que não foram ouvidos e sua participação nesse tipo de formação foi quase nula. Ao chegar à escola, muito pouco o professor recorda do que viu e ouviu.

A necessidade da organização de grupos de estudos de professores se encontra presente nas evocações das professoras, que

relatam ainda condições de participarem e agregarem qualidade a esses grupos por meio das trocas de experiências, de vivências. Ainda está bastante presente nas evocações que nesses encontros os assuntos sejam pautados levando em consideração as necessidades dos professores envolvidos.

Existe a vontade e a disposição dos professores em participar de formações permanentes em que eles sejam os protagonistas das ações desenvolvidas ou ainda que essas formações sejam organizadas, planejadas, tendo como ponto de partida a escuta das necessidades e dos desejos dos professores.

Os estudos de Embernou (2009, p. 10) nos mostram que “não podemos separar a formação continuada do contexto de trabalho do professor ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar”. Sempre será necessário que o professor tome consciência da realidade em que desempenha seu trabalho e interligue esta realidade com a formação permanente.

A formação permanente é entendida, pela mantenedora da rede municipal de Educação de Flores da Cunha-RS, como um processo contínuo e dinâmico, que acontece por meio da oferta abrangente e de forma generalizada a todos os professores, mas também entendida como a busca do professor para as respostas às necessidades que encontra no desempenho do seu trabalho na escola, o que nos indica a busca por formação permanente, tendo consciência da sua realidade, percebendo os resultados, o planejamento e a avaliação como fatores indicadores.

A apresentação e a análise dos dados propostos nesta pesquisa nos remetem à reflexão e à deliberação de algumas premissas a respeito do tema investigado, formação permanente e docência.

Considerações finais

Esta pesquisa surgiu com o propósito de investigar os desafios e as reflexões da docência, na formação permanente dos professores dos

anos finais do Ensino Fundamental, por meio da realização de entrevistas com os professores e a gestora da educação municipal de Flores da Cunha, RS e da realização dos Círculos Dialógico Investigativo-Formativos.

Incentivar os professores a refletirem sobre as práticas docentes e, a partir disso, oportunizar para que eles possam assumir a responsabilidade sobre a própria formação permanente, percebendo-se como protagonistas do processo, constitui-se como a necessidade e o desafio. Por intermédio do diálogo e da reflexão sobre a prática, que aconteceram nos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos e também nas entrevistas com os professores, foi possível perceber, a partir das evocações dos professores, a necessidade de se criar um espaço sistematizado para que aconteça a formação permanente, dentro da carga horária do professor e na própria escola, organizado pelos próprios professores, em que aconteçam encontros de forma sistemática e que, no decorrer da vida dos professores, essa formação permanente se torne uma prática recorrente.

A proposta de formação permanente que se apresenta constitui-se em uma prática desenvolvida na própria escola, em que a reflexão acontece por meio da apresentação de uma temática que seja significativa para professores e para a escola e que esteja relacionada aos desafios e às necessidades diárias da docência.

O objetivo geral desta pesquisa se apresentou oportuno, tendo em vista que os professores precisam e querem ocupar o lugar de protagonistas no processo de formação continuada, assim como a mantenedora percebe que algumas mudanças podem ser realizadas no planejamento e na execução da formação permanente, tanto nas escolas como em toda a rede municipal de Flores da Cunha, RS.

Os professores participantes da pesquisa compartilham o sentimento de que são necessários também momentos de aprendizagem, reflexão e trocas, com profissionais de outras áreas ou mesmo da área da educação. Essas aprendizagens e trocas podem acontecer por meio de leituras, da participação em encontros, cursos e seminários. A formação permanente

que se constituiu dentro da escola carrega significado e transforma de forma significativa e verdadeira a ação pedagógica, pois está relacionada à realidade vivida.

Por fim entende-se que esta pesquisa tem potencial para contribuir com a formação permanente da rede municipal de educação de Flores da Cunha/RS, pois apresenta as descobertas de possíveis ações a serem implementadas pela mantenedora, na formação permanente da rede, que vem ao encontro dos anseios dos professores.

Reconhece-se que esta pesquisa contribui para a área da formação permanente de professores e que promove a instituição de espaços escolares de trocas e reflexões que oportunizem a auto(trans)formação do professor e que, por consequência, desencadeie reflexões a respeito da docência.

Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1997.
- BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática da escola cidadã. *In*: CEARÁ. Seduc. **Novos paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: edições SEDUC, 2005.
- BRASIL, **Resolução n. 02/2015**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2015. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 abr. 2019.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 5 abr. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 25 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Lei n.4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Lei n.5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução 02/2019**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2019. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 29 de jan. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A (org.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: uma possibilidade de pesquisa entrelaçando os Círculos de Cultura freireanos com a pesquisa-formação. In: Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire – educar com seriedade sim, mas com alegria! As classes populares na escola pública, 17., 2015, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015a.

HENZ, Celso Ilgo. Identidade, autonomia e cidadania: professores lendo o mundo e a palavra. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada da; GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro (org.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2011.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

A natureza da matemática no contexto de redimensão de práticas pedagógicas para o ensino de Matemática na Educação Básica³²

Andressa Abreu da Silva
Eliana Maria do Sacramento Soares

Introdução

A partir de uma análise preliminar dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2017) (INEP, 2018a) foi possível observar que a maioria dos alunos da Educação Básica, em geral, apresenta dificuldades para relacionar o conhecimento aprendido nas aulas de Matemática, com situações do cotidiano, revelando que o desenvolvimento cognitivo para essa área do conhecimento está abaixo do considerado adequado. Resultados do SAEB 2017 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018b) indicam que 33% dos estudantes brasileiros do 5º ano do Ensino Fundamental se encontram na categoria considerada insuficiente no nível nacional. Já para a 3ª série do Ensino Médio, 72% dos estudantes brasileiros, em nível nacional, se encontram na categoria insuficiente, sendo que 22% desses estudantes estão no nível 0, isto é, não possuem habilidades matemáticas elementares. Esse indicador nos faz refletir sobre a situação do ensino e da aprendizagem de Matemática na Educação Básica.

Embora possamos relativizar esses dados, considerando o contexto no qual foram gerados, eles indicam a necessidade de revisar

³² Este capítulo tem origem na dissertação/tese intitulada: “A natureza da matemática no contexto e redimensão de práticas pedagógicas para o ensino de matemática na educação básica”, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

as práticas escolares, buscando caminhos que possam melhorar o desenvolvimento cognitivo de nossos jovens e crianças.

Becker (2012), considerando aspectos similares, apresenta a visão dos alunos sobre a Matemática, questionando-os “Para que serve a matemática ensinada na escola?” Em suas respostas, os alunos apresentaram a ideia de que a matemática serve para “descobrir os resultados das contas” e “aprender os números, as somas e as divisões”. Assim, inferimos que os alunos entrevistados, em sua maioria, aprendem matemática para resolver as tarefas que o professor propõe, não a entendendo para além do contexto escolar. Ainda, Becker (2012) questionou professores de Matemática de diferentes níveis de Ensino: “O que é, para ti, conhecimento matemático?” e obteve respostas mais voltadas à aplicabilidade e aos cálculos mecânicos do que para a natureza da matemática em si.

Os resultados do estudo de Becker (2012) revelam que os alunos não relacionam o que aprendem nas aulas de Matemática, com o viver cotidiano, relacionando-a somente com as tarefas escolares que precisam realizar e até mesmo com o Vestibular. Vemos a necessidade de problematizar a situação atual do ensino de Matemática na qual, em geral, o professor foca suas práticas pedagógicas na apresentação de problemas-modelo, para que os alunos resolvam uma lista de exercícios, muitas vezes sem ter entendido o procedimento. Assim, os estudantes focam-se mais na manipulação de símbolos e execução de fórmulas, sem entender o contexto e a fundamentação, levando-os a considerar a Matemática como algo difícil. Essa forma de ensinar está relacionada a uma cadeia de eventos que pode permear o ensino da Matemática, como os alunos tenderem a decorar a resolução de problemas, o que os leva a ter dificuldades de aplicar em outros contextos os conceitos abordados e, como consequência, não gostar da Matemática; implicando em altos índices de reprovação. Conhecer a história e o surgimento dos conceitos pode ajudar o professor a criar estratégias que relacionem os conceitos com sua fundamentação e surgimento, bem como a contextualizar as práticas propostas e que,

portanto, possam ter mais potencial para desenvolver a aprendizagem matemática. Essa ideia está em consonância com as expressas por Becker (2012) e nos direciona à Natureza da Matemática.

A Natureza da Matemática diz respeito a aspectos relacionados ao desenvolvimento de suas teorias: formalização, dedução, intuição, indução, abstração, simplificação, generalização, dentre outros, e não apenas a calcular e manipular símbolos. Essa natureza também diz respeito a uma linguagem simbólica. A relação entre esses componentes e a busca por padrões é o que constitui a vida, a utilidade e o valor da Matemática, além da linguagem clara e precisa (STEWART, 1996). Conhecendo essas relações que compõem a Matemática, defendemos que seu ensino precisa estar em coerência com essa dimensão, para desencadear processos de aprendizagem de matemática com significado e compreensão, indo além da manipulação mecânica de fórmulas e de procedimentos padrão. Sendo assim, partimos do pressuposto que aprender matemática é aprender aspectos e elementos relacionados à sua natureza.

Diante dessas considerações, propomos que, na formação dos professores de Matemática, seria importante comportar estudos relacionados à compreensão da Natureza da Matemática em si, para que, quando docentes, as práticas fossem além de aplicar fórmulas e resolver cálculos.

Diante disso, apresentamos resultados de um estudo, cuja pergunta norteadora é: de que maneira o estudo da Natureza da Matemática pode contribuir para a redimensão de práticas pedagógicas para o ensino da Matemática na Educação Básica?

A pesquisa desenvolvida buscou compreender as relações entre práticas pedagógicas e a Natureza da Matemática, bem como apresentou contribuições para a redimensão de práticas pedagógicas para o ensino da Matemática na Educação Básica. A relevância deste estudo consiste em apresentar estudos para redimensionar as práticas pedagógicas articulando o conhecimento matemático, para que o ensino possa ir além de decorar fórmulas e realizar cálculo mecânico.

Esperamos que os resultados deste estudo possam auxiliar os professores de Matemática da Educação Básica a ampliarem seus conhecimentos sobre a Natureza da Matemática e que possam criar práticas pedagógicas para alcançar resultados mais adequados às demandas atuais, principalmente, considerando o atual cenário de distanciamento social, com o ensino remoto.

Delineamento teórico-metodológico

Os aspectos teóricos que serviram de base para o estudo foram: a natureza da Matemática, as indicações do SAEB 2017, que é ancorado na Base Nacional Comum Curricular, e as indicações de Becker (2012). Encontramos tópicos que se interligam e se repetem em mais de um dos blocos simultaneamente.

Da “Natureza da Matemática”, inferimos que os norteadores se apresentariam como: simbolismo e formalismo, linguagem clara e precisa, pensamento abstrato e busca por padrões e generalizações. O SAEB 2017 indica evitar o cálculo mecânico, utilizar contextualização dos conteúdos, além de habilidades como comparar, operar, abstrair, sintetizar, analisar e generalizar ações, reconhecer, interpretar e associar. Já Becker (2012) traz, em suas indicações, a utilização da linguagem clara e precisa, a pesquisa, a História da Matemática como recurso, além de sugerir que seja evitado cálculo mecânico sem significação.

A partir da análise dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) inferimos que os alunos da Educação Matemática Básica no País, em geral, apresentam baixo desempenho em Matemática. As habilidades que os alunos apresentam são, em geral, muito básicas, principalmente voltadas ao concreto e cotidiano, não atingindo a capacidade de abstração e nem mesmo a busca por padrões. Mesmo quando relacionadas ao cotidiano, os alunos, geralmente, atingem aplicações mais elementares como somar e diminuir para fazer compras. Competências mais voltadas à proporção, classificação, interpretação, entre outras, passam despercebidas pelos

estudantes como matemáticas. As habilidades apresentadas pelo SAEB dizem respeito a interpretar, reconhecer, comparar, associar e analisar, não estando voltadas somente para calcular, resolver e determinar.

Esses aspectos nos fazem refletir sobre a abordagem das práticas pedagógicas para o ensino de Matemática, que professores utilizam em sala de aula, isto é, quais são as estratégias pedagógicas para que os alunos atinjam essas habilidades e competências indicadas pelo SAEB. Becker (2012) declara que embora os professores afirmem que o conhecimento matemático é resultado de ações como operar, abstrair, sintetizar, analisar e generalizar ações anteriores, eles estão longe de apresentar o conhecimento como construção. Essas ações mencionadas são justificadas pela Natureza da Matemática. Se o professor tiver maior conhecimento sobre a Natureza da Matemática, estará apto a adaptar as práticas para que tenham essas características citadas. Ainda, Becker (2012) ressalta que o professor continua a ensinar Matemática, fazendo uso do cálculo mecânico, da transmissão do conhecimento e da prática reprodutora do cotidiano, na crença de que assim o aluno assimilará o conteúdo. Se o professor crê na pura transmissão, reprodução e predeterminação da inteligência para atingir o conhecimento, mostra sua concepção inatista.

Becker (2012) assegura que o que podemos fazer é organizar a aquisição da construção do conhecimento para que o aluno a possa realizar e, conseqüentemente, estamos descartando a ideia da transmissão do conhecimento. Becker (2012) afirma que, por mais que o professor descreva a Natureza da Matemática como lógica, raciocínio e dedução, não a descreve como construção humana. Ainda, se o professor considera que a Matemática é uma área pronta e finalizada, constituída de cálculos, esta concepção aparecerá em sua prática pedagógica.

Brandemberg (2010) infere que os docentes deveriam possibilitar aos estudantes melhor contextualização dos conteúdos, permitindo-os questionar e ir além dos exercícios de algoritmo. Ao fazer isso, o docente aumenta a possibilidade de os alunos significarem o que fazem,

ou seja, observando e analisando o próprio fazer, o sujeito tem mais chances de entender o que faz. O autor afirma que não é o automatismo em forma de exercícios de algoritmos que leva à aprendizagem, mas que se a aprendizagem ocorre, é possível automatizar. Como ressaltado por Becker (2012), inferimos que os professores não tendem a refletir sobre sua prática pedagógica e, ainda, que ela pode estar “engessada” e baseada em exercícios automatizados. Essa prática não contribui para a construção de conhecimentos ou somente gerar aprendizagem sem a reflexão necessária para passar por alguma prova. Essa aprendizagem sem reflexão se tornará provisória e não causará mudanças na estrutura do aluno, sendo, posteriormente, descartada quando cumprida a etapa que requeria tal “aprendizagem”.

Ainda, Brandemberg (2010, p. 4) afirma que, se o professor conhecer aspectos da História da Matemática, ele pode utilizá-los como “uma forma de estimular, em sala de aula, o espírito investigativo do aluno, por meio das fontes históricas”. O autor também apresenta a utilização da História da Matemática como importante aliada para a aprendizagem do aluno e que, assim, “buscamos não só motivar o aluno, mas proporcionar a apresentação dos conteúdos e garantir o processo de (re) construção do conhecimento” (BRANDEMBERG, 2010, p. 4).

Analisando as habilidades matemáticas idealizadas pelo SAEB e o conceito apresentado para Natureza da Matemática, vemos que, quando ensinamos Matemática, deveríamos ensinar o aluno a pensar. Portanto, se o professor conhecer melhor a Natureza da Matemática, ele poderá criar práticas que foquem neste objetivo. Os docentes deveriam colaborar no processo de desenvolvimento do pensamento matemático do aluno, isto é, “fazer entender, mais do que gerar habilidades específicas” (BRANDEMBERG, 2010, p. 5), constituindo esse desenvolvimento como uma das metas importantes do ensino da Matemática. Diante dessas considerações, a influência do conhecimento do professor acerca da Natureza da Matemática e seus reflexos nas práticas pedagógicas serão a base de nosso estudo.

O delineamento metodológico considerado para o desenvolvimento da pesquisa foi de abordagem qualitativa de cunho exploratório, buscando compreender e analisar o objeto de pesquisa, em relação ao seu meio natural, não o isolando de seus contextos e analisando como o estudo da Natureza da Matemática pode contribuir para redimensionar práticas pedagógicas para o ensino da Matemática na Educação Básica, procurando dar sentido aos dados construídos (GIL, 2010, p. 27).

A construção dos dados foi realizada mediante entrevista semiestruturada, aqui também denominada entrevista dialogada. A expressão entrevista dialogada é mais condizente com a forma como conduzimos nossas entrevistas, já que tentamos evitar a lógica pergunta e resposta, buscando desenvolver um diálogo. Esse instrumento se mostrou adequado, pois permitiu aos participantes falar livremente e desenvolver mais suas respostas, sem possíveis constrangimentos perante o grupo de professores entrevistados.

A entrevista semiestruturada é “guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (GIL, 2010, p. 105), visando desencadear um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. O pesquisador utiliza um conjunto de questões como norteadoras para iniciar os assuntos e faz questionamentos conforme o necessário, para incentivar o entrevistado a desenvolver mais suas respostas. O pesquisador deve permitir e incentivar que “o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72). Esse procedimento pode ser considerado dinâmico e não finalizado, já que permite desdobramentos ao longo do processo.

Os sujeitos da pesquisa foram professores atuantes na disciplina de Matemática da Educação Básica do ensino público, na localidade do Município de Caxias do Sul. A pesquisa contou com a participação de oito professores ao todo, sendo a participação deles de caráter voluntário.

Os sujeitos foram divididos em Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Para os sujeitos do Ensino Fundamental (anos finais), foram entrevistados 4 (quatro) professores de duas escolas municipais (dois professores de cada escola) e para os sujeitos do Ensino Médio, foram entrevistados 4 (quatro) professores de duas escolas estaduais (dois professores de cada escola). As entrevistas ocorreram nos meses de maio e junho de 2020, por chamada de vídeo do *Whatsapp*,³³ já que ocorreram no início da pandemia do coronavírus.

Os dados transcritos foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2011). Esse método consiste, principalmente, em três etapas: a unitarização, a categorização e a comunicação. Essas etapas contribuem para encontrar uma ordem em meio ao caos, à desordem, para atingir compreensões sobre o todo e “reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 5). Esse método de análise busca compreensões sobre os fenômenos e, no caso do nosso estudo, a relação entre práticas pedagógicas e Natureza da Matemática.

Resultados e discussão

As categorias emergentes foram identificadas a partir da “unitarização” que foi realizada num ir e vir entre os norteadores teóricos, a pergunta de pesquisa e o *corpus* constituído pelas informações das professoras, considerando as orientações de Moraes e Galiuzzi (2011).

Desse processo emergiram seis diferentes categorias que estão organizadas no Quadro 1, juntamente com os observáveis, que são pequenos extratos das falas que indicam aspectos em comum que possibilitaram a identificação das categorias.

³³ Aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo para *smartphones*.

Quadro 1 – Categorias emergentes

Categorias emergentes	Observáveis
Muitos, muitos exercícios	<p>PE2 – “Aliás, eu sou de fazer muita atividade.”</p> <p>PE5 – “Eu dou muito, muito exercício, de A a Z, A a Z, A a Z, A a Z.”</p> <p>PE8 – “Eu gosto de bastante exercício.”</p>
Linguagem Coloquial e Linguagem Matemática	<p>PE3 – ‘Prof, tu fala com umas palavras muito difíceis.’</p> <p>PE5 – “Tento explicar da maneira simples possível.”</p> <p>PE6 – “Eu digo para eles o português.”</p>
Historinha	<p>PE2 – “Gosto muito de falar da história daquilo que a gente vai aprender.”</p> <p>PE4 – “A agente mostra sempre a historicidade do conteúdo.”</p> <p>PE8 – “Conta realmente uma historinha.”</p>
'Onde que a gente usa isso?'	<p>PE1 – “Tudo que posso contextualizar eu dou mais ênfase”.</p> <p>PE4 – “Sempre pro lado prático, sabe?”</p> <p>PE7 – “Eles costumam dizer ‘Por que eu aprendo isso se não vou utilizar?’”</p>
Anos Iniciais: Formação e Bloqueio	<p>PE1 – “Nem sempre os professores de anos iniciais tem capacitação para dar aula de Matemática.”</p> <p>PE2 – “Os professores dos anos iniciais tinham que ter uma formação matemática.”</p>
Sobre 'O que é a Matemática?'	<p>PE1 – “Eu acho que a vida é Matemática.”</p> <p>PE3 – “Eu vejo ela muito como uma ferramenta.”</p> <p>PE2 – “Matemática é uma construção do teu pensamento.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A categoria foi nomeada como *Muitos, muitos exercícios*, pois seis das oito professoras entrevistadas relataram fazer uso de muitos exercícios em aula e, às vezes, muitos exercícios como tarefa de casa. Somente duas professoras não mencionaram ter feito muitos exercícios em aula como práticas pedagógicas. A PE4 mencionou deixar tempo em aula disponível para exercícios e que eles costumam ser contextualizados, mas não mencionou sobre a quantidade.

PE4: Todas as atividades de vestibular e ENEM. Porque a nossa escola visa muito o ENEM. A gente costuma fazer um puxado aí de ENEM. Como as minha já são contextualizadas, eu não me preocupo tanto assim. Quando a gente busca do ENEM, eles não se assustam.

Essas falas apresentadas no Quadro 2 se relacionam com o que Becker (2012) caracteriza como o *Cálculo mecânico*, que apresenta como uma prática de *resolver muitos exercícios*. A verbalização das professoras revela uma prática vigente, no ensino da Matemática, na qual o professor apresenta uma maneira de resolver exercícios e para o aluno repetir para aprender. Esse aspecto indica que, por mais que as professoras possam apresentar práticas pedagógicas que tendam à Natureza da Matemática, o cálculo mecânico se revela como uma prática componente de suas aulas e, pelas falas extraídas, podemos perceber que, para algumas das professoras, como parte fundamental de suas práticas.

Quadro 2 – Categoria emergente – Muitos, muitos exercícios

Muitos, muitos exercícios
PE1 – “Em aula, bastante, sempre.” – <i>Sobre exercícios</i>
PE2 – “Eu sempre faço atividades em sala de aula. Aliás, eu sou de fazer muita atividade, porque eu penso que eles precisam assim, solidificar o aprendizado deles fazendo as coisas. Eu dou muitos exemplos, quando eu tô dando conteúdo muitos exemplos e depois muitas atividades. E também para fazer em casa. Também sou daquelas professoras que passa bastante tema para eles.”

PE3 – “E a cada partezinha, também, bastante exercício para eles pegarem o jeito da coisa.”

PE 5 – “Eu dou muito, muito exercício, de A à Z, A à Z, A à Z, A à Z. Eu encho o caderno. Eu dou muito, muito exercício. Eu acho que só tu fazendo tu vai aprender, seja qualquer coisa na tua vida. Se tu não fizer, não tiver a prática tu não aprende.”

PE5 – “Eu dou muito exercício, de repente eu tenha que me conscientizar de dar menos, mas acho que menos eles não aprenderiam tanto.”

PE6 – “Eu dou exercícios fáceis. Depois, eu dou, tem que fazer bastante até eles aprenderem, depois eu dou médio para depois dificultar um pouquinho.”

PE8 – “Eu gosto de bastante exercício. Têm alunos que com um exercício, com um exemplo, ele já sabe tudo, ele já pegou jeito. Têm coisas que às vezes tu tá fazendo lá o décimo, depende muito de cada um, tu tá lá no décimo exercício, tu diz assim: ‘ah, mas é só isso?’. Então, eu gosto dos exercícios, porque são pessoas diferentes. E a gente não consegue medir isso. Então eu gosto muito de trabalhar com exercícios e exercícios diferenciados. Não é dificultar, mas é sempre aquele que desafia.”

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Considerando as falas das professoras, há indícios de que o cálculo mecânico seja uma prática vigente e ainda sendo considerado como garantia da aprendizagem matemática dos estudantes. Inferimos que em uma concepção construtivista de aprendizagem, o cálculo mecânico não é considerado como base para o desenvolvimento e para a compreensão dos conceitos matemáticos pelo aluno, não podendo ser considerado como suficientes para aprendizagem matemática. Becker (2012, p. 43) acrescenta que “o conhecimento matemático não se dá apenas pelo fazer, mas pela compreensão desse fazer”. Assim, se não houver reflexão sobre o que foi feito, inúmeros exercícios Perdem o propósito.

A segunda categoria, *Linguagem coloquial e linguagem matemática* está relacionada com as adaptações de linguagem ou termos matemáticos como um aspecto das práticas pedagógicas. A fala de uma das professoras entrevistadas revelou que a professora tende a *Falar o Português* (nas palavras da professora) para explicar notações e conceitos, a fim de que os alunos possam compreender melhor os conceitos.

Duas professoras entrevistadas destacaram a importância da utilização da linguagem matemática e três professoras afirmaram utilizar mais adaptações de linguagem. Ressaltamos que, quando questionada sobre o uso da linguagem Matemática, a PE7 não entendeu como uma prática pedagógica e afirmou que seus alunos tinham muita dificuldade em interpretação.

Quadro 3 – Categoria emergente – Linguagem coloquial ou Linguagem matemática

Linguagem coloquial ou linguagem matemática
PE2 – “Nomenclatura é uma coisa extremamente importante na matemática e a nomenclatura vem lá dos anos iniciais. Importante pra que, para que ele leia um enunciado de sistema e ele consiga saber o que tá dizendo aquilo ali. Então vem desde lá.”
PE2 – “Não é uma continha de mais, é uma adição.”
PE3 – “Nem sempre a minha linguagem é a mais próxima da deles.”
PE3 – “Prof., tu fala com umas palavras muito difíceis.”
PE3 – “Entendo que eles não compreendam, mas eu não acho que eu posso, simplesmente, tirar todo o vocabulário rebuscado que isso é parte da Matemática. E eles vão ter que, claro que gradualmente, mas se apropriando desses termos também. Às vezes, a gente mesmo lê uma definição na Matemática e não entende, porque ela tem toda uma linguagem própria. Às vezes, na tentativa de facilitar para os alunos, eles acabam não adquirindo esse rigor. Porque a gente corta etapas do processo para deixar mais fácil. Então, eu acho que eles não estão

acostumados.”
PE5 – “Primeira coisa eu explico no quadro, tento explicar da maneira simples possível, não aquela coisa assim, como que eu vou te dizer, formal, tu entende?”
PE6 – “Eu digo para eles o português.”
PE6 – “Não adianta tu falar palavras lindas e bonitas que eles não vão entender. Então eu falo do meu jeito para eles aprenderem como é que é. Eles já têm dificuldade.”
PE8 – “Aquele linguagem que torna mais fácil para o aluno entender, não fugindo do teórico, mas procurar falar mais na linguagem dele.”

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Reiteramos que, Stewart (1996) afirma que o simbolismo e formalismo e a linguagem clara e precisa são partes constituintes da Matemática e da sua natureza. Analisando as falas presentes no quadro, observamos a maneira como as professoras se expressam, quando se referem à linguagem matemática e à linguagem coloquial, na qual elas utilizam metáforas como continha, entre outras, revela que elas, possivelmente, também não compreendem a natureza da linguagem matemática formal e da importância dessa linguagem. Ainda, inferimos que elas poderiam criar estratégias para auxiliar o aluno a entender a linguagem formal, explicando-a por meio de termos da linguagem coloquial.

A categoria *Historinha* surgiu das falas das professoras que mobilizavam, de alguma forma, a História da Matemática para criar suas práticas de ensino.

A PE2, PE4 e PE6 relataram sempre fazer uso de contextualização histórica para iniciar as aulas. A PE1, PE3 e PE8 afirmaram utilizar contexto histórico em alguns conteúdos, indicando que, quando tem algum fato histórico relevante. A PE8 afirmou que, por vezes, “enfeita” um pouco a historicidade do conteúdo, contando realmente uma *historinha*, termo que deu nome a esta categoria.

Corroboramos o pensamento de Brandemberg (2010), que afirma que os aspectos históricos permitem melhor contextualização dos conteúdos e ir além dos algoritmos. Além disso, apresentar aspectos históricos, mesmo que para introduzir os conteúdos, possui grande potencial pedagógico, mostrando a construção dos conceitos e seu desenvolvimento ao longo da história.

Quadro 4 – Categoria emergente – historinha

Historinha
PE1 – “Eu não uso muito, alguma coisa para introduzir algum conteúdo, principalmente no 8º e 9º ano eu uso mais até. Mas não uso muito, não tenho esse hábito.”
PE2 – “Gosto muito de falar da história daquilo que a gente vai aprender. Porque que estudaram aquilo. Qual foi a necessidade. Porque eu penso que eles têm que enxergar a matemática como uma coisa normal, do dia a dia. Para tirar aquela ideia de que, nossa alguém não tinha nada para fazer e, como eu digo para eles, pensou, vou inventar a fórmula de Baskhara agora. Não, vem da necessidade, de uma coisa prática, da vida, do dia a dia e tal. Então eu sempre faço uma historinha a respeito daquilo que a gente vai estudar para contextualizar.”
PE3 – “Quando eu falei de conjuntos, aí eu falei. Coloquei no meu material uma parte que era justamente introdução. Quem falou primeiro, em que contexto se usa. Eu tento porque eu acho que aproxima.”
PE4 – “A agente mostra sempre a historicidade do conteúdo, trazendo para o cotidiano e contextualizando as atividades, não deixando soltas.”
PE6 – “Sempre, sempre. Mas assim, eu não dou aquele monte de coisa. Eu faço um resuminho. Sim, eu sempre dou a introdução. Não faço aquele histórico enorme, faço um resuminho, mas sempre dou.”
PE8 – “Se tiver uma coisa muito ligado na época.”
PE8 – “Conta realmente uma historinha.”

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Analisando as falas das professoras, podemos inferir que a História da Matemática ocupa um lugar de somente introdução e contextualização dos conteúdos a serem estudados e, principalmente, quando possuem algum aspecto histórico mais evidente. As professoras entrevistadas afirmam que apresentar aspectos históricos do conhecimento aproxima-nos? da realidade do aluno, mas parecem não enfatizar na construção dessa área do conhecimento ou em seu desenvolvimento. Inferimos que a história poderia ir além de *contar historinhas* para tornar o conteúdo atraente, mas significá-lo e contribuir na construção do conhecimento pelo aluno.

Essa categoria foi nomeada de acordo com as citações feitas pelas professoras das falas dos alunos que questionam a utilidade da Matemática, isto é, “onde que a gente usa isso”. Nessa categoria, estão incluídas as falas que revelam contextualização de conteúdos pelas professoras. As entrevistadas, em sua maioria, revelam ver mais sentido nos conteúdos ao contextualizá-lo. Roque (2012) afirma que, muitas vezes, ao questionar sobre a utilidade da matemática, as pessoas buscam compreender seus conceitos de forma a lhes dar sentido.

A PE5 não apresentou nenhuma fala específica sobre contextualização dos conteúdos matemáticos, mas quando questionada se incluiria algum conteúdo, ela disse:

PE5: Juro, porcentagem, cálculo, problema tipo assim, de ir no mercado, tu vai com tanto dinheiro, faltou tanto, sobrou tanto. Do dia a dia, tu entende. Simples e práticos.

Nessa fala, podemos observar que a professora também vê importância em aplicar os conteúdos para situações cotidianas mais comuns.

Inferimos que a validade da Matemática não é definida por sua utilidade, embora tenha surgido dessa forma. A PE3 traz em sua fala uma preocupação com aplicabilidade, mas não excessiva, considerando que não vê a necessidade de aplicar tudo.

Quadro 5 – Categoria emergente – “Onde é que a gente usa isso?”

“Onde é que a gente usa isso?”
PE1 – “Sempre que tu consegue trazer pra prática para alguma coisa que eles se identifiquem, eu acho que fica boa, daí.”
PE1 – “Quando o conteúdo não justifica para eles alguma coisa, ele meio que se perde, sabe. Eles fazem meio por decoreba. Então eu procuro contextualizar, mas confesso que, às vezes, eu não consigo fazer de tudo. Onde vamos usar aquilo. E aí fica uma decoreba mesmo.”
PE1 – “Tudo que posso contextualizar eu dou mais ênfase.”
PE2 – “O restante da matemática, eu que, dependendo de como a gente trabalha, eles conseguem sim significar. Se a gente conseguir colocar para eles aonde no dia a dia tu usa.”
PE3 – “Meu objetivo não é que tudo que eles aprendam eles usem na vida deles. Eu acho que é uma visão utilitarista demais para o meu gosto, sabe.”
PE3 – “Tento quando é possível trazer para a realidade, mas não que isso seja necessário, e o meu objetivo, sabe. O meu objetivo é que eles entendam, desenvolvam o raciocínio deles, que eles pensem na resolução de problemas, mas não necessariamente que eles apliquem tudo.”
PE4 – “Tem mais qualidade quando tu vai dar uma aula que tu sabe o porquê que tu tá usando aquilo. Então eu levo em conta a aplicabilidade. Não deixar o conteúdo solto.”
PE6 – “Ah, pro dia a dia, né. Eles sempre dizem: ‘Ai, por que que eu preciso aprender isso?’ Não sei se tu já ouviu falar isso. ‘Pra que que eu vou usar isso na minha vida?’ Pra conhecimento. Pra qualquer coisa que tu for fazer na vida tu vai precisar da Matemática, né. Pra um concurso, para qualquer coisa que tu vai fazer, até pra comprar alguma coisa no mercado tu tem que saber a Matemática, né. Então, eles sempre tão dizendo: ‘Pra que que eu vou usar isso? Qual a importância disso aí?’ Então eu acho que é pra vida. Pra conhecimento, é pra tudo.”

PE7 – “Uma forma de estar utilizando depois futuramente. Porque se não eles desconsideram, eles costumam dizer ‘Por que eu aprendo isso se não vou utilizar?’ Então por isso que eu procuro buscar bastante situações cotidianas para mostrar aquilo para eles para eles verem sentido nas questões.”

PE8 – “Procurar exemplos e criar situações que sejam do dia a dia específico de cada turma, de cada tipo de aluno.”

PE8 – “O que a gente queria mesmo passar para eles mesmos é o conhecimento básico, o conhecimento aquele do dia a dia, de trabalhar com dinheiro, de não ser enganado, de ter a noção de espaço, as distâncias, de se localizar dentro de uma cidade, porque isso que é matemática não é só geografia. É ver que as ruas são como um plano cartesiano, então esse tipo de coisa que é o significado para eles, sabe.”

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Pelas falas presentes no quadro, somente uma professora não mencionou contextualização de exercícios, assim, podemos inferir, que, como o cálculo mecânico, a contextualização de conteúdo é uma prática bem recorrente no ensino de Matemática. As professoras entrevistadas, em geral, afirmaram que os conteúdos adquirem maior significado (para elas e para os alunos) quando são contextualizados. Algumas contextualizações citadas pelas professoras se apresentam como bem iniciais, por exemplo, mercado e trocos, já outras, se apresentam um pouco mais avançadas, como a relação com coronavírus. Inferimos que contextualização de conteúdo é uma prática pedagógica de grande potencial de aprendizagem, mas não podemos nos esquecer de que nem todos os conteúdos matemáticos são contextualizáveis e isso não os torna menos importantes. Lembremos que a Natureza da Matemática não pode ser reduzida a aplicabilidade.

A categoria *Anos iniciais: formação e bloqueio* surgiu da fala das professoras atuantes no Ensino Fundamental e apresenta aspectos sobre

a formação das professoras que atuam com Matemática e ainda sobre a criação de bloqueios nos estudantes.

As PE1, PE2, PE7 e PE8 mostraram maior preocupação com a Educação Matemática dos estudantes no Ensino Fundamental I, já que as aulas de Matemática, no Ensino Fundamental I, não são com uma professora licenciada em Matemática. Observamos que as professoras entrevistadas citadas atuam todas na rede municipal de ensino e ainda, três delas atuam com os 6º anos. O 6º ano é o primeiro ano em que os alunos terão diferentes professoras para diferentes disciplinas, sendo a professora de Matemática licenciada em Matemática (ou Biologia, no caso do município).

Uma preocupação apresentada é o fato de as professoras, por vezes, terem que lecionar Ciências (pois o concurso para lecionar no município é para Matemática e Ciências) e professoras de Biologia terem que lecionar Matemática. Esse aspecto foi percebido nas falas das PE1 e PE7:

PE1: Professor de Matemática tem que ser professor de Matemática e não de Biologia.

PE7: Acostumada pela paixão pela Matemática, pelos números. Trocar tudo que tu amava. (Sobre dar aula de Ciências).

A PE8 também mostra uma preocupação com a “contaminação” que os alunos sofrem ao ter contato com professores ou até mesmo colegas que não gostam da Matemática. Essa ideia apresentada pela professora corrobora os escritos de Carneiro e Passos (2014). Ainda, essa professora defende que professores dos anos iniciais que não gostam de Matemática podem influenciar negativamente os alunos, podendo gerar um bloqueio no aluno para a aprendizagem matemática.

Quadro 6 – Categoria emergente – anos iniciais: formação e bloqueio

Anos iniciais: formação e bloqueio
PE1 – “Nem sempre os professores de anos iniciais tem capacitação para dar aula de Matemática, se não entendem muito o processo.”
PE1 – “Outra coisa é a questão dos anos iniciais. Também acho que assim, pelo menos do quarto ano em diante já teria que ter um professor de Matemática específico. As minhas colegas às vezes vêm buscar coisas em mim de Matemática: ‘Ai, me ajuda, eu tenho que trabalhar tal assunto e eu não sei.’ ‘Como é que eu trabalho’ Como que eu ensino frações?’”
PE2 – “Eu penso, a Matemática é muito processo. Então eu analiso assim os Professores dos anos iniciais tinham que ter uma formação matemática. Se a gente conversar com os professores, muito deles não tem esta formação matemática para compreender o quanto é importante a maneira que os alunos aprendem os conteúdos.”
PE2 – “Eu penso que uma coisa que deveria era isso: uma formação matemática para os professores dos anos iniciais. [...] Muitos não tem nem o saber daquele conteúdo de Matemática. Se tu pegar o 4º e 5º, eles têm que ter um saber um pouquinho maior.”
PE7 – “Eles vêm com muita defasagem da Educação Básica. A dificuldade que eu sinto é em a gente dar sequência nos conteúdos. Porque a gente acaba tendo que rever muitas vezes.”
PE8 – “Quando o aluno se depara com um professor que não tem muita afinidade ou não gosta dessa parte matemática.”
PE8 – “Professor que não gosta da Matemática e que muito vão para o magistério e eu posso te dizer isso por experiência, tá. Porque eu dei aula para magistério. [...] Os futuros professores falavam assim: ‘Eu só vim para o magistério porque eu não gosto de Matemática e não quero ter aula de Matemática.’”
PE8 – “Como vai chegar para uma criança do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, ensinar que Matemática é legal se é uma coisa que eu já não gosto, não entendo, tenho aversão?”

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As falas expressas no quadro revelam uma preocupação das professoras do ensino fundamental que já perpassaram nossas preocupações: uma formação matemática para professoras dos anos iniciais. Professoras de anos iniciais ensinam os alunos, durante cinco anos, todas as disciplinas excetuando-se Educação Física. Aqui podemos inferir sobre a necessidade de incluir na formação desses professores uma formação matemática complementar ou até mesmo trabalhem somente com a alfabetização matemática. Além disso, há uma preocupação com o “contágio” de não gostar de matemática que, não somente as professoras dos anos iniciais podem influenciar, mas todas as pessoas que tenham um relacionamento próximo com a criança em seu processo de formação. Esse “contágio” pode ocorrer por influências negativas em relação à Matemática, que podem gerar um bloqueio por parte da criança para estudar Matemática.

Para a última categoria, *Sobre ‘O que é a Matemática’*, foram consideradas as falas em que as professoras apresentam suas concepções sobre a Matemática, incluindo as respostas à pergunta: “Que significado tem, para você, o conteúdo matemático ensinado na escola?” e outras manifestações espontâneas que surgiam.

Meneghetti e Trevisani (2013) afirmam que não existe prática pedagógica que não recebe influência da concepção matemática. Assim, consideramos essa adição de pergunta importante, pois por ela podemos entender a concepção da Matemática que “encharca” as práticas pedagógicas das professoras, muitas vezes justificando falas anteriores.

Destacamos que a maioria das professoras entrevistadas traz uma relação de afeto com a Matemática, com frases do gênero: “Ah, eu gosto.”; “Eu amo”. Inferimos que essas falas não acrescentam na concepção, mas que provavelmente influenciam em suas práticas em sala de aula, já que, conforme Peruchin (2017), a afetividade é potencializador do ensino e da aprendizagem.

Quadro 7 – Categoria emergente – Sobre “O que é a Matemática”

Sobre “O que é a Matemática?”
PE1 – “Eu sou suspeita. Eu acho significado em tudo, na vida. Eu acho que a vida é Matemática, né. Eu acho que a gente usa no dia a dia sem perceber direto a Matemática. A questão do raciocínio lógico, em várias situações, né. Eu acho assim, fundamental o ensino matemático e ele permeia todas as disciplinas, sabe. Porque envolve interpretação, muita interpretação, pra tu entender um problema matemático, tem que saber interpretar. E se tu sabe interpretar, tu sabe interpretar em outras disciplinas também. Eu acho assim que, a matemática permeia nossa vida em tudo assim. Desde quando tu vai num mercado, um troco, uma caminhada, uma construção, uma reforma na tua casa, tudo tá envolvido na matemática.”
PE1 – “Matemática é tudo, ela tá em tudo. Eu amo matemática, realmente eu gosto. E eu acho que todos deveriam entender um pouco de matemática. Até para poder fazer bons negócios na vida, para poder ter mais êxito, não ser passado para trás no trabalho. Saber fazer um cálculo, coisas bem básicas. Eu acho que matemática tá em tudo, envolve o raciocínio, envolve interpretação, pra mim é minha vida.”
PE2 – “Eles tem que perder essa ideia de que a matemática é só o número final. Eles têm que perceber que a matemática é a construção do pensamento.”
PE2 – “Matemática é uma construção do teu pensamento. Não é só aquele número final. Se tu tem uma calculadora tu vai ali e tudo bem.”
PE3 – “Não é um bando de regrinha solta. É tudo muito costurado.”
PE3 – “Acho que a gente tem que sair do lugar comum de Matemática é exata, é certo ou errado. Porque o conhecimento é uma construção, eu acho que tem passos, tem coisa que a gente tem que analisar. Uma resposta não é só um número final, é todo um processo.”

PE3 – “É uma área da ciência que surgiu a partir de necessidades humanas, para tentar resolver problemas que a gente tinha. Então, eu acho que o surgimento dela foi num caráter muito utilitarista e que agora ela funciona como uma ferramenta pro que a gente precisar. Eu vejo ela muito como uma ferramenta. E é isso que eu tento falar para os meus alunos. Eu vou dar para vocês esses recursos, para que quando vocês precisem vocês saibam utilizar. Então, eu diria que é uma ferramenta.”

PE4 – “Se fosse resumir, seria organização.”

PE4 – “Raciocínio, visão de mundo, pensamento mais rápido.”

PE5 – “A matemática não é o bicho, que é números e sempre vai dar uma coisa exata.”

PE5 – “Ah, eu gosto muito, ela te dá um raciocínio legal, tu consegue entender melhor as coisas, tu vê que tem solução, tu entende, tipo assim, eu ela me estimula a lutar, a ter vontade de adquirir meus sonhos, minhas realizações. Eu acho muito legal Matemática.”

PE5 – “Mas eu sempre digo para eles Matemática e equação é a mesma coisa que montar um quebra-cabeça. Se tu montar o quebra cabeça tu vai montar a equação, então tu vai jogando número de um lado, vai jogando sinal do outro, vai descartando todas as possibilidades até chegar no resultado final né.”

PE6 – “Eu amo ser professora de Matemática, pra mim é essencial. Pra mim é tudo. Eu não saberia ser outra coisa se não dar aula de Matemática. Eu adoro. Pra mim é tudo. Eu gosto.”

PE7 – “A matemática para mim sempre foi uma paixão, sempre gostei muito de números, tive facilidade, eu acho, nesse processo todo, de ensino quando era estudante no ensino fundamental e médio, sempre tive facilidade. E até por que a docência, né, estar com crianças, estar com pessoas, transmitir conhecimento, sempre foi uma questão que eu gosto, me sinto realizada com isso.”

PE8 – “Então pra mim, o conhecimento matemático é isso, é procurar estratégias, para que eu consiga resolver meus problemas. Problemas do dia a dia, problemas matemáticos. Quando eu digo problemas do dia a dia, eu quero dizer assim, problemas até de estrutura de uma casa, aqueles problemas que surgem assim, não é. É problema do nosso dia a dia, que eu acho que tem tudo a ver com Matemática. Se não é espaço, é medida, de comprimento, desde altura de volumes, assim, volume de som mesmo, né. Acho que tudo, acho que esse é o conhecimento Matemático para mim.”

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As falas das professoras revelam concepções matemáticas bastante focadas no aspecto “utilitarista” da matemática, sempre pensando nela como formas de resolver problemas do dia a dia, e muitos deles bem-simplificados. Somente duas professoras expressaram entender a Matemática como uma construção e processo. As verbalizações das professoras não apresentaram outros aspectos que indiquem, por mais que elas possam ter a Natureza da Matemática em suas concepções, não referenciando aspectos como a linguagem e a simbologia, a generalização e o pensamento abstrato. Seria impossível não questionar se as professoras entrevistadas têm consciência desses aspectos constituintes da Matemática e se não têm, como adaptariam suas práticas pedagógicas para contemplá-los. Outro ponto que destacamos é o da justificativa de amor pela profissão ou pela Matemática. Destacamos que quatro professoras afirmaram gostar muito ou amar a Matemática. Essa relação afetiva não expressa a concepção, mas certamente influencia suas práticas de forma positiva como mencionado anteriormente.

Considerações finais

Revisitando o problema de pesquisa – De que maneira o estudo da Natureza da Matemática pode contribuir para a redimensão de práticas pedagógicas para o ensino da Matemática na Educação Básica?

– é possível inferir que, se as professoras entrevistadas tivessem conhecimento mais amplo sobre a Natureza da Matemática, suas práticas apresentariam aspectos diferentes daqueles apresentados nas entrevistas. Neste estudo, destacamos seis categorias que revelavam sobre as práticas das professoras que atuam com Matemática (incluindo as professoras de anos iniciais) e concepções sobre a Matemática apresentadas pelas professoras. As categorias foram nomeadas de acordo com as próprias falas das professoras, sendo elas: Muitos, muitos exercícios; Linguagem coloquial ou Linguagem; Historinha; Onde é que a gente usa isso?; Anos iniciais: formação e bloqueio e, por fim, Sobre O que é a Matemática?

Diante dos resultados apresentados que dizem respeito à presença da Natureza da Matemática nas práticas pedagógicas, observamos que ela se faz presente, mas em uma abordagem tímida com muito potencial para ampliação. Isto é, as professoras entrevistadas apresentam, em suas práticas pedagógicas, características e reflexões sobre a Natureza da Matemática, mas ela não aparenta ser evidenciada ou compreendida em sua totalidade. Para tanto, seria interessante que as professoras buscassem conhecer mais sobre a Natureza da Matemática e ainda pesquisar sobre as características da Natureza da Matemática e da linguagem matemática presentes nos conceitos, que estudam com os estudantes da Educação Básica.

A partir da realização das entrevistas com as professoras, foi possível observar que elas gostam muito da Matemática e da sua profissão. Este fato é relevante, pois, como destacado por Peruchin (2017), as emoções estão intrinsecamente conectadas com o ensino e a aprendizagem. Quanto às práticas pedagógicas, as professoras, em geral, apresentam práticas que são vigentes há muito tempo na Educação Básica, como grande quantidade de exercícios, contextualização histórica e de exercícios. Essas práticas podem contribuir para a aprendizagem do estudante se, corretamente, aliadas aos conceitos a serem estudados. O que questionamos é o quanto essas práticas podem contribuir para a construção do pensamento matemático

dos estudantes e o quanto revelam da Natureza da Matemática. Por outro lado, as professoras se mostraram bastante preocupadas com a aprendizagem dos estudantes e mais ainda com a significação que os estudantes fazem dos conteúdos estudados.

Em geral, as professoras apresentaram concepções mais voltadas para a aplicabilidade da Matemática em situações cotidianas e valorizando principalmente os conteúdos que podem ser contextualizados. Se as professoras tivessem maior conhecimento da Natureza da Matemática, poderiam não fazer muito essa diferenciação entre o que é “contextualizável” e o que não é, pois poderiam perceber que a Matemática não é somente sobre aplicações no cotidiano. Ainda, poderiam não reduzir a linguagem matemática a falar difícil ou a uma fala rebuscada, mas poderiam entender e valorizar sua importância na constituição da Matemática como ciência.

Quanto ao desinteresse e bloqueio que muitas professoras afirmaram ser um empecilho à aprendizagem matemática dos estudantes, estes podem se originar do contato ou da contaminação com pessoas que, também, não gostam e não conhecem Matemática. As professoras entrevistadas que atuam principalmente no Ensino Fundamental, tendem a acreditar que as professoras dos anos iniciais podem carecer de formação e conhecimento e podem contribuir na formação desse bloqueio, já que algumas delas podem não gostar de Matemática (não generalizando).

As escolas e as professoras participantes foram muito receptivas com a pesquisadora. As professoras se colocaram à disposição da pesquisadora para participar da entrevista. Quando iniciou a pandemia pelo coronavírus, a pesquisadora precisou fazer contato com a direção das escolas e solicitar o contato pessoal das professoras que concordassem em participar da pesquisa. As professoras foram muito solícitas, conversando com a pesquisadora via *Whatsapp* e aceitando participar da pesquisa, mesmo por videochamada e tendo que assinar e digitalizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por conta própria, além de serem simpáticas e prestativas com a pesquisadora.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foi preciso adaptar. Como a maioria das atividades da vida cotidiana durante a pandemia do coronavírus. O planejamento inicial seria realizar as entrevistas presencialmente nas escolas em que as professoras atuam. Devido à pandemia, as pessoas iniciaram o isolamento social e as escolas fecharam nos primeiros meses. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas por chamada de vídeo do *Whatsapp*. A mudança de procedimento metodológico possibilitou à pesquisadora realizar as entrevistas em menor período de tempo. Além disso, permitiu às entrevistadas realizar as entrevistas em períodos que não as atrapalhasse com suas tarefas escolares, como no turno da noite.

As recomendações que emergiram do estudo acerca da presença do conhecimento da Natureza da Matemática podem ir desde a formação de professores até suas práticas pedagógicas. Para a formação dos professores, é importante que seja evidenciado o caráter lógico-dedutivo da Matemática e sua característica de construção humana. Disciplinas como História da Matemática e Filosofia da Matemática poderiam ajudar os licenciados a construir sua própria concepção sobre o que é Matemática, conhecendo as concepções já existentes. Essa possibilidade, conseqüentemente, influenciaria o que eles consideram ao planejar suas práticas pedagógicas, levando em conta a Natureza da Matemática e aquilo que eles querem que seus alunos desenvolvam.

Diante dos resultados e recomendações, surgem novos questionamentos acerca do tema e sobre a educação: “Qual poderia ser o real objetivo do ensino da Matemática na Educação Básica?”; “Poderiam os professores apresentar práticas pedagógicas diferentes se tivessem mais recursos e melhores condições de trabalho na educação pública?”; “O que poderíamos fazer para auxiliar os professores a planejarem aulas voltadas para a Natureza da Matemática?” Observamos que esses questionamentos podem emergir de nosso estudo e poderiam ser pesquisados.

Repensando meu³⁴ caminho metodológico, alterá-lo-ia um pouco. O procedimento das entrevistas fornece muitos dados, mas quando as reescutei gravadas, percebi que surgiam novas dúvidas ou perguntas que no momento não me ocorreram. Portanto, se recomeçasse, colocaria uma entrevista de volta, isto é, voltar às entrevistadas e fazer novos questionamentos ou interações. Perguntas que me ocorreram somente depois foram, por exemplo: “O que consideras como motivação?”; “O que você considera como pesquisa em suas práticas pedagógicas?”; “Como você planejava suas aulas levando em conta a Natureza da Matemática?”; “Você considera que suas aulas provocam a reflexão nos estudantes?”; entre outras. Percebo que esse voltar às entrevistadas esclareceria pontos que permaneceram somente como suposição e não entraram como categorias de análise. A entrevista de volta também permitiria uma percepção mais clara quanto às práticas pedagógicas das professoras e ainda discutir sobre as adaptações feitas para o período de pandemia, que acabaram por não ser contempladas no estudo.

Quanto à minha escrita, entendendo-a como processo. Moraes e Galiazzi afirmam que

A produção textual, mais do que simplesmente um exercício de expor algo já perfeitamente dominado e compreendido, é uma oportunidade de aprender. É um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados. Combina duas faces de um mesmo movimento, o aprender e o comunicar (2011, p. 24).

Minha orientadora me desafiava na escrita com os ir e vir, pois muitas partes do texto de minha dissertação foram escritas quatro, cinco, seis vezes. Mas entendo essas reescritas como parte de qualificação do texto, como apropriação minha do estudo, como parte do processo. Dessa forma, reescrever nunca foi um problema, sempre foi um aprendizado.

³⁴ A partir daqui, uso primeira pessoa do singular para fazer as reflexões finais pessoais.

Os desdobramentos para mim, como professora de Matemática, são aprendizados que tive com as professoras entrevistadas, que tem muito mais experiência que eu na docência. Os alunos e turmas são diferentes, as práticas preparadas e eficazes para um, não é garantia de que funcionarão para o outro. Contextualizações que não se constituem como parte da realidade do aluno, é “infundamentada”, isto é, não é uma contextualização efetiva, já que não atingirá o aluno. Aprender os conceitos, mesmo que de forma lúdica, é mais importante do que aprender a manipular as fórmulas. Os alunos precisam ser escutados. Esses desdobramentos transcendem as intenções de minha pesquisa.

Referências

BECKER, F. **Epistemologia do professor de matemática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BRANDEMBERG, J. C. Uma classificação do desenvolvimento histórico-epistemológico do conceito de grupo a luz dos processos de pensamento matemático avançado. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 10., 2010, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: SBEM, 2010, p.1-10. Sigla do evento: ENEM. Tema: Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Disponível em: http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/CC/T6_CC666.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

CARNEIRO, R. C.; PASSOS, C. L. B. Concepções de matemática de alunas-professoras dos anos iniciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 4, v. 39, p. 1113-1133, 2014.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400009. Acesso em: 20 abr. 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso: 15 maio 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2017 são divulgados. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-de-2017-sao-divulgados/21206. Acesso em: 6 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica
2017. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-textos-com-os-resultados-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-de-2017/21206. Acesso em: 6 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Resultados do SAEB 2017. **A Medium Corporation**,
2018c. Disponível em: <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>. Acesso em: 6 abr. 2019.

MENEGHETTI, R. C. G.; TREVISANI, F. M. Futuros matemáticos e suas concepções sobre o conhecimento matemático e seu ensino e aprendizagem. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.15, n.1, p.147-178, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/download/7058/pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

PERUCHIN, D. **Aspectos emocionais no processo de aprendizagem de matemática**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/3374>. Acesso em: 3 ago. 2020.

SILVA, Andressa Abreu da. **A natureza da matemática no contexto de redimensão de práticas pedagógicas para o ensino de matemática na educação básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/6730>. Acesso em: 10 abr. 2021.

STEWART, I. **Os problemas da matemática**. 2. ed. Lisboa: Gradiva – Publicações, 1996.

Os saberes cuidado de si e autoética como contribuição à atuação docente³⁵

Cláudia Soave
Geraldo Antonio da Rosa
Marina Patrício de Arruda

Refletir sobre as condições da docência em face da perspectivas da biopolítica nos faz desvendar elementos implícitos na capilaridade de um *modus operandi* que, de certa forma, se converte na sociedade como uma maneira de viver condicionada às relações de poder-saber – apreendidas do sistema político-econômico e do mercado como lugar de competição. Esse modo de vida adentra a atuação docente, devido às influências políticas e econômicas que visam orientar cada vez mais processos educativos no atendimento a demandas neoliberais, em detrimento das finalidades da educação.

Trazemos neste texto nossa inquietação pela busca de outros saberes que permitam transgredir esta lógica e vislumbrar possibilidades para além da biopolítica. Ou seja, o objetivo deste capítulo é refletir sobre a religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* como contribuição para a atuação docente, em possíveis horizontes da educação na complexidade.

Para dar sentido à proposta, nos apoiamos nas perspectivas teóricas da educação na complexidade e *autoética*, de Edgar Morin, e da biopolítica e *cuidado de si*, de Michel Foucault. Nessa direção, analisamos a atuação docente dentro de uma abordagem qualitativa, inspirada na complexidade e aliada às experiências de um grupo de

³⁵ Este capítulo tem origem na tese intitulada: “Horizontes da complexidade: a religação dos saberes cuidado de si e autoética como contribuição à atuação docente...”, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa e coorientação da Profa. Marina Patrício de Arruda, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

professores de uma instituição pública federal. Os resultados aqui apresentados foram constituídos durante a elaboração da tese de doutorado, por meio da análise textual discursiva, que culminaram na interpretação da teoria e das experiências dos referidos docentes.

Assim, iniciamos com os *Entrelaçamentos teóricos*, indicando a compreensão dos principais conceitos utilizados nesta pesquisa, isto é, atuação docente, biopolítica e complexidade. Posteriormente, apresentamos *O panorama da atuação docente*, refletindo sobre os principais resultados da análise empírica. E concluímos com as *Contribuições do cuidado de si e da autoética*, por meio da apresentação desses dois saberes.

Entrelaçamentos teóricos

A atuação docente se caracteriza por um conjunto interconectado de atribuições profissionais, cada qual com suas particularidades, que requerem ensino, pesquisa, extensão, orientações, formação permanente e continuada, atividades administrativas, dentre outras. Desse modo, a atuação docente envolve a posição peculiar ocupada pelo professor como agente (não paciente) diante de uma complexidade de atividades em constante movimento e interação. Não é a representação de um papel por parte de uma atriz ou de um ator, em um palco, ou num espetáculo, embora requeira diferentes performances por parte dos docentes.

É atividade de um agente que “toma a iniciativa de uma ação” (ABBAGNANO, 2007, p. 22). Ação com a qual se compromete sozinho e também conjuntamente, com diferentes contextos e teorias, refletindo-os em suas ocupações diárias e em suas práticas, bem como em sua vida pessoal. Agente que move, age, concretiza, mas que precisa pensar, refletir, para não ser determinado por mecanismos externos. Portanto, entendemos o docente como “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua

própria atividade, e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2002, p. 230).

Porém, no contexto da educação, a atuação docente se depara com duas contradições. De um lado, a necessidade aberta, planetária, que carece dos horizontes filosófico, científico, histórico, social, político, econômico, tecnológico, cultural, ecológico, humano, ambiental. Esta realidade complexa é incerta, construída e desconstruída, em transformação contínua entre passado, presente e futuro. E, de outro lado, a barreira das exigências fechadas do neoliberalismo, que captura a formação para a perspectiva da economia e do mercado, em face de uma realidade biopolítica que visa ao controle da vida, para aumentar os lucros e a competitividade, na qual a educação é vista como mais uma ferramenta para a otimização de resultados e não uma finalidade formativa de abrangência integral.

Nesse estreito limite entre a necessidade aberta e a exigência fechada aparece implícita a biopolítica, que Foucault tratou para “designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1988, p. 134). E, ainda, biopolítica que Espósito (2010, p. 39) trouxe como análise, lembrando da perspectiva apontada por Morin³⁶ como a subtração da “evolução do gênero humano à sua actual tendência economicista e produtivista [...]” de vida e de sobrevivência.

Considerando estas duas vertentes em relação à biopolítica, temos então uma compreensão da qual seguem quatro principais aspectos. Os dois primeiros estão relacionados à leitura que fizemos de Foucault (1999, 2000, 2008) sobre a relação poder-saber e a exclusão e assepsia. A relação poder-saber se estabelece pelo viés da economia, como um saber epistêmico superior, que determina o modelo de vida e de educação, conseqüentemente, baseado no projeto econômico.

³⁶ Morin não se ateu diretamente no assunto, além do seu livro *Introdução à política do homem: argumentos políticos* (1969), mas indiretamente percebemos a presença da biopolítica permeando outras de suas obras.

Movimento baseado também na política, que se afirma por meio do biopoder (quem deve morrer e quem deve viver) e do controle sobre a vida da população, tendo como guia o neoliberalismo, afirmado por meio da supremacia do mercado e pela influência da competição na vida cotidiana.

O mesmo movimento apoia-se também na ética, submetida à economia e à política, o que, de certa maneira, gera a autoexploração. Isto é, a verdade e o poder, sobre si mesmo, são confundidos e descompassados na relação: vida, mercado e trabalho. Em decorrência, o outro movimento é o da exclusão e “assepsia”, como mecanismo que opera, para eliminar e higienizar tudo aquilo que não serve para o desejado, para o desempenho, para o útil, para a normalidade.

Os dois segundos aspectos se referem à leitura que fizemos de Morin (1969) referentes à desumanização e à fragmentação dos saberes. Esses elementos também evidenciam questões que se entrelaçam à perspectiva foucaultiana. Nesse sentido, para Morin, a desumanização é, de certo modo, provocada pelo sistema político e econômico, que se preocupa em garantir o desenvolvimento econômico, mediante uma política de mínima sobrevivência.

Pela ótica moriniana, a fragmentação dos saberes, que separa as relações entre os conhecimentos provenientes das diferentes correntes epistemológicas (biológicas, sociais, históricas, psicológicas, filosóficas, entre outras), gera a perda das referências sobre nossa condição humana e planetária. Ou seja, ao dividir saberes, desconsidera-se a contribuição que uma visão mais sistêmica proporciona, ao sentido da existência – como um conjunto constituído por suas partes interligadas e não por partes supremas, melhores e independentes umas das outras. Desse modo, compreendemos que a relação poder/saber e a assepsia daquilo que não é produtivo, bem como a desumanização dos saberes e a fragmentação dos saberes implicam a atuação docente.

Face a essas condições que se constroem implicitamente a capilaridade da biopolítica e se articulam no contexto da atuação

docente. A perspectiva da educação na complexidade vem auxiliar a interpretação da amplitude e a necessidade de se pensar na pluralidade e na diversidade, considerando os contextos e, ao mesmo tempo, a imensidão do Universo e do Planeta, em que uma única teoria não consegue abarcar os contextos e o todo.

Para Morin (2003) o paradigma de simplificação precisa ceder espaço à problemática da complexidade, de se fazer ciência considerando o Planeta composto por tantas diversidades, várias formas de pensamento e muitas incertezas. Para tal, o pensador (2001) sugere sete saberes necessários à educação do futuro, não a título de compêndio ou de separação de outros saberes, mas de integração a esses. É preciso (i) ensinar sobre o erro e a ilusão; (ii) ensinar o conhecimento pertinente em níveis de contexto, global, multidimensional e complexo; (iii) ensinar a condição humana e, igualmente, a condição do cosmos e do Planeta a que pertencemos; (iv) ensinar que a Terra é nossa pátria; (v) ensinar que a incerteza existe e que é preciso enfrentá-la; (vi) ensinar a compreensão humana em seus aspectos objetivos, subjetivos e complexos; e, por fim, (vii) ensinar a ética do gênero humano, no conjunto formado por indivíduo/sociedade/espécie. Assim, a principal finalidade da educação na complexidade consiste em educar para despertar que somos uma sociedade-mundo.

Aqui nos concentramos numa questão. Como despertar para uma sociedade-mundo sem despertar a consciência sobre nós mesmos e sobre nossa atuação docente? Desse modo, nós docentes precisamos refletir eticamente sobre o mundo à nossa volta e, também, refletir sobre nós mesmos, levando em consideração o conjunto das diferentes frentes que compõem nossa atuação, influenciada fortemente pelo que acontece mundial e localmente. Nesse sentido, nossas atribuições estão interconectadas, seja nas atividades diárias, seja nos fatos e fenômenos que acontecem na vida planetária e que carregam influências decorrentes das esferas políticas, econômicas e sociais.

Nesse âmbito, os processos educativos, de certa maneira, incorporaram dispositivos de disciplina e controle, e a biopolítica precisa ser refletida, concebendo-a ao cenário da atuação docente. Por isso, investigamos esses desdobramentos teóricos, tomados por Foucault na crítica que ele fazia à legitimação de um único conhecimento verdadeiro e universal. Uma supremacia a outros saberes, pela relação de poder que se estabelecia como assujeitamento a certas instâncias político-econômicas originárias do modelo de competição neoliberal do mercado.

Por esses moldes, corremos o risco de tornar-nos docentes formatados, idealizados, conformando nossas práticas às diretrizes de uma educação padronizada, tecida em diferentes esferas, disciplinada e “sob medida” para servir ao mercado. Fazendo – como disse Foucault (1988 – com que a biopolítica opere com seus mecanismos dos cálculos explícitos, usando o poder-saber como agente de transformação da vida humana, de modo que a governamentalidade mantenha a vida em funcionamento por meio da biopolítica. Ou, ainda, ao que Mbembe (2016) considerou como biopoder, que parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer; essa frase carrega também o sentido de que deve prevalecer o tipo de vida competitiva.

Já a preocupação de Morin (1969) é não resumir e classificar o ser humano sob uma perspectiva estritamente econômica e produtiva, mas expandir a ideia de que o sentido da vida vai além desses aspectos. Sem separá-los dos demais, o autor insiste na necessidade de uma nova antropolítica, focada não somente na sobrevivência, mas aberta às possibilidades humanas, no que diz respeito a outras dimensões, filosófica, cultural, social, ambiental, entre outras.

Panorama da atuação docente

Desde o início desta pesquisa nossa intenção consistiu em interpretar e conectar teoria e prática, permitindo vislumbrar um panorama da atuação docente no encontro com a experiência de um

grupo de professores. Desse modo, utilizamos uma abordagem complexa e qualitativa, com referência à transição do paradigma da simplificação para o paradigma da complexidade, se inter-relacionando com a perspectiva teórica de Michel Foucault e de Edgar Morin. Nessa visão transdisciplinar, trazemos os saberes para a reflexão, para a meditação, para a discussão e para a crítica, uma vez que, com o passar do tempo, fomos sendo privados e excluídos desse direito à reflexão. É urgente, portanto, “para promover uma nova transdisciplinaridade, [de] um paradigma que, de certo, permite distinguir, separar, opor e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possam fazê-los se comunicarem sem operar a redução” (MORIN, 2003, p. 138).

Esta análise foi realizada com uma amostra de 33 docentes de uma instituição público-federal, localizada no Rio Grande do Sul,³⁷ que ficou disponível no período de 15 de outubro de 2019 a 6 de novembro de 2019, ou seja, antes do surgimento do Covid-19. Teve por base um *corpus* textual, resultante de um questionário com perguntas abertas e com o auxílio de dados quantitativos, provenientes de análise estatístico-descritiva, derivados de questionário fechado. Ambos os questionários foram enviados para o *e-mail* institucional de 107 docentes, usando a ferramenta Google formulários, e passaram pelo aval do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (UCS). A opção pelo questionário foi pensada para deixar os respondentes mais à vontade e com tempo para refletirem em suas respostas, sem a vigilância dos pesquisadores. Foram elaboradas 37 questões fechadas e três questões abertas no formato de relato. Apresentaremos aqui apenas a parte dos relatos, retratada por meio da análise textual discursiva.

Quanto ao perfil dos respondentes, 19 docentes são do gênero feminino e 14 docentes são do gênero masculino, na faixa etária entre

³⁷ O nome da instituição educacional foi suprimido por questões de divergência de entendimento entre diferentes instâncias hierárquicas e departamentais internas constituídas por diferentes representantes da gestão institucional.

35 a 64 anos. Em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, 18 docentes possuem um tipo de especialização, 2 docentes estão cursando e 13 docentes não possuem. Sobre a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Em relação ao Mestrado, 31 professores possuem formação; enquanto 1 docente está com o Mestrado em andamento; e 1 professor não possui. Em relação ao Doutorado, 25 professores possuem; 5 professores não possuem e 3 professores estão cursando. O perfil da amostra de docentes indica a elevada titulação dos professores pesquisadores, pelo número representativo de mestres e doutores.

A partir do perfil seguimos com a Análise Textual Discursiva (ATD), para capturar o emergente em relação às peculiaridades da atuação docente e das implicações da biopolítica referentes a essa amostra, por meio dos históricos e das trajetórias docentes, da atuação docente na prática cotidiana e da vida pessoal, considerando o conjunto constituído entre si, o outro e o trabalho. As etapas da Análise Textual Discursiva (ATD) seguiram o processo constituído de quatro etapas: (1) desmontagem dos textos/processo de unitarização; (2) estabelecimento de relações/categorização; (3) captação do novo emergente/metatexto – produto de uma nova combinação de elementos; e (4) ciclo de análise para gerar novas compreensões (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Após leitura atenta e releitura dos textos completos, o novo emergente se apresentou em três temáticas: i) *histórico e trajetórias: realizações, desafios e incertezas* – composto pelas categorias: *projeto de vida, uma descoberta, realização e processo de transformação e incertezas* –; ii) *atuação docente: exigências e desempenho* – integrando as categorias *cobrança: pressões externas e internas; falta de tempo e excesso de atividades e pouca valorização* –; e, iii) *vida pessoal: em busca do equilíbrio* – relativo às categorias *trabalho como prioridade, negligência de si e moderação*.

As temáticas e categorias revelam detalhes das experiências da vida e da atuação docente. Desse modo, em relação à temática *Histórico e trajetórias*, estes professores possuem diferentes histórias constituídas por escolhas prévias ou descobertas, transformadas em

realizações ou demarcadas por incertezas. Este histórico possui um misto de realizações, desafios e incertezas. Estas histórias se entrelaçam e revelam as particularidades presentes nas individualidades e nos movimentos que fazem da existência uma obra inacabada, com possibilidades de novas construções. Ao mesmo tempo, demonstram características semelhantes como parte de uma missão, em que o comprometimento com a educação, o amor às pessoas e ao trabalho e a realização na profissão estão interligados.

Na categoria *Projeto de vida*, a escrita de 13 professores demonstra a opção e escolha pela carreira docente, motivadas ou desmotivadas por pais e/ou pessoas próximas. Um docente mencionou: “Desde criança, sempre quis ser professor, provavelmente por influência da minha mãe, que era professora” (D16, 2019). Outra docente relatou que “sempre quis ser professora. [...] Tive uma pessoa que me incentivou a seguir a carreira, uma madrinha” (D8, 2019). “Sempre quis ser professora, embora meus pais não quisessem sequer pensar nisso. Sempre foram contra” (D19, 2019).

A categoria *Descoberta* caracteriza o encontro com a docência. “Não pensava em ser docente, mas sê-lo foi uma grata surpresa” (D27, 2019). A admiração pela profissão surgiu como algo não pensado e que se tornou uma escolha convicta. “Meu ingresso na docência foi por acaso, mas a permanência foi uma escolha. Ainda nessa mesma perspectiva, outro docente destacou: “A docência surgiu por acaso, enquanto buscava concursos públicos para realizar. Acabei me encontrando nela, é o que gosto de fazer [...]” (D32, 2019).

A *Realização* é outra categoria que veio demonstrar que, mesmo com tantos desafios impostos à docência, há um cunho especial dissertado e evidenciado nas escritas: o contentamento com o trabalho executado. Para um dos docentes, é “um caminho natural para transformar realidades como a minha. Dado isso, amor é o que define o meu fazer” (D2, 2019). Outro professor revela: “Amo o que faço e o lugar onde trabalho” (D8, 2019). Um terceiro complementa: “Eu adoro o que faço e tento sempre ser melhor do que antes” (D11, 2019). Para

um dos respondentes, o vínculo é bem próximo, “a escola sempre foi a minha casa, tenho verdadeira paixão pelo que faço. A profissão docente tem suas implicações, é verdade, mas é uma das mais gratificantes que posso imaginar” (D17, 2019).

Processo de transformação e incertezas emergiu como categoria que envolve desafios contundentes, pois se trata de um conjunto amplo de reflexões, transformações, ações e incertezas que, de modo geral, influencia a escolha de outras profissões por parte dos discentes e se refletem na vida presente e futura. Um dos docentes destacou a docência “como decorrência das possibilidades profissionais e, até hoje, bem-sucedidas entre tropeços e perdas” (D1, 2019), citação que se alinha a de outro docente. “[...] penso que a trajetória docente é constituída por um processo em constante modificação” (D6, 2019).

Para ser docente é necessário estar preparado para lidar com as surpresas e com a adaptação permanente, conforme destacado nesta menção. “Tive e ainda tenho que me adaptar à profissão de professor. O processo não para nunca” (D25, 2019). Numa abordagem convergente, aparece outro depoimento, que revela a docência como uma combinação de elementos. “[...] Somos um amálgama que se constitui pela experiência de formação acadêmica, pessoal e profissional” (D28, 2019). Essas relações entre o contraditório, as incertezas e as belezas da docência ficam evidentes na relação estabelecida poeticamente na seguinte escrita metafórica. “Hoje, poderia me identificar com uma árvore antiga. Sinto que tenho segurança para trabalhar, que o tempo e as raízes trouxeram. Porém, estou sujeito ao vai e vem dos ventos, à ação externa, que nem sempre é protetora” (D8, 2019).

As expressões contidas nas escritas se entrelaçam ao movimento que se constitui no histórico e na trajetória profissional, demonstrando um conjunto de possibilidades e incertezas, que não precisam se excluir, mas podem se articular. Essa primeira temática contribuiu para caracterizar algumas peculiaridades em relação a essa amostra de docentes, apontando para um panorama que se destaca pelo fascínio e

amor exercido na docência e, ao mesmo tempo, pelo esforço dedicado ao trabalho em prol da educação.

Por outro lado, o novo emergente na segunda temática: *Atuação docente: exigências e desempenho* evidencia que, embora haja realização na trajetória docente, há também relatos sobre a pressão por resultados, a pouca valorização profissional e a falta de tempo. Por meio das relações estabelecidas, a primeira categoria nesta temática foi: *Cobrança: pressões externas e internas*.

A cobrança exercida sobre a docência está relacionada tanto ao domínio externo quanto ao próprio, internalizado como uma conduta de autoexigência, em relação ao desempenho profissional. Para Foucault (2000), a biopolítica permite manter o funcionamento do controle e da vigilância da população. Trazendo esta análise para o cenário docente, há que se considerar que não estamos livres dessa correspondência na atuação docente. As evidências surgem na escrita dos professores e auxilia a compreender as relações de saber e poder que se estabelecem no cotidiano da prática docente. “Na atualidade, dado o contexto governamental e da sociedade, ser professor é estar em constante tensão e pressão psicológica. Ao se tentar trabalhar para uma formação cidadã, se corre o risco de ser julgado por uma sociedade reacionária, odiosa e preconceituosa” (D2, 2019). Essa noção aparece também em outro relato.

Acredito que nossa luta, como professores, não está vinculada às atividades docentes em si, mas sim na disputa que temos que fazer todos os dias para garantir autonomia intelectual e uma educação pública de qualidade. Os desafios são muito mais políticos do que operacionais, por que o operacional pode ser alterado internamente através das discussões e deliberações internas. A política envolve o senso comum da população e dos políticos em geral. Se tivesse que escolher uma figura para representar esses desafios, escolheria um ringue de boxe. Estamos em permanente luta para garantir nossos direitos e uma educação livre (D19, 2019).

Além da cobrança político-econômico-social, há o destaque para a cobrança exercida pelos discentes. “Sinto muita cobrança por parte

dos alunos que, embora não cumpram seus papéis enquanto discentes, creem que a aprendizagem deles depende unicamente do esforço do professor” (D4, 2019). Essa característica que decorre da visão de educação como instrução e de formação instrumental para o trabalho. As palavras desta professora exprimem o sentimento. “Sinto uma pressão por estar atualizada. Essa pressão vem, sobretudo, dos estudantes” (D24, 2019).

Os professores sintonizam as pressões e cobranças provindas de comportamentos que foram arraigados e consolidados como responsabilidades docentes, demonstrando a preocupação em atender a todas as exigências impostas, conforme refletido neste discurso. “Por vezes sinto pressão em dar conta de tudo o que preciso, me preocupo em ensinar e também aprender com eles...” (D3, 2019).¹³⁷

Devido às pressões derivadas das demandas mercadológicas e de uma sociedade de vigilância, podemos repetir e manifestar o exercício de controle macropolítico em nossos movimentos micropolíticos. Um dos docentes aponta para essa exigência pessoal. “A cobrança maior vem de mim mesmo. Sinto que preciso estar muito bem preparado para atuar em sala de aula [...]” (D16, 2019). O fator do desempenho também se revela em outra escrita. “A cobrança maior vem de mim mesma, sou muito crítica e exigente com o meu desempenho” (D17, 2019).

Essas descrições demonstram características originárias dos reflexos da noção de biopolítica, isto é, “deveríamos falar de biopolítica para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1988, p. 134).

A segunda categoria *Falta de tempo e excesso de atividades* mostra que somos cada vez mais capturados pelos algoritmos, tentando alcançar a mesma velocidade das máquinas, ampliando as exigências externas e internas, descritas anteriormente, numa disputa frenética pela realização e pelo cumprimento de atividades que geram melhores resultados. Resultados para quem e para quê? Tomando a leitura de

Foucault e de Gadelha (2016), de que a biopolítica é a nova forma de “governamentalidade”, que usa mecanismos de controle sobre a vida e de Han (2017) sobre a autoexploração para alcançar uma suposta realização, parece que nosso próprio tempo se esvai, sem que sejamos capazes de usufruí-lo com equilíbrio. O fator falta de tempo e o fator excesso de atividades são cúmplices.

Nos relatos percebemos evidências sobre a necessidade de repensarmos nossa relação com o tempo, conforme apontado nessa escrita: “Em função da diversidade de frentes que precisamos abraçar, nem sempre temos o tempo necessário para ouvir os alunos como deveríamos e cuidar do nosso coletivo docente” (D8, 2019). A necessidade de refletirmos sobre o tempo e o excesso de atividades está expressa nesta descrição: “Não gosto da burocracia envolvida no registro de muitas atividades e tenho dificuldades para acompanhar as mudanças tecnológicas, especialmente de TI” (D15, 2019), e se reflete em outro apontamento: “Excesso de atividades e carga horária” (D10, 2019). Outro professor, seguindo a mesma via, também menciona o acúmulo de incumbências e a insuficiência de tempo no exercício cotidiano: “Por vezes me parece que falta tempo para fazer tudo o que gostaria” (D3, 2019).

A satisfação ao pesquisar e preparar as aulas é um dos aspectos intrínsecos à atuação docente. Entretanto, essa mesma satisfação pode não acontecer ou se transformar em fardo, quando há acúmulo de atividades, exiguidade de tempo e pressão pelo cumprimento de prazos, gerando um sentimento de frustração e cansaço, conforme expressado nesta escrita: “Sinto sobrecarga de funções e atividades, especialmente com relação ao número de turmas que tenho e ao pouco tempo em sala de aula com cada uma delas” (D30, 2019).

Além disso, neste e em outros registros, as sensações e as representações desses docentes dão sinais de que a assimilação (voluntária ou involuntária) dos saberes é proveniente da economia e do mercado. Dentre eles destacamos a pressa em avançar cada vez mais, a velocidade para a execução de múltiplas tarefas

simultaneamente, a pressão pelo alcance de metas cada vez mais ousadas, a assepsia e exclusão dos menos capacitados, promovem desgaste na atuação e na vida dos docentes e da sociedade em geral.

A categoria *Pouca valorização* emergiu e foi destacada representando aspectos importantes e representativos da realidade instaurada hoje. Um dos professores destacou que “somos muito cobrados e pouco valorizados, inclusive no quesito de atualização da remuneração” (D1) e complementou no espaço reservado para observações: “Essa profissão ainda tem perspectivas? Qual o sentido de ser professor!?” (D1). Há uma ideia distorcida por parte do senso comum de que docentes “só dão aulas”. Já fui questionada, e outros colegas também, com a seguinte pergunta: “Vocês só dão aulas?” Esta questão traz em si o desconhecimento sobre as finalidades da educação, as exigências de preparo e formação, as habilidades interpessoais que a atuação docente exige.

Um dos professores descreve alguns elementos presentes nessa desvalorização. “Sinto tristeza pelo nosso país não valorizar a profissão de professor, pois além de salários indignos na maioria a falta de estrutura e falta de respeito em muitos casos é mais séria” (D5, 2019). De modo geral, as análises encontram-se limitadas ao microespaço, esta é uma tendência que caracteriza a desvalorização que inicia em nós mesmos, pois podemos não vislumbrar as dimensões das possibilidades que a educação gera individual, social, local e mundialmente. O sentimento de desvalorização demonstra que sofremos, em certo aspecto, um tipo de exclusão.

Essa exclusão faz parte da assepsia, implicada pela biopolítica. Ou seja, é melhor limpar, depreciar e calar a voz daqueles que podem alertar sobre os principais problemas sociais e, em paralelo, diminuir, extrair e desprezar componentes curriculares das ciências humanas, com a desculpa de que não servem/contribuem para o preparo adequado e rápido dos estudantes, que visa à empregabilidade ou, ainda, a se tornarem empreendedores de si, o *homo oeconomicus*. “Essa coisa é tão verdadeira que praticamente, o objeto de todas as análises

que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro de troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 310-311).

Situando esta perspectiva na situação atual, verificamos que o ensino remoto, de certa maneira, incorporou ainda mais alguns mecanismos de poder que exercem um controle invisível aos nossos olhos, mas que podem adentrar em nossos comportamentos, se não estivermos atentos. Quanto maior o sentimento de desvalorização sobre uma população, menor a renda, menor a estima sobre a própria profissão, tendo como consequência a precarização. No entanto, não podemos deixar que este sentimento se instale, pois sabemos do nosso valor, conforme salientou este docente. “É uma profissão desvalorizada por muitos, no entanto, da minha perspectiva é uma profissão extremamente importante para a formação de cidadãos conscientes de sua importância na coletividade” (D28, 2019).

Estas palavras trazem as cores da esperança, da fé, do amor à docência, demonstram consciência sobre essa desvalorização, que não nos assusta, ao contrário, nos incentiva a continuar a caminhada em defesa da educação. Ou seja, mesmo que esta análise esteja focada nas implicações da biopolítica, é preciso considerar que os processos dinâmicos fazem parte da vida e reverberam a necessidade de captarmos a inspiração da complexidade.

Na última temática *Vida pessoal: em busca do equilíbrio*, o trabalho aparece como prioridade em relação à vida pessoal. Conquanto os docentes considerem importante a vida pessoal e alguns consigam dedicar-se a si mesmos, exercendo moderação, outros apontaram a negligência de si mesmos, ao não conseguirem equilibrar vida pessoal e labor. A primeira categoria desse novo emergente transpareceu o *Trabalho como prioridade*. Uma das escritas demonstra este anseio: “Tenho dificuldades em conciliar a vida pessoal e a profissional. Meio que as duas se misturam” (D28, 2019). Nessa mesma narrativa, houve a escolha de uma imagem que bem-expressa o sentido da educação na

complexidade: “Pensei em uma teia, horas me enredando, horas me levando para outros caminhos e possibilidades” (D28, 2019).

Assim, com o passar do tempo, a importância dada à economia e ao trabalho como motor da mesma, de certa maneira, moldou nossos comportamentos, conforme relata este docente: “Geralmente coloco o trabalho em 1º lugar e sei que isso é ruim para mim” (D3, 2019). Escrita que “conversa” com esta outra narrativa: “Acabo priorizando o trabalho e me cobro por deixar minha vida pessoal em segundo plano” (D15, 2019).

As dificuldades em conciliar a vida pessoal e profissional são destacadas em respostas que demonstram a vigilância em torno da manutenção das próprias atividades. Nesse aspecto, o sujeito pensado em Foucault está na condição de um processo de objetivação, e que, ao mesmo tempo, pode agir sobre si mesmo. “Não se trata de um sujeito que diz ‘eu’, mas de um nó de relações exteriores e interiores que possibilitem que tal sujeito pense a si mesmo no momento em que age” (GALLO, 2017, p. 80).

A *Negligência de si* é outra categoria que emergiu, corroborando a evidência de que o trabalho como prioridade é uma das causas da negligência de si. Mas a falta de cuidados em relação a si mesmo traz, ainda, particularidades que carecem ser tecidas, a fim de não se perderem elementos importantes na compreensão de características implícitas na atuação docente e que reverberam na vida pessoal. Pela expressão textual, um dos docentes reflete nesta linha. “Sou uma pessoa movida a desafios, então sou meio workaholic. Trabalho muito mesmo, gosto de trabalhar. Mas acho que estou num momento em que preciso dar mais atenção a mim e a meu marido” (D19, 2019).

Seguindo nessa perspectiva, outro depoimento aponta que, embora haja deficiência na perspectiva pessoal, há também a tentativa de se reorganizar devido à compreensão das próprias necessidades. “O tempo que destino para meu bem-estar pessoal é baixo, muitas vezes aproveito para descansar e dormir. [...] Imagino uma imagem de alguém sobrecarregada, mas buscando manter o equilíbrio” (D31,

2019). Outro relato reflete que “o acúmulo de funções e atribuições dificulta a manutenção de processos pessoais de cuidado” (D20, 2019). E, ainda, outro docente que aponta que atende alunos fora de horário. “Já levantei pra checar o sono da filha às 3h da manhã e ouvir o som de mensagem. Checar e responder se usamos ou não aspas em citação indireta. Eu sei que isso só ocorre porque permito” (D8, 2019).

Em face desses relatos, que trazem aspectos relativos à saúde, ao psicológico, ao espiritual, ao envolvimento em muitas frentes na atuação docente, ao comprometimento muitas vezes excessivo com os outros, é perceptível na escrita desses docentes o empenho ao labor, aos outros e à docência. Por outro lado, é visível a deficiência, o descompasso, a dificuldade em se voltarem para si, para serem capazes de suprir as exigências que a profissão demanda.

A última categoria *Moderação* emergiu e revelou que, apesar de existirem evidências das implicações da biopolítica para alguns docentes, para outros há uma forma de se conduzir que flui no sentido da moderação. Ou seja, alguns docentes conseguem equilibrar as diferentes dimensões e se sentem bem em relação ao modo de dirigirem a própria vida. Esse comentário reflete um pouco desse movimento em direção a si mesmo e ao equilíbrio como um dos exercícios da atuação docente. “Não só parei para repensar as condições de minha atuação docente como o faço quase que diariamente, por acreditar ser esse um exercício fundamental para a qualificação do trabalho docente” (D23, 2019).

A escolha por esse modo de vida, por vezes, não aconteceu de modo natural, mas foi desencadeada pela mudança de local de trabalho. Nesta escrita, há a percepção da diminuição das atividades e um desgaste menor em relação ao local de trabalho anterior. “Mesmo com a carga horária alta para aulas, em especial comparando com outras áreas, mais as horas de projetos, horas de preparação e atendimento ao aluno, consigo organizar melhor meus horários e **cuidar um pouco de mim**” (D17, 2019, grifos meus). Porém, salientamos que, mesmo com

um pouco mais de equilíbrio, ainda aparece implícita a sobrecarga e o tempo de dedicação a si como segundo plano.

Outros depoimentos também destacaram a moderação que foi alcançada com a experiência, demonstrando a equiparação entre dimensão pessoal e profissional. Esta escrita revela a integração entre ambas. “Concilio de forma satisfatória, no meu ver. Pois busco aproveitar ambas. Sempre pensei na necessidade de ter propósito, pois para mim a pior das vidas é aquela sem propósito. Isso inclui, no meu caso, tanto a vida profissional quanto pessoal” (D27, 2019).

Por meio desses relatos, é possível compreender que a dinâmica da moderação se vale também de uma opção por um estilo de vida que contemple as dimensões pessoal e profissional. As distorções neste equilíbrio, nos parecem implicadas pela biopolítica, pois decorre da ideia de que necessitamos estar constantemente produzindo para garantirmos nossa sobrevivência; desempenhando nossas habilidades no nível máximo, para atingirmos um lugar de destaque e nos esforçando para mantermos a economia “aquecida”. Todavia, precisamos conciliar a dedicação ao trabalho e também a nós mesmos, compreendendo a nossa vida nas diferentes esferas que a compõem: o eu, o outro, o nós, o Planeta e o Universo.

Contribuições do cuidado de si e da autoética

Diante destas análises, escritas com as contribuições valiosas do *corpus* textual, produzido a partir da amostra, precisamos considerar mudanças, quiçá até de paradigmas, que nos reconectem (conosco mesmos), iniciem por nós e possibilitem um outro olhar. Não com a finalidade de sermos considerados modelos exemplares, mas a fim de permitir mudanças em nossa atuação docente, a partir dos saberes *cuidado de si e autoética* frente à premência de se repensar o modo como estamos vivendo, inspirados nos horizontes de uma educação na complexidade.

Pode haver questionamentos sobre associar correntes teóricas divergentes, mas é importante lembrar que o pensamento complexo visa

essa “associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 36). Assim, valemo-nos desta ousadia – que nos permitiu identificar a presença da biopolítica na atuação docente e a diagnosticar alguns dos sintomas dentre eles o sentimento de estarmos amarrados/presos à capilaridade da biopolítica – para pensarmos/repensarmos e a nos motivarmos a contemplar possíveis horizontes de educação na complexidade, ampliando nossas percepções e escolhas para além da política.

Assim, os dois saberes aqui destacados trazem a perspectiva de “respirarmos” a atuação docente, em dois aspectos: ao *cuidado de si* e à *autoética*. Em relação ao *cuidado de si*, na concepção foucaultiana, encontra-se uma semântica impregnada por características culturais de uma época longínqua, que incorpora elementos que poderiam passar despercebidos por uma leitura menos atenta. Isto é, esse percurso de significados traz consigo a relação entre inquietação, preocupação e ocupação de si, entrelaçada no que diz respeito à atenção sobre o que se passa dentro e fora de si mesmo. “É preciso tempo para isso. É um dos grandes problemas dessa cultura de si fixar, no decorrer do dia ou da vida, a parte que convém consagrar-lhe” (FOUCAULT, 1985, p. 54).

Além de tempo para poder agir, o indivíduo não pode perder o contexto sobre as vontades pertinentes ao próprio mundo interno, sem afastar-se do mundo externo. Ou seja, existe uma reflexão/ação sobre si, um trabalho que se desenvolve na observação e na ação sobre si mesmo, congregando diferentes ocupações que designam a deliberação sobre as atividades a serem desempenhadas.

É preciso estar inquieto consigo mesmo, atento ao que se passa consigo, para que se possa agir, transformar-se. Foucault destaca a importância de conhecer a si mesmo, para que se possa cuidar de si, estabelecendo o vínculo entre dois princípios: o *gnothiseauton* (conhece-te a ti mesmo) e a *epimeleiaheautou*. E tal trabalho sobre si mesmo só é possível através de uma espécie de conversão: um trabalho de conversão a si mesmo, isso é, mudar

o foco do mundo exterior para si mesmo sem, claro deixar de estar atento ao mundo (GALLO, 2019, p. 7).

É por meio do processo de *cuidado de si* que pode ocorrer a ação de subjetivação, no que diz respeito a uma ética que se estabelece pela própria construção de si, numa relação de atenção e ação sobre si mesmo. Nesse sentido, a constituição de si está atrelada não somente ao ato de pensar, mas também na ação sobre si mesmo. Isto é, a preocupação consigo (o cuidado de si) congrega elementos relativos aos saberes sobre si mesmo e, também, à relação de poder sobre si mesmo, exercida nas próprias ações e nas ocupações que cada um exerce com e sobre outros seres humanos (GALLO, 2019).

Essa conduta não está isenta do controle externo, mas não dispensa o diálogo interior e a ação sobre si e sobre as próprias maneiras de se conduzir. Foucault (1993, p. 206) toma essa ação sobre si mesmo como parte de uma dimensão política que representa “uma análise relativa àquilo que estamos dispostos a aceitar no nosso mundo, a recusar e a mudar, tanto em nós próprios como nas nossas circunstâncias”. Ou seja, o autor se refere a outro tipo de filosofia crítica, que “busca as condições e as indefinidas possibilidades de transformar o sujeito, de nos transformarmos a nós próprios” (p. 206).

Dessa maneira, as construções feitas por Foucault acerca do cuidado de si, numa dimensão política, trazem também o aspecto que concerne a um tipo de filosofia dedicada a um processo de pensamento sobre a constituição de si, ao “exercício da vida como filosofia” (FOUCAULT, 2010, p. 413). Ressaltamos que a gama de conexões que permeia o conceito de cuidado de si, em toda sua abertura, dimensão e subdivisões consiste, hoje, em uma inspiração para pensarmos nossa atuação docente frente aos desafios que implicam nossas práticas, sem desconsiderar possibilidades, a partir de movimentos e reflexões que podem ser evocados para a construção de novos cenários.

Conforme já mencionamos, o uso da palavra *atuação* traz implícito o sentido de cuidar, de atuar, de agir, de trabalhar em prol de nós mesmos para, assim, contribuímos continuamente com os outros.

Assim, parece-nos que a compreensão sobre o *cuidado de si*, como um saber a ser contemplado em nossos estudos e práticas profissionais da docência, é, hoje, primordial para nos relacionarmos com os efeitos da biopolítica, sem que estes nos atinjam e comprometam nossa vida, a vida de nossos semelhantes e a vida planetária

No que concerne à *autoética*, precisamos considerar que há muitos saberes com os quais nos envolvemos na qualidade de docentes; estamos permanentemente comprometidos, seja conosco ou com os discentes, dentro e/ou fora do ambiente acadêmico. Assim, somos aprendizes em um planeta que acolhe a vida de diferentes espécies; por isso, carregamos muitas incertezas que se agregam à nossa construção individual, política, econômica e social, e que também integram e alteram nossos modos de viver, de conhecer e de ser, gerando, de certa maneira, desafios, bem como motivações para pensarmos e buscarmos novos saberes, que visam a gerar contribuições e soluções em nossa atuação.

Dentre estes saberes: desafios e motivações, nos preocupamos com a ética. “Chegamos ao problema ético fundamental posto pelas nossas sociedades e que a política, reformista ou revolucionária, não quis tratar: podemos melhorar as relações entre os seres humanos, o que significa, ao mesmo tempo, o indivíduo, a sociedade e seus laços?” (MORIN, 2005a, p. 86). Essa questão, já contemplada no pensamento de Morin (2005), há tempo, evidencia que o avanço científico e tecnológico, de certa maneira, não trouxe consigo, em paralelo, o avanço existencial e ético. Desse modo, a crise de sentido na vida é ainda hoje motivo de reflexão sobre as relações e ações humanas, em um mundo incerto e complexo. Precisamos urgentemente tentar retomar a ética e, em paralelo, compreendermos as diversidades e possibilidades entre economia, ciência, equidade, responsabilidade e solidariedade. Nessa dialógica, os antagonismos não podem ser desprezados, pois compõem fenômenos complexos, fazem parte do todo e também de nós mesmos.

A autoética é reconhecida como a ética da autorreligação, destinada a lutar com as contradições do fechamento egocêntrico e da abertura altruísta. Apresenta-se como uma qualidade subjetiva, uma forma individualizada de pensar e agir, que repensa as influências ético-tradicionais, “todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com outro, religação com uma comunidade, religação com uma sociedade e, no limite, religação com a espécie humana [...]” (MORIN, 2005, p. 21).

Esse saber visa a considerar as necessidades éticas, filosóficas, biológicas, sociais, culturais, econômicas, dentre outras e a superar a simplificação entre biopolítica e sobrevivência para uma conjectura abraçada pela complexidade. Demonstra um trabalho do sujeito observador de si mesmo, em relação à introspecção (autoanálise e autocrítica), à elaboração de um metaponto de vista, um trabalho de reflexividade. Por meio da autoanálise, avançaríamos em direção ao aprimoramento pessoal. “A auto-análise é uma exigência primordial da cultura psíquica; deveria ser ensinada desde o começo do Ensino Fundamental, para se tornar uma prática tão costumeira quanto a cultura física” (MORIN, 2005, p. 95). Por conseguinte, a autoanálise considera a compreensão de si e do outro, considerando a ética no sentido de sua aplicação. “Nossas atitudes devem ser amorosas, o que implica cuidado que temos com a vida em suas diversas dimensões: com nosso corpo e nosso espírito, com o planeta e com o outro” (PETRAGLIA, 2000, p. 15).

Por isso, compreendemos a autoética como a conexão do sujeito em seus elementos individuais, de espécie e sociais. Através dessa noção, somos parte uno e parte múltiplos, constituídos na relação que se estabelece entre nossas próprias características individuais (genéticas, biológicas, físicas, emocionais, mentais) com aquelas provenientes da relação com os outros e com o meio.

Portanto, pensando nas implicações da biopolítica na atuação docente, decorre a necessidade de religar os saberes: *cuidado de si e autoética* como contribuição à reflexão sobre as relações e ações éticas

entre os seres humanos, iniciando esta religação em nós, docentes, pela incorporação desses saberes, em nossa formação inicial e continuada. Nesse contexto, o *cuidado de si* nos auxilia a identificar e a nos relacionar com os efeitos da biopolítica na dimensão ética, o que permite caracterizar um modo de conexão a si, num movimento que sustenta a nossa existência, e nos torna responsáveis por nossas escolhas e ações e pelo pensar atento sobre o modo pelo qual deliberamos, mesmo frente às subjetivações e influências externas.

E, a autoética traz o suporte na perspectiva complexa, pois se apresenta como uma necessidade para as relações humanas e planetárias, devido às nossas carências psíquicas e ao modo como o desenvolvimento da sociedade e das ciências foi se estabelecendo, deixando de atender às imprescindibilidades éticas da existência. De tal maneira que nossa disposição, em nos conhecermos e nos compreendermos. A partir da prática de reflexão pessoal sobre nossas ilusões, nossas falhas – por meio de um olhar amoroso, de não julgamento ou de culpa, mas de responsabilidade e de perdão – permite a compreensão do outro. Desta forma, à medida que enxergamos o outro como extensão de nós mesmos, com dificuldades, falhas, necessidades, razão e paixão, ampliaremos nosso olhar rumo aos horizontes de educação na complexidade, em prol da vida a favor da existência!

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: M. Fontes, 2007.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ESPÓSITO, R. *Bíos: biopolítica e filosofia*. Trad. de M. Freitas Costa. Edições 70: Lisboa, 2010.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o cuidado de si*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 3.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France*. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 15. ed. São Paulo: Graal, 2000.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, p. 77-94, 2017.
- HAN, B-C. *Sociedade do cansaço*. Trad. de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007
- MORIN, E. *Introdução à política do homem: argumentos políticos*. Trad. de Celso de Sylos. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.
- MORIN, E. *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MBEMBE, A. Necropolítica, *Arte & Ensaios. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*, n. 225 32, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- PETRAGLIA, I. C. Complexidade e auto-ética. *EccoS Revista Científica UNINOVE*, São Paulo, v. 2, n.1 p. 9-17, 2000. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/183/198>. Acesso em: 27 out. 2020.

A pedagogia de projetos nos anos finais do Ensino Fundamental: olhares docentes³⁸

Julsemina Zilli Polesello
Sandro de Castro Pitano

Considerações iniciais

O texto apresenta resultados parciais da pesquisa intitulada “As repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Educação de Nova Prata – RS”. Busca identificar as repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental – anos finais. Apresenta a análise de dados obtidos por meio de questionário, utilizando o Google formulários®, sobre a percepção dos docentes quanto ao processo e o papel da formação continuada na construção coletiva de práticas pedagógicas interdisciplinares, fundamentais para a Pedagogia de Projetos. O questionário foi respondido por 21 docentes que atuavam na rede municipal desde a implementação da proposta iniciada em 2019.

A pesquisa maior da qual decorre este artigo foi inspirada em um estudo de caso de natureza qualitativa. Refere-se apenas a uma etapa de ensino e às concepções de parte dos envolvidos em um processo bem mais amplo e complexo, implementado por uma rede de ensino.

Para Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Seu desenvolvimento exige produzir uma variedade de dados e utilizar

³⁸ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “A pedagogia de projetos nos anos finais do Ensino Fundamental: olhares docentes”, sob a orientação da Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

diferentes procedimentos e instrumentos para tal. Isso se faz necessário para poder contemplar as múltiplas dimensões do objeto estudado, evitando, assim, interpretações equivocadas sobre o caso. Foram utilizados diferentes instrumentos para a construção de dados: análise documental, questionário e entrevistas semiestruturadas. O presente artigo provém da análise específica de um dos instrumentos: o questionário.

O projeto de pesquisa maior emergiu após final do ano letivo de 2018, quando a Secretaria Municipal de Educação, ao analisar sua realidade educacional, constatou a necessidade da implementação de propostas e ações que buscassem qualificar a educação ofertada. A Pedagogia de Projetos mereceu destaque pela amplitude e pelos aspectos mobilizados, por ser uma proposta pensada, fundamentada e estruturada através de um processo contínuo e permanente. O enfoque para os anos finais do Ensino Fundamental, no processo de implementação da proposta, bem como na pesquisa, se deu pelos desafios e resultados que o mesmo apresentava, em relação à aprendizagem nos anos anteriores à sua implementação.

Na tentativa de criar uma cultura escolar, uma forma de trabalho mais significativa e com melhores resultados, a proposta buscava atingir a rede na sua integralidade. Sendo assim, iniciava na Educação Infantil-Berçário, momento em que muitas crianças ingressam na escola, perpassava todos os anos do percurso escolar, até atingir o 9º ano, quando os alunos concluíam o Ensino Fundamental. A Pedagogia de Projetos apresenta possibilidades de um trabalho pedagógico mais desafiador, que possibilita a experiência, que aguça a curiosidade e o interesse dos alunos para a busca do conhecimento.

Contextualização e fundamentação da Pedagogia de Projetos

O século XX, conforme Hobsbawm (1995), foi marcado por mudanças aceleradíssimas e inovações em todos os aspectos da vida social. A educação também sofreu profundas transformações e

importantes ideias pedagógicas tomaram forma nesse século. De acordo com Cambi (1999), a escola disseminou-se pelo mundo abrindo-se para atender às massas, inclusive mulheres, crianças e deficientes e afirmou-se como instituição fundamental numa sociedade democrática. Também se nutriu de forte ideal libertário e difundiu práticas pedagógicas inovadoras, fundamentadas em teorias pedagógicas que valorizavam a experimentação e o fazer em detrimento do conhecimento preestabelecido e transmitido.

Nesse contexto, impulsionados pelos avanços da Psicologia e pela pressão dos movimentos populares que cobravam mudanças no perfil e no papel da escola, os ideais da Escola Nova causaram profundas mudanças nos processos formativos, cujos reflexos permanecem presentes, nas discussões pedagógicas atuais. De acordo com Cambi (1999), um dos princípios da Escola Nova era a construção de uma aprendizagem significativa através do contato da criança com o mundo, da manipulação, de atividades que aliassem teoria e prática e respeitassem o seu desenvolvimento a partir de projetos.

Os projetos que, inicialmente, surgiram na Arquitetura, após serem difundidos na Europa, propagaram-se pela América e passaram a ser utilizados também nas universidades de engenharia. No final do século XVIII e início do XIX, foram introduzidos nas escolas secundárias norte-americanas, disseminados pelo movimento da Escola Nova, que buscava a renovação do ensino. Condenava a escola tradicional, a mera transmissão do conhecimento e propunha uma escola que compreendesse e considerasse as necessidades da criança, colocando suas individualidades no centro das ações pedagógicas. Incentivava o pensamento crítico, a reflexão e a aproximação do conhecimento com conceitos sociais importantes. Cabia ao professor, nesse processo, orientar a aprendizagem, criando as condições necessárias para a construção do conhecimento pelo aluno, a partir das suas capacidades e valorizando a ação do sujeito sobre o objeto.

Na América, John Dewey (1859-1952) foi o protagonista das ideias da Escola Nova, defendendo e disseminando a teoria da pesquisa

também conhecida, na atualidade, como Pedagogia de Projetos. Como filósofo, sempre se preocupou com os problemas da educação, pois, para ele, existia “estreita e essencial relação entre a necessidade de filosofar e a necessidade de educar” (DEWEY, 1916 *apud* WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 12).

As principais características da pedagogia de Dewey eram o permanente intercâmbio entre o teórico e o prático, possibilitando o protagonismo do educando na sua aprendizagem; o estreitamento da educação com as pesquisas das ciências experimentais e a preocupação na formação de um cidadão proativo, com “mentalidade moderna, científica” (CAMBI, 1999, p. 549). Sendo assim, não seria possível separar a educação da realidade.

Assim como Dewey e situado no mesmo tempo e contexto histórico, outro precursor das ideias da Escola Nova e do desenvolvimento de projetos na educação foi o pensador Americano William Heard Kilpatrick (1871-1965), seu discípulo. Como professor e intelectual em um tempo em que era necessário mudar os rumos da educação, Kilpatrick foi o primeiro a defender o trabalho de projetos como um método pedagógico. O método de projeto tinha como base os fundamentos da psicologia, propondo um ensino centrado nas experiências da criança e a possibilidade da construção do conhecimento com significado, promotor de mudanças nos diferentes aspectos da vida do sujeito.

Como o método de projetos parte de uma situação-problema, para Kilpatrick (1970) é através da investigação, da experimentação que o conhecimento é construído, possibilitando ao aluno a associação entre a teoria e a prática, superando a transmissão mecânica e a fragmentação de conhecimentos preestabelecidos. Também destaca a importância de as experiências vivenciadas na escola serem o mais próximo possível da vida real para despertar, no aluno, o interesse pela aprendizagem. A reflexão sobre os problemas reais também favorece e motiva-o para o conhecimento de si e do mundo, fatores indispensáveis para a formação da cidadania.

No Brasil, de acordo com Santos (2006), influenciados pelas ideias da Escola Nova, os projetos surgiram e começaram a ganhar força, a partir da década de 20. Passaram a ser utilizados no meio educativo, no período em que o país passava por transformações políticas, econômicas e sociais. O movimento teve como pioneiro Rui Barbosa, tendo continuidade com um dos grandes influenciadores das mudanças educacionais brasileiras, Anísio Teixeira, seguidor de John Dewey. O movimento também foi influenciado por outros reformistas da educação, como Fernando Azevedo e Lourenço Filho.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, foi o marco da divisão entre os ideais progressistas e conservadores na educação brasileira. Além do caráter político, tinha como objetivo renovar a escola tradicional e promover a reconstrução da educação no Brasil, buscando melhores condições de vida num momento em que o país vivia a promessa do progresso industrial e acelerado processo de urbanização. Nesse contexto, a escola não podia ser vista apenas como meio para consolidar a economia capitalista, mas como um direito do cidadão. Portanto, a educação deveria ser pública, gratuita, laica, obrigatória e de acesso a todos.

Mesmo com as ideologias da Escola Nova já disseminadas no contexto educacional, os projetos na escola contemporânea brasileira ressurgiram, com maior ênfase, nos anos 1960, com Paulo Freire. Passaram a repercutir, em novas práticas docentes e diferentes modos de pensar e agir na educação frente às mudanças impostas pelo processo de globalização. Freire (1921-1997) introduziu o trabalho a partir de Temas Geradores, como forma de buscar uma educação libertadora e promover o debate político e sociocultural transformador.

Partindo de temas geradores, Freire (2006) propõe a superação do conhecimento que o aluno traz e que é a expressão da sua classe social. O objetivo não é anular ou sobrepor novos conhecimentos a esse, mas promover a articulação entre o saber científico e o saber popular, superando a “educação bancária”. Para ele

a priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica do professor e da professora (FREIRE, 2006, p. 82).

Para que essas posturas se consolidem na prática, Freire (2006, p. 16) define a escola não só como um espaço físico, mas como um “clima de trabalho, uma postura, um modo de ser”, que precisa passar por mudanças que vão muito além da adequação da estrutura física. As mudanças devem acontecer, principalmente, na forma como o currículo está organizado, pois privilegia apenas os mais favorecidos, seja através das experiências trabalhadas, seja através da avaliação excludente. É importante salientar que esse processo de mudança deve ser democrático, não uma imposição.

Além de Freire, outro referencial teórico importante e influente, quando se trata de projetos na atualidade, é o educador espanhol Fernando Hernández (1952) que defende a reorganização do currículo por Projetos de Trabalho. Para ele, através dos projetos é possível vincular o que se aprende na escola com os problemas que refletem a realidade externa, possibilitando que os alunos sejam os protagonistas da sua aprendizagem e o professor deixe de ser o regulador.

Do ponto de vista de Hernández (1998, p. 22), os “projetos de trabalho” em nenhum momento surgiram como forma de recuperar os conhecimentos escolares abordados por Kilpatrick, no final do século XIX, nem como a volta de uma experiência inovadora. É preciso considerar que ressurgem em outro contexto, em outro tempo e lugar, com outras pessoas.

Hernández (1998, p. 22) defende o projeto como caminho para “dar forma” a uma ideia que está distante, mas que precisa estar em constante diálogo com o contexto, com as situações e pessoas que contribuem para esse processo. Isso implica em colaboração, diálogo, conexões e relações que buscam novas alternativas e geram transformações. Quanto a expressão “de trabalho”, seu emprego deriva

da reação a algumas convicções da Escola Nova, que defendia a aprendizagem como algo fácil, espontâneo, prazeroso e libertador. O termo “trabalho” questiona o aprender como simples gostar, optando pela aprendizagem como algo que exige esforço. Com o projeto de trabalho, na opinião de Hernandez (1998, p. 67), “se pretende que o aluno não sinta diferença entre a vida exterior e a vida escolar. Por isso, os projetos devem estar próximos da vida”.

A partir das constatações referentes ao uso de projetos no meio educativo ao longo do tempo, percebe-se que a Pedagogia de Projetos se configura como uma prática promotora de mudanças sociais, desejadas e relevantes no atual contexto. O trabalho com projetos na educação sempre teve como característica a busca por solução de problemas reais, situados no contexto social, promovendo a melhoria dos processos educativos. Como aprendemos mais facilmente aquilo que nos é significativo, que passa a ter sentido à medida que aplicamos, em situações concretas, os processos de ensino, precisam basear-se na resolução de situações problema do cotidiano dos alunos.

De acordo com Freire (1999, p. 27), o professor precisa “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Muito além de ter consciência de que seu papel é possibilitar que os alunos construam seu próprio conhecimento, o professor precisa assumir, na prática, essa postura. Para Dewey (2010, p. 59), “enquanto um aluno está aprendendo a lição de Geografia, está simultaneamente ganhando atitudes em relação à matéria, ao mestre, à escola, às escolas, às coisas da inteligência, de certo modo para a vida toda”. Por isso, a escola não pode apenas ensinar informações e fatos, mas também atitudes, como a reflexiva com alunos e professores.

De acordo com Freire (1999), o educador reflexivo precisa ser constituído durante seu percurso no coletivo, pois nenhum conhecimento isolado, por si só, consegue dar conta de uma aprendizagem na sua totalidade. Para isso, precisa planejar e trabalhar de forma cooperativa e colaborativa, buscando a complementaridade do

conhecimento através das experiências proporcionadas. Os projetos pedagógicos buscam, através da interlocução entre os conhecimentos das diferentes áreas, superar a fragmentação do conhecimento e sua divisão em disciplinas estanques. Nesse sentido, há nítida convergência entre Dewey (1971), Kilpatrick (1970), Freire (1987) e Hernández (1998), quando defendem que o professor precisa considerar o contexto social e os conhecimentos prévios dos alunos ao organizar as experiências de aprendizagem.

A Pedagogia de Projetos é uma possibilidade de tornar a aprendizagem mais significativa e mais próxima da realidade dos envolvidos no processo. Busca romper a fragmentação dos conhecimentos, promover o diálogo e estabelecer relações entre os diferentes saberes, possibilitando ao aluno uma visão de mundo mais ampla e uma atuação mais consciente no contexto escolar e social.

Como a Pedagogia de Projetos repercutiu na prática de professores?

Com o objetivo de identificar as repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental, anos finais, buscou-se identificar suas percepções sobre o processo, desde o início. Também se procurou compreender o papel atribuído pelos professores à formação continuada na fundamentação das práticas pedagógicas interdisciplinares, demandadas pela pedagogia de Projetos. Para isso, um dos instrumentos utilizados foi o questionário, realizado no *Google Forms* e enviado para todos os professores da rede, que atuavam em 2019 e permaneciam atuando no momento da sua aplicação. O envio do questionário aconteceu com o auxílio da coordenação pedagógica de cada escola, que repassou o instrumento aos seus professores através *do WhatsApp* institucional. Para mobilizá-los a respondê-lo, juntamente com o *link* de acesso, foi enviado um texto explicativo, contendo o objetivo da pesquisa e destacando a importância da sua participação.

A aplicação do questionário ocorreu após parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), ocorrido em 21 de março de 2021. No cabeçalho, constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pré-requisito para prosseguir com as respostas. O questionário foi composto por 17 questões, sendo 12 de respostas objetivas, com o intuito de traçar o perfil do público participante da pesquisa e cinco questões de respostas descritivas, visando obter as percepções dos envolvidos sobre o processo na implementação da Pedagogia de Projetos. Cabe destacar que, dos 51 professores atuantes em sala de aula em 2019, 21 responderam ao questionário em 2021, perfazendo 40% do total de docentes atuantes.

As questões de múltipla escolha visavam caracterizar o público-alvo da pesquisa e possibilitar uma visão global do quadro de professores da rede em análise. Esse perfil foi assim traçado: em relação à faixa etária dos participantes, 47,6 tinham idade entre 31 a 40 anos; 23,8% tinham faixa etária entre 41 e 50 anos; 23,8% faixa etária entre 51 e 60 anos e 4,8% dos participantes tinham mais de 61 anos. A partir desses indicadores, foi possível constatar que a rede possui, na sua maioria, um quadro composto por professores na faixa etária dos 31 a 40 anos, os quais somados aos da faixa etária de 41 a 50 anos, atingem 71,4% do total de participantes.

Em relação ao gênero 90,5% dos professores participantes eram mulheres e apenas 9,5% eram homens. Observa-se que a realidade do município segue as características de uma profissão que é, predominantemente, feminina, especialmente na Educação Básica.

Sobre a formação em nível superior, os professores graduados em Língua Portuguesa e Matemática foram os que apareceram em maior número, 66, 6% do total. Essas disciplinas são também as que, na distribuição da carga horária semanal, possuem o maior número de períodos. Em seguida, apareceram os professores graduados em Língua Inglesa, História, Geografia, com 8,5% dos participantes em cada disciplina. E, em menor número, 4,9% aparecem os professores com graduação em Arte, Educação Física e Ciências. Em relação à

graduação, é possível observar que há uma proporcionalidade dos participantes, de acordo com a distribuição da carga horária das disciplinas. Quanto à Pós-Graduação, 85,7% dos professores participantes possuíam especialização, e 4,8% Mestrado, perfazendo um total de 90,5% dos profissionais atuantes. Apenas 9,5% dos participantes não possuíam pós-graduação, demonstrando que o quadro de professores é bastante qualificado.

Em relação ao tempo na docência, 42,9% dos participantes tinham entre 11 e 20 anos de atuação, 23,8% entre 5 a 10 anos, 9,5% até 5 anos de atuação, 9,5% entre 21 e 30 anos e 14,3% dos participantes, mais de 30 anos de tempo na docência. Sendo assim, é possível afirmar que o quadro de professores possui um considerável tempo de experiência docente.

O questionário demonstrou que 95,2% dos professores já tinham conhecimento sobre a Pedagogia de Projetos, quando esta foi apresentada em 2019. Destes, 33,3% desenvolviam o trabalho com projetos, 52,4% tinham conhecimento da Pedagogia de Projetos, mas utilizavam, eventualmente, em situações específicas, e 9% conheciam, mas os projetos não faziam parte da sua prática pedagógica. Apenas 4,8% dos participantes não conheciam a Pedagogia de Projetos. Esta análise nos possibilita compreender que a proposta do trabalho com projetos não era algo totalmente desconhecido pelos professores da rede, o que pode ter contribuído para sua implementação.

Sobre a avaliação da formação continuada no ambiente escolar, para subsidiar o trabalho com Projetos, foi possível compreender que os professores participaram das formações durante as reuniões pedagógicas ou nas horas de atividades conduzidas pela Coordenação Pedagógica de cada uma das escolas. Dos participantes, 70% consideraram que as formações permitiram a compreensão do processo e a reflexão sobre a prática, 20% consideraram que as formações foram suficientes para sustentar a prática pedagógica e 10% dos participantes consideraram que estas permitiram a compreensão do processo, mas não possibilitaram a reflexão sobre a prática. Nenhum dos participantes

considerou que as formações foram insuficientes, demonstrando que 90% dos professores avaliaram as formações como positivas e suficientes para a execução da proposta, nas suas práticas.

Em relação à avaliação da reestruturação do horário reservado para Horas de Atividades, foi possível perceber que, para 65% dos participantes, a mesma representou um elemento facilitador para a interlocução com os colegas, na realização de planejamentos interdisciplinares. Para 40% dos participantes, esse horário mensal de planejamento foi fundamental para garantir a execução da proposta e a reflexão sobre a prática e, para 5%, auxiliou no planejamento interdisciplinar, mas o tempo foi insuficiente. Percebe-se que 100% dos respondentes consideram a reestruturação do horário como um aspecto positivo para a realização do planejamento interdisciplinar, indispensável para a implementação da Pedagogia de Projetos.

Em relação às formações continuadas, organizadas para subsidiar o processo de implementação da Pedagogia de Projetos, 60% dos professores relataram que, após as formações, ainda ficaram com dúvidas, mas tiveram a possibilidade de saná-las nos encontros subsequentes; 35% disseram que se sentiram plenamente seguros, pois o trabalho foi realizado de forma coletiva, e apenas 5% dos participantes responderam que não colocaram a proposta em prática. Portanto, constatou-se que 95% dos professores avaliaram que as formações propiciaram o suporte necessário para o trabalho com projetos.

Quando os professores foram questionados sobre a possibilidade de desenvolvimento das habilidades propostas para sua disciplina, a partir dos projetos, 65% afirmaram que o trabalho com projetos possibilitou o desenvolvimento de parte das habilidades propostas para a sua disciplina e 35% que possibilitou o desenvolvimento de todas as habilidades. Ninguém respondeu que o trabalho desenvolvido não possibilitou o desenvolvimento das habilidades da disciplina, ou seja, 100% dos professores consideraram que os projetos interdisciplinares desenvolvem habilidades, mesmo que não na totalidade.

Em relação à interdisciplinaridade na realização de projetos, 50% dos participantes consideraram que a relação interdisciplinar só é possível após planejamento conjunto e acontece apenas com algumas disciplinas. 30% dos participantes consideraram que a relação interdisciplinar acontece no decorrer do projeto, de forma espontânea e com todas as disciplinas e 20% que a interdisciplinaridade acontece com todas as disciplinas, mas só é possível após planejamento conjunto. Nenhum participante respondeu que a interdisciplinaridade é dificultada pelas características da disciplina que leciona. Portanto, todos os professores avaliam os projetos como promotores de interdisciplinaridade, seja de forma espontânea no decorrer do processo, seja de forma estruturada, a partir do planejamento conjunto. Outro fator relevante é que de uma parcela bem significativa destes professores, 70% consideram que o planejamento coletivo é fator determinante para a interdisciplinaridade e nenhum considera que as características da disciplina com a qual trabalham impedem a interdisciplinaridade.

Buscando melhor compreensão das percepções dos envolvidos sobre a implementação da Pedagogia de Projetos, a primeira questão descritiva abordava os reflexos do ensino, através de Projetos Pedagógicos na aprendizagem dos alunos. Os professores foram unânimes em dizer que refletem diretamente. Em relação a como refletem, as justificativas apontaram para maior interesse e participação dos alunos, pois os assuntos abordados emergem das suas realidades e necessidades.

Sim, houve maior envolvimento dos alunos por serem temas de seu interesse e com isso houve mais aprendizado.

Com certeza. Houve maior envolvimento e participação dos alunos.

Também destacaram que, através dos projetos, os alunos conseguiam relacionar os conhecimentos das diferentes disciplinas, associando teoria e prática e tornando a aprendizagem mais abrangente

e prazerosa, aspectos que também facilitaram o desenvolvimento de habilidades.

Refletiu de forma positiva, pois combina os aprendizados das várias áreas de conhecimento de forma dinâmica e correlacionada.

As relações durante o processo facilitaram a compreensão e assimilação dos conhecimentos.

Aliando prática à teoria, os alunos compreendem melhor o conteúdo e por consequência se interessam mais pela disciplina.

Destacaram a aproximação dos conhecimentos com o cotidiano, os quais passaram a ter sentido e aplicabilidade no contexto. Como o aluno é o sujeito ativo na busca de conhecimentos, têm sua curiosidade aguçada, maior desejo por conhecer, fatores que facilitam a compreensão e assimilação de novos conhecimentos.

Houve significativo aumento no interesse, na participação, no prazer em realizar as atividades e na qualidade das produções dos alunos, melhorando com isso seu desempenho escolar. Esta prática colaborou para uma aprendizagem mais significativa para o aluno, motivando-o a ir buscar novos conhecimentos e querer aprender mais.

Abre diferentes caminhos para serem explorados e assim surgem curiosidade e questionamentos.

Sim, quando ele associa o conteúdo desenvolvido com situações apresentadas ao longo do projeto.

As respostas obtidas em relação aos reflexos na aprendizagem dos alunos do trabalho com projetos permitiram considerar que são bastante positivos, pois o aluno deixa de ser apenas um espectador de conhecimentos prontos, para buscar, construir e relacionar as aprendizagens com as diferentes disciplinas e com o próprio contexto.

Quando os professores foram indagados sobre as mudanças nas práticas avaliativas, a partir do desenvolvimento de projetos, a maioria

afirmou que houve mudanças, destacando a relevância da avaliação, no decorrer do processo e não apenas dos resultados. Também que utilizam diferentes situações e instrumentos para avaliar. Outros consideraram que a mudança aconteceu apenas em parte, pois os resultados da avaliação melhoraram, porém, o processo avaliativo continuou o mesmo.

A avaliação com projetos é parte do processo de construção do conhecimento, não se restringe a provas finais; deste modo o desempenho dos alunos também melhora.

As práticas mais válidas de avaliação são as que acompanham todo o processo de aprendizagem do aluno no decorrer das aulas, não se limitando a uma avaliação isolada.

[...] avalia-se todo o processo de construção do conhecimento do aluno, acompanhando e mediando através de observações, pesquisas, produções, portfólios.[...]

As respostas permitiram constatar que a maioria dos professores teve um olhar diferente para o processo avaliativo, a partir do desenvolvimento de projetos. A avaliação deixou de ser apenas a devolução dos conteúdos trabalhados através de provas no final, para acontecer durante o processo e de diferentes maneiras, possibilitando, também, a interdisciplinaridade.

Em relação aos aspectos positivos e negativos, na sua prática pedagógica a partir do desenvolvimento de Projetos, os professores destacaram como aspectos positivos, a coerência na prática educativa, a maior integração com os colegas, a troca de experiências e o fortalecimento do grupo.

Aprendemos com os colegas, no momento em que nos permitimos trabalhar de forma interdisciplinar; aprendemos com os alunos durante a realização do projeto.

Maior possibilidade de trabalhar no coletivo; troca de experiência com os colegas professores.

Também destacaram como aspectos positivos a expansão dos conhecimentos dos alunos, as aulas mais dinâmicas e criativas e maior interesse e envolvimento pelo conhecimento. Consideraram que a prática de projetos atribui maior significado ao processo de ensino e aprendizagem, interligando os conhecimentos das diferentes disciplinas e aprofundando-os através de pesquisa, que possibilita ampliar os conceitos históricos.

Nossas aulas são mais prazerosas para nós e para os alunos.

Maior engajamento dos alunos; aprofundamento em pesquisa e conhecimento; maior interação entre a comunidade.

Outro aspecto foi a integração dos componentes curriculares ou grande parte deles, o que ajudou a promover a construção conjunta do conhecimento no contexto escolar, levando em consideração a contribuição de cada um.

Outro fator destacado como positivo foi a maior participação da família e da comunidade e um maior engajamento dos alunos, pois vivenciam o conteúdo em situações do cotidiano. A integração dos componentes curriculares, ou grande parte deles, também contribuiu para promover a construção conjunta do conhecimento no contexto escolar.

A prática pedagógica, através dos projetos, oportunizou melhor participação e interesse do aluno pela busca do conhecimento e do saber, pois se atribui um significado, um sentido maior no processo de ensino e aprendizagem.

Maior interação entre a comunidade.

Dentre os aspectos negativos, destacaram-se: a falta de aceitação, a resistência ao novo por parte de alguns professores, a dificuldade em se reunir para planejar de forma interdisciplinar, pois o processo demanda mais tempo para pesquisa, planejamento e execução.

Resistência do novo, da mudança por parte dos alunos e colegas.

Dificuldade em reunir-se para realizar os projetos.

Exige mais tempo de pesquisa e planejamento

Também abordaram como negativos os aspectos relacionados à dificuldade de cumprir as habilidades previstas no referencial, conteúdos engessados que dificultam a ligação do tema do projeto com os conhecimentos das disciplinas, dificuldade de trabalhar de forma concomitante com a outra disciplina e de incluir alguns conteúdos no projeto, devido à área de atuação.

Alcançar todas as competências e habilidades de conteúdos indicadas pela disciplina, uma vez que trabalhar com projetos exige esforço, determinação e tempo.

Nem sempre o tema do projeto condiz com os conteúdos abordados, dificultando essa ligação e, assim, o conteúdo obrigatório muitas vezes fica em segundo plano.

Nem sempre a proposta pode ser simultânea, ou seja, não era possível trabalhar a mesma temática concomitante com a outra disciplina, o que potencializaria a prática.

Outros aspectos negativos apontados são relativos à falta de interesse e participação por parte dos envolvidos; as dificuldades técnicas, financeiras, de espaço das escolas e as demandas do dia a dia que se sobrepõem ao trabalho com projetos.

Mesmo reconhecendo que a interdisciplinaridade gerada no desenvolvimento do projeto potencializa a aprendizagem, nas falas relacionadas às dificuldades emergem aspectos como a dificuldade de desenvolver os conteúdos da disciplina, seja de forma individual, seja interdisciplinar devido ao tema. Também ficam evidentes as dificuldades relacionadas ao tempo para planejamento e execução da proposta para o trabalho interdisciplinar.

Quando questionados sobre como desenvolveram projetos durante a Pandemia da Covid-19, no período de atividades não presenciais, fizeram as seguintes colocações: as atividades foram realizadas através da plataforma Google *Class room*, *Google Meet*, videoaulas e houve certa limitação nos conteúdos referentes a cada disciplina. Dessa forma “atípica”, alguns entrevistados consideraram que foram desenvolvidas apenas algumas atividades interdisciplinares. Outros afirmaram que o desenvolvimento de projetos acabou ficando um pouco de lado, durante o período da pandemia, uma vez que, além dos conteúdos de cada disciplina, procuraram trabalhar com a empatia e a valorização do vínculo com a escola.

Neste ano atípico, o desenvolvimento de projetos acabou ficando um pouco de lado. Uma vez que, além dos conteúdos de cada disciplina, procuramos trabalhar com a empatia e a valorização da escola como um todo.

Num primeiro momento, não houve o desenvolvimento dos projetos, em função da adaptação ao novo cenário da Educação. No decorrer, algumas atividades interdisciplinares aconteceram e de forma gradativa.

Outros ainda consideraram que foi mais difícil desenvolver o projeto por completo, pois os alunos, distantes do espaço escolar, não participaram com tanto comprometimento como acontecia no presencial. E, também, houve os que consideraram que o desenvolvimento de projetos durante a pandemia foi inviável, pois o contexto demandava a atenção com questões mais relevantes.

Foi mais difícil desenvolver o projeto. Os alunos não participaram com tanto comprometimento do que quando era presencial. Muitos não retornavam as mensagens e orientações das atividades propostas.

Considero esta prática inviável neste momento nas escolas. Há muitas outras preocupações mais relevantes.

Impossível durante a pandemia.

Alguns dos fatores elencados para a não realização dos projetos foram a impossibilidade do encontro para trocas e planejamento entre os professores e a falta de interação com os alunos.

Em virtude da pandemia e das atividades remotas, praticamente não houve a realização de projetos interdisciplinares. Não ocorreram os encontros entre os professores, e as aulas se limitaram a poucas atividades exclusivas da disciplina.

Foi dificultado por não haver a presença dos alunos, a interação na sala de aula e em diferentes ambientes de aprendizagem, nem as trocas e o planejamento com os colegas.

Praticamente não aconteceu pela falta de interação.

Sobre o desenvolvimento de projetos durante a pandemia, fica evidente nas manifestações, que o processo foi prejudicado por fatores característicos do momento como o afastamento físico da escola, a dificuldade de interação com alunos e com os colegas, o que também impossibilitou o planejamento coletivo. Também fica evidente que, por este ser um momento ímpar, demandou a adaptação das formas de trabalho e a preocupação com aspectos considerados “mais relevantes” para os professores.

E, por último, quando foram solicitados a contribuir com suas percepções sobre aspectos relevantes do processo, os professores consideraram que os projetos interdisciplinares auxiliaram na aprendizagem dos alunos, favorecendo o desenvolvimento da empatia e do comprometido com a sociedade.

Acredito que os projetos são uma das metodologias ativas que nos permitem desenvolver habilidades e competências com os alunos, repensando o ensinar e o aprender para melhoria da educação na atualidade.

Devemos sempre levar em conta os projetos interdisciplinares, para que assim os aprendizados dos alunos possam ser mais significativos.

Estes projetos são muito válidos e, a meu ver, tornam a aprendizagem mais prazerosa, mais significativa. Os estudantes se lembram de um conteúdo e vão “linkando” os mesmos com várias disciplinas, pois estes foram leves, “gostosos” de serem aprendidos.

Os projetos têm por objetivo desenvolver no aluno o comprometimento com a sociedade, respeitando a natureza, desenvolvendo a sustentabilidade e empatia com o próximo.

Trabalhar com projetos é muito legal, é fugir do tradicional e se aprofundar num conhecimento para mostrá-lo para alguém. Você se sente importante.

Os desafios encontrados puderam ser superados à medida que o projeto foi se desenvolvendo.

As dificuldades são superadas ao ver o projeto “tomar corpo”, os alunos se interessarem, te perguntarem, querendo fazer mais do que se imaginava que fosse possível. Muitos obstáculos surgem, mas, no final de tudo, você vê que valeu a pena cada momento, bom ou não. Só “colocando a mão na massa” pra entender!

Os aspectos considerados relevantes no trabalho com a Pedagogia de Projetos foram à possibilidade de inovar, saindo do tradicional e privilegiando uma prática pedagógica que possibilitou relacionar diferentes aprendizagens e aplicá-las no contexto, resultando em maior envolvimento e aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

Após a análise da percepção dos professores sobre a implementação da Pedagogia de Projetos na rede municipal de Nova Prata, foi possível constatar que a proposta impactou e tem impactado nas práticas pedagógicas em seus lócus de execução. A mesma análise também demonstrou que a formação continuada e estruturada, através de espaços coletivos, organizados no contraturno escolar, promoveu a

realização de estudos associando teoria e prática, pois as reflexões partiam das dúvidas e dificuldades que emergiam de um processo que estava em desenvolvimento, possibilitando associação da teoria com prática. Tais aspectos reforçam a prática da formação permanente, desenvolvida coletivamente, a partir de cada realidade, o que requer espaços e tempos adequados, estruturados e pensados para esse fim, pelos próprios sujeitos.

Os professores reconheceram que formação continuada foi fundamental para a execução da proposta, especialmente para articular a interdisciplinaridade. A troca com os colegas, as reflexões coletivas possibilitam a compreensão das dificuldades e aliviam as tensões que emergem no cotidiano de trabalho. Também promove a relação entre a teoria e a prática, pois os conceitos são representações compreensivas das experiências, das coisas e dos fenômenos. Por isso, precisa ser intensificada e fortalecida, pois é um dos alicerces propulsores para novas compreensões, possibilitando desmitificar conceitos construídos pelos professores na sua formação acadêmica ou na sua atuação profissional. Portanto, a formação continuada surge como uma oportunidade de (re)construção de conceitos e de rupturas com a tradição hegemônica, permitindo aflorar uma nova concepção sobre o próprio desafio da docência.

Também se destaca, nesse processo, que a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, através da interdisciplinaridade, pode estabelecer nexos necessários para que os alunos compreendam e estabeleçam conexões entre os conceitos trabalhados. Os projetos possibilitam a construção dos conhecimentos, a partir de experiências reais e contextualizadas, passando a ter sentido e significado à medida que são aplicados em situações da vida cotidiana. Os professores reconheceram que o trabalho interdisciplinar promove o desenvolvimento das habilidades propostas para a disciplina. Também promove a construção de conceitos pelos alunos que estão além das disciplinas e que se fortalecem nas trocas entre elas. Mas também externaram que não conseguem desenvolver a totalidade dos conteúdos

de forma interdisciplinar. Os motivos apresentados são a necessidade de desenvolver todo o conteúdo estabelecido para a disciplina e, também, o tema gerador que não possibilita relacionar os conteúdos que precisam ser desenvolvidos.

Reconhecem os benefícios do trabalho interdisciplinar na aprendizagem dos alunos, relatando que estes passaram a ter maior envolvimento, interesse, participação e, em muitas situações, até surpreendendo pelo nível de aprendizagens e habilidades apresentadas, comparadas ao que demonstravam em aulas convencionais. Destacam que o trabalho interdisciplinar despertou o interesse dos alunos, uma vez que tornou a aprendizagem mais significativa e contextualizada, possibilitando a construção de valores que auxiliam em aspectos da sua vida diária. Mas também evidenciou uma interdisciplinaridade frágil, carente de aprofundamento. Os dados mostram que, mesmo que nós, os professores, reconheçamos resultados positivos na aprendizagem e no interesse dos alunos, ainda há uma preocupação evidente em relação aos conteúdos das disciplinas, que passam a assumir destaque no processo de ensino.

Outra constatação é que a prática de projetos reforça a necessidade de incorporar a formação continuada para o fortalecimento das propostas e para uma concepção de currículo que está muito além de uma mera lista de conteúdos. Enfim, que possibilite a adoção de práticas construídas de forma consciente, independentemente da situação que se apresente. É necessário que os professores assumam seu papel de protagonistas do processo, defendendo seus pontos de vista, trabalhando de forma coletiva para o fortalecimento das ações, ocupando e assumindo seu espaço no processo de ensino. Essa posição é fundamental para que não se reduzam, nas suas práticas, a meros executores de políticas públicas que, muitas vezes, são instituídas para reproduzir e perpetuar as desigualdades.

Também se considera fundamental a criação de instrumentos de efetiva participação nas construções coletivas das propostas, para que estas se efetivem concretamente nas práticas pedagógicas, reafirmando

o sentido da educação: a aprendizagem significativa dos alunos, sua razão de ser, como sujeitos em processo de humanização.

Referências

- CAMBI, Franco; TREBISACCE, Giuseppe. **História da pedagogia**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, 1999.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOBBSAWM, Eric John. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1970.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; SIMAN, Lana Mara. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **HISTEDBR[on-line]**, Campinas, n. 22, p.131-149, jun. 2006. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/18aHg8qpJ9AXd04mrSGgy1yZy2zBmDCwd/edit>. Acesso em: 28 ago. 2020.
- WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Trad. e orga. de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Eixo 2: Linguagens, saberes e inclusão

Biblioteca universitária sob a ótica dos processos educativos e de aprendizagem ³⁹

Flávia Reis de Oliveira
Flávia Ramos

Introdução

Este estudo contemplou a Biblioteca Universitária (BU) da Furg, com vistas à qualificação dos processos educativos e de aprendizagem mediados nesse ambiente. Sob esta perspectiva, neste recorte da tese, apresentamos a discussão sobre os processos educativos e de aprendizagem e o conceito de experiência. O embasamento teórico está ancorado em Paulo Freire e John Dewey, com discussões acerca do comprometimento com uma educação com qualidade e igualitária; da teoria aliada à prática; da aprendizagem que transforma o sujeito e saberes; da relação com o outro; e da aprendizagem pela experiência, por meio do diálogo, nos quais o ser e o ambiente são modificados na e pela interação que pode potencializar os processos educativos e de aprendizagem.

Sob a luz de uma reflexão teórica, abordamos os conceitos de educação, aprender, aprendizagem, processos educativos e processos de aprendizagem, bem como estabelecemos suas relações com a biblioteca universitária como espaço “potencializador” de processos educativos e de aprendizagem. Para John Dewey (1971), educação é um processo de reconstrução da experiência. Segundo o educador, educamo-nos à medida que vivemos mais experiências, pois aprendemos na e pela experiência. Uma experiência educativa envolve interação e continuidade entre aquele que educa e aquele que é educado (educador

³⁹ Este capítulo tem origem na tese intitulada: “Processos educativos e de aprendizagem na biblioteca universitária: abordagem centrada em bibliotecários e usuários”, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

e educando). Por isso trabalhamos com o conceito para entendermos qual é o papel da experiência nas nossas práticas e nas interações que ocorrem nas bibliotecas.

A ideia de experiência é trazida para o contexto da biblioteca para analisarmos o quanto pode ser importante e necessário para os usuários o que eles vivenciam e aprendem neste espaço. Sabemos que educação e experiência não são termos equivalentes, e isso precisa estar marcado no texto, ou seja, podemos ter experiências que não sejam educativas. Mas entendemos que a educação só ocorre no contexto da experiência. Ancoramos nossas reflexões na teoria de Dewey, para pensar e estudar a BU, no momento em que buscamos na educação (experenciada na universidade) a potencialidade dos processos de aprendizagem, por meio do exercício das vivências na biblioteca. A biblioteca apresenta-se, então, como meio educativo capaz de promover condições, estimular e determinar a direção para o processo educativo e a aprendizagem.

Neste texto, concebemos a educação como processo social e a experiência como processo individual. Com isso, visualizamos a biblioteca sob a perspectiva de mediadora de experiências, capaz de promover uma continuidade e mobilizar seus usuários para as experiências educativas. A biblioteca é uma possibilidade de existência ou de promoção para que haja interação e experiências nos espaços que contribuam com a aprendizagem.

Nesta direção, a busca pelo conhecimento apresenta às instituições de Ensino Superior o desafio de promover espaços que qualifiquem os processos de aprendizagem, no sentido de garantir o direito à educação e à qualidade de ensino. Compreendemos que as experiências têm uma dimensão individual e reconhecemos que questões sociais e, até mesmo o entorno onde estão localizadas, vão influenciar nas aprendizagens. Desta forma, passamos a pensar a educação a partir desses princípios (dimensão individual e coletiva). Silva propõe-nos a analisar que a

[...] educação do ser humano, seja ela formal ou informal, sempre envolve dois fatores fundamentais: formação e informação. Mais especificamente, o processo educativo exige que às novas gerações sejam transmitidos conhecimentos, sejam trabalhados determinados valores e costumes de modo que, ocorra a sobrevivência e a convivência social de modo que não pereça a linha evolutiva da cultura (1986, p. 35).

Assim, apoiamo-nos em Freire (1999, 2013) para pensar a educação, os processos educativos e de aprendizagem. Realizamos uma abordagem contemporânea da educação, em articulação com os postulados freireanos, sustentando que a aprendizagem é processual e ocorre em diferentes espaços, onde os estudantes tenham acesso a fontes de informação que podem ser utilizadas na construção de novos significados e conhecimentos. Valorizar o uso e o acesso à informação, nos espaços “informativos”, pode se constituir em forma de enriquecer a sociedade da informação. A informação e os saberes instituídos exercem, por conseguinte, papéis importantes nestes processos. A biblioteca universitária e os sujeitos essenciais, no processo de mediação na concepção de educação, contribuem para a reflexão das experiências e da perspectiva de aprender a construir conhecimentos, enquanto processo que ocorre pelas interações entre sujeitos, espaços e informações, numa relação mediada.

As bibliotecas universitárias apresentam-se como intermediárias na relação dos sujeitos com a informação, ora como gestora do conhecimento, ora como mediadora nos processos de busca pela informação. Assim, buscamos defender o potencial da biblioteca como mediadora destes processos, porque entendemos que ela pode contribuir com a transformação da informação em conhecimento. As experiências são determinadas pelas interações e pela continuidade da aprendizagem, caracterizando a interação entre a educação e as experiências pessoais, como forma de promover ações reflexivas e enriquecer as experiências para aprofundar seus significados. E, quando essas experiências se integram umas com as outras nos processos de aprendizagem, em diferentes espaços, a partir da interação, são estabelecidas também relações entre os sujeitos.

Portanto, sob a perspectiva das experiências educativas, consideramos que o processo de aprender com o outro, a partir das relações estabelecidas, pode se configurar em oportunidades de aprendizagem que tornam as experiências anteriores como constitutivas dos sujeitos implicados na educação. E reconhece-as, na sua legitimidade, como condições necessárias à formação humana.

Processos educativos e de aprendizagem

Para que possamos avançar nesta reflexão, é necessário definir alguns conceitos importantes como: **educação, aprender, aprendizagem, processos educativos e processos de aprendizagem**, bem como estabelecer relações com a BU, enquanto espaço potencializador de processos educativos e de aprendizagem, apresentando semelhanças e diferenças entre os dois processos.

Freire (1999; 2013) e Dewey (1971) ajudam-nos a pensar a **educação** para além de palavras dicionarizadas. Tal constatação levou-nos a refletir sobre a provocação de Freire (1999) em relação à compreensão – de senso comum e vinculada à corrente mais racionalista do tradicionalismo científico – de que a educação pode ser compreendida como algo estanque, fechada em si mesma, de tipo único e imutável. Em direção contrária, o autor provoca-nos a raciocinar sobre a educação como processo constante de aprendizagens e experiências. Ou seja, para Freire, melhor seria falarmos em educações, no plural. E, ao assumirmos essa possibilidade, precisamos encarar as impossibilidades de definir o termo de forma unânime e inequívoca.

Para o autor, educação é – antes de tudo – uma ação política e atrelada a duas premissas. A primeira premissa se refere à disposição ontológica do homem à educação (o homem busca o querer mais, o saber mais para se desenvolver). Nessa dimensão, podemos entender educação como processo de humanização, no qual a pessoa decide a partir do desenvolvimento de sua consciência crítica, sua forma de ver, de ser e de estar no mundo.

Na perspectiva da educação como processo de humanização, os sujeitos se constituem a partir de suas relações com o mundo. E busca ser mais através da própria educação. Aqui o educando se torna sujeito crítico, mais reflexivo e autônomo, capaz de atuar criticamente na sociedade. A educação é emancipatória e tenciona os papéis de opressor e oprimido – constantemente observados na escola.

Já a segunda premissa traz a educação como ela é – compreendida, educação tradicional –, de modo que o conhecimento está nas mãos dos professores e deve ser repassado para os estudantes que o recebem, como se fossem tábulas rasas. Trata-se da educação bancária. Para Freire (1999), a concepção de educação bancária (tradicional) significa que o educador é quem sabe mais e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos os pensados; o educador é o que diz a palavra (a verdade) e os educandos os que escutam. Essa concepção de educação nega a “dialogicidade”, e os alunos recebem, como depósitos, o conhecimento dos professores.

Estas duas concepções de educação – uma, como processo de humanização (libertadora) e outra como bancária – têm características que as distinguem em relação à própria subjetividade daqueles que são por elas operados. De acordo com o Dicionário Paulo Freire, a educação

[...] “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2008, p. 133).

As duas concepções de educação, ou melhor, as educações para Freire (1999) são, portanto, muito diferentes em relação às suas possibilidades de formação dos sujeitos na escola. E este conceito de educações constitui a base para a discussão dos processos educativos e de aprendizagem, na medida em que:

Essa dualidade é necessária para a classificação dos modelos e para a justificação das ações que são implementadas em relação

aos processos educacionais. Na tradicional se faz necessária a opressão do homem, que precisa ser adequado, enquadrado, capacitado e útil ao próprio sistema, e que, portanto, deve ser instrumentalizado. Em oposição à possibilidade de educação libertadora cuja principal função é humanizar o homem para que ele possa ser autônomo a partir de seu próprio desenvolvimento político e social, implicando-se e entendendo suas relações com o mundo (BARBIERI, 2019, p. 37).

Estas educações dizem respeito às possibilidades existentes para que os sujeitos imbricados na busca por conhecimento, pela satisfação pessoal e profissional e pelo saber possam compreender e transformar a sua realidade. As duas educações em Freire constituem-se em formas diferentes de **aprender** que reconhecem o “inacabamento” do homem. Nesta direção, é importante refletir sobre o ato de aprender que não se esgota com o que é ensinado/aprendido na escola.

Para Freire (1977, p. 85) aprender é “[...] uma busca natural e constante, seguida de reflexões sobre a finitude da infinitude, onde o sujeito homem se descobrisse como um ser inacabado”. Nesse entendimento, o homem é um ser inacabado, e o aprender não é algo terminado. Podemos dizer que quanto mais sabemos, mais queremos saber e isso nos leva a busca interminável.

A permanente demanda pelo aprender significa atingir formas de registrar a informação; porém, “[...] a informação registrada demanda meios que a transforme em conhecimento, meios esses que também são processos [...]” (CARVALHO, 2004, p. 103). O aprender acontece quando o conhecimento dá sentido à vida e a conduz para a construção de novos conhecimentos. É aprender contínuo de sujeitos que almejam crescimento, satisfação pessoal e profissional, busca pelo agir no e com o mundo para compreender e transformar a realidade, momento em que o “[...] *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*” (FREIRE, 2013, p. 68). Aprender, nessa concepção, não se restringe a conseguir elaborar a resposta certa para um dado problema, mas refletir criticamente sobre ele. É tomada de consciência que não se esgota no ato em si.

Assim, adotamos o conceito de aprender, a partir de Freire (1999), como aquilo que nos permite estar sempre em busca de crescimento, sobretudo em busca de compreender a realidade, agir e promover ações transformadoras, dar passagem para a experiência contínua a qual o autor vai chamar de práxis. De acordo com o educador, “[...] aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2013, p. 68).

Para privilegiar essa perspectiva do desenvolvimento dos sujeitos, a partir da humanização e da educação como prática libertadora, a educação não pode ser mera produtora de mão de obra para o mercado de trabalho, mas “problematizadora”, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e questionador, além de reforçar processos de aprendizagem como recurso para a constituição de sujeitos mais humanos.

Impõem-se a tomada de consciência sobre a realidade e que os indivíduos passem a refletir e questioná-la, pois a práxis “[...] implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1999, p. 67). A partir dessa reflexão, é possível motivar para que as ações transformadoras se concretizem e a aprendizagem aconteça. O conceito de **aprendizagem** adotado aqui é:

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos [...] e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação, por exemplo) (OLIVEIRA, 2010, p. 59).

A aprendizagem ocorre quando o conhecimento enriquece a vida, instrumentaliza-a e a dirige para novos conteúdos de conhecimento. Implica construir e ampliar conhecimentos de si, do outro e do mundo. Entendemos a aprendizagem como o movimento constante do indivíduo pelo crescimento, como construção diária do saber para compreender a realidade e transformá-la.

É essa construção que faz com que o homem invente modos de ser, de agir e de interagir com o mundo e com os outros, não podemos deixar de mencionar que os “modos de agir” obedecem a uma série de princípios morais e éticos. A partir dos pressupostos freireanos, a ética universal está ligada à prática educativa e à vida, isto é, “[...] por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar [...]” (FREIRE, 2013, p. 19).

Os princípios éticos sobre os quais Freire (2013) se refere são encontrados nas relações entre os sujeitos, na ética que nega a discriminação e a desigualdade e consolida a diversidade humana, no sentido de ética que “[...] se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe.” (FREIRE, 2013, p. 17). Segundo o autor, este entendimento exige postura ética dos sujeitos, conscientes de suas responsabilidades sociais. Experiência ética que fundamenta as possibilidades de desenvolvimento humano numa dimensão mais igualitária e comprometida com o coletivo.

Para que o homem possa se colocar nesta dimensão, carece de informações. Pela interação com o mundo, os seres humanos buscam a informação, essa por sua vez, depois de conhecida, assimilada e trabalhada pelo sujeito vai ser transformada em conhecimento. E o novo conhecimento sobre um assunto ou tema permite, também, a geração de conhecimento e inovações (LE COADIC, 2004). Sob este olhar, a educação e aprendizagem são fontes para a inovação, a transformação social e cultural. Em referência ao termo aprendizagem, Demo (1999) utiliza a expressão *aprendizagem reconstrutiva* para explicitar

[...] aquela marcada pela relação de sujeitos e que tem como fulcro principal o desafio de aprender, mais do que ensinar, com a presença do professor na condição de orientador “maiêutico” (DEMO, 1999, p. 28).40

Para que ocorra a aprendizagem, ela precisa ser constante, reconstrutiva e originada no âmbito das relações econômicas, sociais e

culturais, evidenciando que os processos educativos sejam articulados com a educação “humanizadora” e dialógica (FREIRE, 1999), podendo ocorrer quando há interação com a formação cultural. Em Freire (1983), a cultura é atividade humana feita a partir de diferentes movimentos e grupos culturais que transforma e pode significar a soma de experiências vividas. Neste sentido, a cultura é “[...] tudo o que é criado pelo homem e que consiste em recriar e não repetir, transformar e não adaptar” (FREIRE, 1983, p. 31). É a ação transformadora dos cidadãos. Freire considera que a transformação ligada à liberdade de aprender ocorre na medida em que o homem comum “[...] pode e necessita ser consciente de sua cidadania” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 67).

A relação que fazemos, entre cultura e cidadania enquanto ações transformadoras como “[...] aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 2000, p. 117), ligada à liberdade e ao exercício da cidadania, se estabelece na dimensão social em que estão inseridas as bibliotecas universitárias, visto que elas podem atuar como disseminadoras da informação, por exemplo, na promoção de políticas sociais, educacionais e culturais. E, no âmbito da cidadania, sua dimensão se apresenta como possibilidade de presença crítica do sujeito, no mundo e para o mundo. Nesta perspectiva de cultura como ação transformadora, o conhecimento nasce atrelado à convicção de que é preciso haver liberdade, para que ocorra a aprendizagem.

Sobre cultura e cidadania, salientamos a necessidade de que os sujeitos sejam conscientes dos seus direitos e deveres para exercerem sua liberdade e exercitarem sua cidadania como pessoas inseridas em sociedade em determinado tempo/espço. Sociedade que está em movimento e constante transformação. Nos processos de aprendizagem, de conhecimento e de transformação, os cidadãos podem ter a consciência ou não de que são “[...] seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1999, p. 30).

Nesta compreensão de que são (somos) seres inacabados e inconclusos, a Educação é entendida como inconclusa e inacabada, por

isso seguimos em busca contínua pelo conhecimento. Para Freire (2013, p. 60), “[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. A partir dessa compreensão, de inconclusão e de tomada de consciência, estamos em busca do aprender e em processo de educação e formação.

Inseridos no âmbito de uma sociedade informacional (advento dos computadores, internet; também chamada sociedade em rede), podemos considerar a informação já transformada em conhecimento, o que significa que a informação não deve apenas ser reproduzida, mas orientada e modificada, lembrando que trabalhamos neste texto o conceito de informação como conhecimento registrado (LE COADIC, 2004). Tal questionamento pode ser justificado porque a informação analisada, interpretada e transformada em conhecimento pode provocar mudanças comportamentais – por exemplo – e estimular o desenvolvimento de potencialidades, visto que ela só terá significado após ser percebida e interpretada por seu receptor (FIGUEIREDO, 1999).

A educação proporciona ao sujeito viver em constante aprendizagem, assim, não existem sujeitos ignorantes, uma vez que existem saberes diferentes, alguns sistematizados, outros não. Os **processos de aprendizagem** ocorrem quando há a apropriação do aprendido por parte do sujeito. Portanto, os processos de aprendizagem requerem a existência de indivíduos dispostos a ensinar e a aprender, continuamente, tendo a inquietude do inacabamento, pois o “[...] aprender não pode aludir, nunca, a uma tarefa completa, a um procedimento acabado ou a uma pretensão totalmente realizada; ao contrário, indica [...] a incompletude do conhecimento” (DEMO, 2000, p. 49).

Vimos destacando que o sujeito (o homem), os processos educativos (e a educação) e a aquisição do conhecimento exigem o reconhecimento de sua incompletude. Nesta direção, trazemos a frase atribuída a Sócrates: “Só sei que nada sei”, porque entendemos que ilustra nossa compreensão de que é preciso reconhecer, humildemente,

o fato de que não sabemos tudo sobre tudo, daí admitir que somos incompletos, que nossa educação é incompleta e que estamos constantemente nos qualificando.

É, por causa dessa consciência em relação à incompletude, que nós, seres humanos, trabalhamos o entendimento de que é a partir da construção e da produção do conhecimento que passamos a frequentar, usar e valorizar espaços que favorecem nossos processos de aprendizagem. Segundo Freire, a aprendizagem, enquanto processo, realiza-se em três momentos: no primeiro, educador e educando compartilham aquilo que conhecem, cabendo ao educador se inteirar daquilo que o educando sabe para trazer a cultura deste para a sala de aula e para outros espaços de aprendizagem; no segundo momento, propõem-se a exploração de questões e aspectos importantes em relação ao tema/objeto de aprendizagem; e, finalmente, no terceiro, volta-se do abstrato para o concreto e a etapa da problematização sugere ações para resolução do problema. Aqui a conscientização do educando é resultado. Mas como o acesso à informação, oportunizado pela Biblioteca Universitária, pode contribuir com esse processo?

Martins (2010, p. 12) ajuda-nos a entender melhor as oportunidades trazidas pelas BUs enquanto espaços de aprendizagem se compreendidas como “[...] porta de acesso ao conhecimento, como força viva para a educação, cultura e informação”. Uma abordagem contemporânea da educação, em articulação com os postulados freireanos que trazemos neste capítulo, sustenta que a aprendizagem é processual e ocorre em diferentes espaços, não apenas em sala de aula, mas onde os estudantes tenham acesso a fontes de informação que podem ser utilizadas na construção de novos significados e conhecimentos. Portanto, valorizar o uso e o acesso à informação nos espaços informacionais pode se constituir em forma de enriquecer a sociedade em rede. A informação e os saberes instituídos exercem, por conseguinte, papéis importantes nestes processos.

Nico (2008) acentua que “a aprendizagem não tem fronteiras físicas, sociais, culturais ou institucionais [...]” (p. 197). Para ele, os

conhecimentos acumulados (saberes), as capacidades e competências que desenvolvemos e as atitudes que aperfeiçoamos resultam de episódios de aprendizagem que se concretizam, em todas as suas dimensões, ao longo de nossa vida. Mais uma vez destacamos a premissa de que a aprendizagem se dá, de forma gradativa e processual, ao longo da vida e sempre há algo novo a ser aprendido pelo sujeito.

Na perspectiva freireana, é por meio dos processos de aprendizagem que o sujeito sai da condição de passivo para ativo, crítico e liberto, em relação à educação (FREIRE, 1999). E na lógica de questionamento pelo qual estamos identificando e investigando bibliotecas universitárias como mediadoras nestes processos, o ponto determinante é trabalhar para motivar e incentivar a faculdade ou a predisposição para ampliar o uso das fontes informacionais e a democratização do acesso à informação, contribuindo com a construção do conhecimento e desenvolvimento das pesquisas científicas e acadêmicas.

Como **processos educativos**, é fundamental a transformação social, mediada por processos de aprendizagem e intermediada por experiências que, a partir de Freire, significam (2013) leitura da realidade de forma reflexiva, crítica e autônoma. Ler essa realidade, apoiados em Demo (1999, p. 66) também significa “[...] saber intervir, usando como base instrumental o conhecimento reconstruído, e como base ética a capacidade de redirecionar a história, sendo dela sujeito”. Nessa perspectiva, os processos educativos são, literalmente, ativos e articulam três instâncias: o sujeito, o objeto (que pode ser a informação) e o meio (a realidade). Entre as instâncias, há uma interdependência que influencia, de forma relevante, a aprendizagem.

Tanto Freire, quanto Demo estabelecem que a aprendizagem se concretiza na habilidade do sujeito de produzir novo conhecimento para si mesmo, capacitando-o a intervir na sua própria história e a realizar aproximações que consistem em acrescentar na educação uma dimensão que está além da instrução mecanicista, que é da ordem da humanização. É sob a perspectiva, baseada na concepção de Demo

(1999) e Freire (2013), em relação aos processos educativos e ao papel social das instituições educacionais, que avistamos o papel e a atuação das bibliotecas universitárias neste âmbito. A BU e os sujeitos são essenciais no processo de mediação na concepção das educações, na capacidade de argumentar e no momento de experimentar essas novas vivências.

As possibilidades trazidas pelas BUs configuram-se viés que abre outras portas e novas oportunidades para a educação e para os processos educativos e de aprendizagem, a partir da reflexão das experiências e da perspectiva do aprender a construir conhecimentos enquanto processo que ocorre pelas interações entre sujeitos, espaços e informações, numa relação mediada. As bibliotecas universitárias apresentam-se como intermediárias na relação dos sujeitos com a informação. O que difere os processos educativos dos processos de aprendizagem é, portanto, o reconhecimento de que, na base do processo educativo, deve estar a atividade pessoal do educando.

Já nos processos de aprendizagem, o foco está na BU como espaço de aprendizado no qual a mesma aparece, ora como gestora do conhecimento, ora como mediadora nos processos de busca pela informação. E, a biblioteca universitária está ligada aos processos educativos, porque, além de favorecer o desenvolvimento de potencialidades ao capacitar pessoas para que as mesmas formem suas próprias ideias e tomem suas próprias decisões, ela auxilia nos processos de aprendizagem, ao suprir necessidades de informações técnicas, científicas e literárias para o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Dentre todos os espaços disponibilizados por instituições de Ensino Superior, a biblioteca é, por conseguinte, a que possui a incumbência de servir de apoio a todas as atividades atreladas ao ensino, à cultura, à pesquisa e à extensão. Ao pesquisarmos bibliotecas universitárias como espaços que podem contribuir com os processos (educativos e de aprendizagem), compreendemos ser relevante retomar o conceito de educação “humanizadora”, demarcando nossa opção por

essa perspectiva epistemológica, já que temos consciência de que ela é capaz de colocar a “dialogicidade” como potência de uma formação libertária, visto que concebe a consciência do inacabamento da própria educação, como algo inerente ao homem que também se reconhece inconcluso.

Nesta direção, a essencialidade dos **processos educativos e dos processos de aprendizagem** pode encontrar-se na formação crítica e no “[...] movimento que compromete os homens como seres conscientes de sua limitação, movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito e o seu objetivo” (FREIRE, 1980, p. 82). Mesmo sabedores das limitações que ainda temos em relação aos avanços da educação como transformadora da realidade e, conscientes disso, buscamos defender o potencial da biblioteca universitária como mediadora destes processos, porque entendemos que ela pode contribuir com a transformação da informação em conhecimento, em prol de uma educação emancipatória.

Conclusão

A humanidade, desde sempre, procurou acessar e preservar o conhecimento em suas mais diversas formas. Neste contexto, ponderamos os seres humanos inconclusos e em busca contínua para construir e reconstruir o conhecimento. Sendo assim, objetivamos encontrar meios para aprender e ensinar o que torna a biblioteca parte fundamental do empreendimento, uma vez que esta possui muitos meios para atuar como mediadora nos processos educativos e de aprendizagem, de modo que consegue preservar, transmitir e disseminar a informação nos mais diversos suportes e meios.

As bibliotecas podem ser consideradas potenciais na era chamada de sociedade da informação, pois são capazes de promover o acesso à informação, de disponibilizar a produção e a constituição do conhecimento, de promover debates autônomos e críticos, de incentivar e fomentar a pesquisa científica e de possibilitar incentivos a favor da aprendizagem contínua. Por tal relevância, os desafios enfrentados

ultrapassam as paredes físicas das salas de aula, bem como apoiam às atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Neste capítulo, sob a perspectiva freireana e deweyana, a importância da Biblioteca Universitária (BU) está atrelada à sua relação com a formação educacional, juntamente com o seu papel perante os processos educativos e de aprendizagem. E, na experiência, como processo integrado à constituição do sujeito, pelo seu processo de formação e interação, juntamente com o aprender do outro, a partir das relações estabelecidas. Quanto aos processos de aprendizagem, está centrada no sujeito em constituição, questionadores, emancipados e conscientes de seu inacabamento. Circunstância que é dependente da interação e das relações de troca entre os diferentes sujeitos, isso significa que o conhecimento é produzido por meio da relação com o outro – a partir da interação como nos provoca a pensar Dewey.

A BU, assim como todas as unidades informacionais, vive tempos de mudanças em âmbito tecnológico, o *boom* informacional com a era da internet, mas continua sendo preservada e vista como local que prioriza e valoriza a educação, sempre buscando tornar a informação acessível e democrática. Em vista disso, é fundamental sua compreensão como espaço importante dentro da universidade e o significado do seu papel como mediadora nos processos. Os questionamentos que guiaram este estudo fizeram com que repensássemos tanto o papel da biblioteca na formação acadêmica, profissional e pessoal, quanto sua relevância, principalmente em relação à comunidade acadêmica.

Pela BU ser concebida como um ambiente de apoio, de ensino, de pesquisa e de extensão da universidade e por contribuir com a formação acadêmica, profissional e pessoal é que a estabelecemos como unidade informacional que contribui com a qualificação dos processos educativos e de aprendizagem, por meio dos serviços e produtos disponibilizados. Neste contexto, o capítulo foi permeado pelo viés da aprendizagem e da experiência.

Nosso embasamento teórico foi realizado a partir de Paulo Freire (197, 1983, 1999, 2000, 2013) e John Dewey (1971), com reflexões sobre o respeito aos saberes; comprometimento com uma educação com qualidade e igualitária; teoria aliada à prática; aprendizagem que transforma o sujeito e saberes; relação com o outro, e aprendizagem pela experiência por meio do diálogo. Desta maneira, estudamos ambos os educadores para analisar a Educação e a Aprendizagem pela via da Experiência, pois aquilo que o sujeito já traz com ele, o que viveu, o que experienciou podem ser utilizados em seu processo de aprendizagem. As BUs possuem a condição essencial e necessária para contribuir com o processo de formação e para que, assim, tenhamos uma constituição de conhecimento e saberes significativos em nossa vida. A título de conclusão, com base nas nossas análises e discussões teóricas, podemos sustentar que a Biblioteca Universitária pode contribuir com os processos educativos dos estudantes. A BU pode se constituir em espaço de democracia, de mediação entre a informação e o conhecimento registrado e, principalmente, em um espaço que contribua para a aprendizagem.

Para isso, faz-se necessário ter a visão da biblioteca como algo que está além da prestação de serviços e de guarda, ter em vista que a biblioteca tem função educacional e mediadora na democratização do acesso à informação e disseminadora

do conhecimento. Para que isso se concretize, é inevitável que todos os responsáveis estejam envolvidos e engajados no planejamento e na organização da unidade, pois somente em união a biblioteca irá se consolidar como ambiente de aprendizagem.

Referências

- BARBIERI, Simone Côrte Real. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5465>. Acesso em: 6 jul. 2020.
- CARVALHO, Isabel Cristina Louzada. **A socialização do conhecimento no espaço das bibliotecas universitárias**. Niterói: Intertexto, 2004.

- DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento**: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- DEMO, Pedro. **Conhecer & aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- FIGUEIREDO, Nice Menezes de. Usuários. *In*: FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Paradigmas modernos da ciência da informação em usuários, coleções, referência & informação**. São Paulo: Polis/APB, 1999. p. 10-54.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- LE COADIC. Yves-François. **A ciência da informação**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.
- MARTINS, Maria de Fátima Castanheira. **Representações das crianças em relação às bibliotecas como espaços de aprendizagem**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010.
- NICO, Bravo. Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores. *In*: BRAGANÇA, Inês *et al.* (org.). **Vozes da educação**: memórias, histórias e formação de professores. Petrópolis: DP *et al.* Editora, 2008. p. 197-206.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de; VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010. Disponível em: *site*. Acesso em: 9 jul. 2020.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A lupa da documentação pedagógica: “tu acompanha, se surpreende com as crianças”⁴⁰

Lilibth Wilmsen
Flávia Brocchetto Ramos

Este capítulo se constitui como um extrato da dissertação de mestrado,⁴¹ intitulada “Documentação pedagógica: estudo sobre crianças e suas linguagens”, construída nos anos de 2020 e 2021. Nestes escritos seguem reflexões teóricas acerca da documentação pedagógica e achados empíricos construídos em grupos focais com professoras e análise de documentações de uma escola de Educação Infantil da rede particular de Caxias do Sul.

A lupa é instrumento óptico munido de uma lente com capacidade de ampliar imagens, e é utilizada para observar pequenos objetos e detalhes, munida de poder para descobrir insignificâncias. Assim como a lupa, a construção da documentação desafia o professor a observar as miudezas das cenas de aprendizagem, pressupõe olhar intencional, focado, para ampliar a captura, criando imagens com sentido e que contam uma história. O olhar das crianças parece se valer de lupas, que reparam pequenezas do cotidiano. É a esse movimento que nos referimos para discutir a documentação: olhar e reparar nos detalhes e minúcias.

As capturas não são documentos para os arquivos, ou painéis pendurados nas paredes, ou ainda série de fotografias. A documentação comparece como traço visível, procedimento que dá suporte ao aprendizado e ao ensino, tornando-os recíprocos por poderem ser vistos e partilhados (RINALDI, 2019, p. 184). O traço visível, grifado por

⁴⁰ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Documentação pedagógica: estudo sobre crianças e suas linguagens”, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

⁴¹ Investigação aprovada pelo Comitê de ética da Universidade de Caxias do Sul pelo parecer 4.238.658

Rinaldi (2019), aponta a documentação como ato de partilha das aprendizagens das crianças e forma de subsidiar a avaliação como processo participativo, que se apoia na contribuição dos profissionais, das crianças e das famílias.

A avaliação pela documentação pedagógica

O conceito de documentação pedagógica se aproxima da avaliação apontada como ideal pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). As diretrizes indicam a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças, e a evidência como um procedimento para acompanhar o trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, o planejamento, a execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Instituições de Educação Infantil podem criar procedimentos para acompanhamento da ação pedagógica e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. A avaliação na Educação Infantil, segundo DCNEI (BRASIL, 2009, p. 28) tem como garantias de avaliação os seguintes itens: 1) observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; 2) utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.); 3) continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); 4) documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da

criança na Educação Infantil; 5) não retenção das crianças na Educação Infantil.

Observando os procedimentos de acompanhamento pedagógico acerca do desenvolvimento das crianças mencionados pelas DCNEI (BRASIL, 2009), é possível identificar que a observação contínua do cotidiano está presente como garantia. É essencial pensar que, ao observar cotidianos, rotinas e relações, também se está pensando em uma avaliação integral, que considera a inteireza⁴² da criança. Avaliar na Educação Infantil não significa olhar para produtos de atividades propostas, ou registros realizados pela criança sem contexto ou acompanhamento das jornadas de aprendizagem, bem como aponta o primeiro fundamento das diretrizes, que consiste em observar as interações e brincadeiras das crianças de forma crítica. Por isso, o segundo fundamento se preocupa em utilizar múltiplos registros, tanto do professor quanto da criança, destacando o procedimento participativo.

Os contextos e as transições que a criança perpassa são preocupação do terceiro fundamento, que pede por olhar sensível da transição das crianças nos espaços em que vive, implicando olhar para a criança como ser social, cultural e histórico, não como objeto de repasse. O quarto fundamento salienta a documentação, de forma contextualizada, evidenciando a escola, seus contextos, as crianças, suas singularidades e o essencial: diferentes formas de desenvolvimento e de aprendizagem. Pensando nestes fundamentos e ainda no último tópico, voltado à não retenção, é possível realçar potências da documentação pedagógica como procedimento que contempla a avaliação participativa, demanda do professor maior envolvimento com a observação e a escuta.

Para a professora Bianca, no grupo focal docência A, a presença da documentação no cotidiano escolar dá mais trabalho:

⁴² Analogismo dos escritos de Manoel de Barros, que narra a vida de meninos e meninas pelas lentes da poesia. Por conta de o estudo voltar-se às crianças, que possuem a capacidade de fazer o verbo se desgarrar da lógica, utilizamos essa expressão para estreitar a relação da palavra com a coisa. Essa expressão se caracteriza pela condição do que é inteiro, integridade física.

Bianca: essa documentação dá um pouco mais de trabalho, tu tem que descrever o momento, a fala, mais detalhado. Mas, é muito mais rica, descreve um momento muito importante na vida da criança.

Diferente de um parecer, o parecer só eu que estou olhando, eu julgo, critico.

Ana: tipo atingiu, não atingiu.

Bianca: no parecer não teve participação da criança, e nesse registro, ela fez parte desse processo, da participação.

As professoras discutem e comparam a documentação com a avaliação feita por meio de parecer descritivo. Para elas, o parecer é estabelecido somente pelas ideias adultas, nas quais a criança é julgada, criticada e colocada em um padrão: atingiu, não atingiu. Mesmo reiterando o processo que demanda mais fôlego e trabalho do docente, elas classificam a documentação como “mais rica”, pois descreve o momento importante da vida da criança e abre a possibilidade de participação da criança no processo.

Outro documento norteador da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), homologada em 2017, preocupa-se em retirar conceitos “escolarizantes” do currículo e é composta por dois eixos estruturantes, que são as interações e brincadeiras. Os eixos deixam claro que a criança tenha oportunidade de se expressar com diferentes linguagens, brincando e explorando o mundo com seus pares. A substituição de conteúdos pelos campos de experiências visa a construir Educação Infantil pautada em experimentar, sentir, viver, explorar, brincar, socializar, se conhecer.

No que tange ao processo avaliativo das crianças, a BNCC (BRASIL, 2017) aponta que é preciso acompanhar práticas e aprendizagens das crianças, observando a trajetória de cada criança e do grupo – conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. O documento indica a utilização de diversos registros, feitos em diferentes momentos, tanto pelos professores quanto pelas crianças e deixa claro que a avaliação não tem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”.

Essa classificação distancia-se do conceito de documentação, bem como do tratamento dado à avaliação pelas próprias professoras na empiria, ao alertar que a documentação não tem pretensão de julgar ou classificar as crianças. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Memória educativa presente na documentação

A documentação pedagógica é entendida como processo que traz visibilidade aos trajetos e a jornadas de aprendizagem das crianças, considerando seus contextos, suas interações e experiências. É uma ação que vem sendo discutida, após a difusão da experiência de *Reggio Emilia*. Tal propagação promoveu impacto de novas formas do documentar e trouxe inspirações para que a documentação pedagógica se tornasse mais significativa.

A experiência italiana promoveu discussões, não para tomar como padrão ou cópia, mas para que as diferentes realidades de escolas, em qualquer lugar, estejam presentes no ato de documentar, que é contextualizado e permite que as experiências feitas na escola sejam vistas e compartilhadas. Para Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), as pedagogias participativas colocam a documentação pedagógica no centro do processo de aprendizagem, pois documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la.

A documentação é vista como uma construção de memória educativa, que evidencia o modo como as crianças constroem seu conhecimento e fortalece a identidade da educação das crianças e do ato de construir o contexto do educar (FOCHI, 2016). Fochi aproxima a documentação da memória educativa, no sentido de o professor ter subsídios – provenientes da documentação – para revisitar sua prática, compreender a criança e sua interação com o mundo. Assim, as narrativas das jornadas de aprendizagem, eixo estruturante da pedagogia-em-participação, são contadas pela construção de

visibilidade das situações de aprendizagem. Para João e Júlia Formosinho,

a documentação pedagógica é uma tessitura de narrativas que acompanham longitudinalmente as situações de aprendizagem multidimensional, em contexto pedagógico identitário, e que revelam a criança que aprende. Por meio dessas narrativas, a documentação pedagógica tem potencial para revelar um processo dinâmico de crescer no aprender, integrado com o crescer no ser (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 123).

O conceito de documentação propagado por Formosinho e Formosinho (2017) mostra o potencial da escuta e do olhar sensível às singularidades, viabilizando observação atenta ao trajeto de cada criança “aprendente”. Como a documentação passa pelo professor, não se pode dizer que ela vai mostrar a aprendizagem da criança, pois esta, somente a criança percebe, mas deixa visível a criança em seu processo de aprendizagem. Escancara as oportunidades que foram construídas com as crianças e as possibilidades encontradas por elas para experienciar com seus pares, com adultos e com o mundo.

Para os adultos, partilhar aprendizagens e descobertas das crianças pode revelar pertencimento ao grupo e conferir visibilidade aos processos “aprendentes” infantis. Em uma conversa no Grupo Focal Docência C, duas professoras conversam sobre deixar visível o “trabalho da colega”:

Ana: que a gente possa compartilhar mais, porque esses registros, essas documentações, quando a gente observa o trabalho da colega a gente pode aprender pra nós, pro nosso dia, e valorizar isso.

Bianca: é legal porque eu não fico muito, a gente não sabe o que acontece na outra sala, quando tu vê o registro das colegas, tu vê o salto das crianças, tu acompanha, se surpreende com as crianças.

A fala da professora Bianca – “tu acompanha, se surpreende com as crianças” – está intimamente ligada ao traço visível da documentação como acompanhamento dos processos das crianças. A documentação pedagógica contempla registros visíveis de experiências feitas em diversas linguagens pela criança. Por meio do documentar, se

apresenta o resultado da observação do professor ou do próprio aluno, percorrendo o processo, os olhares, os detalhes no cotidiano e nas aprendizagens. Há múltiplas formas de documentar e, conforme Fochi (2016), nem todo registro é documentação pedagógica. O autor ressalta que o registrar sem olhar, sem contextualizar os trajetos de aprendizagem das infâncias não pode ser considerado documentação pedagógica. A documentação é processo contextualizado que comunica aprendizagens e convida à memória da experiência, mas não é a mera junção de registros.

Para Formosinho e Formosinho (2019), documentar pressupõe preocupar-se em descobrir e compreender o modo como as crianças atribuem significados às suas experiências de aprendizagem, criando narrativas em diferentes linguagens e suportes, em processo comunicativo.

Conforme Malaguzzi (2016), a documentação pedagógica no contexto italiano é vista pelos professores com três funções importantes. A *primeira função* é oferecer às crianças uma *memória concreta e visível* do que disseram e fizeram, para ser o começo e alinhar os próximos passos na aprendizagem. A *segunda* funcionalidade consiste em oferecer aos educandos *ferramenta para pesquisas* e chave para melhoria e renovação contínuas. E a *terceira*, *oferecer aos pais e à comunidade escolar informações detalhadas* para que fiquem a par do que ocorre nas escolas e para fomentar discussões emergentes das crianças daquele local.

Para tornar mais evidente as finalidades da DP, apresenta-se o Quadro 1, a partir de Rinaldi (2019, 2014):

Quadro 1 – Finalidades da documentação pedagógica para Rinaldi

OBRA	FINALIDADE DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA		QUEM ATINGE PRINCIPALMENTE?
Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender (2019)	Visualização do processo de aprendizado	Tornar visíveis, por meio de narrativas, textos, imagens, produções de mídia, os aprendizados da criança, olhar seu pensamento e percepções do mundo.	Criança
	Conexão entre teoria e prática	Apurar o olhar, e (re)olhar, considerando que esse olhar não é neutro e propicia novas reflexões.	Professor
	Professor aprendiz e pesquisador	Dar mais movimento de pesquisa para o professor que observa, registra, conta, reflete. A pesquisa não pode acontecer só em espaço acadêmico formalizado.	Professor

	Abertura ao espaço público	Quando compartilhada, permite que outras pessoas possam olhar as paredes da escola, os arquivos. As famílias se sentem participantes do processo.	Comunidade escolar
	Aferição sem classificação	Dar suporte para acompanhar e examinar os subsídios da documentação, para comparar o aluno com o próprio aluno, no seu processo de desenvolvimento.	Criança
Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo (2014)	Garantia da escuta	Alicerça uma prática voltada para a escuta das diferentes linguagens da infância, estando o professor atento às suas aprendizagens e significações.	Criança
	Memória nos	Oferece reforços	Criança

	processos de aprendizagem	para a memória, com imagens (fotografias e vídeos) e com as vozes das crianças (anotações e narrativas).	
	Construção da identidade	Produz uma cultura das práticas e das experiências oportunizadas.	Escola
	Permite a reflexão	Convida a (re)ler e (re)visitar as experiências feitas, (re)pletindo sobre elas. Trata-se de um registro para ser visto novamente.	Professor

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir de Rinaldi (2019, 2014).

Ao considerar as finalidades da documentação, Rinaldi aponta para seus vários destinos: a comunidade escolar, a reflexão do professor, a compreensão da aprendizagem da criança. Dessa forma, a documentação perpassa vários sujeitos da escola: o professor, os alunos, os pais, os outros professores, as outras crianças, que participam da rotina escolar. Porém, nota-se que a criança ainda se mostra com mais aparições nas finalidades da documentação, evidenciando a preocupação de propor uma prática que seja protagonizada por suas aprendizagens e experiências.

Para Formosinho *et al.* (2019), a documentação tem intenção de fomentar a pedagogia participativa, contribuindo para a democracia. Partilhar a documentação e colocá-la em prol de diálogo é um dos movimentos que confere novas vozes e interpretações às teorias das infâncias. A outra questão apontada por Formosinho *et al.* (2019) é a compatibilidade entre a documentação e os princípios de democracia, embasados nos direitos das crianças, na participação, no espaço de abertura para a escuta e o diálogo. A legitimidade da documentação acontece quando envolve a participação, tanto na construção quanto na organização, interpretação e na comunicação dos trajetos de aprendizagem. Envolver famílias e comunidade escolar no documentar contribui para democratizar a escola.

Capturar sentidos

A documentação pedagógica contempla registros de experiências feitas em diversas linguagens pela criança. Apresenta o resultado da observação do professor ou do próprio aluno, percorrendo, assim, detalhes do cotidiano e das aprendizagens. A documentação comunica trajetos de aprendizagem, convida à memória da experiência, mas não é mera junção de registros. Para Malaguzzi (2016), o fluxo de documentação cria cenário para as crianças, pois elas olham a documentação e se sentem mais curiosas, interessadas, confiantes e contemplam o significado daquilo que viveram, atribuindo novos entendimentos. Para o autor, as crianças são produtoras de cultura.

A documentação em acesso permite que se formem espirais de produção de cultura no ritmo das crianças que olham e vão (re)movimentando os significados comunicados pela documentação pedagógica estampada na escola. O registro das experiências infantis que compõem a documentação pedagógica imprime sentido às ideias e formas de pensar, comunica as surpresas e as descobertas cotidianas das crianças (MALAGUZZI, 2016).

Na escola, onde a empiria foi construída, as documentações têm diversas formas. A escola conta com a multiplicidade de suportes e

técnicas de registro: PowerPoint, escrita à mão da professora e das crianças, fotos, vídeos, grandes painéis, folhas A4 e instalações. Da mesma forma, os ambientes para exposições “documentativas” são variados, transitando por salas, corredores e espaço externo.

Além disso, a utilização de múltiplos registros para conferir visibilidade à continuidade dos processos de aprendizagens configura a documentação específica, singular da criança, para que a família conheça as oportunidades oferecidas às crianças e seus processos no desenvolvimento e na aprendizagem. Tais multiplicidades de registros expõem o processo de ensino e aprendizagem das crianças, bem como demarcam conceito e formatos de documentação pedagógica discutidos. Assim, o documentar é ação presente no cotidiano educativo, o qual respeita a aprendizagem holística⁴³ das crianças, apoiando a jornada de aprendizagem individual e de grupo.

Os múltiplos registros tornam a documentação mais fortalecida de evidências em mais linguagens – visuais, sonoras, gráficas, artísticas, manuais. A validação de significado está em usar tais registros para interpretar e narrar jornadas de aprendizagem. Como fazer esse processo holístico constituir-se com sentido?

Rinaldi (2012) coloca a documentação como anticorpo das aferências e classificações da avaliação, justamente pelo caráter de significado que contempla o processo. Para a autora, a documentação representa uma linguagem da atribuição de significados. Esses significados são atribuídos por quem documenta e se responsabiliza pelas interpretações e narrações, esforçando-se para interpretar e atribuir sentido ao que vê e escuta, e considerando os diálogos e confrontos para construir significado.

A documentação pedagógica pode favorecer o “protagonismo” infantil a ser observado, compreendido, construído e ressignificado. Por isso, este olhar do professor para o registro da documentação estreita a

⁴³ Quando nos referimos à característica holística, adjetivamos alguma coisa procurando compreender os fenômenos na sua totalidade e globalidade. A palavra *holística* foi criada a partir do termo *holos*, que em grego significa *todo* ou *inteiro*.

prática da pedagogia da escuta. A documentação alia-se à prática educativa que favorece o conhecimento de percursos e trajetos construídos pela criança. Essa qualidade depende, em parte, da articulação que a escola e os professores dão à documentação, uma vez que cada instituição trará sua identidade pedagógica para o ato de documentar.

Na instituição da empiria, a identidade das documentações reverbera a partir das idades das crianças e de cada perfil de professora. Por não haver padrão de construção, as diferentes capturas carregam a singularidade do olhar docente. Nos momentos de visita à escola, foi possível perceber formas e suportes de registros em diferentes espaços: paredes, vidros, varais externos, bancadas e mesas. Porém, nem todas as exposições eram compostas de processos documentativos, visto que o espaço também era aberto a receber registros das crianças.

A Figura 1 evidencia documentações vistas na escola durante visita, e não compõem as fontes de evidências, mas ilustram a identidade visual que a escola adota ao estampar formas de documentar as trajetórias de aprendizagem. É possível identificar documentações expostas em varal, presas a bambolês, coladas no muro da escola, acompanhadas de materialidades, coladas em caixas de papelão. Cada documentação carrega simbolismo estético, a partir do que está documentado durante o processo. Por exemplo, a documentação exposta no bambolê trata sobre experiência das crianças com objetos circulares; já a documentação fixada em caixas anuncia proposta “brincante” com caixas de papelão.

Figura 1 – Documentações vistas no espaço da escola



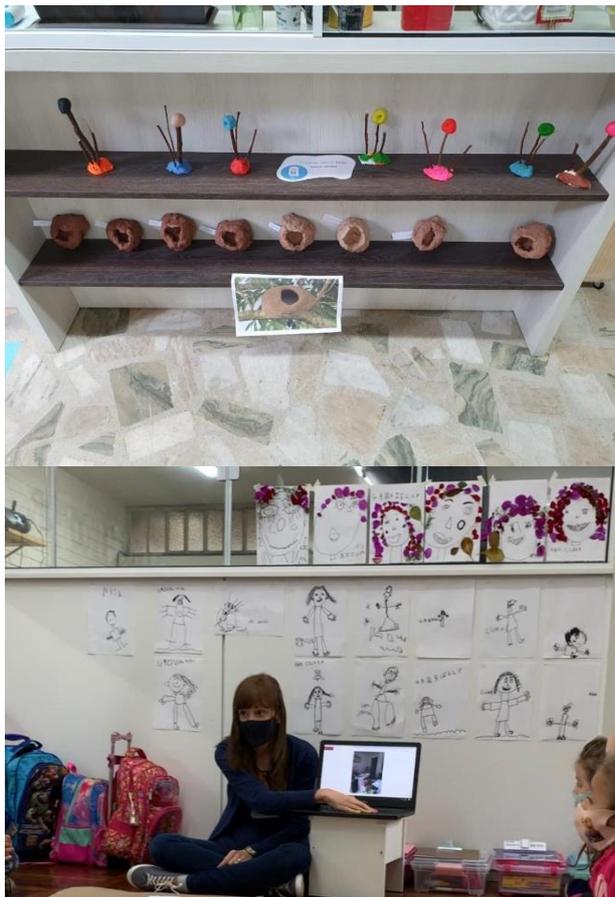
Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

A partir das documentações vistas na imagem 1, percebe-se que a fotografia está muito presente nas documentações de crianças bem-pequenas. As documentações atreladas a crianças pequenas privilegiam os registros das próprias crianças. Já as documentações que fizeram parte da análise desta dissertação trazem percepção importante quanto à temporalidade documentada. A professora do Pré documentou processo mais longo do que professoras do Jardim e Maternal. Enquanto a documentação do Maternal registra minutos, a do Jardim abrange duas tardes, e a do Pré registra muitos dias. Essa constatação pode estar

atrelada à concepção de infância, de documentação pedagógica e de sentido atribuído pelo olhar do professor para o que se passa no cotidiano escolar.

Durante as visitas na escola, não apenas documentações eram vistas pelo espaço. A figura revela registros e materialidades expostos que não configuram documentação pedagógica, mas são produções das crianças:

Figura 2 – Exposição de registros das crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Pinazza e Fochi (2018, p. 24) consideram que a estratégia da documentação pedagógica se converte em ferramenta poderosa, na reconstrução de significados para a criança e para a identidade da escola. Por isso, a documentação pode fomentar e exaltar a cultura da infância, pois para

[...] a cultura se manter viva é fundamental o trabalho da memória, tanto a memória individual, que registra singularmente as experiências vividas, como a memória social, que nas narrativas individuais vai trazendo os ecos e os elos da coletividade. (JOBIM; SOUZA, 2016, p. 53).

A importância de conferir visibilidade às memórias para manter viva a cultura da escola pode ser construída pela documentação, experiência presente na Itália. Rabitti (1999) relata sua vivência em uma escola da região Reggio Emilia, onde a documentação pedagógica atua como memória, a fim de fomentar a curiosidade e perguntas. Para a autora, são memórias pessoais e coletivas das crianças que deixam o projeto vivo nas paredes, com a função processual. Para Rabitti (1999), os títulos das exposições são fantasiosos, pois foram criados pelas crianças e, muitas vezes, escritos por elas. Os títulos fantasiosos mencionados por Rabitti revelam a preocupação de disseminar cultura de identidade infantil, que provoca, comunica e questiona.

Pelo exposto, é uma documentação que estampa infâncias, linguagens das crianças, percepções infantis que olham o mundo e as relações com lentes que tendem a afastar-se da lógica adultocêntrica. O tempo de duração das exposições é flexível. Conforme a autora, as exposições se mantêm enquanto comunicarem ao grupo, enquanto propiciam novos diálogos e depois são retiradas e guardadas.

Lentes sensíveis para observar

Desvelar a criança “aprendente” requer olhar apurado, pois a utilização de registros significativos e de boa qualidade é pilar central para ver, interpretar e projetar. Para a sensibilidade malaguzziana de documentação, o nascimento do processo se dá na escuta e na

observação. A escuta e a observação sensível, que vão além do capturado pelas lentes da câmera ou pelo gravador, se tornam processo de sensibilidade. Os atos de escutar e observar se constituem investigação das experiências vividas, implicando perceber os gestos, os sons, as interações. Para Malaguzzi (2016), escutar as crianças é necessário e prático.

A observação do professor está imbricada à cultura e identidade sócio-histórica de quem observa. Assim como salientam Hoyuelos e Riera (2019), a observação nunca é neutra, ela depende da formação, das vivências, da cultura, das intenções e, principalmente, da imagem de criança que o professor constrói.

Ao legitimar as ações do escutar sensível e da observação das crianças, a documentação tece caráter significativo, pois fornece a possibilidade de participação das crianças, fazendo leitura das suas múltiplas linguagens e participando de suas conquistas. Quando se pratica a escuta e o olhar atento, nos encantamos com as crianças a cada achado, despidendo-nos do papel de alguém que tudo sabe e assumindo papel de aprendiz. Esse movimento imprime ao professor olhos curiosos e sensíveis que vão realizar inusitadas descobertas, podendo potencializar e ampliar aprendizagens tanto suas quanto das crianças (TONUCCI, 2005).

Na criança, o que ela pensa e o que sente são inalcançáveis. Por isso, o desafio do professor, ao observar as crianças, é procurar interpretar, aproximando-se do ponto de vista infantil. Dessa forma, foca sua observação para perceber as gestualidades, os sentimentos e as falas infantis. Importa perguntar-se, no momento da observação: O que a criança está sentindo? Como ela está se manifestando? O que ela está fazendo? Com quem está se relacionando? De que forma se relaciona?

Para Hoyuelos e Riera (2019), é possível ficar mais próximo do aspecto da criança ao aproximar-se das linguagens infantis e distanciar-se do olhar adulto, para carregar menos interferências dos desejos e das percepções da própria criança.

Algumas das observações das crianças são distorcidas pelas crenças adultas, comportamentos e pelo nível de afetividade que há entre o observador e os observados. De acordo com Friedmann:

atitudes de escuta por parte dos adultos são ainda raras, complexas e desafiadoras, já que a ideia de que eles são donos do saber e da autoridade predomina na maior parte das sociedades. Nós, adultos, temos grande dificuldade de silenciar e escutar verdadeiramente (FRIEDMANN, 2020, p. 141).

O escutar permeia a disponibilidade do professor para acolher o momento e a cena de aprendizagem, reverberando a observação de que se coloca a escuta como um dos princípios da documentação pedagógica (RINALDI, 2012). A autora ressalva que escutar é uma sensibilidade para nos conectar ao outro. Contudo, não se trata de escuta realizada apenas com ouvidos, mas com todos os sentidos, em tempo não linear, mas com silêncios, pausas, voltas. A escuta democrática está aberta às diferenças, pois reconhece e legitima criticidades e pontos de vista. Constitui-se como o escutar que cria inquietudes, que convida a interpretações diversas.

Esse escutar-olhar é compreendido por Simiano (2015) por meio de três movimentos: registrar, interpretar e narrar. Para a autora, o *registro* recorta preciosidades e extrai fragmentos do vivido. O registro pode ser em uma anotação de escrita rápida da fala da criança, pode se materializar num registro fotográfico de momento capturado ou no desenho da criança. São marcas singulares que historiam, não com a intenção de quantificar: quanto mais melhor. A meta é de significar: registro de qualidade, que foi olhado e escutado, que tem contexto, marcas de trajetos e de processos. O *interpretar* é compreendido como a revisitação ao registrado e, nesse movimento, a partilha já pode acontecer, para que a interpretação seja enriquecida pelo movimento do diálogo.

A partilha abre possibilidades de criar significações, de escolher o que tem sentido, pois a documentação não quer catalogar ou juntar materiais, mas compartilhar momentos na participação. Nessa partilha, não se pode perder percepções de quem viveu o momento, que é o

professor colecionador que documenta até os invisíveis. O *narrar* contempla habilidade de contar e (re)contar o vivido, sendo que o professor é narrador de cenas de aprendizagem. Como conhecedor dos processos educativos e do desenvolvimento das crianças, ele reconhece cenas em potencial, analisa-as e relata momentos do aprender das crianças.

Hoyuelos e Riera (2019) apontam que a observação pode acontecer de duas formas: distante e participante. Na distante, o professor observa uma cena da criança interagindo com outra criança e/ou objeto, sem interferir ou participar. Na participante, o professor está imbricado nas brincadeiras e nos momentos cotidianos. Em qualquer das observações, esse momento se torna formativo, pois as experiências de observar e de escutar acontecem para que o professor possa retroagir.

Considerações finais

Ao considerar as discussões sobre a documentação, o conceito, as finalidades, as reverberações como produtora de identidade, cultura, processo reflexivo do professor e, ainda, como processo democrático e coletivo, coloca-se em evidência no movimento do documentar. O escutar e observar estão imbricados no processo e acontecem em todas as etapas de documentação.

O escutar-olhar são movimentos primeiros da documentação e integram o documentar. Com base na escuta e na observação dos processos infantis, o educador cria estratégias para aplicar os projetos com as crianças.

A documentação pedagógica reforça o contexto, tendo importante função identitária. As diferentes formas de aplicação, compreensão e organização das documentações são capazes de deixar traços visíveis das concepções da escola, dos conceitos dos professores e das oportunidades oferecidas às crianças. A documentação pode ser “potencializadora” do contexto escolar, uma vez que, nas diferentes formas do registrar, nos enfoques, a postura pedagógica assumida por

professores evidencia como são pautadas as práticas em determinadas concepções de educação, de crianças e de infâncias. As paredes são usadas como espaço de exibição temporária e permanente do que as crianças e professores criam juntos: as paredes falam e documentam.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. BNCC. **A etapa da Educação Infantil**. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação, CNE, CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009.
- FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. 2016. 217 f. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2016.
- FORMOSINHO, João; FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. *In*: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Artmed, 2019. p. 3-26.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.
- HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. Trad. de Bruna Heringer de Souza Villar. **Complexidades e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte Editora. 2019. 214 p.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MALAGUZZI, Lóris. **Histórias, ideias e filosofia básica**. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Trad. de Dayse Batista. Rev. Téc. de Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-99. v. 1.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.
- PINAZZA, Mônica Appezato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

- RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de *Reggio Emilia*. Trad. de Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. Trad. de Vania Cury. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a** aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Trad. de Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.
- SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos...** a Documentação Pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015.134p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.



Cartovagar: epifanias de uma *flâneuse* de praça em Caxias do Sul⁴⁴

Andressa Vieira
Sônia Regina da Luz Matos

Acaso

Alice é um corpo “pesquisante”. Alice é um corpo “pesquisante” em Educação. Com o corpo “pesquisante” de Alice em Educação, faz-se uma pesquisa com vida que existe, insiste e resiste na escrita. Portanto, Alice “escreve”. Quanto se exige de um corpo “pesquisante” que “escreve” em meio à vida! Para Alice, qualquer pesquisa pode ser feita por um corpo, mas não é qualquer corpo que pode fazer uma pesquisa. Para ela, é preciso força e energia, ou melhor, fluxos de força e energia. Acredita que fluxos interrompidos geram inércia do corpo; que fluxos interrompidos em corpos inertes causam dor. Para ter ideia, sua enxaqueca piorou durante os movimentos “pesquisantes”, fazendo com que se sinta enclausurada em intermináveis pontos de parada. Às vezes, chega a pensar que não conseguirá suportar e dar conta de escrever em meio à dor. Por isso, acredita que sangue e lágrimas também não podem faltar. E coragem. Ela é a armadura que todo pesquisador deve usar para enfrentar não somente as batalhas de uma vida que acontece na e pela pesquisa, mas em todas aquelas que acontecem junto com ela. Exige-se muita coragem para renunciar as amenidades da terra firme e lançar-se ao mar revolto!

Isso não quer significar que estar em terra firme seja uma escolha covarde. Não, não mesmo! Apenas que para ela a opção por águas turbulentas requer assumir uma posição constante de desordem, e isso

⁴⁴ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada “Cartovagar na Dante Alighieri: epifanias de uma praça em Caxias do Sul”, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

implica renunciar a calma. E da calma Alice passa longe. Ela gosta mesmo é da baderna.

Seguir o fluxo da baderna – e há de concordares – não pode ser outra coisa que não um ato de bravura. E ser bravo, meu amigo, é correr sempre o risco de não ser mais o que se foi, nem fazer aquilo que se fez. É arriscar. É encontrar modos de ser que indiquem outras possibilidades, que não podem ser capturadas, por serem projetos não pensados.⁴⁵ Por isso Alice arrisca: deixa-se levar pelo que acontece à medida que se dá, diante do inesperado. Ela age diante de um constante fazer-se: o incessante movimento de contemplar o mesmo para encontrar o outro, argumentando a experiência de um fluxo de vida imediato, de qualquer acontecimento, em momentos fugidios que passam a constituir um plano de construção, erigido pelo pensamento inventivo, promovendo uma transposição do conhecimento fechado e inerte para um aberto e ativo.

Assim, Alice produz uma ação que jamais poderá ser pressuposta e esperada, que se dá ao acaso, tomada por uma expressão de escrita que transborda da experiência do método cartográfico, tendo a praça como espaço marginal na Educação. Apresenta-se por meio de um ensaio de uma personagem conceitual – Alice – que passa a vagar – ou vagabundear – pela praça, antes e durante a Covid-19. Assim, Alice “cartovaga” e escritura a experiência e as epifanias que espreita a vida na Praça Dante de Caxias do Sul. Para a “mostragem” dos resultados inventivos da pesquisa, abriu-se quatro espaços para dar fluxos ao texto, a saber: Acaso, Vagar, Passante e *Flanêuse* de Caxias do Sul.

Para Alice, tal ação se dá como uma tentativa de apontar um modo outro de ser e fazer pesquisador e pesquisa, de educar-se e educar para a vida em meio a movimentos da própria vida, que não pertencem a lugares e tempos específicos, mas obedecem à potência de cada

⁴⁵ No livro *O aracniano e outros textos*, Fernand Deligny apresenta em diversos momentos o conceito fora do projeto pensando, tomando-o como o encontro dos trajetos do vagar com o acaso, ou seja, com as “ocasiões que ainda não existem, mas que se transformariam nelas pelo uso que se faz com a coisa encontrada” (DELIGNY, 2018, p. 20).

relação estabelecida, que jamais poderá ser mensurada, e, por isso, é inesperada, descompromissada com explicações prévias e com interpretações; sempre alinhada com a criação de singularidades produzidas, em um território do projeto não pensado que combate o utilitarismo e a vontade de querer; que combate a educação como disciplina e controle da sociedade. E, por isso, para ela, é uma inspiração. Inspiração encontrada em Fernand Deligny, na sua rede e do que ela ocupa-se em capturar, tal qual “[...] as ocasiões e, além disso, o acaso, isto é, as ocasiões que ainda não existiam, mas que se transformariam pelo uso que faríamos da coisa encontrada” (DELIGNY, 2018, p. 20). Isso reflete a relação que ela estabelece com a Praça, durante a pandemia da Covid-19, quando, por força de necessidade de cumprir decretos e protocolos sanitários, não pôde vagar na praça nem “flâneusear” em Caxias do Sul como antes, colocando o acolhimento do vagar como abstrato. Logo, os rastros sólidos passam a vestígios “liquerrarefeitos”, o que para Alice não muda o fato de que a rede tecida com tais vestígios mantém sua consciência de ser, sem conhecimento de causa e efeitos (DELIGNY, 2018, p. 19), instaurando nela a certeza que, na Praça Dante e em Caxias do Sul, uma rede ainda se forma e continuará a formar-se incessantemente, apesar de e com a pandemia, possibilitando experimentações fora do que até então foi pensado para a Educação, área na qual se aventura, tida como um meio acolhedor de representação, de palavras prontas, figuras e pensamentos idealizados. E, mais uma vez, Alice aponta Deligny e a dimensão do fora proposta por ele, como uma das constantes necessárias para uma rede... (DELIGNY, 2018, p. 18). Quanto a isso, Alice usa o vagar como bússola de seu corpo pesquisante para tramar sua rede, porque ele mesmo é o norte da sua vida, constituindo-se como seu *modus vivendi* e *operandi*, fazendo dela uma cartovagante. Alice é resultado de tudo o que não foi planejado: se hoje é quem é e está onde está, é porque não coube dentro de nenhum “engendramento”. Posto isso, sua vida é feita de encontros, e sua relação com o destino é um pouco como a da aranha

e do recanto da parede: se ela o encontrou, é certo que ele a aguardava. Ou, segundo Deligny (2018, p. 16), à sua obra estava predestinada. Por isso, Alice lê o jornal e o horóscopo todos os dias: nas suas notícias e previsões não tem pertencimento. Não que não acredite na Publicidade e na Astrologia, pelo contrário! O que a põe em suspeita é o que fazem deles, colocando o destino e a história de (e) todos no mesmo balaio.

Um exemplo disso é sua relação com a Educação. Tão exausta estava com as “lidações” profissionais em sala de aula com adultos e com as *burrocracias* institucionais (O R duplo é proposital), que Alice protelou o início do estágio curricular do curso de Letras o quanto foi possível, pois não teria corpo para as “lidações” típicas da adolescência nem para as *burrocracias* de outra instituição. Mas uma teia ali tentava ser tecida e contra a rede não era possível lutar. O primeiro dia de estágio, então, chegou. Dois períodos de Português aguardavam depois do intervalo, e era preciso dar conta deles de qualquer jeito. Durante o trajeto para a escola, pensou inúmeras vezes em voltar, mas então lembrava que não era possível, que essa não era uma opção. Chegando lá, às 9h, portanto, com uma hora de antecedência, lembrou que, ao sair do carro, estacionado estrategicamente na rua lateral, ouviu uma voz um tanto quanto pronunciada vindo do interior de uma das salas de aula solicitar silêncio, o que a fez questionar-se mais uma vez sobre a necessidade de estar ali. Mas, como uma guerreira, foi para o combate. Procurou a secretaria, onde a secretária, uma jovem senhora, recepcionou-a bem. Depois de se apresentarem, ela gentilmente conduziu Alice à sala dos professores, que estava vazia, o que naquele momento representou um bálsamo para seu corpo ferido. Precisava de um tempo para assimilar a nova experiência e não queria – nem precisava – de influências externas para tanto. Mas sua alegria durou pouco: passados alguns minutos, a professora de português da turma foi até ela. Já se conheciam, então o desconforto do primeiro encontro não aconteceu. Pelo contrário, isso favoreceu um tom informal, amigável. Desejou boas-vindas à Alice e, em seguida, transmitiu o conteúdo que estava trabalhando com os alunos e passou a relatar a situação da turma

na qual em breve ingressaria: – no geral, ela (a turma) é boa, tranquila. A maioria dos alunos é participativa e interessada, exceto três problemáticos (citou o nome de cada um). Dentre eles, o pior é fulano, que vai estar sentado bem na frente da tua mesa. É “cheio” de CID (Código Internacional de Doenças), não quer saber de nada, passa a aula inteira desenhando, não respeita ninguém. Um caso perdido. Os outros dois ainda fazem alguma coisa em aula; obedecem e não têm nenhuma limitação nem restrição de assistência; logo a maior preocupação será com o fulano mesmo, para quem tu terás que propor menos atividades, com desenvolvimento mais simples.

Alice, então, questionou a professora sobre os tais CIDs, afinal precisava conhecê-los para melhor atender aquele aluno. Ficou surpresa com a resposta, que não se deu pela lista considerável de doenças apontadas, mas pela fala da professora: – a psicóloga afirma que ele não tem nada (nenhuma doença). Tu acredita? Então, só posso pensar em duas hipóteses: uma, que a psicóloga é tão doente quanto ele e, outra, que fulano de tal é vagabundo. Depois tu me *fala* das tuas percepções. Alice absteve-se disso, pois acreditava na psicóloga. Mas o fato é que, naquele momento, foi tomada pela fala da professora, de tal forma, que passou a desejar que o tempo parasse e o sinal nunca tocasse para não ter que conhecer o tal “vagabundo”. Afinal, na condição de estagiária, sendo avaliada todo tempo, e precisando mostrar eficiência, como seria contemplar um aluno desajustado, fosse por imposição de uma limitação, fosse por decisão dele? Não estava preparada e com certeza teria pontos negativos na ficha de avaliação de estágio. Um sério problema se anunciava... Foi com esse pensamento que Alice seguiu até a turma 7^a, na companhia da professora de português, após o sinal soar. Chegando lá, deparou-se com a vida de um típico aluno recentemente ingressante na adolescência acontecendo: correria para todos os lados, gritaria, classes e cadeiras sendo arrastadas, o que, naquele momento, causou um profundo arrependimento por não ter desistido ainda no caminho para a escola. Foi impossível disfarçar as inquietudes que se revelavam nos seus

gestos. Demorou, para a ordem ser retomada, e quando aconteceu foi apresentada aos alunos, cuja acolhida foi positiva, fazendo-a acalmar-se e sua cara feia se desfazer instantaneamente. Alice se sentiu confortável, também, por saber que a professora não estaria na sala durante o estágio, que teria total liberdade de atuação.

Passados os momentos de tensão, a professora retirou-se da sala, e Alice ficou sozinha com os alunos: no momento da apresentação, a ordem foi dispensada, entretanto, respeitaram os rituais e seguiram, um após o outro, da direita para a esquerda. Quando finalmente chegou a vez do menino sentado em frente à mesa da professora, nenhuma palavra. Apenas a cabeça baixa e o movimento insistente da mão contra uma folha de caderno. O silêncio, então, foi interrompido por um colega que deu-lhe voz com o seguinte discurso: – Esse é o fulano. Ele tem 14 anos, é o maior da turma e passa as aulas desenhando. Alice voltou os olhos para o fulano que se mantinha alheio. Foi então que se aproximou com interesse pelo eu estava sendo realizado. Percebeu que realmente tratava-se de um menino consideravelmente alto, pela forma que estava desacomodado na cadeira, mas isso não parecia incomodá-lo. Foi então que ele levantou a cabeça, ajeitou os óculos e sorriu para ela. Estendeu o desenho e ofereceu à Alice. Era um pássaro. Ela ficou encantada. Pelo desenho e pelo gesto. O gesto da mão ao desenhar mesmo em uma posição desconfortável; o gesto de erguer a cabeça e ajeitar os óculos; o gesto de sorrir, o gesto de presentear com o desenho, o seu rastro, que foi acolhido. Então, Alice compreendeu: gestos, traços e rastros! Esse era o seu funcionamento, e não poderia relacionar-se com ele de outra forma.

Durante a aula sobre predicado do sujeito e do objeto, Alice tentou reproduzir em desenho tais conceitos. Evidentemente, o resultado foi catastrófico. Sabe aquele homenzinho de pauzinho que quem não sabe desenhar faz? Pois então: ele mesmo. Era o sujeito que tinha a cabeça em formato de círculo, mesmo signo que ela utilizou para representar o objeto. *Caramba! Que horror!* pensou ela. Legítima sua percepção, afinal, toda representação é horrível.

Enquanto desenhava no quadro, percebeu que o aluno em frente à mesa da professora a observava. Virou-se e ele baixou a cabeça. Pôs-se a traçar novamente. Alice não se importou. Na reta final da aula, ela propôs um breve exercício, que o tal aluno realizou, inclusive participando da correção. Alice ficou satisfeita com seu desempenho. Sorriu para ele e ele retribuiu. Em seguida, com a aproximação do final da aula, foi questionada por um dos alunos sobre a possibilidade de guardar o material, ao que consentiu. Logo o sinal tocou e foi surpreendida: primeiro pelos sentimentos de felicidade e realização que a tomavam, tão contrários aos que a acompanhavam quando chegou à escola e sala; segundo, pelo tempo, que tinha passado rápido, queria mais, pois tinha a sensação que ainda seria surpreendida; terceiro, por uma fila que se formava por alguns alunos para despedirem-se com um beijo no rosto e um abraço. Como era possível? Acabaram de conhecer-se! E, quarto, e, principalmente, porque quem tomava a frente da fila era o tal “vagabundo”, o menor que se agigantava. Foi então que, sem saber, a relação de Alice com o vagar no espaço da Educação iniciava.

Mais tarde, já no velho café da cidade – convidativo e acolhedor –, acomodada em uma cadeira minimalista, no piso inferior, entre muitos livros, uma máquina de costura, utensílios de época e quadros diversos pendurados na parede, antes da chegada das colegas de estudo, Alice relatou o acontecimento para a coordenadora do grupo, mostrando o desenho do pássaro, quando esta disse: conheço alguém que muito também se afetou pelos gestos e traçados, que acho que seria uma interessante parceria para o desenvolvimento da tua proposta de projeto para a seleção de mestrado. O nome dele é Fernand Deligny. Ele estudava aranhas e sempre trabalhou com os marginalizados. O único porém é que ele era francês, e também um autor marginal, o que quer dizer que a maioria das suas obras não está traduzida para o Português e que pouco ou quase nada se sabe sobre ele e sua contribuição para a Educação. Mas tem um livro que foi recentemente traduzido, *O aracniano e outros textos*, no qual talvez encontre um rumo. Topa?

Alice topou. Estava ciente do gigantesco desafio de enfrentar as barreiras de outra língua e a escassez de estudos, mas saiu do café disposta a se aliançar com o tal Fernand Deligny. Ao chegar à casa, iniciou buscas por alguns referenciais indicados e, depois disso, constatou que conhecer Deligny, a partir dos olhos deles foi como ser tocada por uma brisa suave. Então, encorajou-se a comprar o livro *O aracniano e outros textos*, para conhecer Deligny a partir dos seus... Experiência inquietante: ventania e temporal. Lia, relia e dali nada tirava. Não via Deligny, sequer parecia que existia. Ele e nenhum conceito. Era uma tal de rede, de teia, de aranha, de projeto pensado, de aracniano, no início, no meio e no fim do livro, que Alice não entendia. Afinal, o que tinha a ver aquilo tudo com educação especial, a sua tal contribuição que tinha lido em um dos textos do referencial? Abandonava a leitura e saía correndo a esconder-se em amenidades de palavras compreensíveis. Mas era dali que o desejo de voltar e enfrentar a tempestade crescia. Ela precisava seguir... Então, voltava e encontrava “desenhos”: riscos, dispostos de muitas formas, muitos com presenças de pontos bem marcados. O que seria aquilo? Uma grande loucura pensava. Fechava o livro e voltava para a calmaria... E, assim, quase como em um *loping*, a leitura acontecia. Lembrou que já havia passado por isso com Kafka em *O Processo* (2006), então concluiu que, para encontrar Deligny, do mesmo modo precisava de abertura, que só seria possível se abandonasse as vestes (e o peso) da academia.

Voltou para *O Aracniano...*, finalmente aberta ao encontro. Alice conheceu Deligny e *O Aracniano...*, o livro e o sujeito experimentado, aquele que viveu mais em rede do que de outra forma e que “flertava” o tempo todo com o vago. Aquele que escreveu entre rastros e mistérios e que por isso mesmo não fazia questão de ser visto por olhos treinados. Foi desse encontro que nasceu sua pesquisa e desenvolveu-se o gosto pelo encontro do acaso com o vagar ali vislumbrado e, posteriormente, localizado na Praça Dante Alighieri, como também em uma sala de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Caxias do Sul.

Quanto ao vagabundo da turma 7A? Bem, certamente, para as suas presenças próximas – família e educadores –, Alice acredita que continua capturado pelo projeto pensando, dentro de um padrão “normalizador” algoz, o que é uma grande lástima, haja vista a potência de seus gestos. Uma forma singular de viver a vida, inclusive a vida de estudante. Para ela, um encontro alegre, fora do projeto pensado, que aumentou sua potência de agir no mundo por meio de seus rastros, que enquanto traçados deram pistas de-e-para uma vida, da mesma forma que as cartografias de *Cévennes*, as cartografias de Deligny. Que cartografias são essas?

Alice toma um generoso gole do Merlot italiano, coloca a taça na mesa e vai até a escrivaninha. De lá, traz um punhado de folhas soltas, com notas “escrividas”:

– Das cartografias de Deligny, meu chapa...

Vagar

Final de tarde de um dia cinzento de inverno. A guerra já anuncia o prelúdio do fim e a cidade permanece duramente sitiada.

Por uma rua enlameada pela chuva dos últimos dias, Alice segue no colo da mãe em direção a sua casa, observando curiosamente todos os movimentos do trajeto. Faz frio, e a neblina é como uma cortina que cobre aquilo que não se quer ver. Nesse momento, o silêncio está tão ensurdecedor que a mãe prefere apenas fechar os olhos por alguns instantes e escutá-lo. Sentindo o vento gelado no rosto, ergue-o levemente e sorri. Abre os olhos, fita Alice, e mais uma vez sorri.

Quando seus olhos se voltam ao caminho, percebe que não estão sozinhas: logo à frente um soldado – homem dos seus trinta e poucos anos, magro, alto, com bigode preto asqueroso, que emoldura um sorriso igualmente asqueroso – surge no descortinar da neblina. Portando um fuzil e um olhar reprovador, espreita a formosa jovem viúva de guerra, de tal forma que, ao cruzar com ele, ela é tomada por uma inquietação tão profunda que instintivamente a faz baixar a cabeça, apertar Alice contra seu corpo e aumentar a velocidade do

passo. Durante o percurso, que naquele momento parece infinito, não olha para trás. Também não olha para os lados e não mais sente o vento gelado no rosto. Tudo o que consegue é ouvir o barulho insistente do contato de seus *oxfords* com as poças d'água.

Chegando próximo ao seu destino, já no caminho de pedras que conduz à porta da casa, o som já não é o mesmo: nesse momento, o que se ouve são os rastros de coturnos pesados que se fazem presentes atrás de si. Quando finalmente chega à casa, abre a porta com uma precisão legítima, mesmo com a pequena Alice ainda no colo, e ao cruzá-la não ousa mantê-la aberta por muito tempo, tampouco certifica-se que, do outro lado, haja alguém. Após trancá-la, percorre rapidamente o longo corredor escuro que leva para um cômodo com uma minúscula janela aberta pela qual é possível visualizar uma possibilidade. Dessa vez não há neblina e, mesmo na escuridão, tudo fica perfeitamente claro. Então, a mãe fita Alice, beija-a e lança-a pela brecha.

Com os olhos fechados, sente o vento gelado daquela noite de inverno novamente lhe tocar o rosto enquanto ouve as fortes batidas na porta, vindas do lado de fora. Não ousa mover-se, nem mesmo quando a porta bate contra a parede ao ser violentamente arrombada. Com o cessar de passos que se anunciavam pelo estalar da madeira velha do assoalho, vira-se ainda com os olhos fechados. Ao abri-los, diante do soldado – homem dos seus trinta e poucos anos, magro, alto, com bigode preto asqueroso, que já não sorria –, a formosa jovem viúva de guerra ergue a cabeça, olha profundamente para o fuzil apontado na direção do seu peito e sorri...

Ouvem-se tiros.

Alice vaga.

Dr. D levanta da cama como de costume às 6h, faz a toalete do dia, troca de roupa e desce para tomar seu desjejum, que já está devidamente preparado na grande sala de jantar, onde, já à mesa, sua esposa Lúcia o espera. Lá chegando, não pronuncia nenhuma palavra, apenas senta, serve-se de café e um pouco de leite quente. Lança mão do jornal que está estrategicamente posicionado ao lado da sua cadeira,

e põe-se a lê-lo, sem pronunciar nenhuma palavra. Não come nada, apenas toma o café, pausadamente, dando à Lúcia a impressão de que as palavras lidas o alimentavam. Após terminar, coloca a xícara sobre o pires, ao lado o guardanapo de tecido finamente bordado, o jornal sobre a cadeira ao lado, e levanta-se. Vai até a esposa, dá-lhe um beijo, deseja-lhe um bom dia e sai para trabalhar. Dr. D trabalha do outro lado da rua da sua casa e, ao sair pela porta, vê uma mulher chorando com uma criança nos braços. Apressa-se em cruzar a via e, ao fazer isso, aproxima-se, dizendo:

– Bom dia, moça. Posso saber o que se passa?– questiona o homem.

– De que adianta saber?– responde a mulher, de cabeça baixa.

– Talvez possa ajudar, não sei – diz D, em tom amigável.

– É pouco provável que isso aconteça. Se quem poderia fazer recusa-se, imagine outra pessoa – fala ela.

– Por que não tenta? Olá, meu nome é D. Trabalho no abrigo. Fui designado pelo Estado há alguns dias para a sua direção, então, de alguma forma talvez possa ajudar – continua o homem.

Ouvindo tais palavras, a mulher ergue a cabeça e olha para D, que lhe estende a mão para cumprimentá-la.

– Olá – diz ela, estendendo a mão, e, em seguida, secando as lágrimas. – Meu nome é Ana e esta é a Alice. Pelo menos é o nome que está gravado na sua pulseira. Ontem, um soldado a deixou na frente da minha casa, mas não posso ficar com ela. O último pedaço de pão que tinha dei a ela ontem, e o pouco de sopa restante, hoje. Não consigo cuidar de mim, muito menos desta pobre criança, que não sei de onde veio, mas deve ter sofrido muito, pelo estado que se encontrava: chorava desesperadamente e estava com muitos machucados. Por isso, resolvi trazê-la para o abrigo. Para dar-lhe uma possibilidade de vida, o que foi negado – continua a moça, que recomeça a chorar.

– Bem... fique calma. Eu bem sabia que poderia ajudar de alguma forma. Não tenho como acolhê-la neste abrigo, mas posso encaminhá-la para um centro de triagem, onde um amigo trabalha, na

cidade vizinha. Vou até lá amanhã, pois tenho alguns pacientes para visitar – sou médico –, e poderei levá-la com indicação para adoção. Até lá, ela ficará na minha casa, aos cuidados da minha esposa, que ficará muito feliz. Da mesma forma que em poder separar algumas roupas e comida para você levar. O que acha? – questiona o médico.

– Como posso saber se suas intenções são realmente boas? – Ana devolve o questionamento.

– Não tenho como responder a esta pergunta, afinal não me conhece, mas, peço que confie em mim – respondeu D.

Alice vaga.

Ana despede-se de Alice, que está nos braços de Lúcia, com um beijo no rosto. Agradece à esposa do Dr., bem como a suas criadas e, com a ajuda de Jacques, carrega as trouxas com mantimentos e roupas para o carro, até o outro lado da rua. Não olha para trás e, no seu rosto, começam a escorrer lágrimas insistentes. Entra no carro, senta-se na parte de trás, de onde, conforme o carro vai se afastando, acena para Alice, deixando para trás uma vida. No caminho não pensa em nada. Apenas acompanha as paisagens que vão se transformando do lado de fora, ficando cada vez mais cinzentas até chegar na vila, na sua casa. Ali, auxiliada por Jacques, o motorista de Dr. D sobe as escadas com as trouxas. Ao concluir, agradece ao homem, que vai embora sem demora.

Abre as trouxas, retira os alimentos e as roupas e guarda-os. Depois de arrumar a cama, coloca o pesado cobertor de lã dado por Lúcia em cima do outro que tinha, no lugar daquele com o qual cobrira Alice. Então, nesse momento começa a lembrar da pequena e a pensar na vida que poderiam ter juntas. Deita-se na cama e ali começa a chorar. Adormece. Acorda com muito frio. Já é noite e está na completa escuridão. Levanta-se tateando os móveis, até chegar na mesa, onde está um lampião. Acende-o e, em seguida, faz o mesmo com o fogo do fogão. Coloca água para esquentar, para o banho e para cozinhar. Enquanto isso, vai até o armário para definir o que fará para a janta. Como está com fome, dali retira um pedaço de bolo, tão generosamente separado por Lúcia. Serve-se de mais um pedaço, separa os

ingredientes e a panela para a sopa. Leva-os até a pia. Retira os objetos de cima da mesa que ficaram ali depois de ter alimentado Alice pela manhã e também os leva até a pia. Lava e seca tudo. Quando se vira para colocar o prato sobre a mesa, é acometida por uma forte vertigem, que a quase faz cair. Ana senta na cadeira:

– Devo ter me virado muito rápido – conclui ela, que, ao sentir-se melhor, levanta e inicia o preparo da janta.

Coloca a panela no fogão, preenche com água. Volta à pia e põe-se a cortar uma cenoura, quando uma súbita e lacerante dor de cabeça a surpreende juntamente com outra vertigem e forte náusea. Ana cai. Ali, sozinha, sem socorro, convulsiona e morre afogada com seu próprio vômito.

Passante

No dia seguinte, Dr. D vai para a cidade vizinha e leva Alice junto para entregá-la ao amigo e colega de profissão Dr. W, responsável pelo asilo psiquiátrico *La nouvelle vie*. Lá chegando, depois dos cumprimentos e de contar uma história sobre Alice, D entrega um laudo que, segundo ele, é da pequena menina que tem “uma doença mental de difícil diagnóstico”. Nele, D declara que “Alice tem sérios problemas comportamentais, chorando incessantemente e sem motivo aparente, quando se joga no chão e se debate a ponto de causar-se sérios ferimentos. Além disso não fala, mesmo estando com três anos de idade”. W faz a leitura cuidadosa do documento e, ao concluí-la, fala: Nossa, incrível! Olhando para ela, assim, tão calma, não parece que faz tudo isso.

– Olhe e veja com seus próprios olhos. Ainda têm marcas pelo corpo da última crise que teve, bem diante de mim. Por não saber o que fazer nem como cuidar da filha, a mãe não teve outra opção que não entregá-la para ser internada em um asilo psiquiátrico – enfatiza D.

W ouve o relato do colega, e, de posse do laudo de Alice, diante da assinatura da mãe –Ana Bossan –, “uma jovem viúva de guerra, um tanto quanto transtornada também”, segundo D, a menina é aceita na

instituição para receber tratamento psiquiátrico. O problema – segundo W – é que aqui nunca tivemos crianças com a idade dela, então, o tratamento deverá ser o mesmo das crianças maiores, sendo ajustado por tentativas de erro e acerto.

– O importante é que essa pobre criança seja tratada – conclui D. Nisso, W abre a porta e chama a enfermeira, para quem Alice é entregue com resistência, não querendo ser retirada dos braços de D. Coloque-a na ala A. Mantenha-a sozinha por enquanto – ordena W. A enfermeira, então, com Alice no colo, segue pelo vasto corredor, deixando como rastros os ecos dos gritos e do choro da criança.

Alice vaga.

Alice passa boa parte da infância e adolescência entre as quatro paredes do asilo. Sempre que apresenta um comportamento ou uma atitude reprovável, é trancafiada em um minúsculo aposento, onde apenas uma cama velha e um vaso sanitário sujo fazem-lhe companhia. Aos doze anos, depois de negar-se a tomar o remédio, tendo empurrado a enfermeira que se desequilibra e cai, fazendo com que a bandeja que traz em mãos seja arremessada longe, mais uma vez é encaminhada para o isolamento. Lá, deitada na cama, com as mãos entrelaçadas em cima do peito e olhos fixos no teto branco, sem ter no que pensar. Alice está com 15 anos e seu caso preocupa cada vez mais os médicos. É mantida por muitos anos pelo Estado naquele espaço e, de alguma forma, precisa ser produtiva. É preciso trazer o corpo de Alice o mais próximo da realidade possível para que ao menos possa ser útil nas tarefas do asilo. Foi então que Dr. W – que ainda dirige a instituição – convoca uma reunião com toda a equipe da instituição psiquiátrica, incluindo o recém-incorporado educador, Hector. Durante a reunião, o psiquiatra que acompanha Alice há alguns anos manifesta a intenção de aumentar a dose dos medicamentos e adotar o choque, pois acredita que somente assim as alucinações serão amenizadas. Hector, embora não conheça Alice, sugere que ela passe a ficar menos no isolamento e frequente mais as áreas externas, onde ele passará a oferecer diferentes atividades, como jogos, ateliês de pintura e de artesanato, dentre outras

atividades. Para ele, Alice, por gostar de dançar e ter aprendido sozinha – segundo o que lhe fora transmitido –, manifesta a potencialidade do inatismo para as artes, o que pode favorecer seu quadro. Além disso, no prontuário da jovem, constam informações que ela aprendera a ler e a escrever aos cinco anos, mesmo que a fala tenha se desenvolvido um pouco antes, e que, desde então, manifesta interesse e apreço por leitura, principalmente por livros de fábulas. Também gosta de escrever, mas, no asilo, por não ter atividades para esse fim, ela pouco ou nada escreve. Ao encontro disso, Hector apresenta estudos que embasam suas propostas de intervenção, incluindo oficinas de “contação” e escrita de histórias, a fim de contemplar todos os internos, mas, sobretudo Alice. Inicialmente, Dr. W e os dois outros psiquiatras demonstram ceticismo às sugestões, mas decidem acatar em caráter de teste por determinado período, no qual abdicarão do choque. Sobre o aumento da dose dos remédios, os três psiquiatras são enfáticos ao concordarem: É o melhor a ser feito!

Alice vaga

É sexta-feira, de uma tarde quente de verão. Após o almoço, a enfermeira Margot entrega a medicação para Alice, que esconde o comprimido estrategicamente entre o dente siso e a bochecha, técnica que foi aprimorando ao longo dos anos. Está sentada no sofá da sala coletiva, onde algumas pessoas assistem à televisão. Alice não está interessada no que vê ou ouve, está ali apenas para fugir da companhia das duas internas com as quais divide o dormitório: Clémence e Jordana. Alice não sabe o que elas têm, mas odeia seus gritos e suas caras brancas. Faz questão de engolir a medicação, sempre às 21h30min, para poder adormecer bem antes de as luzes serem apagadas; assim, não corre o risco de acordar no escuro e se deparar com as duas imagens fantasmagóricas a espreitá-la.

Da área externa do asilo, ouvem-se conversas e risadas. Algo atípico para esse lugar, pensa Alice, que levanta e vai até a janela. Dali observa a movimentação no jardim do asilo, que envolve alguns internos – homens – e o professor Hector, sob o olhar vigilante dos

guardas. Será um jogo? Questiona-se em voz baixa. Vou lá ver, disse ela. Chegando lá, ao ser notada pelos guardas, é barrada e recebe a ordem de voltar, pois está desacompanhada de uma enfermeira, e ali não há outra presença feminina; portanto, Alice comete duas infrações sérias: circular sozinha pela área externa do asilo, e estar no mesmo espaço ocupado por homens. Presenciando a cena, Hector intervém e pede para que Alice seja liberada, que ela ficará sob sua responsabilidade. Alice sorri e agradece. Senta-se embaixo de uma árvore, de onde acompanha a atividade, que constata tratar-se mesmo de um jogo com bola. Hector, em pé, com uma máquina fotográfica, registra cada acontecimento da atividade. Quando termina, o professor despede-se dos internos e encaminha-os para os guardas, que acompanharão o retorno às dependências do asilo, e volta-se para Alice, sentando-se ao seu lado, quando solicita sua opinião sobre a atividade: – Vai ser sempre assim – diz ela –, eles correm, correm e correm sem parar atrás de uma bola, mas jamais as suas pernas chegarão a outro lugar que não a este pátio. De que adianta tanto esforço, seu e deles, se o limite é sempre aquele muro? Correr atrás de uma bola não os fará menos retardados, porque é assim que são e serão sempre vistos. Se ao menos a cada um fosse dada a possibilidade de fazer o que quisesse com a bola... então, eu poderia afirmar que teria sido uma excelente atividade. E continua: por isso eu prefiro estar no isolamento, com Mathilde e Thomas (um vaso e uma cama) onde há sempre a possibilidade de uma vida acontecendo, do que estar aqui fora, onde muitas vão se apagando. A questão não é estar dentro ou fora, mas o que se faz deles. É evidente que um vaso sanitário sujo e velho e uma cama de asilo igualmente suja e velha são objetos que não servem para outra coisa senão acompanhar a inutilidade de uma existência que se efetiva naquele cômodo, ao passo que o mesmo acontece com sua existência. Por que não encher aquele espaço, que cheira à morte, com música, que é vida, cujo som atravessa as intransponíveis paredes do asilo, fazendo o corpo se movimentar e ficar alegre? Por que não dar uma linda história para aquele vaso e àquela

cama, que estão fadados a ser sempre isso, mesmo diante dos muitos olhares que, naquele cubículo, vagueiam?... Sabe, professor, – continua Alice, depois de uma breve pausa – eu não sei por que estou aqui, só sei que todas as minhas lembranças pertencem a este asilo, então, é bem provável que daqui eu nunca saia, até porque lá fora ninguém me espera, já que aqui dentro ninguém nunca me procurou. Então, se for para continuar, que seja com vida. Recuso-me que seja de outra forma. O senhor não concorda? Hector, impressionado com tamanha sensatez e surpreso com tal questionamento, não consegue responder, limitando-se a abaixar a cabeça, apertar os lábios e levemente concordar. Então, levanta-se bruscamente, estende a mão à Alice, para que também levante, e acompanha-a até as dependências do asilo. Durante todo o trajeto, mantêm-se em silêncio. O professor põe-se a refletir sobre o que acaba de escutar, ele precisa de tempo para falar a respeito. Já Alice apenas pensa que o silêncio do professor representa o pensamento de todos os outros: que ela é louca. Então, melhor ficar quieta.

Alice vaga.

Hector precisa ausentar-se do asilo por alguns dias para tratar de assuntos pessoais em outra cidade, mas, mesmo distante, seu pensamento mantém-se no espaço e na conversa que tivera com Alice. Antes da viagem, faz um planejamento para uma oficina de artesanato da qual a menina participará. As enfermeiras Margot e Laure serão as responsáveis por ministrar as atividades, que, diferentemente das demais, serão desenvolvidas por homens e mulheres, juntos, em pequenos grupos, no jardim externo, uma espécie de praça da instituição. Caso chova, deverão ser feitas no jardim interno, não em uma sala fechada, e todo seu desenvolvimento registrado em fotografias, juntamente com um relatório. Pela porta do ônibus, carrega consigo a certeza que tudo transcorrerá bem e que Alice ficará feliz em poder dar vida aos objetos que serão utilizados. Espera que os demais façam o mesmo, mas sabe que pode frustrar-se caso nutra tal expectativa. – Afinal, cada um é um – pensa ele. De qualquer forma,

mesmo não produzindo vida aos objetos, o professor está convencido de que neles um pouco da vida de cada um estará impressa, e isso o faz sorrir. Como a viagem é longa, decide antecipar o planejamento das atividades que pretende realizar na volta, já que, possivelmente, enquanto estiver fora, estará suficientemente ocupado com os trâmites da venda da propriedade de sua família

Alice vaga.

Passados cinco dias da sua partida, o professor retorna para a cidade, que lhe é quase inteiramente desconhecida, pois, desde que veio da sua cidade natal, não teve tempo para explorá-la. Entretanto, percebe que o trajeto feito pelo ônibus na ida não é o mesmo da volta, fato que o faz levantar e procurar o motorista para questionar sobre a possibilidade de ter entrado no veículo errado:

– Com licença, senhor. Boa tarde. Por gentileza, pode me responder se este ônibus para no ponto próximo ao asilo psiquiátrico?

– Olá, boa tarde. Sim, ele para lá. Daqui no máximo 10 minutos chegaremos – responde o motorista.

– *Okay*, agradecido. Estava receoso em ter entrado no ônibus errado, pois não reconheci o trajeto que está sendo feito e, como não sou da cidade, não saberia como proceder para chegar até o ponto próximo ao asilo – continua Hector.

– Ah, sim. Mas, pode ficar tranquilo. Está no ônibus certo e logo chegará ao seu destino – fala gentilmente o homem.

– Mais uma vez, obrigado – agradece o professor, que se vira para retornar ao seu assento. Quando ali chega, ao posicionar-se para sentar, olha pela janela e vê uma praça, que naquele horário, às 15h30min, está bem movimentada. Muitas pessoas caminham por ela, cruzando de um ponto a outro; outras estão sentadas nos bancos. Algumas sozinhas, outras acompanhadas. Em alguns pontos, pessoas conversam de pé, e crianças correm ao redor do enorme chafariz que fica bem no centro da praça. É um espaço com muito verde e alguns monumentos e, pela concentração de estabelecimentos comerciais no seu entorno, Hector constata que se trata da praça central da cidade.

Então, senta e da sua poltrona começa a pensar que um passeio na praça no domingo à tarde não seria uma má ideia. Para ele e para... Alice! Neste momento, surge a imagem de Alice falando, sentada no chão do jardim do asilo: – Sabe, professor, eu não sei por que estou aqui, só sei que todas as minhas lembranças pertencem a este asilo, então, é bem provável que daqui eu nunca saia, até porque lá fora ninguém me espera, já que aqui dentro ninguém nunca me procurou...

– Claro! E para Alice – disse Hector em voz baixa – Alice precisa conhecer a praça...

Alice vaga

Flâneuse de Caxias do Sul

Alice nasceu no dia 17 de novembro de 1980, sob o signo solar de Escorpião, às 13h30min, no Hospital Pompéia, em Caxias do Sul, cidade em que vive. Localizada no nordeste do Rio Grande do Sul, possui mais de 600 mil habitantes (IBGE, 2019) e é uma das 10 cidades gaúchas mais populosas, muito por conta dos movimentos migratórios (internos e externos), que enxergam, no polo industrial, uma possibilidade de melhoria de vida. Aliás, Caxias carrega a fama de ser uma cidade para trabalhar, enraizada na sua ascendência europeia – principalmente italiana –, que visualizou nas terras gaúchas a possibilidade de colonização e povoamento.

Seguindo a tradição, Alice tornou-se empresária do setor metalomecânico e tem sob a sua responsabilidade a administração da empresa da família, que tem mais de mil funcionários, e por isso também carrega a incumbência de alimentar a economia local. Entretanto, sonhava em ser médica, mas não foi possível. Iniciou sua vida acadêmica com Enfermagem, partiu para a Administração, parou na Biomedicina e desviou para a Educação. É casada há 15 anos com um advogado, mas tem tatuado o nome de um policial no seu coração. Não tem filhos com pele, mas tem com pelos: quatro gatos e dois cachorros.

Tem algumas manias: gosta de comer pizza doce antes das salgadas; refrigerante em temperatura ambiente, sem gás; e sorvete com

um pouco de água quente. Ama vinho, boa música, café passado pelo pai, pão de queijo e bala 7 Belo. É notívaga, detesta levantar cedo, embora, de uns tempos para cá, tenha sido “obrigada” a fazê-lo. Gosta de ficar em casa na companhia dos seus fiéis escudeiros, com a televisão desligada e com um bom livro sobre as pernas, em cima da cama. Já negou convites, inclusive dizendo ter compromisso, só para ficar assim. Quando a televisão está ligada é para assistir a algum desenho ou filme de fantasia. Mas também gosta daqueles filmes de amor, com muitas cenas de paixão tórrida, porém, sem melodrama.

Ama fazer nada, porque nada é criação. Desconfia da extrema ocupação, porque fazer tudo, para ela, é uma pista de frustração. Faz aula de francês com uma linguista aposentada, que também é escorpiana, é fã de *rock* e fala palavrão.

Alice sofre de enxaqueca, que piorou nos últimos anos, e por isso se aproximou da Medicina Tradicional Chinesa e das terapias alternativas. Não que desaprove a medicina ocidental. Não se trata disso. É que é tão complicado para ela entender como nomes próprios convertem-se em sujeitos simples: o que vale para um serve para todos. – E, sobre as dores da alma – muito ela se questiona – caso fosse motivo de consulta? – Que dores? Que alma? Indagaria o especialista ao prescrever um anestésico e indicar um psiquiatra. Por isso também acredita em Astrologia e em Numerologia: afinal, o que caberia entre cada um do número onze? Com certeza, para Alice, um infinito de possibilidades!

Sim, para ela tudo são possibilidades, principalmente aquelas que surgem da potência dos menores, que de tão pequenos são invisíveis, mas que provocam aquele estrago nos grandões: fadas, gnomos, silfos, dríades, anões encantados, bruxas e suas bruxarias, vírus e suas pandemias. Vagabundos e suas epifanias. Por falar nelas, para Alice tudo é uma epifania, aquele mágico instante no qual aquilo que não existia acontece. Ou aquilo que aconteceu, sendo passado, já não é mais igual, quando se repete. E, ainda, o que poderia vir a ser, quando se imagina. É, quem sabe, talvez, como o que se dá com o pó de

“pirlimpimpim”, o raio da varinha mágica, a palavra encantada, o som que hipnotiza, o canto que enlouquece, o beijo que desperta, a agulha que adormece, a maçã que apodrece, a cigana que enlouquece...

Alice já é adulta, mas também não cresceu. Ela viu a mãe sair de casa para buscar a felicidade, depois de 47 anos de um casamento fracassado, e chorou por muito tempo pelo abandono e pela solidão. Pode ser que por isso passou a interessar-se em olhar pela janela e buscar em outras, mas através delas, suas presenças e ausências. Hoje digo, com convicção, que essas foram vidências de Alice, pois, agora, em reclusão, pelas epifanias de um tal coronavírus, não só a ela, mas a todos – trata-se de uma prescrição – só é possível olhar pelas janelas e pelas telas. Falar é desaconselhado, porque é preciso evitar aglomeração. Também ficou difícil, por causa da máscara de proteção. Ela sente falta da vagabundagem, que é criação. Tem necessidade dos vestígios, que são arte em transformação. Alice não é artista, definitivamente não. Ela conheceu um educador francês, que preferia ser chamado de poeta a pedagogo, com quem aprendeu subverter a escrita ao escrever entre rastros e mistérios. Por isso, lançou mão de recursos outros, que não apenas a palavra escrita, para fazer a linguagem acontecer, tornando câmeras fotográficas e filmadora, mapas e aplicativos suas alianças de expressão. Mobilizou suas energias para o espaço, para o lugar, para o meio e para o corpo posto em relação, tecendo um compósito de experimentações de existência e coexistência. É vidente e vivente. Por isso tem dificuldade em ser produtor.

Foi passando por uma praça que Alice refletiu sobre as inaptações, fazendo ruir a naturalização do moralismo. Nesse espaço a previsão de uma cigana aconteceu: nas linhas da mão de Alice trajetos do vagar: *será a flâneuse da cidade onde nasce... A cidade em que vive. E viverá a cidade, pela cidade. Contudo, não será sua observadora.* Alice, hoje, entende que, se assim fosse, seu olhar perturbaria “essa arquitetura de trajetos, e, por menos que sua presença se obstinasse ou se reiterasse, o espaço vago teria se tornado vacante [...], fazendo desaparecer aquele infinitivo de vagar cuja extraordinária

riqueza se vislumbra” (DELIGNY, 2018, p. 20-21), mas aquela que tramará sua rede – que é lugar de ser – tal qual a aranha que não tece sua teia para capturar presas, mas, antes, escondida em seu abrigo “com uma pata indolentemente pousada nos fios da teia que chegam até ela; a partir deles, ela sente tudo o que acontece à sua teia; localiza e avalia a origem provável das vibrações” (DELIGNY, 2018, p. 34).

Alice, então, lança o fio pela janela para o vento carregar pela cidade, sem dizer uma única palavra...

Referências

- CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Lévinas e Gadamer**. 2013. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2900/1/000446164-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Espinosa-e-o-Problema-da-Express%C3%A3o1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, 34. Ed. Trad. de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia e Suely Rolnik. São Paulo: 1995. v. 1.
- DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Trad. de Lara de Malimpesa. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes**. Trad. de Lara de Malimpesa. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Editora Hucitec– Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia, 1983.
- GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GARCIA LAMAS, José M. Ressano. **Morfologia urbana e desenho da cidade**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p. 176.
- GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Trad. de Suely Belinha Rolnik. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades e estados, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/caxias-do-sul.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

JOYCE, James. Epifanias. Trad. de B. S. Pinheiro. **Revista da Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, Relume Dumurá, ano XII, n. 13, 1993.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Resenha. *In*: DELIGNY, Fernand. O aracniano e outros textos. Trad. de Lara de Malimpesa. São Paulo: N-1 Edições, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/17983>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MIGUEL, M. O materialismo deligniano: introdução ao encontro. **Cadernos Deligny**, v. 1, n. 1, p. 7, 12 jan. 2018.

MIGUEL, M. **Os dois lados da inquisição**: Fernand Deligny, ensaios de uma tentativa pedagógica. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25314/25314.PDF>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MIGUEL, Marlon C. P. Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. **Revista Trágica**: estudos de filosofia da imanência – 1º quadrimestre de 2015, v. 8, n. 1, 60-68. Disponível em: <http://tragica.org/artigos/v8n1/miguel.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SOLNIT, Rebecca. **A história do caminhar**. Trad. de Maria do Carmo Zanini. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2016.

VIECELI, Ana Paula. **Arcanos urbanos**: o jogo dos errantes. 2019. 644 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

O movimento da língua migr(-ante)

Camila Fátima Cavion
Sônia Regina da Luz Matos

Vem a pesquisa, “o movimento da língua migr(-ante)”, tensionando a língua em fluxo de agramaticalidadeⁱ e conversaçãoⁱⁱ. os participantes são imigrantesⁱⁱⁱ residentes na cidade de caxias do sul que frequentam aulas de língua portuguesa no espaço do coletivo ser legal – senegal, ser negão, ser legal –, os quais teriam feito parte de ateliês de conversação, espaços para fluxo de língua que exceda a gramaticalidade. o método é a(trai^{iv})do pela literatura de georges perec (2016) e haroldo de campos (1987) e movimenta a língua tomada pela agramaticalidade tratada por deleuze&guattari (2011a, 2011b) e deleuze (1997). o leitor é convidado a estranhar a leitura para atravessar pela leitura acadêmica de modo a movimentar-se no próprio método da pesquisa. a pergunta que atravessa esta escrita é: como se movimentam línguas migrantes em fluxo de conversação? pretende movimentar línguas migrantes em fluxo de conversação e, para tal experimentação, da própria pesquisa, feita faz-se em cinco livretos que operam o foco da pesquisa como de uma língua em experimentação, sob a operacionalização dos conceitos especialmente para esse livro optamos por mostrar a montagem (perec, 2016) do método em três movimento: 1. antes da pandemia ou como tudo começou, pelo método; 2. infundável março de 2020 e fluxo dos ateliês pela língua em conversação e 3. silêncio inesperado dos mapas de afecções conceituais ou ainda rigor acadêmico parte da experiência deste método. E, para concluir, digam-me o que vale⁴⁶ a língua em fluxo minúsculo!

data: 2019 antes da pandemia

estação: verão praiano, acreditem

⁴⁶ Escritor Henry Miller (1987).

hora: todas as 24 do dia e mais as 12 que inventei para dar conta do recado

onde e como: do bar ao mar, escrivadinha, universidade, biblioteca, mesa, sentada, chorando, comendo, angustiada, contente, reclamando, com sono em outros, na escola **humor:** os altos e baixos do dissertar a escrita deste método

trilha sonora: predominantemente mpb sem esquecer dos clássicos da madona

método de pesquisa: como se é a(trá)do pela literatura de georges perec e haroldo de campos e movimenta a língua tomada pela agramaticalidade conforme deleuze[&]guattari e deleuze

1. começos começam ao acaso. já estavam lá os sinais de um deles perfeitamente instalado, invisível em sua não-predictibilidade. eles podem ficar encubados por anos à espera de uma oportunidade para pular. difícil saber quando um começo se instalou. sem eira nem beira. bichos sorrateiros. os começos são uma espiral e ligam-se a outros tantos acontecimentos que já nos passaram e ficaram guardados em profundezas ou rasuras do nosso ser mais ou menos egoísta-de-si. o desafio da conversação não começa no começo: ele já nasce atravessado pelo meio

2. uma-vida-de-professora-pesquisadora (maruju, 2019) e lá estava um emaranhado de inquietações sobre essa tal língua que era – e ainda é, ué! – ensinada na escola

3. se chamava como? língua portuguesa brasileira? português brasileiro? português do brasil? português brasileiro? brasileiro? a língua que habitava essa professora na escola era de “aqui vai vírgula, lá vai ponto, adiciona o espaçamento correto, não, não, aqui não tem acento, mas ali tem porque é uma paroxítona terminada em l, a tese aparece na introdução, esse argumento está fraco, a estrutura não é assim, você deve respeitar as características do gênero textual

proposto...” – vozes sussurrantes da escrita dito acadêmica me rondavam os dois lados da cabeça direita e esquerda, para cima e para baixo

4. mas será que havia somente essa língua para movimentar? seria uma vida-de-professora que só corrigia? não existiria nada além da gramaticalidade? a professora gostava de escrita – a professora sou eu, caso você ainda não tenha percebido. era um flerte. flertava com o escrever que era movimentado pelas intensidades da vida. quando elas entram no texto, as intensidades da vida, o gramatical vai pouco a pouco se esvaindo. vão surgindo gotas de menor. há espaço para possibilidades. de escrita, de língua. percebi que não tinha jeito: era bom paquerar o português que estava fora do cotidiano professora-escola-universidade-pesquisa

5. muito perto estava sempre a literatura. era uma coisa o que eu sentia por ela! movimentar as intensidades da escrita era exercitar-me como ladra. “roubava” – roubo (guattari, 1998) de quem aprendeu por necessidade a trair – uma palavra aqui, uma frase ali... aquele verso, aquela construção... tentava o estilo de um, o jeito de outro. entretanto, continuava professorando português gramatical de escola

6. do questionamento – terapia alternativa muito indicada em momentos de incerteza, mas que não promete senão mais incertezas. onde poderia estar a língua sem sua roupa-doxa? – essa roupa pomposa que nós mesmos colocamos na língua para escrever, falar e até ler; essa roupa que estabelece marcações de poder e que nos classifica como maiores ou menores movimentadores de língua.

7. vestida de gramática, de vocabulário formalizado, vestida de poder: a roupa-doxa que rouba da doxa, uma dupla entrada necessária

8. apareceram, então, em roupas coloridas, espalhando pelas calçadas, numa ambulância de serem ambulantes no centro da cidade,

peças cujas línguas não pareciam com a da escola. vieram para ficar? estavam de passagem? imigraram os imigrantes que devoravam lascas de línguas aos meios, aos cortes, singulares, únicos, línguas deles. mais perguntas surgiram... qual português é esse do movimento de intensidades de toda uma vida? quais línguas são essas que saem da mistura de corpos, potências, palavras, quererem em movimento?

9. deixei a vida me levar e ela, como zeca pagodinho e tipo timoneiro do paulinho da viola, foi me navegando como mar pelos meios que pensavam a natureza da língua portuguesa, como ela era ensinada e usada, desusada, feita ou refeita, articulada, mobilizada, acontecida, modificada, cortada, introduzida, apreendida, escutada, vista. pois bem, movimenta-se língua todo o tempo, o tempo todo. pensamos em língua. comemos, escrevemos, reclamamos, amamos em língua, militamos. mas a argamassa aparentemente homogênea do gramatical, aquela do português estilo escolar, não cabe aqui. possibilitamos singularidades do artistarv, pingos fugidos de experimentação em conversação

10. operar meu próprio desprendimento de anos e anos funcionando tão só, majoritariamente, não mais que pela língua maior. embora todos os falantes operem traços de minoridades em seus portugueses, somos excessivamente regidos pelo maior

11. ruídos de língua saiam das singularidades dos imigrantes. junto com meu flerte em literatura, quando percebi estava a habitar uma possibilidade experimental de fazer aquela língua ser mais que o pacote da gramática. o pacote, afinal, não é ruim, deixemos claro – este movimento de língua não é uma ode contra o gramatical, uma passeata de abaixo às formas ou uma postagem raivosa contra a variedade padrão das línguas. este é um tipo de outro poder o do espaço, do agramatical

12. a gramática maior: há como fugir de tal governo extremista! língua é poder, sempre carregando palavra de ordem

13. são desobedientes os que falam línguas singulares. ultrapassar o gramatical inspira descobrir, corromper, inquietar, tumultuar, convulsionar, desorganizar, rebelar, revolver, alvoroçar, desassossegar, perverter o representado como língua maior. pelas pequenas-grandes rebeldias seguimos

14. ... a conversação (deleuze, 1997) como parte do método de pesquisa, digam-me o que vale?

15. a professora-de-português estava acostumada à mesmidade de escrever e corrigir pelo modo texto determinado como convencional. era confortável: a comodidade de representar um sistema de língua-maior podendo atacar sempre inadequações sintáticas, ortográficas ou coesivas ocupava muito espaço.... a proposta ora agora é fazer com língua através da experimentação (matos; castro; cavion; pacheco; rech, 2020), tateando novidadeiras expressões. movimentar a multiplicidade que outra língua demandava abrir mão do binarismo da conversa e da gramaticalidade estruturada

16. conversação sem misturar com a conversa. conversação como um apuro dos ouvidos, ruído desse aparelho fonador que funciona com expressão, lugar para corpos que habitem expressão. nas línguas migrantes, a conversação é entrecortada por micromovimentos de partículas inencontráveis, matérias anônimas, finas fissuras de linhas secretas de desorientação e desterritorialização – deleuze&guattari (2011a, 2011b) – que são, também, existências geopolíticas, ou dito de modo, produções de agramaticalidade. na segunda semana de março de 2020, foi realizado um dia de inscrições para aulas de português oferecidas pelo coletivo ser legal para imigrantes. o coletivo é uma associação de voluntários que começou no ano de 2016 por iniciativa

de um imigrante senegalês, cher cheick, que começou a promover aulas de português e eventos de confraternização para imigrantes que estavam na cidade. a faculdade muraldo (de caxias do sul) cede espaço para a realização das aulas em três salas. seriam ofertadas, em 2020, três turmas: uma de português básico, uma de intermediário e outra de cultura e conhecimentos gerais. dada a grande procura no dia da inscrição, foram acordadas quatro turmas, sendo duas de nível básico. com o avanço do coronavírus a partir do mês de março, as aulas foram canceladas e as ações do coletivo ficaram reduzidas a organização de campanhas para a arrecadação de alimentos e o intermédio entre vagas de emprego e a divulgação entre os imigrantes. a aprovação do cep/ucs – comitê de ética – para os ateliês de conversação aconteceu durante o mês de abril, sob número do parecer comitê de ética: 3.952.153 e caae: 29924620.9.0000.5341

17. com as inquietações de uma professora de português cansada do português da escola somadas ao gosto de literatura, às intensidades da vida e às línguas que falavam os imigrantes, havia ingredientes para matutar os ateliês de conversação como parte da operação do método da pesquisa – se fez junto com a elaboração de ateliês – 2019 e 2020 – em meio a pandemia, também. eis o tema: línguas migrantes em fluxo de conversação como método

18. a conversa no ateliê dura pouco com suas perguntas e respostas orientadas. a conversação, aquela força que eleva a potência de agir, acorda os afetos. a conversação, aquela que corre em fluxo minúsculo feita de língua em movimento, língua migrante, essa faz ação. a conversação move uma experimentação do humor, do cotidiano, das incertezas, das possibilidades, dos tropeços, da pandemia, das desigualdades identitárias geopolíticas do que pode um corpo que língua a língua do outro e a devolve e a devora

data: infundável março de 2020 ou como tudo começou, pelo método

estação: 19h40

hora: de uma escrita

lua: cheia

temperatura: 22° abafados

vento: quase sem

onde e como: nunca vivi uma quarentena sou jovem, dois minutos atrasada, duas bolsas, unhas descascando

humor: fluxo dos ateliês pela língua em conversação

trilha sonora: com os sentimentos do crioulo diante da boca de lobo⁴⁷

dados-fluxo: ateliês de conversação do presencial ao *whatsapp* ao *meet*

calçados predominantes: tênis e chinelos Camila

pessoas: kens, cheik – senegal, Haiti, venezuela

19. pela conversação do ateliês ação em devir devir-outro devir-preto devir-migrante devir-imigrante devir-fugido devir-achado devir-mulher devir-molécula nessa ação sem paradas que é a conversação essa agitação de partículas menores e menores que de repente dançam porque a língua ela mesma dança o tempo todo ainda mais na boca de quem já fala mais de uma língua que se espreme mostrando rosto corpo e até mostrando a quarentena a tal da quarentena instalada botada situada assentada no nosso calendário românico brasileiro gaúcho caxiense universitário de pesquisa imaginava eu professora-pesquisadora que somente o ateliê físico presencial poderia quem sabe tangenciar experimentar o esgotamento para a partir dele tentar uma possibilidade de criar uma vez que os conceitos nunca estão dados prontos e a movimentação de línguas migrantes faria ver o ruído das singularidades dos portugueses portanto na reunião foram determinadas

⁴⁷ disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jgekT-PEb6c>. acesso em: 17 out. 2021

3 turmas uma de português básico para 15 vagas outra de intermediário com outras 15 vagas e uma de conhecimentos gerais com mais dez vagas então 25 os ateliês de conversação coitados deles a gente nem sonhava com a quarentena e eles ficaram ingenuamente ficaram silenciosamente planejados para os meses de maio e junho com a turma intermediária e quem mais quisesse participar corri dali saindo da reunião para checar se havia recebido e-mail de alguma confirmação do comitê de ética afinal eu estava bem crente que os ateliês realmente aconteceriam em 2020 e que aquele surto de covid-19 na china e em mais alguns outros países nem chegaria aqui ah não vai ser nada 2020 vai ser meu ano enfim e daí marcamos o que ah sim marcamos para a próxima semana a inscrição dos alunos das 19h30 às 21h e o relógio marca 20h20 quando dou tchau sem beijos já quase em um *dèja-vu* ao contrário sem contato físico e vou embora eu nem sabia da extinção dos beijos que se aproximava soubesse eu tinha beijado mesmo todo mundo só pra deixar guardado um estoque de beijação

20. queria mesmo um superpoder daquele que eu falasse e pum acontecesse porque hoje parei para perceber que muito maior do que toda nossa capacidade de criar e recriar com língua é a nossa capacidade de sentir ou não sentir maior que aquele sistema heterogêneo que é a língua na busca até quando despercebida pelo afastamento do gramatical despótico são os querereres ou a falta deles no coração li uma declaração de amor hoje e fiquei pensativa uma vez que vem chegando o dia dos namorados uma menina bem bonita e intrigante escreveu que sem paulo henrique eu sou completa mas com paulo henrique eu transbordo paulo henrique é caos e conforto ao mesmo tempo e eu nem fiquei pensando no conceito de caos deleuziano eu fiquei com inveja de paulo henrique sendo amado senti mesmo a força da língua na constituição e manutenção dos laços sociais e afetivos que nos fazem nó em nós mesmos amarrados por uma fina corda de vaga-lumes que às vezes é amor mas outras vezes é tantas outras coisas que não sabemos nomear tanto a língua é poder que

também através dela que pessoas e pessoas estão dia após dia em protestos cortando o mundo para dizer enunciar falar expressar exprimir emitir articular manifestar afirmar asseverar explanar informar expor que essa onda racista disparada pelo assassinato de george floydvi em minneapolis onda agressiva violenta não pode continuar não pode mais ser invisibilizada e silenciada por uma simples dissimulação do conflito fiz uma conversação com o cher imigrante senegalês que chegou em caxias em 2011 e entre idas e vindas já trabalhou como vendedor designer gráfico modelo estava ele me contando que namorou uma menina por três meses até que ela disse que precisava terminar porque a família não aceitava um namorado tão preto assim disse ele que disse ela que um pouco preto os pais até aceitariam mas tão preto assim ultrapassava os limites do pretume impostos pela família cher estava à mercê de um sistema de relacionamentos afetivos brancos meritocracia branca segurança branca educação branca homens e mulheres brancos de si um sistema de branquitudes maio vem sendo o mês das efervescências o covid continua deflagrando as mazelas das mazelas da pobreza num país que quer é abrir de uma vez validar a fala política-empresarial de que o brasil não pode parar o mundo que estamos habitando é este espaço de embates da própria catástrofe o auxílio emergencial como benefício financeiro concedido pelo governo federal é destinado a trabalhadores informais microempreendedores individuais autônomos e desempregados durante o período de crise da pandemia de covid-19 no valor de 600 reais para até duas pessoas da mesma família ou 1200 reais para mulheres chefes de família sem marido ou companheiro foi anunciado ainda no final de março com a sua parcela primeira paga em abril um pré-requisito para conseguir o auxílio é ter cpf porém muitos imigrantes às vezes por dados incompletos tem o cpf suspenso divergência de grafia no nome dos pais falta de comprovante de residência por exemplo o venezuelano félix que tem cpf e fez cadastro no aplicativo do auxílio porém deparou-se com outra barreira precisava incluir os filhos no cadastro e eles não têm

21. subitamente eles têm ficado em silêncio nos grupos de *whatsapp* do coletivo e pelo *meet* e escuto professora não temos internet ninguém escreve ninguém ninguém estamos em uma época de ninguéns uma ninguendade **vii** somente são compartilha das recomendações preventivas ao covid-19 use máscara use máscara lave as mãos lave as mãos passe álcool gel passe álcool gel use máscara lave as mãos passe álcool gel então fui fazendo essa gelada conversação colecionativa que me fez pensar que estávamos em férias carnaval no início de 2020 e o vírus crescia como fermento essa coleção é de datas com 31 de dezembro de 2019 44 casos de covid-19 são divulgados pela china 11 de janeiro de 2020 oms declara que o surto pode ter começado no mercado de animais 11 de janeiro de 2020 casos começam a aparecer em outras partes do mundo essa era a época de férias escolares no brasil e muitos estavam de férias passeando por aí sem nem sequer ter a mais ínfima ideia de que o mundo iria entrar na maior crise sanitária da contemporaneidade 13 de janeiro de 2020 tailândia 20 de janeiro de 2020 estados unidos meados dos vintes de janeiro de 2020 começam os comentários das bolsas de valores afetadas mas já há pessoas afetadas faz tempo o mundo começa a se voltar para os tombos econômicos as quedas de investimentos o valor das moedas e em 21 de janeiro de 2020 japão 21 de janeiro de 2020 coreia do sul porque no norte ninguém sabe o que acontece 21 de janeiro de 2020 cancelamento das festas do ano novo chinês 24 de janeiro de 15 2020 singapura 24 de janeiro de 2020 vietnã 25 de janeiro de 2020 austrália 25 de janeiro de 2020 França 25 de janeiro de 2020 nepal 26 de janeiro de 2020 malásia 27 de janeiro de 2020 canadá 28 de janeiro de 2020 alemanha 28 de janeiro de 2020 camboja 28 de janeiro de 2020 srilanka 29 de janeiro de 2020 emirados árabes 30 de janeiro de 2020 filipinas 30 de janeiro de 2020 finlândia 30 de janeiro de 2020 índia 31 de janeiro de 2020 itália 1º de fevereiro de 2020 espanha 1º de fevereiro de 2020 reino unido todos os países caindo feito fliperama da cascata de moedas 1º de fevereiro de 2020 Rússia 1º de fevereiro de 2020 Suécia 5 de fevereiro de 2020 Bélgica 11 de fevereiro de 2020 o coronavírus é batizado de covid-19 15 de fevereiro de 2020 Egito chegou à África 15 de

fevereiro o dólar dispara as previsões de crescimento econômico caem o pib o pib o pib 18 de fevereiro de 2020 irã 22 de fevereiro de 2020 israel 22 de fevereiro de 2020 líbano 24 de fevereiro de 2020 kuwait 25 de fevereiro de 2020 afeganistão 25 de fevereiro de 2020 bahrein 25 de fevereiro de 2020 iraque 25 de fevereiro de 2020 omã 26 de fevereiro de 2020 argélia 26 de fevereiro de 2020 áustria 26 de fevereiro de 2020 croácia 26 de fevereiro de 2020 suíça 26 de fevereiro de 2020 brasil 27 de fevereiro de 2020 dinamarca 27 de fevereiro de 2020 estônia 27 de fevereiro de 2020 geórgia 27 de fevereiro de 2020 grécia 27 de fevereiro de 2020 macedônia do norte 27 de fevereiro de 2020 noruega 27 de fevereiro de 2020 paquistão 27 de fevereiro de 2020 romênia 28 de fevereiro de 2020 bielorrússia 28 de fevereiro de 2020 holanda 28 de fevereiro de 2020 lituânia 28 de fevereiro de 2020 nigéria 28 de fevereiro de 2020 nova zelândia 28 de fevereiro de 2020 cientistas brasileiros sequenciam o vírus em tempo recorde de 48 horas 29 de fevereiro de 2020 méxico 29 de fevereiro de 2020 san marino 1º de março de 2020 azerbaijão 1º de março de 2020 catar 1º de março de 2020 equador 1º de março de 2020 irlanda 1º de março de 2020 mônaco 2 de março de 2020 armênia 2 de março de 2020 indonésia 2 de março de 2020 islândia 2 de março de 2020 luxemburgo 2 de março de 2020 república

22. será conhecido como o ano da quarentena ou das quarentenas várias uma duas três cinco muitas uma atrás da outra na espera incessante de uma vacina um sinal de fumaça uma pílula mágica um pó de pirlimpimpim ou um beliscão bem dado pra acordarmos desse looping 180 360 graus na montanha-russa que vem sendo esse 2020 mas eu não sabia ninguém sabia que o mundo entraria nesse hibernamento acordado forçado coagido suado cravado obrigado submetido e enfim acontecido ninguém sabia nem eu sabia nem minha mãe que sabe de tudo sabia então nós fomos porque naquela época de março nem se falava muito em coronavírus hoje no dia da revisão final deste texto em 12 de outubro de 2020 dia da criação contam-se exatamente 150.506 mortes por covid-19 no brasil 12 nesta última

semana em caxias do sul no entanto praias lotadas no feriado logo vive-se neste momento presente de outubro que será passado nas leituras posteriores deste livreto um apagamento da pandemia as praias cheias festas voltando a acontecer ruas apinhadas aglomerações virando rotina mas lá fomos eu e mais 6 pessoas que compareceram à reunião marcada para as 19h30 naquela sala fria branca no subsolo lugar um pouco cadavérico todas as outras 5 pessoas têm cadernos para anotações menos eu sempre eu que chego correndo atrasada carregando as sacolas da vida e faço anotações no celular esse 05 08 10 12 14 17 19 22 24 29 06 dispositivo anjos ou demônios que se revelou mais ainda diabólico ou salvador na quarentena só que nessa data época semana dia mês ainda não tínhamos quarentena e pela janela carros passam a todo momento qual seria o nome daquela rua mesmo não costumo saber os nomes de ruas “verticais” há quatro cadeiras azuis estofadas sobrando na sala branca a todo momento escutamos crianças gritando estariam brincando enquanto esperam os pais para buscá-los fui olhar sim crianças correm pela quadra da escola fazendo alvoroço quanto alguns apáticos pais seguram suas mochilas 4 pessoas têm livros didáticos para sugerir na reunião afinal estamos numa reunião antes de saber que entraríamos em quarentena e que nada da reunião valeria nada seria feito em março abril maio junho e será que em julho também estaremos ainda de quarentena distanciados afastados separados desacompanhados remotos longínquos e no fim das contas esta reunião foi combinada para acertarmos os detalhes das aulas de português para imigrantes e dos ateliês de conversação meninas dos meus olhos desta pesquisa estudo dissertação coisa que vem me ocupando unhas dedos carne cérebro e demais partes e órgãos vitais e não-vitais do meu corpo não mais bronzeado porque sim estar bronzeada de sol é uma parte feliz do meu ano é quando eu me entrego às energias do astro maior e minha pele doura de pequenas partículas de ouro solar meu corpo de pele branca faz nesta dissertação uma cartografia em horizonte de traços pandêmicos estando sentado tedioso ansioso meu corpo encolerizado dessa quarentena e nós na reunião decidimos que as aulas aconteceriam

em dois semestres entre março a junho e agosto a novembro um grupo de português dois de conhecimentos gerais e finalmente conversação mas não aulas de conversação só momentos só momentos de conversação ateliês bem assim ateliês de conversação com arte com palavra com linhas com desenhos com língua que dá nó desfaz nó ateliê com aquarela conversação

23. aqui neste momento do método de modo mais clichê também é denominado de cartografia nos espaços acadêmico preferimos ser mais rigorosos e mostrar o mapa de afecções da cartografia que são singulares recintos geográficos mas também políticos uma vez que dentro de sua topografia de linhas passíveis de cartografia habitam potências de agir aquelas que extraem a singularidade dos fragmentos caóticos o espaço ateliê não conversa não demanda não concorda o espaço geopolítico do ateliê é fluxo de linhas arrastadas por ruídos de línguas tomados de ressonâncias experiências de reação atmosfera sem temáticas inicialmente determinadas lá ali aqui as linhas vontades podendo as conversações fluir já que eles os ateliês são espaços para a língua em uso e os encontros vêm em festa as partículas em agitação são o próprio exercício de estilo de nossas utopias os ateliês são espaços o sonho o sonho singular línguas em estado de movimentação as tais línguas migrantes a língua tende a atingir um espaço de virtualidade quando consegue transpassar a linearidade de regras finitas e torna-as parte de um contexto agramatical fugido ao prévio escorregando do maior fazendo gotículas com as minoridades entretanto aqui a virtualidade foi dupla porque esta segunda parte das conversações fez-se virtualmente nos espaços não geográficos mas ainda assim muito políticos os espaços on-line de aplicativos para mensagens instantâneas que ficam armazenadas em nuvens aerosas essa é uma coletânea de conversações digitais aproximando pares que estão geograficamente distantes ou impedidos de fazerem-se presentes em vivendo-se a pandemia houve um silenciamento das reuniões de pessoas em 2020 e as possibilidades de conversações precisaram

escorrer para outros espaços uma vez que o espaço ateliê estava inexistente havia virado um quimérico pensamento houve um silenciamento do coletivo

24. resumindo o método a(trai)do mapa de afecções do método, funcionamento da cartografia com e do fluxo de língua em conversação da escrita-dissertação

25 conversação é conversação conversa é conversa porque na conversação não é necessário marcar eus tus eles ou nós o espaço procede por encontros em suas intensidades diferente de uma orientação à perguntas e respostas a conversação acontece na mobilização de intensidades por expressão propriedade de elevar a língua a um grau de variação não há o binarismo certo ou errado há a mobilidade das partículas em sua heterogeneidade de evolução há sempre um e... é ele o definidor da multiplicidade e é sussurro de que sempre há mais a voz dos roubos e traições que dão vida aos devires de uma conversação a marca das possibilidades a insinuação da resistência aos dualismos já que as perguntas sim ou não achatam as possibilidades e as respostas orientadas não são conversações porque ela a conversação está como vazamento que acontece entre corpos numa linha ou em várias que não tendem a um começo ou a um fim orientam-se sempre pelo seu próprio processo estão lá estão no meio vão vão vão espaços podem ser rasgos no tempo cortes de realidade espaços são incondicionalmente pequenas piscinas de vida e nelas mergulhamos por um período cronológico maior ou menor

26. um minuto de silêncio pelos pêsames da morte eletrocutada do porco ela preferiu escorregar sorrateiramente para um assunto tenro e doce como os doces do cheik de repente quando pensávamos ter tido um encontro com as balas apareceu uma ressonância das experiências em forma de questionamento que se pode dizer pra mais pessoas ficar à vontade na loja umas gentes querem só olhar eu posso dizer o

quê acho que “fiquem à vontade” eu trabalho em uma loja de tudo tem muito pote e coisas de casa mas mesmo que nadassem pela sala balas e potes dos trabalhos alheios ninguém conseguia esquecer do porco principalmente porque o kens parecia ser a pessoa mais calma de todas estava no brasil há somente 7 meses e ficava escrevendo conjugações de verbo enquanto aqueles ruídos das conversações pairavam pelo ar volta e meia alguém olhava pra ele e imagino que pensasse alguma coisa até que assim um pouco amedrontada pelo porco e pelos verbos enfileirados de azul no caderno universitário sem espiral enfim o comércio autônomo nas ruas de caxias é hoje dominado pelos haitianos e senegaleses que se instalam nas calçadas com seus produtos este movimento foi crescendo ao longo dos anos em consonância com a diminuição da oferta de empregos formais a crise da construção civil e 15 dos outros setores que demitiram muitas e mais pessoas então vender na rua ou no sinal tornou-se uma opção para não deixar a cidade ou para não deixar o brasil tentam meias calças toucas blusas tênis bijuterias relógios panos de prato caixinhas de som eu vende eu vendedor vende fone meia roupa na verdade eu vende tudo um pouco na rua na xúlio na como é júlio isso jjjúlio mas antes eu vendia em outra essa aqui de cima as pessoas até compra eu vende dez coisa por dia no dia da revisão 1 desse texto mais cedo estive em um estabelecimento para cancelar um contrato eu estava muito triste entrou um homem com uma camiseta rasgada e um saco de pipocas na mão era muito magro e tinha uma cicatriz no pescoço pediu se não queríamos comprar pipoca mas ele não conseguia falar o que queria dizer então rasgou um saco para mostrar outros saquinhos pequenos de pipoca e dizia que precisava de dinheiro para comer me disse que era do senegal e que vendia pipoca no sinal pedi se ele já tinha ido no cam mas ele não me entendia ficamos ali naquele limbo lapso de linguagem e na saída ele deixou cair a nota de dinheiro que eu havia lhe dado chamei-o ele parecia transtornado magro pequeno defendendo-se daquela realidade da catástrofe o 2020 em todas as suas particularidades e generalizações fez as ruas ficarem cheias de mais

moradores uma situação de calamidade que o poder público parece não querer ver e muitos desses que estão agora dormindo nas calçadas são os negros africanos haitianos ou os vizinhos venezuelanos esse desequilíbrio tecnocapitalista predatório somado à pandemia prenuncia “os eventos catastróficos a que a branquitude [...] pautada na cosmologia do uno-mercadoria-propriedade, conduz a vida na terra⁴⁸”

24. terça-feira escrevi oi pessoal caso alguém queira participar do grupo de conversação o link é este <https://meet.google.com/?hs=197&pli=1&authuser=0> ninguém respondeu este silêncio me incomodava kens escreveu assim os bons tempos passados eu sinto falta as pequenas sobremesas também sentem falta de mim ninguém respondeu eu respondi que sobremesa ele mais gostava ele não escreveu nada na última semana de junho foi divulgado o programa prato cheio com o cadastro para receber cesta básica gratuita ninguém respondeu kens mandou *why can't people just be nice* to me mandei uma mensagem diretamente para ele perguntando se estava bem foi divulgado um curso online de português ninguém respondeu apareceu uma vaga emprego como motorista mas somente uma pessoa respondeu com um *emoji* de polegar kens disse oi prof você pode me ajudar encontrar uma escola para ensinar francês tentei ajudar montamos um currículo em português e enviamos para várias escolas algumas responderam infelizmente nenhuma chamou para entrevistas ele me disse às vezes dou aula particular no meu trabalho fui professor no haiti na escola básica agora não consigo trabalho como professor por isso trabalho no frigorífico meu trabalho recrutou pessoas para trabalhar no Canadá infelizmente chamaram somente pessoas com mais de dois anos na empresa e eu só tenho um houve um surto de covid no frigorífico em que kens trabalha 17 pessoas inicialmente diagnosticadas todos pararam por duas semanas mas logo depois estavam de volta ao trabalho recebi a mensagem dele dizendo você sabe o que eu teria desejado de todo o meu coração um trabalho onde respeitamos as pessoas

⁴⁸ souza, tadeu de paula. exus e xapiris: perspectiva améericana e pandemia. disponível em: <https://n-1edicoes.org/124>. acesso em: setembro de 2020

perguntei se havia acontecido alguma coisa ele disse que às vezes sentia que o lugar dele não era matando porcos

25. ah que tanto prazer fazer possibilidade de tentativa (perec, 2016) de tangenciar criação com essa língua que é conversação crua conversação corrente conversação líquida como água que enche esvazia esmiúça e nem um minuto para em seus buracos a conversação essa aranha espalhada entra em seus buracos e lá faz festa pega seus fiapos e costura pontos de linhas diferentes diferidas em suas microrrealidades as conversações têm sangue pulsante vivo agitado mesmo em reorganização virtual na pandemia e todas elas todas as conversações dos imigrantes vieram para cá em forma de conversações minhas comigo minhas com eles deles comigo de nós com nós minhas com o mundo deles com os outros deles com eles mesmos conversações de nós todos com o silêncio a incerteza a mudança de rota de vinte vinte deu no que deu deu nessa língua fugida pelo agramatical dizendo bem alto eu também tenho meu valor de crédito eu também sou acadêmica eu sou feita de bocas mãos corpos literatura eu sou a língua das singelezas tenho quês de poesia eu sou ruído que incomoda eu atrapalho desconforto eu deixo inquieto quem me vê com os olhos do maior eu sou margem eu me jogo e dessa língua toda saem construções anômalas assintáticas

data: 0. zero

humor: silêncio inesperado

hora: predominantemente conceitual para rigor acadêmico

local: ainda aparentes unhas com algum esmalte diante da praça dante alighieri vazia

medo constante: fluidificar os conceitos ou mapas de afecções com rigor acadêmico parte dos resultados estão do início ao fim da pesquisa, eis o método

I. à agramaticalidade – não somente sintática – que pode acontecer – mas principalmente em um giro de significados e encontros que perpassam os devires de estar conversando. a conversação é tomada como uma extensão da gagueira, uma potencial produção de gagueira na movimentação de intensidades de variação que excedem as regras. sua emergência em habitar espaços de palavras; as necessidades ante a vida que se movimentava: era a agramaticalidade aparecendo viva e audível. um funcionamento marcado pelo agenciamento de corpos, fluxo de palavras, línguas emaranhadas de procura por gestos e sons às vezes inaudíveis, chegadas e partidas. funcionamento esse sinalado de conversações flutuantes. a língua abre, multiplica, escorrega, varia, sapateia, corre, dança, grita, aventura, novidadeia, despe, viaja, sobrevoa, espreita, rouba, trai, pega, soa, vaza, a língua pinga em seus heterogêneos fragmentos de possibilidades, saídas por uma voz ruidosa que tangencia o estrangeirismo (deleuze&guattari, 2001b)

II. a conversação, não a conversa. seguindo deleuze (1997) a conversa estaria fadada a cair na doxa, uma vez que a feitura de perguntas e a elaboração de respostas imediatas levariam ao consenso, não proporcionando, assim, encontros possivelmente criativos. a conversa é par com o binarismo, a concordância, porque aqueles que conversam tendem a chegar em um consenso. à conversação, recusa-se a característica do consenso; ela movimenta a língua fluida como uma realidade. deleuze (deleuze&parnet,1998) comenta que o imediatismo da formulação de perguntas e respostas talha a possibilidade de criação do pensamento, afinal, para ele, quando discutimos, quando debatemos, precisamos da compreensão e estamos, assim, anulando a potência do pensamento em nome da comunicabilidade e ou do senso comum ou até do bom senso. diz ainda que as únicas questões que valem serem colocadas são aquelas separadas por uma certa distância; deleuze comenta a distância temporal, como de um dia ou uma semana para a outra para que os comentários advindos de tais questões não mantivessem mais relações devedoras ao pensamento do mestre, mas

habitassem, então, um novo plano de encontro criativo. a conversação é uma realidade que obedece a cortes de segmentaridade. há vastos movimentos de distribuição que correspondem às posições e atitudes de cada um dentro desses cortes e todos são arrastados por micromovimentos, pequenas segmentações que são distribuídas de modo diverso, são partículas inencontráveis, fissuras, linhas tentativas (perec, 2016). há, pois, dentro da conversação, toda uma operação micropolítica (guattari, 1998), uma subconversação que promove uma língua quase que espacial – ultrapassa a gramaticalidade e adentra a acepção dos signos como não remetendo às coisas, mas literalmente as substituindo. a combinação de palavras, frases e enunciados na conversação promove novas possibilidades, sempre em estado de recombinação. a conversação forma uma grande teia que arrebatava os indivíduos em encontros. tomar a conversação, neste estudo, liga-se a toda experimentação que foi feita no percurso de escrita. em uma conversa ou em um diálogo, há invariavelmente perguntas e objeções das quais, segundo ele, o objetivo é sempre sair. o ponto é que sair dessas questões demanda um tempo de giro ao redor delas mesmas, em que acontece uma evolução de dois seres que não teriam, absolutamente, nada a ver um com o outro: uma evolução a-paralela como na relação orquídea-vespa/vespa-orquídea, em que ambas tornam-se partes necessárias para a "afecção" com outro signo heterogêneo, "a vespa torna-se parte do aparelho reprodutor da orquídea, ao mesmo tempo em que a orquídea torna-se órgão sexual para a vespa" (deleuze&parnet, 1998, p.9) numa relação de precisar-ser para um momento determinado. este devir-afecção é o que perpassa os integrantes de uma conversação, que vão tentando, na medida em que tecem uma teia de colocações do que se passa no minúsculo, um mapa de afecções que procede pela dupla-captura, a formação de um bloco de escritura que não é mútua, mas assimétrica dentro de sua multiplicidade e que cresce além de quem está ali participando dos ateliês. a conversação acontece povoada pelos encontros, estes, podendo ser como os próprios devires, algo que estaria fora ou entre dois; na vespa

e na orquídea, o encontro é a dupla-captura, não algo que estaria em um ou faltaria em outro, mas algo que correria por uma direção fora dos dois, entre os dois. encontrar estaria para [...] achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. esta traição são parte da conversação na medida em que sua operacionalização ocupa caminhos que difundem do maior buscando traços minoritários, usos menores daquela língua (guattari, 1998). é necessária a propriedade do estilo como parte de um estar estrangeiro ou numa situação de bilinguismo com a sua própria língua, o que a faz escorregar sorratamente por uma linha paralela à agramaticalidade (não somente sintática – que pode acontecer – mas principalmente em um giro de significados e encontros que perpassam os devires de estar conversando). a conversação é tomada como uma extensão da gagueira, uma potencial produção de gagueira na movimentação de intensidades de variação que excedem as regras. não há, na conversa, a necessidade do estabelecimento de um método ou de um modelo, nenhuma conversa é plágio ou imitação de outra, porque cada encontro corre em linhas singulares, cada devir é particular e acha, rouba, trai; não regula, reconhece ou julga. deleuze comenta sobre seu encontro com félix guattari (deleuze&parnet1998, p.24): “roubei félix, e espero que ele tenha feito o mesmo comigo. você sabe como trabalhamos; digo novamente porque me parece importante: não trabalhamos juntos, trabalhamos entre os dois.” a dimensão do entre é o desenvolvimento do devir, do estar sob constante tornar-se algo do meio, com o meio, de fora daqueles corpos, numa extensão como tentáculos, uma proliferação. (deleuze&parnet, 1998) há de se perceber, porém, que nem todas as situações comunicativas seriam conversação: em exemplo, quando uma professora ensina sintaxe aos seus alunos, é a transmissão da linguagem ordenativa; são entregues palavras de ordem para que os alunos construam enunciados corretos conforme a significação dominante. a procedência pelo binarismo é outro fator que interfere nas características do que seria a conversa: muitas

iii. essa coexistência de diversos povos acontece por movimentos de imigração ou migração, deslocamentos contemporâneos que acontecem de maneira ininterrupta, mas cíclica. conforme eco (2020, p.20-23) “[...] temos imigração quando alguns indivíduos (mesmo muitos, mas em medida estatisticamente irrelevante em relação à cepa original) transferem-se de um país para outro (como os italianos ou irlandeses na américa, ou os turcos hoje na alemanha). os fenômenos de imigração podem ser controlados politicamente, limitados, encorajados, programados ou aceitos.” a mobilidade é um tema político e que, no brasil, faz parte da própria constituição da sociedade. (herédia, 2015) fluxos de mobilidade têm sido contínuos e, nos últimos tempos, temos assistido a diversos episódios de discussão em relação às migrações contemporâneas; exemplos são a proposta de construção de um muro separando estados unidos e méxico, questão levantada ainda na campanha da eleição presidencial americana por donald trump, em novembro de 2016. o muro teve sua construção “interrompida” porque também seriam necessários aportes financeiros do méxico, que se negou em participar. na europa, desde meados de 2015, o fluxo de deslocamento de imigrantes vindos principalmente da áfrica, oriente médio e ásia ocidental teve aumentos exponenciais. majoritariamente em decorrência de guerras, intolerância religiosa, mudanças climáticas, violações de direitos humanos, conflitos civis ou crises políticas/econômicas, milhares de pessoas tentaram entrar no continente solicitando asilo. muitas vezes, perigosas rotas são utilizadas, como a travessia do mar mediterrâneo e pelos balcãs, o que rendeu diversos episódios trágicos nos últimos anos e levantou o debate sobre as políticas de imigração na europa. em relação à migração, temos um contingente diferente. eco (2020, p. 24) diz que “violentas ou pacíficas, são como os movimentos naturais: acontecem e ninguém pode controlá-los. temos migração quando um povo inteiro, pouco a pouco, desloca-se de um território para outro.” na migração, quem está em deslocamento seria responsável por modificar radicalmente a cultura do povo para o qual foram. ainda “temos imigração quando os

imigrantes – admitidos segundo decisões políticas – aceitam em grande parte os costumes do país para o qual imigram; temos migração quando os 18 migrantes – que ninguém pode prender nas fronteiras – transformam radicalmente a cultura do território para o qual migram.” (eco, 2020, p.25-26) concluindo este pensamento por hora, ele ainda pontua que vive-se, hoje, em um clima de grande mobilidade e que depois de um século xx de muitos imigrantes, agora muitas vezes é difícil distinguir quais movimentos são de imigração e quais são migração, afinal “o planeta está se tornando um território de deslocamentos cruzados.” (eco, 2020, p. 27)

iv. trair – também ver o item II sobre conversação que remete a operar um texto a(trai)do como experimentações, aqui, literárias, partindo de georges perec do livro tentativa de esgotamento de um local parisiense, (2016). uma operação textual acompanhada de um autor possibilita que a escrita atinja níveis de potência que possivelmente não seriam atingidos sem a literatura. ela permite um espectro de possibilidade de criação, de aceção de narrativas ficcionais que maquinem o texto, tragam expressão para o conteúdo. uma traição ou uma devoração são atividades que partem de/e escrevem/falam junto com alguém, no caso, um texto literário

v. tomando os dados da pesquisa como dados móveis, em fluxo (corazza, 2009), a possibilidade de utilização da artistagem na pesquisa libera o fluxo de pensamento e põe-nos a pensar através das experimentações. a tessitura desta dissertação requer ir ao encontro da literatura para pegar rastros e, com eles, tecer a teia num desdobramento de escrita que almeja, através da expressão, criar a consistência necessária para operar os conceitos por uma linha que tende à agramaticalidade. as experimentações de escrita dos ateliês. agora sobre a imigração e a migração são postas neste texto com aceções diferentes. ambos temas urgentes e atuais, não podem ser negligenciadas na constituição deste estudo, uma vez que a mobilidade

proposta pela imigração contemporânea é um dos aspectos preponderantes na constituição da língua – os portugueses singulares. eco (2020), em uma conferência sobre as perspectivas do terceiro milênio acontecida em valência em 1997, fez um discurso que mencionava como os anos 2000 marcariam um tempo em que presenciariamos uma mestiçagem de culturas na europa. segundo ele, conforme o exemplo de nova york, veríamos, cada vez mais, a constituição de um *melting pot*: diversas culturas coexistindo, praticando tradições e línguas diversas e se encontrando em pontos comuns, como uma língua veicular

vi. no dia 25 de maio de 2020, george floyd – notícia pode ser acessada e m – foi assassinado por um policial em minneapolis, eua, após uma abordagem ter sido feita por ele ter supostamente tentado utilizar uma nota de 20 dólares falsa em um supermercado. a ação foi filmada por pedestres que passavam pela rua naquela hora e mostram a crueldade do policial branco que pisava no pescoço de george, afro-americano, enquanto ele dizia por várias vezes a frase “não consigo respirar.” após o ato, inúmeras manifestações antirracistas começaram a se espalhar pelos estados unidos e em poucos dias ganharam o mundo. veio à tona a discussão sobre racismo e intolerância e as grandes manifestações adentraram a primeira quinzena do mês de junho, provocando atos de “revisão histórica” pelo mundo, como a derrubada da estátua do traficante de escravos edward colston, em bristol, na inglaterra. o movimento “*black lives matter*” correu o planeta e contou com a representatividade também de artistas e esportistas

vii. ninguendade vem de darcy ribeiro, que, em o povo brasileiro – a formação e o sentido do brasil, disserta acerca de como índios, mamelucos e afro-brasileiros foram privados de sua cultura e identidade próprias e passaram a ter uma ninguendade – a falta de referência cultural e identitária identificadora de um determinado povo

Referências

- CAMPOS, Haroldo de. Os melhores poemas de Haroldo de Campos. São Paulo: Global, 1992.
- CAVION, Camila Fátima. O movimento da língua migra(ante). 2020. 152 f. Dissertação – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul, 2020.
- CORAZZA, S. Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente. *In*: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 55-69.
- CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 1, n. 1. p. 91-110, 2009.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração**. São Paulo: Revista Educação – USP, 2007. p. 68-73.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: 2011a. v. 1.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011b. v. 2.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- ECO, Humberto. *Migração e intolerância*. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- HERÉDIA, V. B. M. (Org.). *Migrações internacionais: o caso dos senegaleses no sul do Brasil*. Caxias do Sul: Belas-lettras, 2015.
- MATOS, Sônia Regina da Luz; CASTRO, Roger Andrei de; CAVION, Camila Fátima; PACHECO, Alice Virgínia de Oliveira; RECH, Rudnei Fernando. *Escritura e seu combate: a folha em branco*. **Linha Mestra**, n. 41. p. 122-132, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/363>. Acesso em: out. 2021.
- MARUJU, Viviane Cristina Pereira dos Santos. *Práticas de leitura literária e escrita no ensino médio: a vida em biografema*. 2019. 136f. Dissertação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2019.
- MEIRELES, Cecília. *Cânticos*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1982.
- Miller, Henry. *Trópico de câncer*. Trad. Aydano Arruda. São Paulo: Nova Cultural: 1987.
- PEREC, Georges. *Tentativa de esgotamento de um local parisiense*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: G. Gili, 2016.

SOUZA, Tadeu de Paula. Exus e xapiris: perspectiva améericana e pandemia.
Disponível em: <https://n-1edicoes.org/124>. Acesso em: set. 2020.

Entrelaces da Educação na política de saúde mental⁴⁹

Janaina Dorigo dos Santos

Claudia Alquati Bisol

Sandro de Castro Pitano

Considerações iniciais

A educação perpassa nossa existência humana, pois é inerente às nossas relações. No campo da saúde, é importante reconhecer que a educação assume algumas nuances específicas que merecem ser explicitadas: educação na saúde; educação em saúde; educação permanente em saúde, e educação popular em saúde. Neste capítulo, brevemente abordaremos sobre educação na saúde e educação em saúde para, em subtítulos próprios, discorrer sobre a educação permanente e a educação popular, visto que para ambas foram implementadas políticas próprias no âmbito da saúde. Por fim, pretendemos fazer um entrelace das diretrizes das políticas educacionais do campo da saúde às diretrizes da Política Nacional de Saúde Mental, evidenciando possíveis aproximações.

Educação na saúde compreende práticas de ensino e sistematização curricular de conhecimentos para a formação de profissionais na atuação no âmbito da saúde. Na atualidade, alguns autores apontam a importância de repensar a formação dos profissionais que atuam no âmbito da saúde, saindo da predominância do modelo biomédico, curativo e hospitalar para a atuação, de acordo com os princípios do SUS, e pela concepção da clínica ampliada. Entretanto, é evidente que compete às universidades as mudanças de

⁴⁹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Educação em Saúde Mental: encontros com a educação popula.*, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Alquati Bisol e coorientação do Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

currículos e metodologias de ensino, nos cursos de graduação, o que faz pensar na importância de aproximação destas instituições com a realidade e com os princípios Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2006; MUÑOZ, FREITAS, SOUZA, 2020).

Muñoz, Freitas e Souza (2020) apontam que, no campo da saúde pública, o Ministério da Saúde (MS), através da Secretaria da Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), desde 2003 vem estabelecendo uma série de Políticas Indutoras Ministeriais, a fim de colaborarem na reordenação da formação profissional na área da saúde. Entre estas, está a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde que será tratada em logo a seguir.

No que concerne à educação em saúde, a atual compreensão surgiu na década de 80, junto com o conceito de saúde. Educação em saúde e saúde são conceitos advindos da 8ª Conferência Nacional de Saúde de 1986, que embasou o capítulo da Constituição Federal de 1988 e instituiu o Sistema Único de Saúde (SUS). O MS define educação em saúde como um “processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população e não à profissionalização ou à carreira na saúde” (BRASIL, 2006, p.19). Além dessa definição o MS ainda aponta que este conceito é um “conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção à saúde de acordo com suas necessidades” (BRASIL, 2006, p.19-20).

Percebemos ser válido lembrar que as políticas de saúde passaram por significativas transformações históricas no contexto brasileiro. Junto a estas políticas, as ações educativas em saúde também foram se transformando, delineando o conceito de educação em saúde conforme o período histórico. Souza e Jacobina (2009) apontam que havia práticas de educação que respondiam ao “higienismo”, bem como uma educação sanitária anteriores ao conceito de educação em saúde que se conhece na atualidade.

No que se refere ao contexto “higienista”, que perdurou pelo século XIX e início do século XX, a educação impregnada nas práticas de saúde era uma educação controladora e simplista, que ignorava uma possível participação da população na relação de cuidado. As doenças de grande transmissibilidade que eclodiram na época provocaram intervenções rígidas e punitivas por parte do Estado junto à população que, pobre e analfabeta, não compreendia os impressos que apenas transmitiam informações sobre as enfermidades. O tom da educação dirigida à população era de “culpabilização” em um contexto que não tinham condições para saber sobre as doenças nem como se prevenir, sendo responsabilizados pelos sintomas e adoecimentos que apresentavam (PELICIONI; PELICIONI, 2007; SOUZA; JACOBINA, 2009).

Relembramos que é do período higienista a “Revolta da Vacina” ocorrida no Rio de Janeiro, pelas camadas populares que já bastante oprimidas, não receberam informações sobre o que era novidade: seres humanos injetados por um líquido que vinha de vacas doentes. Muitos foram os boatos propagados acerca da vacinação e de possíveis sequelas para a população que, ignorante, rejeitou a imunização contra a varíola, doença que, como consequência, se disseminou após conflitos provenientes da revolta e desobrigação da vacinação (FIOCRUZ, 2005).

Mais de um século depois, ainda estamos em meio a uma pandemia mundial, que se iniciou em meados de 2020 e em um contexto nacional em que uma parcela da população desacredita da ciência e da eficiência imunizante da vacinação propagando boatos enganosos sobre medicamentos milagrosos. Há o que se pensar sobre este ciclo que se repete evidenciando o quanto ainda urge avançar nos processos educativos junto à população no campo da saúde.

Conforme Pelicioni e Pelicioni (2007) apontam, a educação sanitária é uma expressão oriunda dos Estados Unidos do início do século passado, apesar de ser um conceito que se apresenta na literatura em períodos anteriores. Souza e Jacobina (2009) também evidenciam

que educação sanitária ou *health education* no contexto estadunidense, substitui a palavra *higiene*. No Brasil este modelo educativo foi disseminado pelos Professores Dr. Geraldo Horácio de Paula Souza, que se tornou titular da cadeira de higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo e Diretor do Instituto de Higiene anexo à Faculdade e o Dr. Francisco Borges Vieira. Ambos se formaram na primeira turma da Escola de Saúde Pública da Universidade Johns Hopkins e também foram responsáveis pela reorganização o Serviço Sanitário do Estado de São Paulo da época (PELICIONI; PELICIONI, 2007).

Como consequência do emprego da educação sanitária no Brasil, o setor da saúde do Estado foi se distanciando do controle da população, em que havia apenas de “confinamento de enfermos em desinfetórios e à vacinação compulsória da população, relegando a educação a um segundo plano” (SOUZA; JACOBINA, 2009, p. 622). Por este caminho, iniciou-se um processo de criação de cursos e centros de saúde com o intuito de promover ‘consciências sanitárias’ através da transmissão de conhecimentos sobre higiene em campanhas de prevenção de doenças. Entre 1960 e 1980 ocorreu a transição de nomenclatura de educação sanitária para educação em saúde, visto as mudanças de sentido que se faz em relação às práticas educativas no contexto da saúde. A educação no âmbito da saúde vai se transformando, saindo apenas de repasses de informações sobre saúde para o desenvolvimento da compreensão da situação de saúde pelos saberes existentes (PELICIONI; PELICIONI, 2007; SOUZA; JACOBINA, 2009).

Assim, Levy *et al.* (1997) entendem educação em saúde:

como disciplina de ação significa dizer que o trabalho será dirigido para atuar sobre o conhecimento das pessoas, para que elas desenvolvam juízo crítico e capacidade de intervenção sobre suas vidas e sobre o ambiente com o qual interagem e, assim, criarem condições para se apropriarem de sua própria existência. [...] Estabelecer o espaço de atuação entre a esperança do indivíduo e os projetos governamentais significa, primordialmente, considerar a pessoa como ser vivente, com

alma, com idéias, com sentimentos e desejos, como gente, enfim. Representa, ainda, aproximar as conquistas técnicas e científicas do homem comum e a ação governamental do cidadão (1997, grifo dos autores).

De acordo com o que os autores acima pontuam, houve um processo de desconstrução de uma educação sanitária, que narrava informações à telespectadores para a construção de processos educativo-emancipatórios. Assim, a educação em saúde, que busca a construção do papel social da população que se engaja pela luta e construção de sua cidadania.

Pelicioni e Pelicioni contribuem ao afirmar que,

com o enfoque político, a educação em saúde pretende ir muito além do que simplesmente informar ou tentar mudar comportamentos. Tem por objetivos preparar indivíduos para o exercício da cidadania plena, criar condições para que se organizem na luta pela conquista e implementação de seus direitos, para que se tornem aptos a cumprir seus deveres visando a obtenção do bem comum e a melhoria da qualidade de vida para todos, mas, principalmente, possibilitar que esses atores se tornem capazes de transformar a sociedade como sujeitos da história, como propõe a teoria freireana (2007, p. 324).

Apesar desta construção, ainda hoje, o encontro entre trabalhadores e usuários de saúde, no cotidiano do cuidado, pode ser perpassado tanto por concepções educativas que prescrevem como as pessoas devem se comportar diante dos sintomas que apresentam, quanto por concepções que valorizam os conhecimentos que construíram ao longo de sua história. A partir do encontro, é possível construções e reflexões conjuntas entre trabalhadores e usuários, para que as pessoas possam incorporar, no seu cotidiano, uma consciência do que é saúde e de como produzi-la.

Reconhecendo os processos históricos e os movimentos populares envolvidos, as concepções educativas, que consideramos serem coerentes com a perspectiva da Reforma Sanitária, Reforma Psiquiátrica e da Luta Antimanicomial, são as construídas pela relação dialógica nos processos de trabalho em saúde. Diálogos que

reconhecem a presença dos diferentes saberes: científicos e populares, cada um trazendo suas vivências e um pouco de si para a construção conjunta do conhecimento, dentro de um contexto. Diferentemente de uma concepção educativa e antidialógica, em que cada sujeito se questiona sozinho, a partir do seu saber sobre determinado tema, Freire (1983) aponta que é na relação comunicativa e dialógica entre sujeitos, que possuem saberes diferentes sobre o mesmo tema, que se estabelece a construção de conhecimento, justamente porque acredita que, no diálogo, é possível haver educação: “Todo o ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação” (FREIRE, 1983, p. 66).

Assim, pelas concepções educativas que compreendem que a educação é dialógica, transitamos pelas concepções teóricas de educação em saúde, que compreendem a saúde e a doença como produtos sociais. No processo de trabalho em saúde, o trabalhador, assim como os sujeitos atendidos, são concebidos como sujeitos políticos e sociais que, para além da relação em que se encontram no âmbito da saúde, são permeados pelos direitos sociais que possuem no âmbito coletivo.

Merhy e Franco (2008) apontam o trabalho em saúde como um “trabalho vivo em ato” para a produção de saúde. Trabalho vivo, pois é um processo que se dá na relação entre trabalhador e usuário. Entre a relação ocorre a produção do cuidado. Os autores apontam que a “potencialização” do “trabalho vivo em ato” possibilita transformações significativas nos modelos de atenção à saúde. Transformações que, compreendemos, são permeadas pelos “tensionamentos” entre perspectivas hierarquizadas e médico-centradas e as que emancipam pela integralidade e interdisciplinaridade do cuidado, considerando não só a dimensão individual, mas a dimensão coletiva do cuidado em saúde.

No âmbito da saúde pública, são duas as políticas educacionais instituídas que objetivam fortalecer os processos de trabalho ancorados

nos princípios fundamentais do SUS: a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) e a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS). Ambas serão abordadas a seguir, em subtítulos próprios. A PNEPS direciona-se ao trabalho em saúde, enquanto a PNEPS-SUS tem foco na produção de cidadania com a população atendida.

Pelos ‘nós’ da Educação permanente em saúde

Conforme fomos delineando anteriormente, o contexto da política de saúde mental é permeado pela constância de tensionamentos, entre a perspectiva centrada no saber médico e a perspectiva interdisciplinar, que repercutem no cotidiano do trabalho em saúde. Campos (2001) sugere ser um grande desafio desconstruir a hegemonia de um saber frente aos demais saberes que existem no âmbito da saúde. É relevante compreender que o contexto de trabalho da equipe interdisciplinar nos serviços de saúde é, ao mesmo tempo, concebido como um contexto de aprendizagem. Assim, o processo de trabalho é a via em que a Educação Permanente em Saúde (EPS) possibilita a produção de conhecimento de forma reflexiva das práticas vivenciadas pela integração dos diferentes saberes que compõem as equipes.

Com proximidades em relação às perspectivas da educação popular, a EPS valoriza os diferentes saberes e as diferentes experiências dos sujeitos envolvidos nos processos de trabalho. A partir desta valorização, os processos educativos, no âmbito do trabalho em saúde, podem ocorrer levando em consideração a problematização que se faz da realidade laboral, em que os sujeitos se encontram. Entretanto, percebemos ser válido considerar o que Brandão (2006) salienta sobre as significativas diferenças entre a educação popular e a concepção original de educação permanente.

Enquanto a educação popular se contextualiza em meio às desigualdades de classes e parte da base e da visão das classes populares para a transformação da ordem social dominante, a educação permanente parte de concepções européias, em que a educação é apenas

parte deste conceito. Assim, nas primeiras concepções de educação permanente são utópicos os entendimentos de trabalhos educativos universalizantes, que perpassavam o campo cultural envolvendo a todos o tempo todo e produzindo “valores, conhecimentos e técnicas que servem de base à práxis humana de forma plena” (TRIGUEIRO, 1969). Brandão (2006) aponta que a perspectiva de educação permanente idealizada por Furter ficou apenas no campo das ideias. Tal perspectiva influenciou alguns segmentos de educação humanista, reverberando em práticas atuais que se utilizam das principais ideias para a formação de sujeitos ao ambiente em que se encontra esta proposta educativa.

No campo da saúde pública, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) é prevista pelo art. 14º da Lei que institui o SUS, n. 8.080 de 1990 e ancorada no Pacto pela Saúde, do Conselho Federal de Saúde. As Diretrizes Operacionais e as Diretrizes de Orientação para a formação de trabalhadores da PNEPS consideram a educação permanente como aprendizagem no trabalho, portanto, aprendizagem-trabalho. No conceito de aprendizagem-trabalho, os processos de aprendizagem e de ensino são concomitantes ao cotidiano de trabalho nas instituições, sendo então práticas de ensino e aprendizagem. No sentido que se constrói, a aprendizagem-trabalho, ou Educação Permanente em Saúde, apresenta-se como planejamento pluralizado e coletivo que caminha pelas diretrizes do SUS, mas que também escuta a voz dos trabalhadores que sentem, nas experiências e vivências de trabalho, as demandas e necessidades de reflexões e transformações nos processos de trabalho, se diferenciando dos processos rígidos de capacitação, treinamentos apáticos, programados e pontuais, sem relação com as problematizações que emergem do contexto. Aliás, um grande direcionamento das diretrizes da PNEPS é pelas aprendizagens que transformam as práticas profissionais (BRASIL, 1990; BRASIL, 2007; CECCIM; FERLA, 2008).

Ceccim e Ferla (2008) apontam que a EPS pode ser concebida tanto como uma Política de Educação no âmbito da saúde, quanto uma prática de ensino e aprendizagem. O tom de Política Educacional é

concebido pela instituição da EPS em 2007, através da Portaria n. 1996, consolidando assim esta perspectiva educativa como a PNEPS (BRASIL, 2007). Por este viés, a EPS possibilita um processo educativo concomitante ao processo de trabalho em que dispõe de ferramentas pedagógicas para a reflexão crítica das práticas, no contexto da saúde. A partir destas reflexões, abrem-se possibilidades de mudanças nas relações entre a equipe e com a população, nos processos de trabalho e na perspectiva de cuidado em saúde (CAROTTA; KAWAMURA; SALAZAR, 2009).

A Portaria n. 3.194, de 2017, foi implementada como forma de fortalecer a efetivação da educação permanente em saúde, através de um Programa para o Fortalecimento, pelo financiamento das Práticas de Educação Permanente do SUS (PRO EPS-SUS). Diferentemente da Portaria de 1996, de uma década anterior, que legitima a EPS no âmbito da saúde, enquanto Política de Educação, a Portaria n.3.194 expõe objetivos para a concretização da educação permanente nas Políticas de Saúde, sendo desta, onde buscamos os pressupostos da PNEPS, para relacionar aos pressupostos da Política de Saúde Mental a diante (BRASIL, 2006, 2017).

Para fomentar modelos de cuidados horizontalizados, que respeitam as perspectivas dos diferentes saberes científicos que se encontram na equipe, a EPS concebe a equipe como um grupo com potencialidade de interação. Esta interação pode ser perpassada pela interdisciplinaridade no contexto de aprendizagem-trabalho, que é uma aprendizagem por vezes explícita e por vezes implícita, mas que coloca todos os envolvidos da equipe em uma postura reflexiva frente às práticas deste coletivo. A partir das reflexões coletivas, podem ocorrer construções de conhecimento conjuntas, bem como construções de ações que podem transformar os processos de trabalho da equipe (DAVINI, 2009).

Ainda em relação ao conceito de interdisciplinaridade nos processos educativos da EPS, Ceccim (2005) contribui sobre a importância dos espaços coletivos de reflexão. Nos processos

educativos que permeiam os processos de trabalho, a reflexão coletiva sobre as práticas pode produzir novas ações também coletivas no contexto. São estas ações de dimensão coletiva que podem reverberar em transformações impregnadas pelos norteadores do SUS. Além da interdisciplinaridade, o conceito intersetorialidade abarca uma ampla rede de cuidado que transpassa os “muros” dos serviços de saúde para o território. Por esta linha, a educação permanente em saúde possibilita que o cuidado ocorra não somente pelos diferentes serviços que compõem as Redes de Saúde, reconhecendo diferentes atores de outros setores para a efetivação da saúde que, não apenas na dimensão individual, efetiva-se na dimensão coletiva.

O que dá potência e credibilidade a esta política são as possibilidades de melhoria da qualidade dos serviços de saúde, através da efetivação de ações em EPS. Esta potência pode também ser uma fragilidade, uma vez que trabalhadores que não se envolvem nestes processos educativos não transformam o contexto laboral, que por vezes o adoecem. Assim, é possível pensar na implementação da PNEPS, levando em consideração a pluralidade regional existente no Brasil. Para isso, cada território pode desenvolver proposições mais específicas e “territorializadas” para a efetivação desta Política Educacional em cada estado e município (GONÇALVES; PINTO; FRANÇA; TEIXEIRA, 2019).

Pelas linhas que transitamos em relação à PNEPS, sentimos, por alguns momentos, estar caminhando também pelas linhas conceituais que embasam a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS), talvez no que concerne à reflexão sobre a prática, concepção de base freireana. Desta sensação de encontro é possível também perceber nuances e diferenças entre estas duas políticas. No subtítulo a seguir, delinearemos as conceituações acerca da PNEPS-SUS.

Pelos ‘nós’ da educação popular em saúde

A educação popular pode ser concebida, ao mesmo passo, como uma concepção prático-teórica e uma metodologia de educação. É uma

concepção educativa que diz do respeito pelo saber popular, não escalonando em nível hierárquico os saberes, mas horizontalizando a relação entre os saberes para a construção de conhecimento. Além disso, é considerada uma concepção política e pedagógica por abordar questões de cunho político e social, de acordo com uma visão de mundo, bem como, por se valer de experiências educativas no seu processo de construção de conhecimento. Na atualidade, comporta diferentes teorias e práticas que têm, como fator comum o compromisso com a emancipação humana. A principal experiência que reverberou em posteriores práticas e reflexões teóricas, no campo da educação popular, é a que Freire desenvolveu em 1963 em Angicos conhecida pelas “40 horas” de Angicos – RN, um processo de alfabetização e conscientização profunda do povo com sua realidade (FREIRE, 1983; GADOTTI, 2007; BRASIL, 2014).

A educação popular surgiu no campo da saúde, ainda antes da implementação da PNEPS-SUS, como um caminho de fazer educação pela “criticidade” e problematização das situações que envolvem a população atendida e o contexto, para então encontrar soluções coletivas para transformar a realidade. Quando se instituiu a saúde como um direito, fez-se necessário falar para a população o que é saúde. Porém não bastou apenas dizer o que é saúde, mas pensar em estratégias e recursos pedagógicos que possibilitassem que as pessoas compreendam, reflitam, vivenciem e produzam saúde. Eis a contribuição da educação popular à educação em saúde. É uma perspectiva que valoriza a participação popular e a diversidade de existências na sociedade, fomentando a organização coletiva e política de luta pelo direito à saúde (VASCONCELOS, 2020).

Neste sentido, a educação popular em saúde pode ser concebida como um conjunto de formulações teóricas da educação construídas nos coletivos populares ligados ao campo da saúde, que buscam aplicar estas formulações a este campo. Bonetti, Pedrosa e Siqueira (2011, p. 400) compreendem educação popular em saúde como “um movimento que se expressa nas práticas de cuidado, na produção de conhecimentos

compartilhados e na constituição de sujeitos que se tornam atores políticos no campo da saúde”.

Ao olharmos para o histórico da construção das políticas públicas sociais, no que concerne à educação popular, é possível perceber que muitos teóricos da educação popular em saúde foram profissionais da Reforma Sanitária. A Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS) foi se materializando, legitimando os movimentos coletivos dos atores sociais, concomitantemente às Políticas transversais que também se instituíam à época, como a Política Nacional de Humanização do SUS, a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, a Política Nacional de Promoção da Saúde e a Política Nacional de Gestão Estratégica e Participativa (BONETTI; PEDROSA; SIQUEIRA, 2011; BRASIL, 2014).

Em 2013, a PNEPS-SUS foi instituída, no âmbito do Sistema Único de Saúde, pela Portaria n. 2.761. Entretanto, somente em 2017 foi estabelecido um Plano Operativo através da Resolução n. 15/2017, para a implementação da PNEPS-SUS no Sistema Único de Saúde. Ressaltamos que a publicação da PNEPS-SUS em 2013 tornou-se um marco, sendo a primeira política pública reconhecida pela União, que traz importantes formulações do educador Paulo Freire. Tem em seu objetivo principal a implementação da educação popular em Saúde, no âmbito do SUS, incentivando a participação popular, a gestão participativa, o controle social, o cuidado, a formação e as práticas educativas em saúde. Entretanto, para a participação é necessária “a compreensão ampliada de saúde e o entendimento crítico de seus determinantes sociais a fim de que cada sujeito perceba qual o mundo em que vive suas possibilidades para agir e modificar este mundo” (BONETTI; PEDROSA; SIQUEIRA, 2011, p. 402; BRASIL, 2013, 2017).

A PNEPS-SUS fortalece a luta popular na busca pelo direito à saúde, reafirmando os princípios e as diretrizes do SUS. Além disso, valoriza os saberes e as culturas populares no cotidiano dos serviços de saúde, sendo compreendida como

práxis político-pedagógica orientadora da construção de processos educativos e de trabalho social emancipatório, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à horizontalidade entre os saberes populares e técnico-científicos, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa, ao respeito às diversas formas de vida, à superação das desigualdades sociais e de todas as formas de discriminação, violência e opressão (BRASIL, 2013, p. 9).

Com diferenças em relação à Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), cujo foco são os processos de trabalho, a PNEPS-SUS transita pela cidadania e construção de conhecimento em relação à saúde, mas sobretudo evidencia-se a construção de processos participativos à Política de Saúde. A participação popular no SUS preconizada por esta política diz de uma aproximação das práticas e do conhecimento popular em saúde à política pública de saúde instituída. Entretanto, a dimensão desta política é muito maior, pois aborda questões de saúde, cultura e educação da sociedade em que estamos, quando busca promover o processo de saúde, “a partir do diálogo entre a diversidade de saberes, valorizando os saberes populares, a ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos e a inserção destes no SUS” (BRASIL, 2013, p.1).

Com a legitimação da PNEPS-SUS em 2013, práticas já existentes de educação popular em saúde podem ser orientadas pelos seguintes princípios: o diálogo, a amorosidade, a problematização, a construção compartilhada do conhecimento, a emancipação e o compromisso com a construção do projeto democrático e popular. Estes princípios se efetivam de forma concomitante às práticas em saúde, ancoradas na concepção da educação popular. Gadotti (2007) explana que a educação popular se constitui como um paradigma teórico da educação, quando aproxima os saberes científicos aos saberes e às práticas dos setores populares, problematizando a realidade em conjunto, bem como reconhecendo o lugar e a voz dos oprimidos.

Por este espaço às vozes, no campo da saúde, a educação popular abre lugar também à escuta aos usuários do SUS, buscando a

desconstrução da hegemonia do saber biomédico, emancipando os que acessam os serviços e os reconhecendo como protagonistas do processo terapêutico. Vale ressaltar que a construção conjunta do espaço coletivo, pelo respeito aos saberes populares, não é reforçar uma nova hierarquia de saberes, mas horizontalizar a relação entre o saber popular e o saber científico, em que cada um tem seu lugar de fala.

A PNEPS-SUS (2013, p. 2) concebe no diálogo “o encontro de conhecimentos construídos histórica e culturalmente por sujeitos, ou seja, o encontro desses sujeitos na intersubjetividade [...]”. Pelo princípio do diálogo é possível desconstruir a imposição do saber biomédico dominante, pela construção compartilhada do conhecimento, dentre vários atores como trabalhadores, usuários e familiares. Como Freire (2018) conceitua, na relação entre saberes não há hierarquização de saberes, mas saberes diferentes. É relevante, pois proporciona o encontro entre os saberes científicos dos profissionais e os saberes e a cultura popular que, em uma relação horizontalizada, que respeita a experiência prévia e a realidade vivida pelos usuários da política, dão o caráter emancipador do cuidado (BRASIL, 2007; 2013).

Além do diálogo, a PNEPS-SUS conceitua a amorosidade, a conscientização e a construção compartilhada do conhecimento, como parte deste diálogo que, entre suas características, é horizontal, afetivo, crítico e transformador. A amorosidade que se refere à PNEPS-SUS é ético-cultural, se materializando no afeto como compromisso com o outro. Junto a este afeto está imbuída a solidariedade e a humildade (FERNANDES, 2019). Freire (2018, p. 110) entende que “o amor é um ato de coragem, [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”. Neste compromisso com o outro, pela amorosidade e dialógicidade, o processo de conscientização ocorre quando se compreende e apropria-se criticamente da realidade. Entretanto, só é possível compreender a realidade e desvelá-la no processo relacional, isto é, no processo de construção de conhecimento pela práxis nesta realidade (BRASIL, 2014).

A emancipação, que busca a potencialidade nos processos de saúde, pontuada na PNEPS-SUS, subentende a concepção freireana de emancipação humana. A emancipação humana se dá pela construção da consciência crítica e, portanto, libertadora. A educação popular assume este lugar de contraponto do sujeito dependente e dominado para a construção de espaços de autonomia, através de uma visão crítica de sua existência no mundo (BRASIL, 2013; FREIRE, 2018).

Finalizando o entendimento das duas políticas educacionais no campo da saúde, faremos no subtítulo a seguir a articulação das diretrizes destas, com a Política Nacional de Saúde Mental.

O entrelace da PNEPS e da PNEPS-SUS à política de saúde mental

A Política de Saúde Mental é implementada pela Lei da Reforma Psiquiátrica, Lei n. 10.216, que redireciona o modelo assistencial em saúde mental e trata sobre os direitos às pessoas com transtornos mentais. Na letra da lei, a reforma psiquiátrica buscou, através de implementação de políticas públicas, processos de desinstitucionalização de pessoas internadas por longos períodos de permanência (BRASIL, 2001).

Uma década depois da implementação da lei da Reforma Psiquiátrica, é a Portaria n. 3.088, de 2011, que “capilariza” a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). A RAPS é o que dá materialidade à Política de Saúde Mental. Além disso, esta Portaria especifica as diretrizes da RAPS e os objetivos no campo da Política de Saúde Mental, os quais não são explícitos na Lei n. 10.216. Assim, articulamos as diretrizes desta Portaria com as diretrizes da PNEPS e PNEPS-SUS, o que possibilita contrapontos e reflexões (BRASIL, 2011).

No que concerne relacionar com a PNEPS, a partir das diretrizes da RAPS, já é clara a diretriz que trata da “promoção de estratégias de educação permanente”, no contexto da Política de Saúde Mental (BRASIL, 2011, p. 2). Esta diretriz é complementada pela seguinte, que trata do “desenvolvimento da lógica do cuidado para pessoas com transtornos mentais e com necessidades decorrentes do uso de *crack*,

álcool e outras drogas, tendo como eixo central a construção do projeto terapêutico singular” (BRASIL, 2011, p. 2). Este complemento aponta a busca por educação permanente no campo da Política de Saúde Mental, que preconize o cuidado centrado nos sujeitos atendidos. Além da diretriz explícita da RAPS, que converge com o objetivo da PNEPS de “contratualizar” metas e objetivos de EPS, são dois pontos aos quais fazemos destaque.

O primeiro ponto diz respeito à segunda diretriz da PNEPS. Evidenciamos que contribui com o fortalecimento de modelos de equipe interdisciplinares e descentralizadas do saber médico, ao fomentar “modalidades formativas que se utilizem dos pressupostos da Educação e Práticas Interprofissionais em Saúde” (BRASIL, 2011, p. 2). A Educação Interprofissional em Saúde (EIP) é entendida “como uma atividade que envolve dois ou mais profissionais que aprendem juntos, de modo interativo, com a finalidade de valorizar a qualidade de atenção à saúde” (BRASIL, 2018, p. 41). O Ministério da Saúde buscou implementar a EIP, como forma de fortalecer a política de educação na saúde. Além disso, o MS compreende a EIP como “uma intervenção em que membros de mais de uma profissão da saúde aprendem em conjunto, de forma interativa, com o propósito explícito de melhorar a colaboração interpessoal” (BRASIL, 2018, p. 41).

Peduzzi (2016) afirma que o Sistema Único de Saúde (SUS) é espaço interprofissional, incorporando diferentes profissões em equipes para o cuidado compartilhado. Entretanto, a autora entende que há muito a avançar na compreensão das práticas acerca do trabalho interdisciplinar e interprofissional que preconizam o cuidado integral da saúde (PEDUZZI, 2016). No contexto da Reforma Psiquiátrica, processos educativos que se utilizam de pressupostos e práticas interprofissionais podem colaborar com o fortalecimento do modelo de cuidado integral em saúde mental comunitária.

O segundo ponto se refere à terceira diretriz da PNEPS, que indica a importância de fortalecer a Atenção Básica. Além disso, considera a integração com os outros níveis de atenção em saúde para a

qualificação dos profissionais e melhor cuidado em saúde. Na articulação com a Portaria da RAPS, evidencia-se sobre a importância de qualificar profissionais para desenvolver e fomentar atividades no território para a inclusão social. Entendemos que, quando os profissionais conhecem sobre suas práticas na atenção básica é que conseguem promover processos educativos no território, pela inclusão social, corroborando o fortalecimento de práticas emancipatórias (BRASIL, 2007, 2011).

No que concerne à articulação das diretrizes da RAPS com as 34 diretrizes da PNEPS-SUS, é perceptível que ambas se aproximam em muitos aspectos, aliás, todas as diretrizes da RAPS foram contempladas com uma ou mais diretrizes da PNEPS-SUS, visto o histórico de luta e de caminhada pelo movimento social da reforma psiquiátrica. Entretanto, é perceptível que as diretrizes da PNEPS-SUS aprofundam alguns conceitos além de evidenciar outros não mencionados que merecem destaque.

Relacionando-se ao processo de construção de autonomia, buscada pela Reforma Psiquiátrica, duas diretrizes da PNEPS-SUS são relevantes: a que se refere à contribuição com a organização popular e para o surgimento de novas lideranças e agentes populares, e a que se refere ao fortalecimento do processo educativo através da economia popular e solidária, para a emancipação popular. Evidenciamos essas duas diretrizes por trazerem a questão da coletividade, quando é mencionada a organização popular no processo de libertação e a solidariedade. Além disso, o processo de economia popular é um exemplo de libertação que a população, através da organização coletiva de geração de renda pode construir autonomia almejada pelos processos de cuidado em saúde mental (BRASIL, 2014).

Há uma contribuição à construção de uma lógica interdisciplinar nas relações de trabalho, quando a PNEPS-SUS fomenta a busca pela socialização de saberes populares e científicos. Além disso, é apontado sobre o diálogo entre tais saberes “na perspectiva crítica, com ênfase nos pensadores brasileiros e latino-americanos” (BRASIL, 2014, p. 51).

A valorização, pelo conhecimento originário do Brasil e da América Latina, revela uma educação que respeita as raízes e os saberes do território e da realidade a qual se pertence. É relevante destacar a criticidade e capacidade que os sujeitos têm de refletirem juntos sobre a realidade em que estão inseridos. A partir disso, podem constatar a realidade, construir conhecimento e a transformar (MOREIRA, 2019).

As diretrizes que seguem contribuem significativamente com conceitos, no que se refere aos processos de transformação social, emancipatórios e de libertação. Para a transformação da realidade há um processo denominado conscientização que se evidencia em uma diretriz que busca “promover a **conscientização** com base na **leitura da realidade** para a conseqüente **transformação social**” (BRASIL, 2014, p. 50-51, **grifo nosso**). A conscientização é um processo necessário de dimensão política e estética, em que os sujeitos se relacionam com o contexto histórico e cultural em que estão inseridos e, comprometidos com este contexto, o transformam e são transformados. O processo de conscientização da pedagogia de Paulo Freire, pela prática da liberdade, está para além de apenas tomar consciência do mundo, mas de uma construção crítica da tomada de consciência. Além disso, a dimensão estética pontuada refere-se aos saberes como a intuição, a emoção e a amorosidade, ambos necessários à práxis educativa (FREIRE, 1980; FREITAS, 2019).

A dimensão estética da conscientização é vislumbrada na diretriz “cultivar e valorizar a construção de relações de amorosidade, na escuta e no diálogo, atentos e capazes de perceber e respeitar a riqueza da diversidade das manifestações e tradições culturais e religiosas” (BRASIL, 2014, p. 50). A amorosidade é um conceito freireano que tem um sentido de compromisso consigo e com o outro impregnado de solidariedade e humildade. A solidariedade de classe e a humildade que respeita a singularidade humana (FERNANDES, 2019).

Após o processo de conscientização, compreendendo a realidade, é possível a busca pelo engajamento com o coletivo, problematizando, discutindo e buscando a transformação desta realidade. Neste caminho,

outra diretriz contribui ao “articular e construir processos que contribuam para explicitar as diferentes visões de mundo, **problematizando-as e confrontando-as** para se chegar a **novas sínteses teóricas e práticas**” (BRASIL, 2014, p. 50-51, **grifo nosso**).

O sentido de problematizar refere-se aos sujeitos ativos na relação com o mundo, em uma relação dialógica questionadora para a possibilidade de produção de conhecimento autêntico e libertador (FREITAS, 2019). Assim:

a problematização torna o conhecimento social e histórico, pois, ao problematizar, o ser humano começa a perceber que ele só se realiza quando ligado a uma prática social e sempre quando vinculado à produção material da vida. A problematização é uma forma de conhecer e de situar-se no mundo, que implica, antes de tudo, a intervenção na realidade e a produção de um sujeito crítico e politizado (MÜHL, 2019, p. 384).

A problematização, como práxis social e respeitando o caráter dialógico horizontalizado e as experiências vividas, não apenas identifica problemas, mas resgata potencialidades de intervenção construída em conjunto entre os envolvidos. Além disso, no que concerne ao campo da Política de Saúde Mental, possibilita a desconstrução do preconceito e do estigma das pessoas com transtorno mental e/ou em uso abusivo de substâncias, reverberando em novas práticas socioafetivo-culturais e em caminhos de transformação da realidade. Esta potência de problematização possibilita espaços ao desenvolvimento de sujeitos históricos e com consciência crítica, configurando-se em um processo humanizador, conscientizador e de protagonismo (BRASIL, 2014).

Partindo da problematização da realidade para a construção de novos conhecimentos e práticas, esta diretriz busca

assegurar, nos diversos processos de políticas públicas, o movimento de partir da realidade concreta, relacionando-a aos níveis macro de compreensão de realidade (totalidade), à análise das conjunturas econômica, política e social, buscando, ao retornar a ela, ações transformadoras (BRASIL, 2014, p. 51, grifo nosso).

Buscando uma perspectiva dialógica, esta diretriz contribui ao “assumir a perspectiva dialética da práxis, promovendo a relação entre as esferas micro e macro da compreensão da realidade (BRASIL, 2014, p. 51). Mas em que realidade? Gadotti (2019) aponta que a leitura da realidade, na perspectiva freireana, é uma construção coletiva que acontece através do encontro de uma diversidade de visões da realidade concreta, a partir daqueles que a vivem. Assim, é possível desvelar a realidade através da participação daqueles que estão inseridos no contexto e que interpretam a partir do que vivenciam.

Considerações finais

No contexto da Reforma Psiquiátrica, Vasconcelos (2014) reconhece que o processo reformista se mostra como um projeto de muitas limitações e potencialidades em meio a uma realidade muito complexa. Também aponta que a luta se fortalece, quando mais pessoas se mobilizam e atuam em militâncias e em processos participativos. No atual contexto de desmonte do SUS, Pedrosa (2019) aponta para a inviabilidade da institucionalização da PNEPS-SUS. Isto, pois o atual contexto é de redução de estado e privatização dos direitos sociais, processo antagônico ao preconizado pela PNEPS-SUS.

Assim, para além da implementação da PNEPS-SUS, o autor questiona que inédito viável é possível ser construído utilizando as concepções da educação popular em saúde (PEDROSA, 2019). O inédito viável é entendido como sonhos coletivos a serviço da coletividade que não findam. São “sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induzem a criar um novo homem e uma nova mulher para uma nova realidade” (FREIRE, 2019, p. 265).

Tais sonhos podem ser construídos, portanto, de forma coletiva, sendo tarefa de todos nós. No contexto da Política de Saúde Mental, o inédito viável pode ocorrer quando o coletivo percebe as “situações-limite”, que impedem a concretização dos objetivos da Reforma Psiquiátrica. Depois que as situações-limite são “percebidas/destacadas”, possibilitam a realização dos sonhos coletivos (FREIRE, 2019). “O

inédito-viável é, pois, uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia, na transformação das pessoas e do mundo” (FREIRE, 2019, p 265).

Neste sentido, apesar do contexto atual apontar para a inviabilidade da institucionalização da PNEPS-SUS, mesmo estando implementada desde 2013, as concepções da educação popular em saúde resistem nos movimentos e coletivos. Destacam-se o Movimento Popular de Saúde (MOPS) existente desde a década de 70; a Rede Nacional de Educação Popular em Saúde, desde 1998; o Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRAPCO); Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS), e a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP).

Estes coletivos, junto com pesquisadores articulam desde 1991 os Encontros Nacionais de Educação Popular em Saúde (ENEPS), totalizando seis encontros até o momento. O primeiro ocorreu em 1991, em São Paulo, com 400 participantes. Em 2001, o segundo encontro teve 900 participantes. Em 2007, o terceiro teve cerca de 800 participantes, 120 trabalhos em pôsteres e 180 comunicações orais. O quarto encontro ocorreu em 2008 com cerca de 160 trabalhos entre pôsteres e rodas de diálogos. Em 2012, o encontro contou com 982 participantes e 164 trabalhos apresentados. O último ENEPS ocorreu em 2019, no I Encontro Latino-Americano de Educação Popular e Saúde. O Encontro teve a apresentação de mais de 80 trabalhos, além de oficinas, minicursos e lançamentos de livros.

Estes encontros evidenciam que a educação popular em saúde existe e produz conhecimento de forma independente à institucionalização de uma política pública, apesar de sua fundamental importância. Justamente por produzir conhecimento, pode estar presente em práticas no cotidiano das instituições que compõem a RAPS. Além disso, é evidente que tanto a PNEPS quanto a PNEPS-SUS são políticas públicas de educação que, implementadas, podem potencializar o cuidado em saúde, como direito, contribuindo para processos democráticos.

Referências

- BONETTI, Osvaldo Peralta; PEDROSA, José Ivo dos Santos; SIQUEIRA, Theresa Cristina de Albuquerque. Educação popular em saúde como política do Sistema Único de Saúde. Rev. APS, n. 14, v. 4, p.397-407, out./dez. 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Braziliense, 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Lei n. 8.080. Lei Orgânica da Saúde de 19 de setembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 set. 1990. Seção 1.
- _____. Ministério da Saúde. Lei n. 10.216, Lei da Reforma Psiquiátrica, de 6 de abril de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 abr. 2001. Seção 1.
- _____. Ministério da Saúde. **Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde**. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde. Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde. Brasília: MS, 2006.
- _____. Ministério da Saúde. Portaria n. 1.996, de 20 de agosto de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 ago. 2007.
- _____. Ministério da Saúde. Portaria n. 2.488, de 21 de outubro de 2011. Política Nacional de Atenção Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2011.
- _____. **Marco de referência da educação popular para políticas públicas**. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Brasília, DF, 2014.
- _____. Ministério da Saúde. Portaria n. 3.194, de 28 de novembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 2017.
- _____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** Brasília: Ministério da Saúde, 2018.
- CAMPOS, Rosana Onocko. **O planejamento no labirinto: uma viagem hermenêutica**. Campinas, SP: [s.n.], 2001. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/310445/1/Campos_RosanaOnocko_D.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.
- CAROTTA, Flávia; KAWAMURA, Débora Kawamura; SALAZAR, Janine Salazar. Educação permanente em saúde: uma estratégia de gestão para pensar, refletir e construir práticas educativas e processos de trabalhos. **Saúde Soc.**, v.18, supl.1, São Paulo, jan./mar. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000500008. Acesso em: data.
- CECCIN, Ricardo Burg. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v.9, n.16, p.161-77, set. 2004/fev.2005.

CECCIN, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. **Educação permanente em saúde**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

DAVINI, Maria Cesar. Enfoques, problemas e perspectivas na educação permanente dos recursos humanos de saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. SGTES. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília, 2009.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FIOCRUZ. **Agência Fiocruz de notícias**, c25/04/2005. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/revolta-da-vacina-2>. Acesso em: 5 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Revista Trimestral de Debates da FASE**, n. 113, 2007.

_____. Realidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GONÇALVES, Cláudia Brandão; PINTO, Isabela Cardoso de Matos; FRANÇA, Tania; TEIXEIRA, Carmen Fontes. A retomada do processo de implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no Brasil. **Saúde Debate** | Rio de Janeiro, v. 43, n. especial 1, p. 12-23, ago. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042019000500012. Acesso em: 10 set. 2020.

LEVY, Sylvain Nahum *et al.* **Educação em saúde**: histórico, conceito e propostas. Brasília: Ministério da Saúde, 1997.

MERHY, Emerson Elias; FRANCO, Túlio Batista. Trabalho em saúde. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César F. **Dicionário da Educação Profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUÑOZ, Rilva Lopes de Sousa; FREITAS, Jandira Arlete Cunegundes de; SOUSA, Freitas Eduardo Sérgio Soares. Qualificação docente para a formação profissional no SUS. *In*: MUÑOZ, Rilva L. de S.; SOUSA, Eduardo Sérgio S. (org.). **Educação na saúde para o fortalecimento do SUS**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2020.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi; PELICIONI, Andréa. Educação e promoção da saúde: uma retrospectiva histórica. **O Mundo da Saúde**, v. 31, n. 3, p. 320-28, 2007. Disponível em:
[http://www.scamilo.edu.br/pdf/mundo_saude/55/02_restrospectiva_historica.pdf]. Acesso em: 19 jun. 2021.

PEDUZZI, Marina; SCHRAIBER, Lília Blima. Processo de trabalho em saúde. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio Cesar França (org.). **Dicionário de educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/apresentacao.html>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SOUZA, Isabela Pilar Moraes Alves; JACOBINA, Ronaldo Ribeiro. Educação em saúde e suas versões na história brasileira. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 33, n. 4. SESAB, 2009, p. 618-627 Disponível em:

https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/293/pdf_106. Acesso em: 22 ago. 2020.

TRIGUEIRO, Dermeval. Um novo mundo, uma nova educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, p. 15, jan./mar.1969.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Abordagens psicossociais**: reforma psiquiátrica e saúde mental na ótica da cultura e das lutas populares. São Paulo: Hucitec, 2014. v. II.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde. **Interface**, Botucatu, v. 5, n. 8, p.121, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832001000100009>. Acesso em: 22 ago. 2020.

(Re)pensando a inclusão escolar por meio da convivência e do acolhimento⁵⁰

Rafael Ramires Jaques
Cláudia Alquati Bisol

Considerações iniciais

Neste capítulo pretendemos discutir acerca da inclusão escolar. Para nós, este é um debate que tem sua gênese em alguns questionamentos, tais como: O que de fato é *inclusão*? Por que incluir? Quem está dentro e quem está fora? O que é dentro e o que é fora? Se alguém está lá fora, como foi parar lá? Se esse alguém está lá fora, precisa ser trazido para dentro? Ou o correto seria os que estão dentro irem para fora? Existe um centro ao qual todos devem pertencer? Quem criou esse centro e onde ele fica? Por que ele é tão importante?

A ideia que se tem de inclusão, hoje, diz respeito a uma série de políticas afirmativas (geralmente voltadas a pessoas com deficiência), que buscam garantir o acesso dos cidadãos aos seus direitos e, assim, diminuir a desigualdade. Por meio de leis, políticas públicas, formações pedagógicas, adaptações curriculares, etc., a educação inclusiva vem tentando mudar o cenário de exclusão que permeia nossa sociedade (GLAT; PLETSCHE; SOUZA FONTES, 2007). De fato, as propostas de inclusão escolar e social têm contribuído para a redução de alguns tipos de violência – no sentido de equiparar oportunidades e garantir direitos. Ocorre, contudo, que a própria inclusão tem gerado novos excluídos (SKLIAR, 2015b).

Introduzimos a problematização a respeito da inclusão a partir de um debate suscitado por Skliar (2003b), no qual sugere que inclusão

⁵⁰ Este capítulo é parte da tese intitulada: “Realidade e fantasia: contribuições do Role-Playing Game (RPG) para a convivência e a inclusão na escola”, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

não é o contrário de exclusão. Pode haver exclusão em ambientes ditos inclusivos. O *centro* (tido como referência, no qual todos “devem” ser incluídos), segundo o autor, é uma espacialidade criada e, como tal, não é algo natural. A inclusão, desta feita, pressupõe violência, uma vez que essas pessoas são “arrancadas” de onde estão e trazidas para onde outros definiram como lugar correto. Desde este ponto de vista, trazer “os que estão fora” para o *centro* é agressão, uma vez que se trata de um espaço imaginário, e denota um discurso de que *não é correto estar onde se está* (SKLIAR, 2003b).

Gardou (2016) afirma que a sociedade não pode ser comparada a um “clube”, como se fosse um círculo reservado àqueles que se encaixam em um padrão supostamente “normal”. Os direitos dos indivíduos não podem estar condicionados a isso. Nas palavras do autor, não há mestres nem escravos – nem centro nem periferia.

Porém, seguindo essa lógica de centralidade, e na tentativa de promover aquilo que se entende por inclusão, muitas culturas cedem à tentação de “colocar essas pessoas especiais em lugares especiais, sob a responsabilidade de especialistas”⁵¹ (GARDOU, 2016, p. 25, tradução nossa), afastando-as do coletivo, privando-as da convivência. Esse *espaço especial*, que sequer é o centro, passa a ser ele mesmo uma nova periferia, ou seja, exclusão na inclusão.

A partir dessas considerações, enfatizamos que quem sofre a exclusão não são apenas as pessoas com deficiência. Skliar (2003b) acredita que, em diferentes contextos, todos podem ser excluídos. Dessa forma, uma educação inclusiva, que esteja centrada na deficiência, não parece dar conta da reparação de tantos tipos possíveis de exclusão. Mesmo que pudesse, inclusão ainda não seria o contrário de exclusão. Todos somos singulares. Não há uma diferenciação entre singularidade comum e singularidade extraordinária – mesmo dentro da norma coletiva, não há como estar livre de ser considerado um estrangeiro (GARDOU, 2016).

⁵¹ “Placer ces personnes spéciales dans des lieux spéciaux sous la responsabilité de spécialistes.”

Skliar (2003b) levanta alguns questionamentos muito pertinentes, quando discute a lógica maniqueísta de inclusão/exclusão que é, muitas vezes, perceptível em nossa sociedade. Seria alguém *incluído* automaticamente *não excluído*? Acaso só poderia haver duas categorias? Outra questão: Cada indivíduo precisa, necessariamente, estar “contido” em uma categoria? O autor menciona reiteradas vezes que inclusão não é o contrário de exclusão: ambos são mecanismos de poder disciplinar. Nessa operação que busca a ordem, desloca-se o outro de sua espacialidade e se produz um outro artificial, o que configura fixação da identidade, negação da alteridade, cristalização do olhar.

Neste tipo de contexto, a pergunta: “Quem é o outro?” é insistente. Muitas políticas afirmativas são ainda baseadas na categorização dos indivíduos. Como é possível, então, seguir praticando uma inclusão que é ela própria uma forma de excluir? A classificação se torna exclusão e violência, pois se dá em um horizonte de “objetificação” do outro (SKLIAR, 2003b). Da categorização praticada pela sociedade derivam olhares igualmente violentos. Uma aparente compreensão da identidade do outro, que culmina na cristalização desses olhares e no engessamento da convivência, porquanto dita as regras de como devemos nos comportar com os outros e como devemos “incluí-los”.

Diante disso, cremos ser possível, por meio de uma lógica inversa (em que, primeiramente, não se exclua para então incluir), refletir sob uma perspectiva de *não exclusão*. Essa abordagem vai ao encontro do que sugere Skliar (2003b): conceber a *inclusão* para além das pessoas com deficiência, voltada a todos. Dessa forma, não é necessário especificar se alguém é ou não é carente de ser incluído. Porém, como este não é o modelo vigente, torna-se inadiável pensar e repensar a inclusão, bem como o aspecto jurídico que a sustenta.

Embora as leis sejam necessárias para garantir um mínimo de respeito aos direitos dos cidadãos, apenas elas não são suficientes para dar conta da desigualdade. Por vezes, pensar a inclusão (ou não

exclusão), a partir de um ponto de vista puramente jurídico, a transforma em algo frio e contraditório porque, como lembra Skliar (2003b), mesmo na inclusão há exclusão.

A inclusão por força de lei é, então, uma tentativa de remediar uma exclusão que já aconteceu. Desse modo, acreditamos ser possível pensar para além das atuais políticas inclusivas (ou o que é feito delas), privilegiando um olhar ético, que seja ainda anterior à exclusão. Propomos lançar um olhar sobre o tema a partir da *ética* e da *responsabilidade*, de modo a tentar transformar o que hoje existe como um processo que depende de leis e diretrizes, em apenas uma das múltiplas faces do fenômeno da *convivência*. Para tanto, encontramos na filosofia modos de pensar que podem confrontar concepções estabelecidas em uma sociedade que violenta.

Nos encontros e desencontros da convivência, se elaboram construções identitárias de outrem, como se fosse possível compreender esse outro ser humano em sua plenitude. Assumir esse “pré-olhar” como a única forma de se encontrar com o outro é já determinar o seu destino e lhe retirar a autonomia (GARDOU, 2016), é negar-lhe a alteridade. Na filosofia de Emmanuel Lévinas, a *alteridade* é um ponto central. Trata-se de um conceito filosófico que designa o *ser outro*, *constituir-se como outro* (ABBAGNANO, 2012).

Negar a alteridade é uma tirania ou, como definiu Lévinas, *totalização*. Para avançar, portanto, neste debate, problematizamos, a seguir, a inclusão e a convivência sob a égide da *ética da alteridade*.

Emmanuel Lévinas e a ética da alteridade

O filósofo Emmanuel Lévinas sugere que, por conta da guerra e da violência, o Ocidente recaiu em um egoísmo ontológico e, dessa forma, foi tomado pelo *il y a* (há, em francês), uma metáfora para descrever a impessoalidade – preocupar-se demais com as demandas do *ser* é um egocentrismo que acarreta o esquecimento do *outro*.

Lévinas inicia o primeiro capítulo do livro *Totalidade e infinito*, intitulado *Metafísica e transcendência*, com a seguinte frase: “A

verdadeira vida está ausente” (LÉVINAS, 1988, p. 21). Contudo, afirma o filósofo, nós estamos no mundo. Se não há escapatória para o fato de *ser* no mundo, tampouco há sentido em *permanecer sendo*, em um lugar em que a vida não se faz presente.

Lévinas (1988) afirma que a filosofia ocidental esteve quase sempre voltada à problematização do *ser*, pois este era considerado completo, bastando-se por si só. Por meio dessa linha de pensamento, o Mesmo – a partir da normalização, padronização, uniformização – se torna soberano, pois tudo já está em si mesmo. Não há nada a receber do Outro, visto que, desde sempre, já está completo (LÉVINAS, 1988). O fato de um *eu* (o Mesmo) ser considerado superior a outrem (o Outro) caracteriza o egoísmo mencionado pelo autor, ou seja, haveria uma força do Mesmo sendo exercida sobre o Outro, para que este se adequasse aos seus padrões de identidade – o Outro deixaria de ser Outro e passaria a ser o Mesmo.

Dessa forma, explica Lévinas (1988, p. 33), a “relação com o ser, que actua como ontologia, consiste em neutralizar o ente para o compreender ou captar. Não é, portanto, uma relação com o outro como tal, mas a redução do Outro ao Mesmo”. Reduzir o Outro ao Mesmo significa que o Mesmo pode conter o Outro ou, dito de outra forma, que um *eu* pode compreender outrem em sua plenitude – ter (ou saber) tudo sobre esse outro. Seria a escravização do outro e, por conta disso, *tiranía*. Não questionar a soberania do Mesmo é praticar uma filosofia da injustiça, assevera o autor.

Os laços de uma relação do Mesmo com o Outro dependem de uma transcendência que não os anula e, ao mesmo tempo, não os une em um todo. Essa relação é denominada por Lévinas (1988) como *ideia do infinito*. Consoante o filósofo, o *infinito* se opõe à *totalidade*, excedendo qualquer objetivação que dele possa ser feita – por isso é somente uma ideia.

Sendo o Outro, portanto, infinito, não cabe ao Mesmo compreender, apenas acolhê-lo. Uma das teses que o filósofo defende é de que a subjetividade é acolhimento de outrem, é hospitalidade: “nela

se consuma a ideia do infinito” (LÉVINAS, 1988, p. 14). Aqui, ressaltamos que a *subjetividade*, em Lévinas, diz respeito a uma relação de responsabilidade perante outrem. Ela se expressa como *ser refém* de outrem, uma experiência que rompe a individualidade do ser e o transcende, concretizando-se no relacionamento (SIDEKUM, 2013).

Mas onde se dá essa hospitalidade? Como se acolhe e recebe o outro? Sob quais termos isso acontece? A *relação* entre o Mesmo e o Outro se dá sob a forma de *linguagem*. O Mesmo sai de si por meio do discurso, logo, *relação é discurso*. Estabelecer uma relação verdadeira *é deixar ser* – acolher outrem de frente (por meio do discurso) *é justiça*. Essa relação só é conhecida por alguém, a partir do momento em que se efetua, portanto, a “alteridade só é possível a partir de *mim*” (LÉVINAS, 1988, p. 27, grifo do autor).

É por meio da relação do Mesmo (eu) com o Outro (alteridade e exterioridade) que “o infinito se produz” (LÉVINAS, 1988, p. 14). Assim, abordar o outro por meio do discurso significa acolher sua expressão e sua “infinitude” porquanto ele, a cada momento, ultrapassa os pensamentos que podem ser feitos acerca dele. Acolher é receber de outrem muito mais do que o *eu* pode suportar – isso é ter a ideia de *infinito*.

Se esse acolhimento é fruto da relação, e esta se dá por meio da linguagem, então “a essência da linguagem é amizade e hospitalidade” (LÉVINAS, 1988, p. 285). O discurso é o abandono das tentativas de pensar o Outro, é apenas a ele falar e dele escutar (COSTA, 2000). Esse modo de ver é particularmente interessante para se pensar a inclusão, pois coloca o diálogo como ponto de partida para acolher o outro, ou seja, é necessário *estar juntos*.

Nesse sentido, acolher o outro implica *responsabilidade* com ele – compromisso e obrigação com o próximo. Tornamo-nos infinitamente responsáveis pelo outro (SIDEKUM, 2013, p. 34). Uma responsabilidade tão infinita que não pode ser institucionalizada ou traduzida em leis. Infinitude que não diz respeito à sua grandeza fixa, mas ao seu crescimento irrestrito. A responsabilidade aumenta ao passo que o Eu busca cumprir seu encargo. “Quanto melhor cumpro o meu

dever, tanto menos direitos tenho; quanto mais justo sou, mais culpado sou” (LÉVINAS, 1988, p. 222). Assim, o Mesmo é *infinitamente responsável* pelo Outro.

Lévinas é enfático quando menciona que o Mesmo tem deveres com o Outro. O filósofo chega a ser radical ao dizer que se deve estar sempre pronto a receber outrem e, se necessário for, dar-lhe tudo que se tem. Isso ocorre porque, fugindo do egoísmo do ser, a transcendência cumpre o papel de atingir alguém que está superior e inferior ao Eu. Essa ambiguidade Lévinas (1998) identifica como *assimetria*. Superior porque o Eu deve *servir* a outrem no acolhimento, inferior porque esse outrem se torna o Estrangeiro que apela por abrigo.

Além da espacialidade (assimetria), a relação contempla também a questão temporal. Sabendo que Lévinas sugere que a relação entre os entes humanos se dá em um horizonte ético, o convívio tenderia a fugir da perspectiva ontológica que visa à posse, à objetivação e à exploração. A relação é, portanto (e novamente), *acolhimento*, pois o outro não tem nada a oferecer – a doação parte do *eu*. Vivenciar a transcendência é experimentar *em si próprio* o infinito que é o *outro*. É possível afirmar, portanto, que outrem advém de outro tempo e de outro lugar – relação diacrônica e assimétrica.

Diacrônica por quê? Lévinas afirma que toda relação se dá no tempo. Não só isso: o tempo é a própria relação com outrem (LÉVINAS, 1998). Porém, cada ser tem (ou está no) seu próprio tempo, “como se o tempo fosse a transcendência, fosse, por excelência, a abertura a outrem e ao Outro” (LÉVINAS, 2000, p. 84).

A cada instante, o Eu é totalmente novo (LÉVINAS, 1998). O tempo impede a totalização do Outro, pois ainda que se pudesse criar uma imagem fiel de um ente, seria apenas como uma fotografia que captou aquele instante e que, logo em seguida, já não representa mais o capturado – sua essência escapa porque o tempo modifica o ente. Por conta disso, o tempo do Mesmo não é igual ao tempo do Outro. Essa diferença é diacronia, é tempo, é a própria relação.

Desse modo, não se trata de um problema puramente filosófico, mas algo que concerne à própria convivência humana. Desde essa perspectiva, outrem se manifesta por meio do que Lévinas (1988) denominou Rosto⁵²: “o modo como o Outro se apresenta, ultrapassando *a ideia do Outro em mim*” (LÉVINAS, 1988, p. 37, grifo do autor). O Rosto não pode ser capturado; ele traz em si os vestígios do infinito. É ele que permite perceber sentidos que são anteriores a qualquer interpretação – ética antes da ontologia. É a manifestação, em termos de convivência, que coloca o *eu* face a face com outrem e faz intuir sua infinitude.

Segundo Lévinas (1988), acolher o Rosto é rememorar ininterruptamente a responsabilidade infinita com o outro. Dessa forma, a responsabilidade de um *eu* pelo *outro* passa a ser entendida como ainda anterior à relação entre ambos, noção que pode ter desdobramentos interessantes, no que se refere à *convivência* e à noção de *inclusão*.

A ética, segundo o pensamento lévinasiano, é responsabilidade pelo outro acima de tudo. Ética não é *sobre* responsabilidade, mas a própria responsabilidade – *responsabilidade infinita*. Quando o Rosto apela, há um compromisso ante o sofrimento do outro. Esta questão é tão forte em Lévinas, que não diz respeito à boa vontade de um para o outro, mas ao próprio fundamento da humanidade. Quando se nega o chamamento ético, comete-se uma *violência* – abster-se das responsabilidades é uma tirania com o outro. Um ser humano, apenas por estar próximo, apela por responsabilidade, e negar sua alteridade é violentá-lo.

Mas praticar inclusão, arbitrar sobre os direitos do outro, dizer onde deve ou não deve estar, não seria também violência? Para avançar nesse debate, faz-se necessário aproximar as abordagens ética e jurídica. Surge, então, uma questão: Se a inclusão é força de lei, e a lei é um direito, como é possível arbitrar sobre o direito de outrem? Quando se discute questões de direito, corre-se o risco de se esquecer “que o direito é do outro, não somos nós os que habilitamos ou

⁵² O termo original, em francês, utilizado por Lévinas, é *Visage*.

desabilitamos um direito, o direito é propriedade de cada um, de um outro que eticamente deve ser considerado como anterior a nós mesmos” (SKLIAR, 2015a, p. 19).

Skliar (2015a) defende que a inclusão não se basta por si mesma – ela é o que fazemos dela. Se a inclusão é, então, suscetível a nós – e, como apontou Lévinas (2000), ao negar nossa convocação ética estamos cometendo uma tirania –, a negligência que ocorre nos processos inclusivos é também violência. A liberdade de *deixar ser Outro*, contudo, é justiça.

A crítica de Skliar (2015a) é bastante clara acerca da maneira como se efetiva a inclusão: primeiro se *traz para dentro* para depois *pensar o que fazer* com esse outro que chega. Acolher verdadeiramente, contudo, é “hospitalidade e não tematização” (LÉVINAS, 1988, p. 279). Reduzir, objetificar, problematizar, tematizar, discutir *o outro é apagamento* e, dessa forma, nega-se sua alteridade.

Sendo assim, o pensamento lévinasiano ganha ainda mais relevância, nesta linha de argumentação, quando vinculado à problematização do não apagamento da alteridade. Farias (2018) acredita que é possível abordar o pensamento de Lévinas como sendo uma *filosofia da hospitalidade*. Essa abordagem apresenta duas faces: hospitalidade como acolhimento e hospitalidade como ética e política. Problematizar esses assuntos parece-nos uma forma viável de aprofundar o debate acerca da convivência, da inclusão e da violência.

Dessa forma, buscando um aprofundamento na discussão, trazemos os estudos de Jacques Derrida, filósofo francês que foi não só leitor da obra de Lévinas, mas crítico de alguns de seus pensamentos. A hospitalidade lévinasiana encontra eco e desdobramentos nas obras de Derrida que, por conta disso, adquirem caráter fundamental nesta argumentação.

Jacques Derrida e a ética da hospitalidade

A concepção de *hospitalidade*, desde Derrida (2015), deriva do *acolhimento* de Lévinas: é estar pronto a receber outrem, não importa

como. Dessa forma, afirma o autor, a hospitalidade surge como a tradução do que significam *atenção* e *acolhimento* – é dizer *sim* ao outro.

A hospitalidade é incondicional. Derrida (1999) assevera que acolher é ser responsável por outrem. A palavra *responsabilidade* comporta a palavra *resposta*, uma resposta de acolhimento que vem antes de qualquer pedido de socorro. O acolhimento ao outro ocorre sem que haja questionamentos ou exigências. Aquele que acolhe não pergunta o nome, não questiona de onde vem e, sobretudo, não espera reciprocidade (DERRIDA, 2003). A hospitalidade respeita a infinitude do Outro.

Sendo assim, tal como em Lévinas, o Outro não pode ser tematizado, porque, se assim fosse, não seria mais o Outro. Não pode haver “hospitalidade – nem atenção, nem acolhida, nem rosto, nem palavra, nem relação – se o outro é uma temática, se o outro é feito uma temática, se o outro se nos aparece como temática” (SKLIAR, 2008, p. 26).

A não tematização torna muito árdua a tarefa de definir o que pode significar, exatamente, o termo *hospitalidade*, pois, assim como ocorre com o Outro, não é possível traduzir em palavras sua essência. Todavia, existem alguns indícios que permitem avançar nessa investigação e intuir o que é a hospitalidade.

Tributária da noção de *responsabilidade infinita* problematizada por Lévinas, a hospitalidade diz respeito à acolhida de um *outro absoluto* – acolher o Rosto – que chega sem um nome, sem um documento, sem ser apresentado. O Outro que vem como Estrangeiro, mas, ao não apresentar suas credenciais ou sua linhagem, é tratado como bárbaro (DERRIDA, 2003). Se o Outro é infinito, não é possível compreendê-lo para só depois o acolher. A hospitalidade, problematizada por Derrida, é *ética* – relação com outrem.

O *Outro que chega* estabelece uma presença pujante que abala a constituição do Mesmo. A hospitalidade deve ser a resposta ao chamado ético do Estrangeiro, que apela por responsabilidade infinita, mas não se trata de qualquer hospitalidade. Nesse impacto da chegada do *totalmente outro*, “a hospitalidade absoluta ou incondicional que eu

gostaria de oferecer a ele supõe uma ruptura com a hospitalidade no sentido corrente, com a hospitalidade condicional, com o direito ou o pacto de hospitalidade” (DERRIDA, 2003, p. 23). Trata-se, portanto, de um acolhimento que não impõe regras ao que chega – não é como um controle de fronteiras que identifica quem está habilitado a chegar.

Nesse sentido, a *hospitalidade infinita* é aquela que está pronta a acolher o tempo todo. Ao mesmo tempo, está sempre atrasada. Nunca se chega a tempo de acolher outrem como convém, sempre se está em débito – por isso a ideia de infinitude. Sempre é possível ir além, fazer melhor (FARIAS, 2018). “Não se pode atrasar, é preciso reduzir o atraso, é preciso sempre apressar um pouco mais. De qualquer maneira, sempre se está em atraso, a consciência não antecipa nunca senão um prazo a mais” (DERRIDA, 2003, p. 97).

Isso ocorre por uma questão de temporalidade. Lévinas (1988), Derrida (2003) e Skliar (2003b) concordam que o Mesmo e o Outro não estão no mesmo tempo, de modo que as relações, conforme já discutimos, são assimétricas e diacrônicas. O outro não precisa de uma marca específica para ser, ele simplesmente é. Essa *temporalidade disjuntiva* indica que, pelo fato de estar em um tempo diferente, a existência do outro não está condicionada ao reconhecimento, à aceitação, à tolerância – o outro sempre esteve aí (SKLIAR, 2003b). O outro não precisa ser reconhecido, mas acolhido.

Esse Outro (que é tão filosófico quanto humano) é o Estrangeiro que vem pedir abrigo. Por conta disso, arrisca-se a ficar sem defesa, ao se atrapalhar com uma língua que não é sua, no país (lugar, espaço) que o acolhe (DERRIDA, 2003). Assim, quando outrem é acolhido, isso ocorre sempre em uma língua estrangeira – relação assimétrica. Mesmo que seja a mesma língua materna, ainda assim é língua estrangeira. Não existe apenas uma língua portuguesa, mas diversas línguas portuguesas, faladas em espaços e tempos diferentes (SARAIVA, 2008). O lugar de onde se fala nunca é o mesmo. É a *relação sem relação* tematizada por Lévinas – é o relacionar-se com o Outro, um outro absoluto, legítimo, infinito.

Portanto, a partir da obra lévinasiana, Derrida (2015, p. 65) afirma que “a hospitalidade é infinita ou ela não é; ela é acordada ao acolhimento da ideia do infinito, portanto incondicional”. A partir daí o autor passa a se questionar como poderia uma hospitalidade infinita, incondicional, ser regulamentada em uma dada prática política ou jurídica.

Cabe destacar que a *hospitalidade*, em Derrida, não é um conceito – de início – político ou jurídico, mas metaético (BERNARDO, 2002). Com efeito, é um conceito poético, que não se inscreve na realidade cotidiana, mas vem a ela para afetá-la (DERRIDA, 2001). É uma poética que marca a tensão entre política e ética (FARIAS, 2018). Dessa forma, a hospitalidade absoluta e incondicional vem a se inscrever na hospitalidade política, afetando-a e transformando-a.

A lei da hospitalidade é sublime, poética e, portanto, vai além do político, do jurídico, do estatal. Trata-se de um convite (imperativo!) para repensar a forma como se acolhe e como se pensa a política, pois a sua incondicionalidade nos outorga “o direito de denunciar e combater as manifestas insuficiências da hospitalidade política e/ou cosmopolítica” (BERNARDO, 2002, p. 425).

É possível afirmar, a partir do pensamento derridiano, que, se uma determinada política/lei não guarda em si uma referência ao princípio da *hospitalidade incondicional*, ela não possui uma referência à justiça (BERNARDO, 2002). Inscrever, então, essa lei da hospitalidade nas leis jurídicas, embora havendo uma perversão da hospitalidade infinita, é uma forma de buscar, com máxima insistência, a justiça. Isso significa que almejar a *hospitalidade infinita* não tem a ver com implementar uma lei de hospitalidade que se proponha a dissolver todos os sinais de hostilidade, mas diz respeito a buscar formas de responder, cada vez melhor, à crescente onda de violência que assola a humanidade.

Assim, é impossível existir “*hospitalidade pura* – na sua incondicionalidade, ela só é possível (já) contaminada pela hostilidade. Só é possível como impossível” (BERNARDO, 2002, p. 443, grifo da

autora). Essa impossibilidade, contudo, é necessária para que se pense a hospitalidade e para que ela progrida.

A *ética da hospitalidade* é, portanto, uma ética paradoxal. Ela se revela sob a forma de um neologismo cunhado por Derrida: *hos-ti-pitalidade*⁵³ – hospitalidade incondicional que se vê interrompida pela hostilidade (DERRIDA, 1999, 2001, 2003). É a violência do afastamento, da verificação de fronteiras, da exclusão do estrangeiro que, sob forma de lei, corrompe a hospitalidade incondicional. É um embate permanente entre as duas formas concebidas das leis.

A “dupla face da hospitalidade não constitui para Derrida uma simples oposição entre o bem, a Lei, e o mal, as leis. Não, não se trata de um binarismo a mais, em que temos que optar por uma ou outra forma de hospitalidade” (SKLIAR, 2008, p. 29). Não há, de fato, como optar. Derrida (2003) sugere que não é possível “aplicar” a *hospitalidade infinita*. O Estado, a fria letra da lei, não pode garantir uma hospitalidade suprema.

Contudo, admitir que a legislação é falha não significa menosprezar o Estado. Talvez possa parecer que Derrida é contra a legislação, mas, em momento algum, o filósofo fala nesse sentido. Mesmo que seja insuficiente e injusto, o Estado garante um mínimo direito à hospitalidade e à proteção dos cidadãos. É preciso que haja uma casa, um lugar onde habitar, e isso, de uma forma ou de outra, o Estado busca garantir. Finalmente, Bernardo (2002, p. 439) cita Derrida ao afirmar que “eles, o Estado e as suas leis da hospitalidade, são também necessários para acolherem a própria hospitalidade incondicional, a qual ‘é impraticável como tal’” – *hos-ti-pitalidade*.

Por conta disso, a *ética da hospitalidade* é a forma como Derrida (2003) sugere que se dê um passo além. Um passo de digressão e de perversão, um passo de lado, pois não é possível seguir em retidão e

⁵³ Diferentes autores utilizam este termo de forma distinta. São encontradas, mais comumente, as grafias *hos(ti)pitalidade* e *hostipitalidade*, como em Derrida (2003). Optamos por utilizar *hos-ti-pitalidade* para deixar marcada a interrupção da hospitalidade pela hostilidade.

não é possível estabelecer uma relação simétrica com outrem. Um passo de interrupção e transgressão, que almeja ir além das *leis da hospitalidade*, condicionantes, instituídas na sociedade, no Estado (DERRIDA, 2003).

Haverá sempre uma resistência à sujeição que demarca a hospitalidade infinita como *porvir* – promessa de uma hospitalidade mais justa, que ainda não veio, mas que busca fazer o impossível. Ao aspirar à lei suprema, a hospitalidade almeja extrapolar o limite em direção a um acolhimento incondicional, que não estabeleça regras, que não se inscreva em uma política, que não se sujeite a normas (BERNARDO, 2002). Essa tensão culmina em uma nova responsabilidade, uma hospitalidade (re)inventada a cada novo encontro.

Derrida (2003) acredita, dessa forma, que a *hospitalidade infinita* possa guiar as políticas e a construção de uma legislação mais justa. Contudo, se essa forma de pensar o acolhimento de modo tão elevado pode nortear a elaboração de leis cada vez mais justas, cremos que possa também gerar desdobramentos que oportunizem uma reflexão acerca da convivência.

Há hospitalidade no *estar juntos*? É possível pensar o acolhimento na convivência? Existe uma forma de transpor a ideia de *hospitalidade infinita* para o *estar juntos*, sem que, necessariamente, seja preciso uma intervenção do Estado, para que os indivíduos não neguem seu chamado ético?

Encontramos, no pensamento derridiano, alguns indícios sobre como (re)pensar a convivência. O filósofo afirma que é sempre necessário reinventar a hospitalidade, a partir da hospitalidade hiperbólica. Não há um modelo puramente aplicável, mas um parâmetro norteador. Nesse sentido, a hospitalidade exige de cada um que invente suas próprias regras. Ela marca, então, o compromisso ético no *relacionar-se*. A fenomenologia lévinasiana, deslindando a essência humana, encontra eco em Jacques Derrida, quando este propõe

uma filosofia de efetiva busca pela justiça, mesmo que contaminada pelas leis dos homens.

Assim, quando a *hospitalidade infinita* passa de sua forma sublime à concretude do face a face, do mesmo modo como acontece na lei, ocorre a sua – necessária – perversão. Porém, esse evento só ressalta a necessidade de melhoria, também infinita, à que deve ser submetida toda e qualquer tentativa de hospitalidade, de lei, de direito (FARIAS, 2018). Dessa forma, Derrida (1999) afirma que não existe uma lei de hospitalidade que seja um modelo, apenas processos em permanente aperfeiçoamento, ou seja, “ainda que não possamos alcançar a plenitude, temos o compromisso ético de estarmos contínua e permanentemente buscando fazê-lo” (SARAIVA, 2008, p. 43).

No *estar juntos* da convivência existe respeito e acolhimento à infinitude do outro? Ou as relações interpessoais se reduzem à reificação dos sujeitos? Quando se lança o olhar sobre o outro, buscando classificá-lo ou compreendê-lo em sua plenitude, comete-se um crime? A partir de Lévinas e Derrida, é possível identificar que o ato de *nomear* outrem, a categorização, carrega consigo um movimento de tirania, como se coubesse a um *eu* determinar quem é o *outro*. Essa violência parece estar no cotidiano da inclusão – discernir, separar, agrupar, determinar, rotular, nomear, etc. O acolhimento, como ética, pode se opor a essa lógica, trazendo uma convivência pautada na hospitalidade. Mas como acolher diante da assimetria tão característica às relações humanas?

Diante do outro, desconhecido e inapreensível, vem o estranhamento. A partir do estranhamento, vem a tentativa de conformar outrem à ideia que dele se faz. Esse contato direto é espanto e, a partir deste, vem a escolha: acolher ou julgar? Na relação com outrem, existem dois caminhos: é possível conviver, em vias de exercer a hospitalidade, ou excluir, violentando quem chega. A violência é o permitir-se estar junto apenas àqueles que se conformam e/ou formatar os que chegam para só então acolher. A hospitalidade, ao contrário,

respeitará a infinitude do outro. Tensão vacilante entre *deixar ser* e *tornar ser*.

Finalmente, o *estar juntos* comporta esse movimento dialético – um constante processo de adequação e inadequação da *hospitalidade infinita*. Permeando as relações interpessoais, a convivência e a violência se alternam (*hos-ti-pitalidade*). O conviver e mesmo a dita ideia de inclusão podem ser repensados desde a perspectiva da *hos-ti-pitalidade*. Buscando aprofundar este debate, trazemos algumas considerações a respeito do tema.

(Re)pensando a inclusão

Repensar a inclusão pressupõe levar em consideração um tipo específico de violência presente na convivência em nossa sociedade – não escapando, também do contexto escolar. Uma violência de negação da alteridade, de exclusão, de afastamento, surgida do choque e do estranhamento que é estar em frente a outrem.

Diante do outro, no contato com a diferença, surge a necessidade de nomear (SKLIAR, 2003b). Esse *nomear o outro*, muitas vezes, guia-se por características (físicas, comportamentais, etc.) e é bastante evidente, quando se fala em deficiência: *um cego, um cadeirante, um autista*. Da mesma forma, características pessoais emergem como forma de gerar uma identidade que busca antecipar o acolhimento. Forma-se uma imagem, uma identidade, sobre determinada pessoa, enquadrando-a em uma categoria, o que levará a “saber tudo sobre esse alguém”: *um tímido, um mendigo, um político*. Cria-se a imagem de um outro, que, embora seja demasiado complexo (e infinito), é reduzido a uma espacialidade de conformismo ao Mesmo: “um outro multicultural que ocupa uma espacialidade de certo modo ancorada na política da mesmice – de pertencimento a uma comunidade que deve estar sempre bem ordenada e solidificada” (SKLIAR, 2003a, p. 43).

Quando essa identidade se fixa, não há mais necessidade de relação com esse outro, pois ele já foi devidamente categorizado e não há mais nada para dele se conhecer. Uma identidade fixada não permite

que flua nada de novo de uma relação – cristalização que violenta. Essa forma de ver/pensar/agir vai contra a infinitude do Outro, descrita por Lévinas, e é o caminho inverso da *lei da hospitalidade* problematizada por Derrida.

Creemos que é possível perceber essa cristalização – fixação de identidades – na maneira como hoje se realiza a inclusão. Precisa-se determinar (analisar, apontar, nomear) quem é o outro, na sua diferença dos demais, encontrando o que faz com que precise ser incluído. Nesse processo de nomear os excluídos, sua situação se agrava. Esse *outro excluído* fica sem rosto, sem corpo, sem subjetividade (SKLIAR, 2003b). Faz-se necessário, portanto, problematizar o assunto para se tentar quebrar o ciclo de (re)produção dessas exclusões.

É relevante, dessa forma, trazer à discussão o argumento de Candau (2002): é preciso repensar a educação de modo a contemplar e dar espaço à multiplicidade de culturas presentes no tecido social. Uma forma de concorrer para tal propósito é por meio da promoção de “processos educacionais que nos possibilitem identificar e desconstruir nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta da realidade dos *outros*” (CANDAU, 2003, p. 92, grifo da autora). Daí a necessidade de abandonar uma educação puramente expositiva, em que a multiplicidade de vozes e atores não tenha espaço para (co)existir.

Há de se pontuar, contudo, que a ideia de “necessidades educativas especiais” (ou de “atenção à diversidade”), vinculada à inclusão pode trazer, em seu discurso, ainda que sutilmente, uma forma de considerar a diversidade como um problema – um problema em *ser outro*, uma questão que surge sob um discurso de “problema educativo de todos”, mas que parece recair exclusivamente sobre os sujeitos ditos problemáticos (SKLIAR, 2003a). O *nomear o outro* também não escapa desse contexto e nesse jogo, quase obsessivo, de normalização do outro, o “sufocamento” das alteridades é recorrente. Abre-se mão da riqueza que diz respeito à diversidade e, ao mesmo tempo, perde-se a

oportunidade de ter a diferença como *vantagem pedagógica* (FERREIRO, 1994).

Outro ponto a ser considerado é o de que, quando ocorre o encontro com o *outro*, uma das respostas esperadas é a *tolerância* (respeito, aceitação, etc.) (SKLIAR, 2003a). Nesse discurso, aponta Skliar (2003b), se estabelece uma dicotomia entre tolerante e tolerado, vencedor e perdedor, alguém que aceita a presença de outrem *apesar* deste ser quem é, ou seja, cria-se um contexto em que as diferenças são tidas como naturais, não culturais. Um discurso de *aceitação das diferenças* foca-se em uma anterioridade que precisa autorizar o outro a ser quem é, embora este outro sempre “tenha estado aí”, como afirma o autor.

Pensamos não ser interessante falar em tolerância, pois “não se tolera senão o que no fundo permanece intolerável” (FARIAS, 2018, p. 128). Tolerar é uma recepção já oclusa, é reduzir o Outro ao Mesmo. *Tolerar e aceitar* é buscar que não haja conflito – ou supor que há, então, um conflito já resolvido. Todavia, não é o conflito que configura a violência, mas a ausência de voz própria, negação do *deixar ser* – um confinamento do Outro para que não seja quem é, mas o que quer o Mesmo.

A violência que fere a alteridade de outrem, que nega hospitalidade e acolhimento, parece estar relacionada, dentre outras coisas, à parametrização, à distinção, ao rótulo. Uma violência presente na convivência e que, a nosso ver, está intimamente ligada à exclusão. Baseando-nos nas discussões até aqui empreendidas, percebemos que, por vezes, pessoas são violentadas ao serem obrigadas a estar em lugares definidos, apontados, separados, arranjados para elas; ao mesmo tempo, sofrem outra violência ao serem proibidas de estar onde querem estar.

Contudo, pensar formas de incluir como rotulações, a partir das quais é possível empregar receitas prontas que deem conta das particularidades de cada indivíduo é, de igual modo, *redução à mesmidade*. Romper com uma ideia puramente baseada na

determinação de perfis e identidades, tão fundada em uma medicalização do “diferente”, é um passo necessário para se repensar a relação com o *outro* (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017) – porquanto esse tipo de inclusão gera sufocamento e apagamento.

Por conta disso, defendemos que o que hoje se pretende discutir sob a forma de inclusão/não exclusão pode ser abordado como uma ética da convivência. Para Lévinas (1988), a ética é a própria relação, e a responsabilidade é anterior ao encontro. Dessa forma, conceber a convivência como não exclusão é vislumbrar a relação de forma ética, não excludente.

Seria necessário, então, abandonar a ideia de processos inclusivos? Acreditamos que não. Todavia, é preciso problematizar a inclusão e a maneira como nos comportamos diante dela, assim como sugerem Bisol, Pegorini e Valentini (2017). Refletir, tendo em vista o processo como um todo, desde sua essência, pautando-se na ética é, sem dúvida, uma tarefa penosa, mas que pode permitir lançar novos olhares sobre o assunto. Considerando essa temática a partir da responsabilidade que antecede a relação, torna-se insustentável pensar apenas em termos de uma justiça que venha reparar um dano causado, pois a responsabilidade é (ou deveria ser) anterior à exclusão que ocorreu.

Quando mencionamos “apenas reparação”, assim o fazemos porque sabemos que a violência já ocorre e que, portanto, é preciso fazer algo a respeito. Aqui propomo-nos, porém, a discutir um meio de fomentar a convivência, de modo a tornar cada vez menos necessário reparar exclusões. Questionar os modelos vigentes é o que permite (re)pensar práticas naturalizadas, lançando sobre elas um olhar crítico, de modo a abrir espaço para novas formas de entender a relação com o outro (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

Partindo dos pressupostos lévinasianos e derridianos, a inclusão pode ser vista como uma forma de exercer poder sobre outrem. Porém, esse outro, que apela em suas agruras, traz a obrigação de responsabilidade, mas não de forma que precise ser *incluído* ou tornado

refém de um *processo inclusivo*. Se a responsabilidade não é inclusão, então é outra coisa. Formatar, adequar, totalizar não é hospitalidade para a infinitude do outro. O encargo do *eu* perante o *outro* é conviver, acolher – *estar juntos, deixar ser*.

Objetivamente, não estamos tentando propor uma nova forma de conceber políticas inclusivas (embora reconheçamos seu valor e necessidade). O que pretendemos é apontar formas outras de conviver no ambiente escolar, que contribuam para a diminuição dos preconceitos, da desigualdade e da exclusão.

Desvincular a ideia de inclusão (ou até evitar nomeá-la) pode parecer radical, mas acreditamos que, havendo oportunidade de se estar junto, engajados sob um mesmo propósito, o contato com as diferenças possa configurar um ambiente propício a ressignificações e, a partir daí, contribuir para a diminuição da exclusão. A convivência é permeada por desafios, conflitos, (des)ajustes, (des)encontros e, justamente por isso, caracteriza-se como o ponto de partida para o acolhimento, permitindo o exercício da hospitalidade ao *outro* em sua demanda. Sendo assim, é no *conviver*, no *estar juntos*, que queremos nos deter.

Nossa proposta segue uma linha de pensamento semelhante à de Candau (2014). A autora acredita que o favorecimento de situações em que seja possível um *encontro com o outro* pode auxiliar na desestabilização de pontos de vista já naturalizados. Para que isso se concretize, “é necessário promover processos sistemáticos de interação com os *outros*, sem caricaturas nem folclorização” (CANDAU, 2014, p. 40, grifo da autora).

É possível perceber os traços das filosofias lévinasiana e derridiana que permeiam a proposta que tencionamos. Encontramos essas marcas na convivência, na vivência do conflito, no face a face, no *estar juntos*, no *deixar ser*. É o jogo próprio do contínuo da hospitalidade/hostilidade, do acolher/afastar, do conhecer/desconhecer, do naturalizar/desnaturalizar – formular e reformular olhares.

Se estar junto com o outro é a condição para que se possa exercitar a não exclusão, uma convivência de acolhimento, de respeito,

de hospitalidade é o próprio *deixar ser*. Acolher a infinitude do outro, como em Lévinas, e receber com hospitalidade o estrangeiro que vem pedir abrigo, como em Derrida: eis a essência do *estar juntos*. Não é um discurso de responsabilidade, mas a própria responsabilidade.

Skliar (2015a) bem lembra que o foco, no *estar juntos*, não é entender o que acontece com *o outro*, mas entender o que acontece *entre nós*. Nesse sentido, não se pode pensar a inclusão (ou o ambiente inclusivo, ou a não exclusão, ou qualquer outra forma como se queira denominar) em uma perspectiva harmônica, livre de embates. Solucionar todos os conflitos é utopia, e está longe de ser o que o autor defende. Se realmente não existisse qualquer espécie de conflito, ao se encontrar com outrem, nada nos aconteceria. “Não se pode estar juntos sem ser afetados e afetar mutuamente” (SKLIAR, 2015a, p. 27).

Esse jogo entre afetar e ser afetado viabiliza uma forma de (re)pensar a convivência em um horizonte de acolhimento, que se reinventa a cada chegada – como na *hos-ti-pitalidade* tematizada por Derrida (2003). Não um processo inclusivo, que normatiza e caracteriza os indivíduos, mas um acolhimento que se *auto-re-escreve* na própria ação de acolher, que escuta o acolhido, para entender sua demanda, não para compreendê-lo.

Conforme mencionamos, não somos contrários a políticas afirmativas e inclusivas. O que defendemos, aqui, é ir além dessas políticas. Não estamos propondo um processo de inclusão ou de ações afirmativas voltado a pessoas com deficiência ou em desvantagem/vulnerabilidade social, mas uma forma de conviver – ou, ao menos, de conceber a convivência – pautando-nos na ética e na hospitalidade, para que seja cada vez menos necessário pensar em leis reparadoras.

Na perspectiva de Candau (2012), construir um arcabouço jurídico gigantesco acaba sendo infrutífero enquanto a mudança não for, também, cultural em nossa sociedade. Farias (2018) sugere, então, que pensemos formas de criar condições de acolhimento. A educação tem um papel fundamental nessa transformação, pois pode

proporcionar espaços e momentos para que ocorram verdadeiros *encontros com o outro* (CANDAU, 2012).

Oportunizar aos estudantes um espaço de convivência, em que possam entender que não existe homogeneidade e que todo e qualquer indivíduo sempre apresentará características distintas poderá levar a um maior esclarecimento acerca das questões da convivência. Dessa forma é possível trabalhar em direção ao desmantelamento de um padrão (ou centro) ideal ao qual todos devem se reportar – ou se normalizar. Não é uma forma de corrigir o outro, pois isso seria dizer que *não está bem ser aquilo que se é* (SKLIAR, 2003b). Não havendo um jeito “certo” de ser, não há com o que comparar: está bem, sim, em ser o que se é.

Nesse sentido, somamos ao nosso argumento a reflexão de Souza (2012), quando trata da *pedagogia da alteridade*, fundada no entendimento lévinasiano da ética como filosofia primeira – a qual pressupõe o diverso, o múltiplo. Para o autor, pensar o ensino em um horizonte de alteridade possibilita uma quebra de um automatismo mental que busca apenas lidar com quantidades, esquecendo as singularidades. O *ensino*, nessa perspectiva, não é depositar conteúdos em um cérebro, mas estabelecer uma relação ética com o outro – a partir daí a aprendizagem pode acontecer.

A *pedagogia da alteridade* entende que o apagamento dos conflitos impede o estabelecimento de uma relação verdadeiramente ética. A necessidade de expressão, as divergências, as perguntas, a inquietude são *vontade de relação* e, para Souza (2012), educar é permitir a relação.

Assim, defendemos que aquilo que é hoje objetivo das políticas de inclusão – e propostas afirmativas em geral – não só pode, como deve ir além do jurídico. Sendo uma questão de convivência, dar condições de abertura à alteridade, no âmbito escolar, é subverter a ideia de que aquele que chega deve ser “formatado” para se adequar às condições de como se quer o produzir. É, inclusive, nesse sentido que Farias (2018) sugere que a ação política esteja em um processo incessante de reinvenção (reescrita de leis, reelaboração de condições

de mundo), pois a todo o momento surgem novos recém-chegados, novas alteridades, novos *outros*. Em vez de construir “caixas” para armazenar as diferenças, construir “pontes” para que possa fluir a alteridade. Trata-se, enfim, de tentar promover mais encontros do que desencontros.

Para Lévinas (2011), nada é mais grave do que a responsabilidade pelo outro, e essa responsabilidade é humanidade. Permitir o encontro (e tudo o que ele implica) é possibilitar o acolhimento na convivência. Contudo, a filosofia lévinasiana é bastante clara em relação à não obrigatoriedade da reciprocidade, ou seja, não há qualquer garantia da forma como o outro se portará, quando ocorre o encontro – por isso Lévinas nunca propôs uma teoria da ação. Porém, a mesma filosofia aponta que o acolhimento só é possível na relação. Assim, se não é possível prever o que acontecerá, cabe-nos apenas favorecer o *estar juntos* – a condição necessária para a emergência da hospitalidade.

Considerações finais

A partir das discussões que realizamos, parece-nos evidente que, mediante o favorecimento de um *estar juntos*, é possível caminhar em direção ao que hoje se pretende com uma educação inclusiva. Não em uma perspectiva que apenas reúna os diferentes, mas que busque conjugar as singularidades sem as separar, confundir ou assimilar (GARDOU, 2016).

Para tanto, é preciso pensar uma educação que valorize as diferenças culturais, que permita o encontro com o *outro* e que esteja em constante abertura ao diálogo; que seja permeada pela dialética das diferenças (CANDAU, 2002). Além disso, convém valermos-nos de outras abordagens, a exemplo da *pedagogia da alteridade* (SOUZA, 2012), por meio da promoção de encontros que desestabilizem ideias e olhares pré-concebidos, tencionando desnaturalizar algumas formas de ver o outro e não pretendendo homogeneizar as diferenças.

Novamente, é no face a face que pode se manifestar o acolhimento. Cremos, então, que diminuem as chances de

reconhecimento do outro em sua alteridade, se não há tempo para um *estar juntos*, se é naturalizado o momento escolar como todos enfileirados sem acesso ao *rosto* dos outros. Se esta proposta houvesse de ser nomeada, poderia se chamar *educação para a convivência*. Trata-se de conceber o ambiente educacional com espaços de escuta, de manifestação, de *deixar ser*. Não estamos propondo uma nova forma de inclusão, mas um desafio para repensarmos a forma como se inclui. Se pudermos encontrar formas novas de acolher, uma *educação para a convivência* aí estará contemplada.

Finalmente, não negando os avanços que já foram realizados até aqui, no que diz respeito à inclusão, entendemos que ainda estamos longe do ideal. A partir dos legados de Lévinas e Derrida, podemos continuar pensando e repensando a forma como nos relacionamos, como convivemos e como recebemos os outros.

Não há como saber com antecedência o que acontecerá e quais serão os desdobramentos ao se pensar a inclusão dessa forma. Não se pode determinar se haverá acolhimento ou violência no *estar juntos*. Todavia, acreditamos fortemente que é possível oportunizar momentos de aproximação, em que, a cada novo instante, surjam novas possibilidades de acolhimento.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BERNARDO, Fernanda. A ética da hospitalidade, segundo J. Derrida, ou o porvir do cosmopolitismo por vir a propósito das cidades-refúgio, re-inventar a cidadania. **Revista Filosófica de Coimbra**, Coimbra, v. 11, n. 22, p. 421-446, 2002.
- BISOL, Cláudia A.; PEGORINI, Nicole N.; VALENTINI, Carla B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100. 2017.
- CANDAU, Vera M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade** [on-line], v. 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.
- CANDAU, Vera M. F. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANDAU, Vera M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.
- CANDAU, Vera M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.
- COSTA, Marcio L. **Lévinas**: uma introdução. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DERRIDA, Jacques. Responsabilité et hospitalité. In: SEFFAHI, Mohammed. **Manifeste pour l'hospitalité**. Grigny: Pâroles d'Aube, 1999. p. 111-124.
- DERRIDA, Jacques. Le principe d'hospitalité. In: DERRIDA, Jacques. **Papier machine**: le ruban de machine à écrire et autres réponses. Paris: Galilée, 2001. p. 273-277.
- DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.
- DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FARIAS, André B. de. **Poéticas da hospitalidade**: ensaios para uma filosofia do acolhimento. Porto Alegre: Zouk, 2018.
- FERREIRO, Emilia. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. **Lectura y Vida** [S.l.], v. 15, n. 3, p. 1-8, 1994.
- GARDOU, Charles. **La société inclusive, parlons-en !** Toulouse: Éditions Érès, 2016.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D.; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.

- LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Campinas: Papirus, 1998.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- LÉVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.
- PIVATTO, Pergentino S. Ser moral ou não ser humano. **Veritas**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 353-367, 1999.
- PIVATTO, Pergentino S. Responsabilidade e justiça em Lévinas. **Veritas**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 217-230, 2001.
- SARAIVA, Karla. A Babel eletrônica – hospitalidade e tradução no ciberespaço. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SIDEKUM, Antonio. Alteridade e subjetividade em E. Lévinas. **Utopía y praxis latinoamericana**, Maracaibo, v. 18, n. 60, p. 31-39, jan./mar. 2013.
- SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49. 2003a.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- SKLIAR, Carlos. A escrita na escrita: Derrida e educação. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2015a.
- SKLIAR, Carlos. Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. **Sophia: Revista de investigaciones en educación**, Armenia, v. 11, n. 1, p. 33-43, 2015b.
- SOUZA, Ricardo T. de. **Por uma pedagogia da alteridade**: repensando a educação com Lévinas. Porto Alegre, 8 set. 2012. Disponível em: <http://timmsouza.blogspot.com/2012/09/por-uma-pedagogia-da-alteridade.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.

Para além da identidade: um percurso sobre educação e sexualidade, a partir de Lévinas e Butler⁵⁴

Rudson Adriano Rossato da Luz
Vanderlei Carbonara

Considerações iniciais – ou sobre possibilidades

*Minha comunidade morre todos os dias.
Seja de HIV/Aids ou de transfobia e homofobia.
Eu te peço que considere isso: é um ser humano.
Nós somos todos seres humanos.*

Dominique Jackson,⁵⁵ discurso no Human Rights Campaign –
junho de 2020

Pretendo, neste capítulo, apresentar de maneira sistematizada o texto da minha dissertação, que nasceu não em 2019, mas entre 1993-1995, quando sofri três longos anos de agressões psicológicas na escola em que estudava, em razão de manifestar minha sexualidade em desconformidade com o que era esperado para um menino de 10 anos. De lá para cá, muitos estudantes, assim como eu, sofreram e continuam sofrendo e tendo, muitas vezes, negada uma permanência saudável no espaço escolar por serem vistos como diferentes. Fora da escola, isso se

⁵⁴ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: *Para além da identidade: um percurso sobre educação e sexualidade, a partir de Lévinas e Butler*, sob a orientação do Prof. Dr. Vanderlei Carbonara, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul–RS.

⁵⁵ Dominique Jackson é uma atriz, que se manifesta como mulher trans, sendo ativista pelos dissidentes sexuais e de gênero, e também no movimento negro. Entre seus trabalhos no cinema, destaco aqui a personagem Elektra, da série POSE, da Netflix, a qual conta a história de Nova Iorque do final dos anos 80, em que os dissidentes enfrentam o grande estigma do HIV (chamado de “câncer gay”), também vai se afirmar uma identidade de um homem gay branco, em detrimento das outras possibilidades de manifestação de sexualidades dissidentes.

reflete: muitas pessoas têm sua vida tirada, simplesmente, por manifestarem sua sexualidade de outra maneira que não aquela socialmente esperada.

Só em 2020, 237 pessoas LGBTI+ morreram de forma violenta, segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB) (GASTALDI *et al.*, 2021).⁵⁶ Já segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2021),⁵⁷ 175 pessoas trans foram mortas em 2020. No que concerne ao ano de 2021, consta nos dados da ANTRA, do primeiro semestre do referido ano, que 80 pessoas trans foram assassinadas,⁵⁸ uma delas com apenas 13 anos (a mais nova até então). Além disso, logo no início do mês de julho, uma mulher trans foi queimada viva no Recife,⁵⁹ vindo a morrer dias depois. Segundo fala da ministra Carmem Lúcia, durante seção no Supremo Tribunal Federal (STF), que criminalizou a “homotransfobia”, “a reiteração de atentados decorrentes da “homotransfobia” revela situação de verdadeira barbárie. Quer-se eliminar o que se parece diferente física, psíquica e sexualmente” (STF, 2019, não paginado). Há de se pensar nos porquês dessa situação e,

⁵⁶ GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga *et al.* (org.). Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020: relatório da acontece arte e política lgbti+ e Grupo Gay da Bahia. Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021. 79 p. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2021/05/observatorio-de-mortes-violentas-de-lgbti-no-brasil-relatorio-2020.-acontece-lgbti-e-ggb.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

⁵⁷ BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (org.). Dossiê assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 136 p. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

⁵⁸ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. BOLETIM n. 002-2021. 2. ed. Rio de Janeiro: ANTRA, 2021. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2021/07/boletim-trans-002-2021-1sem2021-1.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

⁵⁹ G1. Morre mulher trans que teve 40% do corpo queimado por adolescente no Centro do Recife. 2021. Publicado em Extra, da Editora Globo S/A. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/morre-mulher-trans-que-teve-40-do-corpo-queimado-por-adolescente-no-centro-do-recife-25100210.html>. Acesso em: 23 out. 2021.

com isso, propor maneira de superá-los. É a isto que me proponho neste artigo, sob a lente da Filosofia da Diferença.

Diante dessa justificativa e desse percurso apresentado, o problema de pesquisa deste estudo tem como base dois pressupostos assumidos e três dimensões investigativas complementares entre si, que serão desdobradas ao longo desta escrita. Quanto aos pressupostos assumidos, o primeiro é a persistência de práticas que excluem dissidentes sexuais e de gênero em ambientes educativos escolares, visto que, historicamente, os dissidentes sofrem práticas discriminatórias e excludentes não só na escola como fora dela. O segundo pressuposto diz respeito ao fato de que a sexualidade humana não é abarcável em padrões normativos, conforme afirmam Butler (2003), Foucault (1988) e Louro (2000).

Uma vez assumidos esses pressupostos, esta investigação, primeiramente, aborda conceitos, a partir de um pensamento para além dos discursos “identitários”, tendo como base obras de Emmanuel Lévinas e Judith Butler. O segundo movimento visa a investigar, reverberações do pensamento de Lévinas em Butler. Por fim, a pesquisa avança para um terceiro movimento, que é o de pensar possibilidades para uma formação, a partir da diferença.

Início, então, discutindo alguns conceitos. Por entender a importância da superação das categorizações, em relação à identidade de gênero/sexo biológico/orientação sexual, trabalhei com o conceito de *dissidentes sexuais e de gênero*, o qual possui uma definição ampla que abarca todas as manifestações diferentes da heterossexualidade e da “cisgeneridade” (heterocisgênero).⁶⁰ Segundo Louro (2000, p. 16): “Ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina”. Foucault

⁶⁰ Dentro de uma matriz identitária, pessoas heterocisgêneras são aquelas que manifestam sua sexualidade de acordo com a sua genitália de nascimento (cisgênero), e possuem desejo sexual por uma pessoa do sexo oposto (heterossexual), sendo esta a manifestação da sexualidade entendida como normal.

(1988), em consonância com esse viés, diz que em todo momento há produção de novas sexualidades, sendo que, ao expressar determinadas formas de sexualidade, automaticamente negam-se e/ou anulam-se outras. Butler (2013, p. 24) também corrobora essa ideia, quando afirma que “as categorias de identidade nunca são meramente descritivas, mas sempre normativas e como tal, exclusivistas”. Nesse sentido, Colling (2015, p. 154) afirma que “dissidência é pós-identitário, porque não fala de nenhuma identidade em particular, mas põe o acento na crítica e no posicionamento político e crítico”.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa conceitual, por meio da qual me propus a analisar conceitos e interpretá-los, com a finalidade de realizar diálogos possíveis entre os autores, com o suporte de seus comentadores, visando a, posteriormente, produzir teoria educacional, a qual pretende auxiliar nas discussões sobre sexualidade e educação, na perspectiva da Filosofia da Diferença. Um conceito que está presente ao longo do texto é o de *sexualidade* (FOUCAULT, 1988), em detrimento de demais conceitos (*sexo biológico*, *identidade de gênero* e *orientação sexual*) – apesar de estes também aparecerem em vários momentos, visto que são as categorizações feitas dentro de uma matriz identitária. A opção pelo conceito *sexualidade* ocorre em razão de ser amplo, buscando-se, com isso, abarcar as diferentes possibilidades que existem nessa dimensão do humano.

Dessa maneira, é possível entender a *sexualidade* como um fenômeno histórico e cultural, ligado a um código moral, jogos de verdade e relações de poder, nos quais os sujeitos são captados, mas também nos quais há a possibilidade de escapes dessas relações, num movimento de resistência à totalidade. Assim, podemos ter outros modos de pensar os desejos e os prazeres, bem como a maneira como as pessoas os manifestam, não sendo umas superiores e outras periféricas, mas todas legítimas. Numa tentativa de escapar do campo normativo, são estabelecidas não relações de identidade, mas de

diferença, pois, conforme Foucault (2004, p. 262) diz: “é muito chato ser sempre o mesmo”.

Partindo da modernidade

Meu ponto de partida é a Modernidade, visto que, a partir desse período, mudanças estruturantes ocorrem no pensamento ocidental, fundamentais para os debates atuais, tanto sobre educação quanto sobre sexualidade. Segundo Matos (2009, p. 94), “o conceito de modernidade é reconhecido num sentido de ruptura com a tradição, oposição entre o velho e o novo, valorizando-se o novo [...] e esse pensamento encontra-se espalhado por todas as partes e se esparrama por todos os tempos”. É nesse momento que começa a afirmação de um novo tipo de pensamento, não mais teológico ou metafísico, mas que necessita ser evidenciado a partir de um método. Surgem, assim, as bases para um pensamento racional – que ainda hoje nos acompanha – e que constituiu um processo classificatório, no sentido de que para que uma coisa ou alguém seja algo, precisa ser definido: ou se é uma coisa, ou se é outra coisa. E, se for uma, não poderá ser outra. A sociedade moderna necessita de bases racionais e verdades universalizantes para o seu desenvolvimento, com vistas a um processo civilizatório, com a intenção de “encontrar um princípio universal que justifique uma comunidade ética, baseada na igualdade de todos, ultrapassando os vínculos com a comunidade local” (HERMANN, 2001, p. 36).

É nesse cenário da modernidade que se apresentam dois elementos, os quais perpassam por todas as discussões desta investigação: o primeiro deles é a *Bildung* clássica, a qual até hoje é considerada elemento importante no processo de formação, em especial nos espaços escolares. O segundo é o tensionamento entre identidade e diferença, tendo a primazia do primeiro sobre o segundo. Entendo que esses dois pontos são fundamentais para o debate sobre educação e sexualidade, na perspectiva da Filosofia da Diferença.

Quanto a *Buldung*, é a partir do século XVIII, principalmente nos territórios que hoje formam a Alemanha, que se inicia a utilização desse

conceito, que é “um dos conceitos fundamentais da modernidade e o conceito mais ambíguo da pedagogia alemã” (ALVES, 2019, p. 2), o qual vai envolver tanto os aspectos civilizatórios da sociedade – como a cultura – mas também os pedagógicos – como a educação – sendo essa uma categoria central do pensamento sobre o ser humano. Ela busca o mais alto nível de excelência possível do sujeito, a partir de uma força criativa autônoma pela qual ele livremente é capaz de se autoformar, por si só, em um movimento de constituição da própria identidade.

Como formação, a *Bildung* visava ao “melhoramento” do indivíduo, com vistas à “evolução” da sociedade. Com isso, exigia que se sacrificasse o particular, em favor do universal e das determinações, como um garantidor da unidade. Para Alves (2019), a *Bildung* era um ideal cosmopolita e universalista, associado às ideias de autonomia e autodeterminação, objetivando um indivíduo integral dotado de uma personalidade esteticamente harmoniosa. Consoante isso, segundo Gadamer (2009, p. 54): “É por isso que cada indivíduo em particular já está sempre a caminho da formação e já sempre a ponto de suspender sua naturalidade”. Dessa forma, a essência da formação estaria neste projeto de o indivíduo buscar estar mais próximo possível daquilo que é universal, daquilo que é a totalidade humana, havendo um ideal de educação, enquanto sinônimo de humanização, de formação para a cidadania, para a convivência e para o bem-viver.

É possível entender, com essa explicação, de onde se originam os discursos prescritivos que ainda hoje existem no que se refere à educação, no sentido de utilizar determinado método ou técnica de ensino para se chegar a uma finalidade. Esse método é tido como universal, pensado como se fosse alcançar todos os estudantes, não considerando as diferenças. Ouso dizer que a *Bildung* também está relacionada a alguns processos de inclusão que ocorrem nos espaços escolares, os quais, muitas vezes, tendem a fazer com que os estudantes com necessidades educacionais especiais se encaixem num projeto de educação pensado para os que são tidos como normais e, deste modo, não considera as reais especificidades deles.

Isso leva a reproduzir a lógica de que o particular deve ser sacrificado em favor do universal, atribuindo uma situação de fracasso escolar aos estudantes que não se encaixam nessa lógica. Além disso, muitas vezes, apesar de discursos serem a favor da pluralidade e da diversidade, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas ainda possuem o conceito de *autonomia*, pensado a partir de uma lógica universal. Aliás, talvez seja necessário repensar as ideias que costumeiramente estão escritas nos PPPs, como, por exemplo, projeto de estudante, projeto de sociedade e projeto de educação. Será que, realmente, ou melhor, até que ponto realmente se faz necessário pensar um projeto comum? Será que esse projeto consegue atingir a todos? O que se faz com os estudantes que ficam à margem desse projeto?

Outra herança da *Bildung* são os discursos (ainda atuais) de que é somente pela educação que haverá um melhoramento da sociedade. Em decorrência disso, a escola é vista a partir de um viés salvacionista; e, ao mesmo tempo, surge a crença de que para ser alguém na vida é necessário estudar. Essa perspectiva da educação redentora é justificada por uma visão idealista/teleológica – própria dos pressupostos modernos. Longe de desmerecer a importância, na sociedade, da educação e da instituição escolar como uma possibilidade de alguma ascensão e de estabilidade social (o que inclusive é o meu caso), acredito ser demasiado colocar toda a responsabilidade pelo sucesso – ou não – das pessoas (cabe aqui posicionar que esse sucesso é o que se espera como ideal dentro da sociedade), além de um tanto quanto reducionista, pois há outras possibilidades, para além dos processos formais de educação.

No que se refere à sexualidade humana, a *Bildung* está na ideia de um ser humano universal, um modelo a ser seguido, no qual uma única manifestação da sexualidade é vista como normal. Novamente, há todo um esforço para que se sacrifiquem as diferenças em nome de uma unidade. Aqui, também se opera com questões da natureza para justificar essa possibilidade única. Assim, há um ser humano “normal”, que nasce sendo ou homem ou mulher, tendo os aparelhos reprodutores como definidores,

tanto do gênero quanto dos desejos (orientação sexual). Esse sistema sexo-gênero é o garantidor de um ser humano naturalmente perfeito (heterocisgênero). Inclusive, há um entendimento de que todos já nascem dentro dessa lógica, dentro de uma ideia de heterossexualidade compulsória. Aos que, no decorrer de sua constituição, demonstrarem qualquer desvio desse padrão, haverá todo um esforço para, num primeiro momento, compreender as causas desse problema, ou mesmo a tentativa do tratamento, pois é algo fora do padrão. Quanto ao que foge do “padrão”, destaco que a homossexualidade deixou de ser considerada doença pela Organização Mundial da Saúde (OMS) somente em 1990, e a transexualidade, em 2018.

Os pressupostos da modernidade – e por consequência, da *Bildung* – irão supervalorizar a questão da identidade em detrimento da diferença. É pela identidade que se permite chegar à “verdade” e ao “certo”, possuindo ela uma perenidade, vindo ao encontro dos ideais de perfeição iluministas. Já a diferença ficará relegada às contingências e à ideia de imperfeição.

Essa ideia de igualdade e universalidade permanece até os dias atuais. Ocorre que, dentro desse paradigma, acaba-se por esquecer as diferenças. Deixa-se de lado a diferença em nome da igualdade. Sobre isso, Souza (2016, p. 95) diz: “A igualdade na e da qual vivemos é subalterna à liberdade da força da totalização [...]. Trata-se de uma igualdade promulgada, que perde a voz cada vez que é questionada a fundo”. Aqui há uma problemática do pensamento universal, padronizado, o qual, por muitas vezes, acaba abarcando grupos e instituições, os quais não se abrem à pluralidade deles mesmos; fecham-se e não acolhem as diferenças. Exemplo disso ocorre no movimento LGBTIA+, em que cada sigla demarca muito bem a identidade dentro da identidade, existindo, assim, certa primazia por uma sigla – nesse caso o “G” – em detrimento de outras – por exemplo, as “Ts”, bem como padrões a serem seguidos por determinada letra. A escola também entra nessa lógica, quando tenta abarcar todas as diferenças em nome de uma padronização (que pode ir desde a

utilização do uniforme até a ideia de que todos os alunos necessitam atingir determinado padrão – mesmo que mínimo –, a fim de avançarem para o próximo ano escolar, passando também pela inclusão, que, muitas vezes, quer tornar igual o diferente, na tentativa de um tratamento igualitário).

Pensar a diferença por ela mesma é pensar a multiplicidade e a pluralidade, tanto em como ensinar quanto em como aprender, bem como nas diferentes possibilidades da sexualidade e dos afetos. São singularidades sem sujeitos, expressões das diferenças que se misturam e se transformam na inter-relação, nos encontros. Conforme afirma Gallo (2015, p. 193): “As singularidades nunca estão dadas ou prontas, estão sempre em devir, em movimento”. É por intermédio dos encontros entre as diferenças, sem a busca de uma universalidade, que podem surgir mais diferença. No que se refere à sexualidade, todas as manifestações são legítimas, tanto as dissidentes quanto aquelas historicamente cristalizadas. Em se tratando da educação, a importância não está só no acolhimento das nossas diferenças (o que é muito mais amplo que a inclusão referida atualmente), mas também das diferentes formas de ensinar e, principalmente, de aprender, considerando, inclusive, que indivíduos diferentes fazem experiências diferentes, por isso aprendem em momentos diferentes.

Outro aspecto importante é o tensionamento entre identidade e diferença presente na comunidade LGBTIA+, na qual também há uma primazia da identidade. Criou-se uma identidade do que é ser *gay*, ou ser lésbica, a qual tenta se aproximar, o máximo possível, da norma (“heterocisgênera”), por meio da heteronormatividade, a qual Bento (2011) chama de “heteroterrorismo”, pois todos nós, os dissidentes, passamos a vida inteira sendo interpelados por essa norma. Isso ocorre, inclusive, por muitos dos dissidentes sexuais e de gênero, os quais dizem que, para sermos respeitados como grupo, necessitamos nos adequar o máximo possível dentro das normas.

Feita esta explanação acerca das relações entre Modernidade e identidade, passo agora a falar da abertura ao Outro.

Lévinas: a abertura ao outro, que é completamente diferente

Em suas obras, Lévinas apresenta-nos o humano como *possibilidade*, dentro de uma argumentação que se desloca para fora das filosofias metafísicas e das visões “essencialistas” e idealistas. Não há essência, tampouco garantias morais; e a ética, nesse viés, também é uma possibilidade. Essa humanidade é uma humanidade encarnada, e não consciência: ela se manifesta por meio da relação do Mesmo com o mundo. Dessa maneira, a subjetividade também ganha outro sentido, deixando de ser consciência para ser sensibilidade. Contudo, a ideia de universalidade, juntamente ao discurso identitário, definem quais rostos são acolhidos ou não, e quais rostos simplesmente são “invisibilizados” por estarem em desacordo com o universal. Isso ocorre não somente no que se refere à sexualidade humana, mas também nas questões corpóreas, étnicas e classistas, dentre outros. Em nome da universalização, nega-se a diferença e a possibilidade do Outro livremente se manifestar. Em se tratando da sexualidade, a partir de Lévinas é possível questionar: Será que realmente há uma única possibilidade (a heterocisgênera) de manifestar a sexualidade? Será esta a única possibilidade uma essência do ser? Os que se desviam da norma, então, não seriam humanos? Se não são humanos, a eles pode ser negada a alteridade e, em alguns casos, a vida (é possível matá-los?). Se não são humanos, seriam esses indivíduos seres sem “rostos”?

Não há como ser neutro nesta relação: ou acolho o Outro, ou não acolho. Se acolher, estou sendo ético, por isso, humano. Se não acolher, estou escolhendo outro caminho: o de negar a alteridade do Outro. Conforme Lévinas (1998, p. 196, grifos do autor): “*No acolhimento do rosto, a vontade abre-se à razão [...] Ensina e introduz algo de novo num pensamento; a introdução de um novo pensamento, a ideia do infinito – eis a própria obra da razão. O absolutamente Outro é Outrem*”. Esse Outro “traumatiza as certezas, antes de tudo.” (SOUZA, 2002, p. 56). O Outro é mistério e, através do Rosto, há a possibilidade de algum desvelamento”, mas nunca por completo. Dessa maneira, não

nos resta outra possibilidade, a não ser o acolhimento do Outro como ele se apresenta, implicando “relações com o que não é dado e do qual não temos ideia” (LÉVINAS, 1980, p. 22). Esse Rosto nos interpela por acolhimento. É um rosto que se mostra nu, que está vulnerável, e nos apela para uma sensibilidade ética. E seu acolhimento transcende afirmações como respeitar ou entender, vai além disso: é um acolher, com vistas a possibilitar que o sujeito manifeste sua existência.

Dessa forma, o ser não “é”: ele simplesmente “está” no mundo. Estar no mundo é uma abertura à novidade, às possibilidades que se mostram a partir dos encontros. Assim, é possível dizer que não há uma essência, em se tratando da sexualidade humana. Ouso dizer, ainda, que em nenhum momento da nossa existência há uma essência – por mais que os discursos nos levem a buscar uma essência. Não é possível dizer, quando do ultrassom, que o fato de o feto ter um pênis ou uma vagina será definidor do que ele é. Também, depois de adulto, não há como afirmar isso. Inclusive, os discursos identitários entre os dissidentes sexuais e de gênero, que afirmam “sou gay” “sou lésbica”, sou “trans”, dentre outras possibilidades, não demonstram essa essência, apenas uma inscrição dentro de uma identidade (que entendo ser frágil e provisória). Identidade essa que vem do seu egoísmo, fundado na finitude do Outro, sendo que o Rosto ensina seu infinito, em um ser separado, que jamais poderá ser comparado ou definido a partir de um modelo. Na tentativa de dizer o que o ser é (portanto, abordá-lo como definição), fecham-se todas as outras possibilidades de manifestação.

O Outro é incompreensível e inalcançável, sendo radicalmente diferente de mim. Porém, se o Outro permanece inatingível, então como se poderá pensar a relação? Esse é um aspecto em que a obra lévinasiana desafia seus estudiosos com uma posição pouco comum e, muito provavelmente, original em sua formulação: Lévinas parte da ideia de uma relação sem relação. Sua manifestação ocorre por meio do rosto, o qual é completamente nu, sendo possível olhar esse Outro sem referências ou vestimentas, visto que esse Outro é inapreensível, não

podendo ser tematizado. Dessa forma, qualquer discurso que tente dizer o que a pessoa é demonstra-se falho, pois nunca conseguirá descrever o Outro. Nesse sentido, não há como alguém definir a sexualidade do Outro, por exemplo, por meio da maneira como ele se caminha, fala ou se veste.

A alteridade somente é possível a partir da diferença: do outro como inteiramente outro. Esse pensamento entra em choque com o discurso identitário, o qual pretende abarcar todos. Discurso identitário que é entendido como verdade absoluta, como algo já dado, determinado, servindo como uma segurança para as pessoas. Consoante isso, segundo Souza (2002, p. 52): “O ser humano, assoberbado pelos instantes, deixa-se enamorar pela tentação do absoluto, como o deprimido se deixa seduzir pelas promessas do álcool; um e outro desejam alívio, mas um alívio grandiloquente”. Dentro desse discurso identitário, quando uma criança nasce, se possuir um pênis, é afirmado que é um menino. De fato, como a sociedade opera com a ideia do binarismo, se é um menino, não pode ser uma menina. Esse “é” está carregado com uma identificação: o que se espera de uma pessoa que é algo (no caso, um menino). Como deve (porque “é” está precedido do que deve fazer), andar e falar, bem como o que deve vestir. Mesmo dentro da sigla LGBTQIA+ (a qual também se organiza a partir da criação de identidades), cada “é” é muito bem definido. Por exemplo, se alguém é gay, entende-se que deverá (outra constante do discurso identitário) atrair-se sexualmente por homens. Se também atrair-se por mulheres, então não “é” mais *gay*, mas bissexual. Toda essa totalização condiciona o Outro a constituir uma identidade mediante o que já está posto. Nesse processo, não há alteridade, pois o Outro é conceituado com base no Mesmo.

O infinito supõe aqui o não pensado, não dito, sendo possibilidade. Nesse sentido, o Outro é sempre possibilidade, escapando de qualquer tentativa de totalização. Ao ver o Outro como infinito, posso acolher as diversas manifestações da sexualidade humana, não havendo nenhuma sexualidade inferior ou superior, mas

todas diferentes e legítimas. Além disso, sob esse viés, não há como tentar ou de que maneira essas manifestações ocorrem, bem como qual o significado (orientação sexual, identidade de gênero, sexo biológico), pois elas são as manifestações de cada pessoa. Mesmo nós, dissidentes sexuais e de gênero, cada vez que tentamos capturar a sexualidade, por meio da produção de identidades, estamos novamente operando dentro da lógica, da produção do ser *gay*, ser lésbica, ser transexual. Ao mesmo tempo em que produzimos novas identidades, as hierarquizamos, definindo qual identidade tem mais valor e qual merece menos atenção. Se fazemos isso, esquecemos do Outro como infinito e como possibilidade, bem como de que não há uma essência no humano. Nas palavras de Farias (2018, p. 39, grifo do autor), “[...] esse pensamento é uma ética, ou a *ética propriamente dita*. De maneira que entender a ‘mecânica’ da filosofia lévinasiana da ideia do infinito é entender sua ética”.

Toda relação social se refere à apresentação do Outro ao Mesmo, unicamente pela expressão do rosto, contudo “a essência da sociedade escapa se é apresentada como semelhante ao gênero que une os indivíduos semelhantes” (LÉVINAS, 1988, p. 191). Há, biologicamente, características comuns entre os seres humanos, os quais os identificam como semelhantes e que, biologicamente, categorizam todos como sendo da raça humana. Porém, pela linguagem, não há como ter uma unidade do gênero humano, pois os interlocutores permanecem absolutamente separados. Conforme Lévinas (1988, p. 191), “o fato de todos os homens serem irmãos não se explica pela sua semelhança” e não permite a garantia de uma solidariedade mútua (faço referência à lembrança dos 237 dissidentes sexuais e de gênero mortos de forma violenta no Brasil, somente no ano de 2020). Dessa maneira, não sou solidário automaticamente, pelo simples fato de ter nascido ser humano, mas há a possibilidade de ser solidário, na sensibilidade ao apelo do rosto do Outro, pela responsabilidade, em face ao Rosto que me olha como absolutamente estranho: “No acolhimento do rosto [...] instaura-se a igualdade”

(LÉVINAS, 1988, p. 192), no sentido de alteridade, bem como de responsabilidade.

Butler: pensando a sexualidade para além da identidade

Butler apresenta questões significativas que auxiliam a pensar a sexualidade humana para além da lógica identitária. Inicialmente, é importante posicionar que **identidade de gênero** (a maneira como a pessoa se vê) – que Butler chama de **gênero, orientação sexual** (por quem a pessoa se sente atraída) e **sexo biológico** – que Butler chama de **sexo**, os quais supostamente expressariam a sexualidade humana – são conceitos que operam na tentativa de fixar uma identidade do ser. Desses conceitos, a autora se afasta, argumentando que eles não possuem uma lógica entre si, como se houvesse uma “unidade do sujeito” (BUTLER, 2019, p. 26).

Ao mencionar que gênero é uma construção social/cultural, uma questão frequentemente esquecida, é apresentada por Butler: construído sobre o quê? E como? A autora alega que os mecanismos da construção social afirmam o caráter socialmente construído do gênero, sem, contudo, explicar como e em que condições essa construção ocorre. A crítica de Butler, nesse sentido, enfatiza que tais noções supõem um corpo natural, um sexo natural sobre o qual se constitui o gênero, como se o gênero fosse uma tradução cultural do sexo. A dicotomia natureza/cultura, clássica das explicações estruturalistas, encontra-se atualizada nessas afirmações. Butler, cujo pensamento é radicalmente crítico aos binarismos e a essencialismos, argumenta que tudo o que se supõe natural só pode ser compreendido e percebido pela cultura. Do mesmo modo, o sexo só poderá ser afirmado por meio do gênero. Dessa forma, não há uma coerência natural entre gênero, sexo e orientação sexual, naquilo que é chamado de expressão de gênero, mas, sim, uma coerência construída e naturalizada, isto é, o fato de alguém nascer com um pênis ou com uma vagina não é definidor (tampouco os aspectos mais importantes) da sua sexualidade.

Dessa maneira, de acordo com Butler (2001, p. 155), “‘sexo’ é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural”, operando por meios excludentes, os quais negam a alteridade do Outro, questionando, inclusive, sua humanidade. Assim sendo, consoante Butler (2001, p. 161), “não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos ‘humano’, o inumano, o humanamente impensável”.

Além disso, Butler questiona a estrutura binária do sexo (masculino e feminino) e do gênero (homem e mulher), afirmando que eles também foram construídos socialmente e que suprimem a multiplicidade da sexualidade humana. Segundo ela, é preciso pensar como é concebido o sexo e o gênero, inclusive pensar se o sexo é algo natural, ou também uma produção discursiva. Dessa forma, a autora questiona se a própria noção de sexo também não é socialmente construída, no sentido de que “a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nula” (BUTLER, 2019, p. 27).

Assim sendo, o binarismo entre os sexos não pode ser visto como algo natural, no qual o gênero se insere, visto que “ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou um ‘sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura” (BUTLER, 2019, p. 27), dentro de algo determinado. Essa produção pré-discursiva é a responsável pela criação dessa lógica binária, bem como de um sistema sexo-gênero, em que ao falar de sexo, fala-se de gênero e vice-versa.

Da mesma forma, a criação de outras ou novas identidades não consegue abarcar as diferenças, visto que a identidade acaba sendo excludente, pois o sujeito sempre a extrapola. Assim sendo, a identidade não dá conta da vida, impossibilitando a potência do ser. É possível entender que, dessa forma, mesmo o movimento LGBTIA+,

apesar de ser crítico ao padrão heterossexual, continua operando na lógica, visto que cada uma das letras demarca muito bem uma identidade em particular. Desse modo, atualmente, ainda existe um padrão do que é ser lésbica – L, do que é ser gay – G, e assim com as outras siglas. Dentro desses padrões, a lésbica, com características julgadas masculinas, poderá ser discriminada dentro do próprio “L”, assim como o *gay* que se manifesta de maneira entendida como sendo característica de mulheres, poderá sofrer preconceito, mesmo dentro do “G”. Já o “T” é a letra mais “invisibilizada” dentro dessa sigla, dado que é o que mais escapa do binarismo ao qual operamos; e o “B” é tratado como indeciso e confuso, pois se manifesta com mais fluidez (no sentido de sentir atração tanto por homens quanto por mulheres). Talvez, por isso a sigla aumenta cada vez mais, pois, apesar de existirem críticas a uma identidade e aos seus padrões, continuam sendo criadas novas identidades, com operações iguais às criticadas. A questão aqui é continuar criando novas identidades, ou operar a partir da diferença.

Também operando dentro dessa lógica identitária, a escola produz, historicamente, juntamente a outras instituições sociais, a disciplinarização dos corpos, por meio de uma Pedagogia da Sexualidade, a qual, muitas vezes, apresenta-se de forma sutil e discreta. Mas é duradoura e recorrente, uma vez que, nas palavras de Picchetti e Seffner (2018, p. 717), “induz pressupor a heterossexualidade como a sexualidade verdadeira”, através do “reconhecimento de uma identidade, porém seguido de uma regra que reforça um padrão vigente, que reitera a norma” (PICCHETTI; SEFFNER, 2018, p. 721), tornando-a naturalizada.

A produção do menino, por exemplo, é realizada, tendo como alvo um ideal de masculinidade, o que pode ser possível observar na prática esportiva de cunho competitivo, com ênfase no corpo, sendo que vencer (muitas vezes não importando de que maneira) é o principal objetivo. Além disso, há certas formas de violência que são legitimadas, consentidas e até mesmo esperadas, pois fazem parte da

formação dessa masculinidade. Por outro lado, a produção de meninas objetiva que elas sejam dóceis, discretas, gentis, com posturas e comportamentos específicos, diferentes daquelas esperadas para os meninos.

Dessa forma, os espaços formativos, sobretudo os escolares, têm papel fundamental na constituição da nossa sexualidade, os quais ocorrem por meio de referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada um se afasta ou se aproxima da norma (LOURO, 2001), dentro daquilo que se espera para meninos e para meninas. Há, aqui “um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas” (LOURO, 2001, p. 25), na tentativa de fixar uma única possibilidade de viver a sexualidade (no caso a heterocisgênera), dizendo como ser homem e como ser mulher. Essa tentativa reiterada de afirmação da heterossexualidade ocorre em paralelo à rejeição de negação de qualquer outra possibilidade de manifestação diferente da sexualidade, por meio de uma “recusa tácita” (PICCHETTI; SEFFNER, 2018). Rejeição esta, que, muitas vezes, se expressa na forma da discriminação com os dissidentes sexuais e de gênero, marginalizando outras formas de manifestação da sexualidade.

Os indivíduos que manifestam sua sexualidade de maneira diferente daquela socialmente construída como padrão são, muitas vezes, alvo de piadas e gozações no ambiente escolar, além de desprezados e não aceitos em determinados grupos, uma vez que se criou um imaginário social de que tais práticas anormais sejam contagiosas. Sobre isso, a ABLGT (2016, p. 32) alega que “a maioria dos/das estudantes LGBT relata a utilização desenfreada de comentários LGBT fóbicos na instituição educacional, e este comportamento contribui para um ambiente de aprendizagem que é hostil para essa população”.

Sendo assim, a escola é um dos ambientes mais difíceis para que os estudantes possam manifestar sua sexualidade, caso ela seja diferente do normal (heterocisgênero), justamente porque esse espaço,

por entender que todos são heterossexuais, nega todas as outras possibilidades. Consoante isso, nas palavras de Louro (2001, p. 30): “O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância”. Além disso, pelo medo de conversar sobre o assunto, tem-se a ideia de que o corpo parece ter ficado fora da escola (LOURO, 2000). Há uma separação entre corpo e mente, tornando o tema da sexualidade um tabu, o qual não deve ser mencionado justamente em um espaço onde a pessoa passa seus primeiros anos de vida (em torno de 15 anos da Educação Básica), quando ocorre seu desenvolvimento e suas descobertas, em relação ao corpo e à sexualidade. O mesmo ocorre nos cursos de formação de professores, em que, para Louro (2000), tanto teoria quanto prática parecem fluir em seres que não possuem corpo.

Algumas pistas para se pensar a formação para além da identidade

Os diferentes modos de os indivíduos se manifestarem contrapõem-se com o pensamento moderno, baseado na universalidade e em verdades únicas. Nesse contexto de pluralidade, a educação perde sua justificação baseada no projeto de humanidade, que tem ideais de homem e de cidadão, e a escola passa de um local de normalização e de ajustamento das pessoas para um espaço de transgressão e contestação da normalidade diante da impossibilidade de fundamentos universais para a educação. Consoante Hermman (2001, p. 129), “a pluralidade aparece na pedagogia como a outra face da crítica à ideia de aperfeiçoamento e de sujeito autônomo da tradução pedagógica”. Ainda, segundo a autora, a educação não oferece garantias de vida moral, tampouco é possível determinar algo a partir do ato educativo, pois, partindo da ideia de unicidade, cada pessoa fará uma experiência única. Sendo assim, é possível pensar a educação como uma experiência, a qual busca horizontes de possibilidades, sem um *télos* definidor.

Nesse sentido, um movimento importante é o de tensionar os diversos binarismos presentes no ambiente escolar (certo/errado, conhecimento/ignorância, proibido/permitido), de maneira que a dúvida deixe de ser algo desconfortável e estável, passando a ser estimulante e produtiva. Dessa forma, há como se vislumbrar outras perspectivas, outras possibilidades, pois, “em uma zona que não é a da atualização, das coisas já determinadas e já formadas, faz saltar o impensável” (TADEU, 2002, p. 49). Pensamento este que é acontecimento, intensidade e diferença e que atesta o pluralismo da sociedade.

A escola necessita ser um ambiente de acolhimento das diferenças, principalmente em relação à sexualidade, mas também de novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a própria educação. Do contrário, reproduzem-se práticas, as quais, nas palavras de Bento (2011, p. 555), irão “eliminar e excluir aqueles que ‘contaminam’ o espaço escolar”, num processo de expulsão, em razão da intolerância para com as diferenças, “sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua – que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola [...]” (LOURO, 1997, p. 86). É por meio da abertura para pluralidade que será possível reconhecer a subjetividade, a diferença do Outro, superando, assim, o preconceito. Nesse sentido, pode-se conceber a educação como um acontecimento ético, onde seja possível “problematizar os modos de representação e objetivação do Outro” (MIRANDA, 2014, p. 471). Além disso, é importante pensar além da ideia de tolerar as diferenças, tratando-as de maneira exótica, entendendo que todos são diferentes, não somente na escola, mas em toda a sociedade.

Nesse sentido, cabe entender que a diferença é anterior à igualdade; não há, no espaço escolar, os que vivem conforme a norma e os diferentes. Há de se voltar para a produção das diferenças e a instabilidade e precariedade de todas as identidades. Com isso, “não se trata de ‘saber conviver’, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença” (BENTO, 2011, p. 556). Dessa forma, parte-se da possibilidade, não de identificar o outro como o

diferente, mas, sim, do princípio de que todos são diferentes, e que essa diferença é o que torna o espaço escolar mais plural. Nas palavras de Carbonara (2013, p. 147): “O que se pode dizer sobre a relação pedagógica é que seu acontecimento pode se dar como duração na qual seus partícipes saem transformados. [...] Porém, o que torna possível tal encontro não é a igualdade, mas a pluralidade presente na relação”.

Para Tadeu (2002, p. 50): “O aprender é o momento da conjunção – mas não assimilação, mas não imitação, mas não identificação – com o outro do pensamento”, sendo a imprevisibilidade elemento que compõe a formação humana. Consoante isso, Carbonara (2013, p. 87) afirma que “o que a educação tem a fazer é promover a experiência do encontro humano que possibilite o diálogo”; experiência essa que dê atenção ao inusitado, o qual poderá se manifestar a partir das diferenças. Dessa forma, será possível a abertura ao imprevisível, vislumbrando a educação como um processo de formação humana. Ainda, a partir de Carbonara (2013), é possível entender que, considerando o processo formativo como um “plano do aberto”, há a possibilidade de o estudante constituir-se de modo muito mais pleno, mesmo que essa visão de processo formativo pareça frustrante.

Em se tratando de questões relativas à sexualidade humana, é importante que as discussões transcendam aspectos avaliativos de perguntas e respostas, destinando sempre um espaço para o diálogo sobre a diversidade existente nessa dimensão do humano, pois “a cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas” (BRITZMAN, 2001, p. 85). Para Louro (1997), justificado em um aprendizado eficaz, há toda uma arquitetura que parece penetrar nos sujeitos, a fim de constituir uma identidade escolarizada, em que cada um parece ser treinado para atender às expectativas, de acordo com o que é ser menino ou é ser menina, refletida também no currículo e nos instrumentos de avaliação, os quais “dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 85), transformando o espaço escolar em

um local onde “a ignorância circula como conhecimento” (BRITZMAN, 1996, p. 79). Cabe, também, a discussão de entender por que alguns sujeitos são normalizados e outros marginalizados, no sentido de que a norma restringe e dita as formas de viver e de se manifestar.

Segundo Hermann (2001), a ideia do aperfeiçoamento possibilitado pela educação exclui a contingência, produzindo uma expectativa exacerbada de êxito, não havendo abertura para se pensar em outras possibilidades, condicionando as questões sobre sexualidade ao binarismo das respostas certas ou erradas. Sob esse viés, Britzman (2001, p. 97) diz que: “Nos modelos normativos de educação, ligados à ideia de desenvolvimento, a educação sexual se torna preocupada em colocar a especificação do objeto apropriado como um problema e em privilegiar aqueles sujeitos que devem ser vistos como ‘normais’”. Dessa forma, reproduz-se uma lógica de “produzir nos sujeitos a incômoda e terrível certeza de que ele não é normal e de que, se ele se sente fora do lugar, é porque não existe lugar para ele” (BENTO, 2011, p. 558).

Concordo que falar sobre sexualidade não é algo fácil, pois, culturalmente, o tema é um tabu. Porém, Louro (1997, p. 81) afirma que “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado, ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”. No entanto, apesar de entender que a sexualidade é uma das dimensões humanas, age-se como se ela fosse algo natural, não havendo necessidade que discutir sobre o assunto. De certa forma, essa naturalidade ocorre em função da fixidez da identidade, pois, se compreendo que a sexualidade só é vivida de uma maneira (heterocisgênera), por meio da heterossexualidade compulsória, todos já nascem “héteros”, e a questão estaria resolvida, não havendo o que conversar, pois “no contexto da educação, supõe-se que um corpo normal personifica um significado estável [...]” (BRITZMAN, 2001, p. 87). Agora, se entendo que a sexualidade pode se manifestar na pessoa de diferentes maneiras, há espaço e necessidade de diálogo, inclusive

na escola, concebendo-o também como um espaço da pluralidade. Assim sendo: “A sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade” (BRITZMAN, 2001, p. 89).

Dessa forma, há de se pensar a educação como um acontecimento ético, o qual ocorre entre professor e estudante, mas não corresponde à transmissão de saberes. Ocorre também entre os alunos, os quais são completamente diferentes. Encontros esses que se realizam face a face, onde cada encontro é um acontecimento único e imprevisível. Aqui, há a possibilidade de compreender a educação como resistência aos processos de naturalização de uma única manifestação da sexualidade, inclusive tensionando esses processos, a partir da abertura e acolhimento ao rosto do Outro. Dessa forma, “a experiência educativa pode ser entendida primeiramente como relação ética, descrita como proximidade, acolhimento e responsabilidade pelo Outro” (MIRANDA, 2014, p. 473), um Outro que “não é determinado por qualquer fundamento, mas é toda inteiro possibilidade, abertura ao estranho e ao inesperado” (CARBONARA, 2013, p. 53), sendo a educação um acontecimento ético, um lugar de encontro com o Outro. Não numa relação que visa à objetivação, mas que está disposta a se lançar a novos horizontes, expondo-se ao inesperado, com todos os riscos que o encontro exige.

Considerações finais, ou sobre possibilidades

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres (**Rosa Luxemburgo**).

A partir de Lévinas e Butler, pude entender que um caminho para se pensar educação e sexualidade para além da identidade é refletir a partir da diferença. Acolhendo o outro na sua unicidade, sem “generificações”. Olhar o outro como um sujeito de possibilidades é entender que esse sujeito possui a sua manifestação da sexualidade, a qual é única e não fixa, e que, se acolhido na escola, poderá ver nela um espaço para a livre manifestação das diferenças, não só ao que se refere

à sexualidade, mas também a outros aspectos, bem como a diferentes formas de ensinar e de aprender que estão fora dos padrões normativos.

A escola, como produtora e reprodutora da sociedade, sendo também um espaço pelo qual uma parcela significativa das pessoas passa um grande período de tempo, pode, por meio do diálogo, com vistas às diferenças, contribuir para as tristes estatísticas apresentadas. Quantas das quase 5 mil mortes violentas contra dissidentes, que ocorreram desde o ano 2000, poderiam ter sido evitadas, se, ao invés de exterminar com a vida do Outro, os acolhêssemos? Quantos desses foram compulsoriamente expulsos do espaço escolar, por lá serem hostilizados? Em relação às pessoas trans, sua expectativa de vida é de apenas 35 anos, devido, muitas vezes, a mortes que acontecem em razão do trabalho que realizam, pois, como muitas abandonaram a escola, quando do seu processo de transição de gênero (que ocorre em muitos casos, na adolescência), acabam tendo como única fonte de renda a prostituição. Acredito que cada vez que uma pessoa trans evade a escola, a instituição está contribuindo com sua baixa expectativa de vida.

Uma escola plural, que opere a partir das diferenças, poderá ser um ambiente prazeroso para todos os estudantes. Com o entendimento de que todos são diferentes, será possível mudar o discurso que verbaliza que há estudantes diferentes, para o discurso de que todos os estudantes são diferentes. Também, haverá a possibilidade de os estudantes não serem mais alvo de agressões verbais (quando não físicas), em função das suas diferenças.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Alfredo Bossi e Ivine Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Alexandre. A tradição alemã do cultivo de si (Bildung) e sua significação histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200606&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS E INTERSEXOS (ABGLT). Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (org.). **Dossiê assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 136 p. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

BENTO, Berenice. Na Escola se Aprende que a Diferença Faz a Diferença. **Revista Estudos Feministas**, [S.l.], v. 19, n. 2, 549-559, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmppzNbKWgH8zbgQhLQks/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL, **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, [S.l.], v. 21, n. 1, 71-96, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, J. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 11, p. 11-42, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634457>. Acesso em: 19 out. 2019.

BUTLER, Judith. **Caminhos divergentes**: judaicidade e crítica do sionismo. Trad. de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2017.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Trad. de Rogério Bettonimo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Trad. de Jamille Pinheiro Dias. **Chão da Feira**, n.78, 2018. Disponível em: <https://chaodafeira.com/wp->

content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Trad. de Fernanda Siqueira Migues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e a subversão da identidade. Trad. de Renato Aguiar. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos que Importam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. Trad. de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo. N-1 Edições, 2019.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Lévinas a Gadamer**. 2013. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3736>. Acesso em: 24 out. 2021.

CARBONARA, Vanderlei. Diferença. *In*: NODARI, Paulo Cesar. SIVERES, Luiz. **Dicionário de verbetes de cultura da paz**. Curitiba: CRV, 2020. No prelo.

COLLING, Leandro; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. **Transposições**: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Alessandro Rodrigues; Catarina Dallapicula; Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira (org.). Vitória: Edufes, 2015.

COLLING, Leandro. A emergência dos activismos das dissidências sexuais e de gêneros no Brasil da atualidade. **Sala Preta [S.l.]**, v. 18, n. 1, p. 152, 30 jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/125684>. Acesso em: 24 out. 2021.

DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. Trad. de Fábio Landa e Eva Landa (col.). São Paulo: Perspectiva, 2008.

FARIAS, André Brayner de. **Poéticas da hospitalidade**: ensaios para uma filosofia do acolhimento. Porto Alegre: Zouk, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Revista Verve**, São Paulo, n. 5, p. 260-277, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/4995/3537>. Acesso em: 24 out. 2021.

G1. Morre mulher trans que teve 40% do corpo queimado por adolescente no Centro do Recife. 2021. Publicado em **Extra**, da Editora Globo S/A. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/morre-mulher-trans-que-teve-40-do-corpo-queimado-por-adolescente-no-centro-do-recife-25100210.html>. Acesso em: 23 out. 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade ou método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLO, Sílvio. Diferenças, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. **Transposições**: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Alexandro Rodrigues; Catarina Dallapicula; Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira (org.). Vitória: Edufes, 2015.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética na educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí, Ed. da Unijuí, 2010.

HUTCHENS, B. C. **Compreender Lévinas**. Trad. de Vera Lúcia Mello Joscelyne. São Paulo: Vozes, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Trad. de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Trad. de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

LÉVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Trad. de José Luis Pérez e Lavínia Leal Pereira. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

LIMA VAZ, Henrique. Ética e razão moderna. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 22, n. 68, 1995. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1132>. Acesso em: 24 out. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Feministas [S.I.]. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, Campinas, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2021.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Didática e suas Forças Vertiginosas. **Conjectura**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 93-134, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/6/6>. Acesso em: 24 out. 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIRANDA, José Valdeinei Albuquerque de. Lévinas e a reconstrução da subjetividade ética aproximações com o campo da educação. **Revista Brasileira de Educação** [S.l.], v. 19, n. 57, p. 461-475, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qg9DD46rTRM7HBNXpx7rswq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2021.

MORAES, Amaury César. Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica. In: MORAES, Amaury César. **Coleção Explorando o Ensino – Sociologia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <https://escsunicamp.wordpress.com/author/lavorinimoretti/>. Acesso em: 20 out. 2019.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. c2021. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=acolhimento>. Acesso em: 20 out. 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **O crepúsculo dos ídolos**. Trad. de Edson Bini e Márcio Pugliesi. Curitiba: Hemus, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga *et al.* (org.). **Observatório de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020: relatório da acontece arte e política lgbti+ e Grupo Gay da Bahia**. Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021. 79 p. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2021/05/observatorio-de-mortes-violentas-de-lgbti-no-brasil-relatorio-2020.-acontece-lgbti-e-ggb.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

PAVIANI, Jaime. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. **Lévinas: a reconstrução da subjetividade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PICCHETTI, Yara de Paula; SEFFNER, Fernando. Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 52, p. 717-739, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554181013.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

PIVATTO, Pergentino. Ética da alteridade. *In*: OLIVEIRA, Manfredo A. (org.). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUZA, Ricardo Timm. **Sentido e alteridade**: dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Lévinas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

SOUZA, Ricardo Timm. **Ainda além do medo**: filosofia e antropologia do preconceito. Porto Alegre: Dacasa, 2002.

SOUZA, Ricardo Timm. **Ética como fundamento II**. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.

SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz. Pedagogia da inclusão e a Justiça Restaurativa: escapes com Kafka. **Educação e Realidade**, [S.l.], v. 39, n. 4, p. 1229-1248, out./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41877/0>. Acesso em: 24 out. 2021.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (Formação Cultural). **Kriterion** [S.l.], n. 112, p. 191-198, dez. 2005.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa**. 2019. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>. Acesso em: 14 out. 2019.

SUSIN, Luiz Carlos. **O homem messiânico**: uma introdução ao pensamento de Emmanuel Lévinas. Porto Alegre: Vozes, 1984.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze. **Educação e Realidade**, [S.l.], 27, n. 2, 47-57, 2002.

TENÓRIO, Robinson Moreira. Lógica Clássica: um problema de identidade. **SITIENTIBUS** – Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, n° 11, 1993. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/11/logica_classica_um_problema_de_identidade.pdf. Acesso em: 1º out. 2019.

WEBER, José Fernandes. Bildung e educação. **Educação e Realidade**, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 117-134, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6848>. Acesso em: 24 out. 2021.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimental**: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche. 2008. 187 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251822>. Acesso em: 18 out. 2020.

Biodata dos autores

Andréia Morés

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora na Área do Conhecimento de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e pesquisadora e vice-líder no Observatório de Educação da UCS e membro do Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação e do Núcleo de Estudos em Educação na Cultura Digital da UFRGS.

Andressa Abreu da Silva

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Educação, Linguagem e Tecnologia. Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Atua como docente na Educação Básica (Fundamental e Médio) na Escola Estadual de Ensino Médio Victorio Webber. *Áreas de interesse*: natureza da matemática, ensino e aprendizagem de matemática, biologia do conhecer e práticas educativas em matemática.

Andressa Vieira

Mestra em Educação. Especialista em Supervisão Escolar pela UCS. Graduada em Letras – Habilitação: Português e Respectivas Literaturas. MBA Executivo em Negócios. Tecnóloga em Administração de Pequenas e Médias Empresas pela Unopar. Supervisora Escolar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Aquilino Zatti. *Áreas de interesse*: educação, escritura, formação de professores.

Camila Fátima Cavion

Mestra em Educação e Licenciada em Letras pela UCS. Professora de Línguas Portuguesa e Inglesa, no Ensino Fundamental e Médio. *Áreas de interesse*: diferença, linguagem e língua.

Cláudia Alquati Bisol

Graduada em Psicologia (UCS). Mestre e Doutora em Psicologia (UFRGS). Psicóloga clínica e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e no curso de Graduação em Psicologia. *Áreas de interesse:* educação inclusiva e formação de professores para a inclusão.

Cláudia Soave

Doutora em Educação. Mestre em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul-RS (UCS). Especialista em Arteterapia – Desenvolvimento Humano e Criatividade no Espaço Social, da Saúde e da Educação (2011). MBA em Estratégias de Marketing (2004) pela Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves-RS (CNEC-BG). Bacharela em Administração de Empresas (2000) pela Universidade de Caxias do Sul-RS (UCS). Licenciatura Plena em Administração pelo Instituto Federal de Educação (2015), Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-RS (IFRS), Campus Farroupilha. Docente nas disciplinas de Gestão no IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves. *Áreas de interesse:* ética, biopolítica, cuidado de si, autoética e educação na complexidade.

Cristian Giacconi

Mestre e doutorando em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul-RS, vinculado à Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, Bolsista Prosuc/Capes. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Membro da Associação Nacional de História (Anpuh) e membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim) da Universidade de Caxias do Sul-RS.

Dilnei Abel Daros

Doutor em Educação pelo Programa de Pós Graduação – PPGEDU da Universidade de Caxias do Sul – UCS, vinculado à Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação. Bolsista Prosuc/Capes. Mestre em

História pelo Programa de Pós-Graduação – PPGHIS da Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Ensino de Filosofia pela UFPEL. Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Furg. Graduação em História pela Ulbra. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação (Anped). Membro da Associação Nacional de História (Anpuh). Membro da Associação Brasileira de História Oral (ABHO). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). *Áreas de interesse:* história da educação, história oral, história das instituições escolares, cultura escolar, processos de escolarização, práticas escolares e memórias, com ênfase nas instituições localizadas na região nordeste do Rio Grande do Sul, em especial nos Campos de Cima da Serra, entre 1918-1970.

Eliana Maria do Sacramento Soares

Doutora em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal de São Carlos. Bacharela, Licenciada e Mestra em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas. É professora na área do conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. *Áreas de interesse:* formação docente no contexto da cultura digital, tecnologia e cognição, tecnologia digital e processos educativos, educação, cultura de paz e espiritualidade.

Evandra Nissola Giachelin

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Gestão Escolar, Psicomotricidade e Psicopedagogia Institucional. Graduada em Pedagogia Anos Iniciais e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Professora na rede de ensino municipal de Flores da Cunha – RS.

Flávia Brocchetto Ramos

Professora adjunta I na Universidade de Caxias do Sul. Doutora e Mestra em Letras pela PUCRS. Especialista em Literatura Brasileira pela PUCRS. Graduada em Letras e Biblioteconomia pela UCS. Realizou

estágio de pós-doutoramento em Educação na FaE/UFMG. Atualmente, atua como pesquisadora sênior na Universidade de Lisboa, no Instituto de Ciências Sociais, sob a orientação de José Machado Pais. Na docência, atuou na Educação Básica na rede pública e é docente em nível de graduação e pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação e Doutorado em Letras). Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), no biênio 2017 a 2019.

Flávia Reis de Oliveira

Bacharel em Biblioteconomia. Mestra em Educação pela UCS. Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul – RS. Bibliotecária na Universidade Federal do Rio Grande (Furg). *Áreas de interesse*: bibliotecas universitárias, educação, processos educativos e de aprendizagem, marketing em bibliotecas e leitura.

Geraldo Antônio da Rosa

Graduado em Estudos Sociais. Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2000). Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2007). Pesquisador no Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação da Serra Gaúcha (GPFORMA SERRA-UCS). Estágio Pós-doutoral na Espanha, Universidade Carlos III– UC3M– GETAFE– Comunidade de Madrid. Participa como pesquisador no Grupo de Pesquisa Internacional vinculado à Universidade Autônoma de Madrid. Atualmente atua como docente e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). *Áreas de interesse*: formação de professores, educação popular, messianismo, movimentos sociais.

Janaina Dorigo dos Santos

Graduada em Psicologia. Especialista em políticas públicas. Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Educadora Social no Município de Caxias do Sul. *Áreas de interesse*: educação em saúde, educação popular, educação social, saúde mental e coletiva, políticas públicas e psicologia social.

José Edimar de Souza

Graduado em História, Geografia e Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação, com estágio de pós-doutorado em História da Educação na Unisinos. É vice-líder no Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). Integra a Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico Educativo (Ridphe) e o Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios e Processos Identitários (Niempi-PPGDR-Faccat).

Julsemina Zilli Polesello

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul – RS. Atualmente, atua como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Nova Prata – RS. *Áreas de interesse:* educação, processos educativos, coordenação pedagógica.

Lilibth Wilmsen

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Neurociências aplicada à linguagem e aprendizagem. Licenciada em Pedagogia. Coordenadora Pedagógica na Escola de Educação Infantil *Eureka*. *Áreas de interesse:* infâncias, documentação pedagógica e múltiplas linguagens.

Marina Patrício de Arruda

Mestra e Doutora em Serviço Social (PUCRS). Pesquisadora com Estágio Pós-Doutoral (Pesquisa Pós-Doutoral no Exterior) no LEduC (Laboratório Aberto de Educação em Ciências) da Universidade de Aveiro Portugal 2019-2020. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação da Serra gaúcha (GPFORMA SERRA), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). As discussões que retroalimentam suas pesquisas têm como base a teoria da complexidade ou, ainda, teoria da auto-

organização. *Áreas de interesse*: epistemologia da complexidade, educação permanente como estratégia metodológica de formação profissional, formação de professores acolhedores e amorosidade.

Rafael de Souza Pinheiro

Mestre em Educação (2021) pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduado em Licenciatura em História (2019) pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim) e integrante do grupo de pesquisa sobre instituições escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra gaúcha – práticas e processos de escolarização na primeira metade do século XX, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs). Integrante do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (Prosuc). Membro da Associação de Amigos do Museu e Arquivo Histórico Municipal Pedro Rossi (AAMAHPR) na cidade de Flores da Cunha – RS. Atualmente é Analista de Ensino a Distância, na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e professor no Centro Educacional Mutirão/*Question* do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Rafael Ramires Jaques

Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (FTEC). Mestre e Doutor em Educação (UCS). Professor no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Bento Gonçalves – RS. *Áreas de interesse*: jogos na educação e desenvolvimento de *games*.

Rudson Adriano Rossato da Luz

Graduado em História e Mestre em Educação. Atua como Design Educacional no Centro de Inovações e de Tecnologias Educacionais (Cinted), na Universidade de Caxias do Sul. *Áreas de interesse*: gênero e sexualidade na educação, a partir da Filosofia da Diferença. Integra o Grupo de Pesquisa no CNPq: Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade.

Sandro de Castro Pitano

Doutor em Educação. Professor pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS). *Áreas de interesse:* educação popular, pesquisa participante e pensamento de Paulo Freire.

Sonia Prigol Pagnoncelli

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Licenciada em Pedagogia de Séries Iniciais pela UCS. Professora na rede pública municipal de Nova Prata – RS.

Sônia Regina da Luz Matos

Pós-Doutora em Filosofia pela Paris 10. Doutora em Cotutela na Educação (UFRGS-Lyon 2). Professora no PPGedu/UCS. *Áreas de interesse:* pedagogia da diferença, alfabetização, didática, currículo e escrita.

Terciane Ângela Luchese

Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em História. Líder no Grupo de Pesquisa Grupheim, Pesquisadora PQ 2 CNPq e Pesquisador Gaúcho Fapergs. *Área de interesse:* história da educação.

Vanderlei Carbonara

Graduado e Mestre em Filosofia. Doutor em Educação. Professor na Área de Humanidades, na Universidade de Caxias do Sul. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Filosofia e em diferentes cursos de graduação na Instituição. *Áreas de interesse:* filosofia da educação, que tratam sobre ética e formação numa perspectiva pós-metafísica.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 100 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1000 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



ISBN 978-65-5807-124-2

