

Altemir Schwarz  
Cassiane Curtarelli Fernandes  
Cristian Roberto Antunes de Oliveira  
José Edimar de Souza  
Manuela Ciconetto Bernardi  
(orgs.)



# V Colóquio de Educação Discente

**Pesquisa em Educação, as Tecnologias e  
as Relações Humanas: possíveis horizontes**

Anais de resumos e programação



# **V Colóquio de Educação Discente**

**Pesquisa em Educação, as Tecnologias  
e as Relações Humanas: possíveis horizontes**

Anais de resumos e programação

**Altemir Schwarz**

**Cassiane Curtarelli Fernandes**

**Cristian Roberto Antunes de Oliveira**

**José Edimar de Souza**

**Manuela Ciconetto Bernardi**

**(org.)**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

*Presidente:*

José Quadros dos Santos

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

*Reitor:*

Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor:*

Odacir Deonísio Gracioli

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*

Juliano Rodrigues Gimenez

*Pró-Reitora Acadêmica:*

Nilda Stecanela

*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)

**V Colóquio de Educação Discente**  
**Pesquisa em Educação, as Tecnologias**  
**e as Relações Humanas: possíveis horizontes**  
Anais de resumos e programação

**Altemir Schwarz**  
**Cassiane Curtarelli Fernandes**  
**Cristian Roberto Antunes de Oliveira**  
**José Edimar de Souza**  
**Manuela Ciconetto Bernardi**  
**(org.)**



© dos organizadores

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

C719q Colóquio de Educação Discente (5.: 2020 set. 23: Caxias do Sul, RS)  
V Colóquio de Educação Discente [recurso eletrônico]: pesquisa em educação,  
as tecnologias e as relações humanas: possíveis horizontes: anais de resumos e  
programação / Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em  
Educação; org. Altemir Schwarz... [et al.] – Caxias do Sul, RS: Educus, 2020.

Dados eletrônicos (1 arquivo)

ISBN 978-65-5807-033-7

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação – Congressos. I. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-  
Graduação em Educação. II. Schwarz, Altemir. III. Título.

CDU 2. ed.: 37(062.552)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – Congressos

37(062.552)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Michele Fernanda Silveira da Silveira CRB 10/2334.

Direitos reservados à:



**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](http://www.ucs.br) – E-mail: [educus@ucs.br](mailto:educus@ucs.br)



**EDITORA AFILIADA**

## **Organizadores**

### **ALTEMIR SCHWARZ**

Graduado em Filosofia (Licenciatura) (UCS 2018) e em Geografia (Licenciatura) (UCS 2020). Tem Especialização em: Direitos Humanos e Combate à Violência em Ambiente Escolar (UCS 2015) e em Neurociência e Comportamento (PUCRS). Mestrando em Educação na Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, sendo bolsista Capes, modalidade I. Integra os grupos de pesquisa: Ética, linguagem, estética e educação: percurso de revisão filosófica do conceito de formação na contemporaneidade (UCS); Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, formação cultural e sociedade (Unesc).

### **CASSIANE CURTARELLI FERNANDES**

Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, sendo bolsista Capes/taxa. Mestra em Educação (2015) e Pedagoga (2012) pela UCS. Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela Universidade Internacional (2018). Professora e supervisora educacional na Rede Pública Municipal de Farroupilha/RS. Atualmente é professora formadora na Secretaria Municipal de Educação (Farroupilha/RS). Integra a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); a Associação Nacional de História (Anpuh) e a Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe). Participa do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim) da Universidade de Caxias do Sul.

### **CRISTIAN ROBERTO ANTUNES DE OLIVEIRA**

Doutorando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2019). Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (2018). Especialista em Docência no Ensino Superior, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2016) e Especialista em Supervisão e Orientação Pedagógica, pelo Centro Universitário Unifacvest (2020). Graduado em História, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2015), em Geografia pela Universidade do Planalto Catarinense (2016) e em Pedagogia, pelo Centro Universitário Unifacvest (2020). É professor de História e Geografia na Rede Pública Municipal de Lages (SC). Atualmente, é professor formador na Secretaria Municipal de Educação de Lages. Professor de Geografia no Ensino Médio do Colégio Militar Feliciano Nunes Pires (Lages, SC) e professor universitário no Departamento de Geografia do Centro Unifacvest. Recentemente, tornou-se autor de planos de aula de Geografia aos anos iniciais,

da *Revista Nova Escola*. Participa do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim) da Universidade de Caxias do Sul.

#### **JOSÉ EDIMAR DE SOUZA**

Doutor em Educação (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, com bolsa Capes/Proex. Estagiário de pós-doutorado em Educação na Unisinos (2016). Mestre em Educação (2011). Graduado em História (2003) pela mesma instituição, com bolsa do Programa Especial de Treinamento – PET/História – Capes/Unisinos. Graduação em pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2017). Acadêmico do curso de Graduação em Geografia pela UCS. Especialista em Gestão da Educação (2004) pela UFRGS. Psicopedagogo Clínico e Institucional (2009) pela Feevale. Supervisor Escolar pela Faculdade Internacional Signorelli (2015). Especialista em História do Brasil pela Faculdade Internacional Signorelli (2016). É vice-líder no Grupo de Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). Participa do Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (Ebramic). Professor na Universidade de Caxias do Sul, na graduação, na Área de Humanidades e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) – PPGEduc/UCS.

#### **MANUELA CICONETTO BERNARDI**

Graduada em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul (2018). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (2019-2020), pela linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Bolsista no Programa Prosuc/Capes. Participa do Grupo de Pesquisa de História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). É organizadora do *Boletim Informativo do PPGEduc-UCS*. Tem experiência com documentação e pesquisas genealógicas.

### **COMISSÕES**

Coordenação geral  
Altemir Schwarz  
José Edimar de Souza

#### **Comissão Organizadora**

Aline Marques de Sousa  
Altemir Schwarz  
Amanda Khalil Suleiman Zucco  
Cassiane Curtarelli Fernandes  
Cristina Maria Pescador  
Geraldo Antônio da Rosa  
Joanne Cristina Pedro  
José Edimar de Souza  
Manuela Ciconetto Bernardi  
Márcia Boell  
Rudson Adriano Rossato Da Luz  
Samanta Vaz  
Ygor Corrêa

#### **Comissão Científica**

Adriana Aparecida de Almeida Marcolin  
Adriano Malikoski  
Aline Marques de Freitas  
Altemir Schwarz  
Amanda Khalil Suleiman Zucco  
Andréa Wahlbrink Padilha da Silva  
Andressa Vieira  
Caroline Kloss

Cassiane Curtarelli Fernandes  
Claudia Soave  
Cristian Giacomoni  
Cristian Roberto Antunes de Oliveira  
Cristina Maria Pescador  
Daiana Domeneghini  
Daiane Dala Zen  
Dilnei Abel Daros  
Diogo da Silva Corrêa  
Elen Lemaire Pedri  
Fabiana Kaodoinski  
Geraldo Antônio da Rosa  
Joanne Cristina Pedro  
Ivanio Dickmann  
José Edimar de Souza  
Lilibth Wilmsen  
Maicon Dorigatti  
Márcia Boell  
Nanci Junqueira  
Onorato Jonas Fagherazzi  
Paula Marchesini  
Paulo Pasqual Júnior  
Rafael Jaques  
Rudson Adriano Rossato da Luz  
Samanta Vaz  
Tatiele Bolson Moro  
Valdete Gusberti Cortelini  
Ygor Corrêa



## PROGRAMAÇÃO DO V CEDU

### Programação

Dia 23 – Quarta-feira

- 9h às 11h30min – Painel de Abertura: **Pesquisa em educação, as tecnologias e as relações humanas: possíveis horizontes** – Cristina Maria Pescador (UCS)  
Luciana Backes (Unilassale)  
*Mediadores:* Amanda Khalil Suleiman Zucco – mestranda em Educação (UCS) e José Edimar de Souza (UCS). *Link* da transmissão: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_yXIX-epzeY&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=_yXIX-epzeY&feature=youtu.be)
- 13h30min às 16h – GTs com apresentação de trabalhos
- 16h30min às 19h – GTs com apresentação de trabalhos
- 19h às 22h – Conferência de encerramento: **Democratização do acesso a pós-graduação e gestão democrática** – João Antonio Cabral de Monlevade (UFMT)  
*Mediadores:* Aline Marques de Freitas (mestranda UCS) e Geraldo Antônio da Rosa (UCS). *Link* da transmissão: <https://www.youtube.com/watch?v=JF2iNtMlims&feature=youtu.be>

### GRUPOS DE TRABALHO

#### GT1 – Educação popular e movimentos sociais

*Coordenadores:* Andréa Wahlbrink Padilha da Silva – (doutoranda em Educação) e Ivanio Dickmann (Mestre em Serviço Social)

*Ementa:* O grupo de trabalho propõe debater os estudos relativos às práticas educativas escolares e não escolares, na sua relação com movimentos sociais, em particular com setores populares, com vistas ao fortalecimento das lutas sociais, da sua organização e mobilização, na defesa de direitos, tendo como valores a equidade na diversidade, a democracia, a superação das desigualdades sociais e a proteção ao meio ambiente.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt1@gmail.com](mailto:cedu2020gt1@gmail.com)

#### GT2 – Pensamento decolonial e educação na América Latina

*Coordenadores:* Claudia Soave (doutoranda em Educação) e Maicon Dorigatti (mestrando em Educação)

*Ementa:* Dentre as perspectivas que buscam a emancipação latino-americana, o GT tratará de ações advindas da análise dos movimentos da decolonialidade e do sistema-mundo moderno-capitalista e seus poderes consequentes do pensamento universalista eurocêntrico. Caminharemos no sentido de destacar as importantes contribuições decoloniais, buscando compreender o

cerceamento constituinte dos poderes predominantemente hegemônicos, apresentando uma perspectiva de mudança epistêmica e de caráter factual.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt2@gmail.com](mailto:cedu2020gt2@gmail.com)

### **GT3 – Horizontes para a educação frente ao Covid-19**

*Coordenadoras:* Fabiana Kaodoinski (doutoranda em Educação) e Nanci Junqueira (doutoranda em Educação)

*Ementa:* Este GT engloba pesquisas sobre horizontes educacionais frente à pandemia pelo Covid-19. Serão acolhidos resumos que tematizem: trabalhos realizados por profissionais de saúde/equipes multiprofissionais, educadores, comunicadores, dentre outros, em diversos espaços de aprendizagem; prevenção, riscos e manejo da Covid-19; projetos interdisciplinares ligados a perspectivas da educação no contexto da pandemia; percepções a respeito do enfrentamento do vírus; transformações nos processos educacionais e na vida dos sujeitos impulsionadas pelo Covid-19; proposições educativas, a partir das experiências em tempos de pandemia.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt3@gmail.com](mailto:cedu2020gt3@gmail.com)

### **GT4 – História da educação e políticas públicas**

*Coordenadores:* Cristian Giacconi (doutorando em Educação) e Valdete Gusberti Cortelini (doutoranda em Educação)

*Ementa:* A História da Educação é um campo fecundo para pensarmos os diferentes fenômenos educativos em uma perspectiva histórica, bem como as imbricações e implicações desses fenômenos na sociedade contemporânea, e as relações com os problemas educacionais. Buscamos abordar, por meio de um diálogo reflexivo, os processos de legitimação das políticas público-educacionais em diferentes décadas, analisando estruturas responsáveis pela manutenção das mazelas sociais e do ensino, a partir de estudos históricos ou contemporâneos sobre educação e políticas públicas, que contemplem processos emancipatórios, diante da opressão política, social e econômica. São aceitos estudos que utilizam diferentes tipologias de fontes e temáticas relacionadas à História da Educação, às Políticas Públicas e suas inter-relações.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt4@gmail.com](mailto:cedu2020gt4@gmail.com)

### **GT5 – Ciência e tecnologia a partir da vida para o mundo da vida**

*Coordenadores:* Adriano Malikoski (doutor em Educação), Márcia Boell (doutoranda em Educação) e Paula Marchesini (mestranda em Educação)

*Ementa:* O Grupo de Trabalho Ciência e Tecnologia a Partir da Vida para o Mundo da Vida é um espaço para diálogos e trocas de experiências entre pesquisadores, estudantes, professores e demais sujeitos interessados em estudos multi-interdisciplinares, sobre as relações entre o humano, as tecnologias e as relações

da cultura tecnológica com diferentes dimensões do ser, sejam ontológicas, éticas, epistemológicas ou estéticas. Busca uma tessitura sobre a tecnociência. Nesse sentido, o objetivo do GT é pensar os desafios da ciência e da tecnologia no Brasil, considerando a amplitude e a complexidade, ao considerar que a tecnologia tem relação com a ciência, com a técnica e com a sociedade. A tecnologia integra elementos materiais: ferramentas, máquinas, equipamentos e não materiais: saber fazer, conhecimentos, informações, organização, comunicação e relações interpessoais. A tecnologia tem relações com fatores econômicos, políticos e culturais. A evolução da tecnologia é inseparável das estruturas sociais e econômicas de uma determinada sociedade. Sendo assim, a necessidade de múltiplas expertises e oportunizar reflexões por uma educação emancipatória, envolvendo os múltiplos atores sociais. Porém, esta relação não pode ser compreendida por um viés unilateral. É preciso reconhecer a potencialidade de cada área e que as análises e discussões podem proporcionar avanços e descobertas significativas. Os trabalhos submetidos para este GT devem contemplar reflexões teóricas e/ou contribuições práticas acerca da temática de ciência e tecnologia, a partir da vida para o mundo da vida.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt5@gmail.com](mailto:cedu2020gt5@gmail.com)

#### **GT6 – A educação em tempos de pandemia**

*Coordenadores:* Aline Marques de Freitas (Mestranda em Educação) e Rudson Adriano Rossato da Luz (mestrando em Educação)

*Ementa:* Qual é o novo panorama da educação e da pesquisa em educação, em tempos de pandemia? Nossa realidade mudou completamente, por isso este GT visa a aproximar pesquisadores que se debruçam nesse cenário de incertezas, para discutir, a partir das reflexões que estão sendo feitas acerca das pesquisas e das vivências educativas. Forçosamente, ~~nos~~ deparamo-nos com um horizonte que não é mais o de expectativas que imaginávamos e realizávamos no nosso presente, e o espaço de experiências precisa ser revisitado, para que possamos estabelecer novos caminhos para a educação, em um momento em que não cabem prescrições, visto a diversa realidade social.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt6@gmail.com](mailto:cedu2020gt6@gmail.com)

#### **GT7 – Educação e linguagens**

*Coordenadoras:* Amanda Khalil Suleiman Zucco (mestranda em Educação) e Lilibth Wilmsen (mestranda em Educação)

*Ementa:* Este grupo de trabalho tem como objetivo a divulgação de pesquisas voltadas à investigação de processos educacionais vinculados às diferentes linguagens. Parte-se do pressuposto de que é na/pela linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito e também é capaz de produzir e vivenciar a cultura, bem como que ela é necessária em qualquer área do conhecimento.

Compreende-se que a linguagem é possibilidade constitutiva do sujeito, dessa forma, considera-se a amplitude desta temática em diferentes manifestações e investigações. Os trabalhos submetidos para este GT devem contemplar reflexões teóricas e/ou contribuições práticas acerca dos objetos de linguagem e educação.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt7@gmail.com](mailto:cedu2020gt7@gmail.com)

#### **GT8 – História da educação regional**

*Coordenadores:* Cristian Roberto Antunes de Oliveira – Doutorando em Educação e Dilnei Abel Daros – Doutorando em Educação

*Ementa:* Os contextos regionais na história da educação são campo profícuo para estudos na compreensão não apenas dos ambientes internos das instituições escolares, mas também das comunidades onde essas escolas estão localizadas. Este GT contempla produções que tenham em seu escopo aspectos como culturas escolares, processos formativos, arquitetura, historicidade, acervos escolares, festividades comunitárias, costumes e hábitos locais, entrelaçamentos políticos, religiosos, sociais, antropológicos, étnicos, políticas educacionais, fontes documentais, práticas, narrativas de discentes e docentes sobre memórias da transformação da paisagem, espaço escolar e espaço urbano, clima organizacional do ambiente escolar-regional e conceito de comunidade.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt8@gmail.com](mailto:cedu2020gt8@gmail.com)

#### **GT9 – Educação e o cotidiano escolar**

*Coordenadoras:* Adriana Aparecida de Almeida Marcolin (doutoranda em Educação) e Caroline Kloss (doutoranda em Educação)

*Ementa:* Os estudos e as pesquisas que versam sobre a educação e o cotidiano escolar constituem uma dimensão de análise fundamentalmente relevante aos atores que compõem o espaço educativo. Por isso, o eixo temático *Educação e o cotidiano escolar* tem como objetivo compartilhar as narrativas sobre as experiências que tematizam a proposta deste grupo de trabalho, fomentando diálogos e reflexões, a partir da pluralidade de pensamentos e de ações que permeiam os ambientes educativos, corroborando significativamente a tessitura acadêmica, por meio das apresentações e dos registros de pesquisas desenvolvidas em diferentes áreas.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt9@gmail.com](mailto:cedu2020gt9@gmail.com)

#### **GT10 – Gênero, sexualidade e educação**

*Coordenadoras:* Elen Lemaire Pedri (mestranda em Educação) e Daiane Dala Zen (doutoranda em Educação)

*Ementa:* O GT Gênero, Sexualidade e Educação tem, como objetivo, promover diálogos entre pesquisadores(as) e professores(as) de diferentes instituições que

desenvolvem pesquisas ou práticas na área de estudos de gênero que convirjam com temáticas envolvendo feminismo, história das mulheres, sexualidade e educação. Acolheremos trabalhos acadêmicos, práticas pedagógicas e relatos de experiências com perspectivas teórico-metodológicas interdisciplinares que promovam a discussão, através das interações entre políticas, movimentos sociais e a interseccionalidade, que definem os padrões de gênero, de normalidade, de cidadania e da democracia.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt10@gmail.com](mailto:cedu2020gt10@gmail.com)

### **GT11 – Inclusão e educação**

*Coordenadores:* Rafael Jaques (doutorando em Educação) e Tatiele Bolson Moro (doutoranda em Educação)

*Ementa:* O GT intitulado *Inclusão e educação* busca propiciar um espaço de compartilhamento de saberes, relacionados a aspectos inclusivos, associados a contextos históricos, políticos, sociais, culturais e educativos. Em uma sociedade em que se intensificam os debates acerca do reconhecimento do outro em sua individualidade, o grupo se propõe a fomentar discussões entre pesquisadores, docentes e discentes, de diferentes níveis acadêmicos e áreas de atuação, que busquem aprofundar e compartilhar conhecimentos e experiências acerca das diferentes formas de pensar os processos inclusivos e o relacionamento com o outro em suas especificidades. São bem-vindos os trabalhos acerca de questões como Inclusão, Exclusão, Acessibilidade, Ética e Alteridade.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt11@gmail.com](mailto:cedu2020gt11@gmail.com)

### **GT12 – Filosofia e educação**

*Coordenadores:* Andressa Vieira (mestranda em Educação) e Onorato Jonas Fagherazzi (Doutor em Educação)

*Ementa:* O GT *Filosofia e educação* se propõe a aproximar acadêmicos da UCS e outras instituições de ensino, através de um espaço acolhedor e possibilitador de tensionamentos, deslocamentos e provocações. Balizado pela interlocução entre os processos de pensar e formar, enquanto dimensões profundamente humanas, engendra-se na potência dos territórios da Educação, das relações humanas, seus pressupostos e fatores correlatos: Ética; Intersubjetividade; Altruísmo; Alteridade; Política; Cultura; Ideologia; Axiologia; Epistemologia; Voluntariado; Círculos de Paz; Felicidade e o sentido existencial; Pensadores da Educação: de Platão a Zygmunt Bauman e suas interfaces com a educação; Linguagem (escrita e leitura) na perspectiva da Filosofia da diferença.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt12@gmail.com](mailto:cedu2020gt12@gmail.com)

### **GT13 – Educação e tecnologias digitais (TD)**

*Coordenadores:* Daiana Domeneghini (mestranda em Educação) e Paulo Pasqual Júnior (doutorando em Educação)

*Ementa:* O presente GT tem como objetivo refletir sobre o novo contexto educacional relacionado ao uso das tecnologias digitais; analisar os diversos recursos tecnológicos como mediadores para o ensino e para a aprendizagem no cenário contemporâneo, além de discutir as concepções formativas que as novas tecnologias trazem para o indivíduo na sociedade. Assim, serão aceitos diversos estudos relacionados às tecnologias digitais na educação, tendo como foco o desenvolvimento do pensamento computacional, o ensino e a aprendizagem de programação, a inteligência artificial, o desenvolvimento de jogos digitais aplicados à educação, bem como as diversas interfaces da Educação 4.0.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt13@gmail.com](mailto:cedu2020gt13@gmail.com)

### **GT14 – Educação e diferença**

*Coordenadores:* Altemir Schwarz (mestrando em Educação) e Diogo da Silva Corrêa (mestrando em Desenvolvimento Regional)

*Ementa:* O GT *Educação e diferença* discute temas pertinentes à educação no contexto da diferenças, em seus aspectos sociais, políticos, culturais e históricos. Diante de um contexto global, no qual tem se intensificado os debates acerca das diversidades, é necessário refletir os efeitos dessa movimentação nos processos educacionais, no que tange às críticas à “homogeneização” que exclui culturas, saberes e práticas. É olhar o humano a partir de um “desinteressamento” e de outra alteridade, em uma postura de acolhida e de responsabilidade, atentos às possibilidades de existência e das diversas práticas educativas. Tem caráter interdisciplinar e acolhe pesquisas e trabalhos de todas as áreas que discutam os processos de inclusão social, diferença, acolhida e alteridade.

*E-mail* para envio dos resumos: [cedu2020gt14@gmail.com](mailto:cedu2020gt14@gmail.com)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>GT 1 – EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS</b> .....	17
<b>GT 2 – PENSAMENTO DECOLONIAL E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA</b> .....	53
<b>GT 3 – HORIZONTES PARA A EDUCAÇÃO FRENTE A COVID-19</b> .....	69
<b>GT 4 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	104
<b>GT 5 – CIÊNCIA E TECNOLOGIA A PARTIR DA VIDA PARA O MUNDO DA VIDA</b>	182
<b>GT 6 – A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> .....	207
<b>GT 7 – EDUCAÇÃO E LINGUAGENS</b> .....	251
<b>GT 8 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO REGIONAL</b> .....	311
<b>GT 9 – EDUCAÇÃO E O COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	356
<b>GT 10 – GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO</b> .....	414
<b>GT 11 – INCLUSÃO E EDUCAÇÃO</b> .....	451
<b>GT 12 – FILOSOFIA E EDUCAÇÃO</b> .....	517
<b>GT 13 – EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD)</b> .....	563
<b>GT 14 – EDUCAÇÃO E DIFERENÇA</b> .....	580

## Apresentação

O **Colóquio de Educação Discente (Cedu)** é um evento promovido e organizado pelo corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS), em parceria com demais programas de pós-graduação *stricto sensu* da Instituição. No ano de 2020, em sua quinta edição, congregou discentes da UCS e de outras universidades, em diferentes etapas de formação, com o objetivo de ampliar os espaços de diálogo acerca de temas diversos do campo da educação.

O evento ocorreu no dia 23 de setembro, pela primeira vez, de forma *on-line*, através das plataformas digitais. Contou com a participação de mestrandos e doutorandos na sua organização, na coordenação de Grupos de Trabalhos, na condução das conferências de abertura e de encerramento, bem como na produção dos anais que por ora apresentamos.

A programação iniciou em uma cerimônia de abertura, com a participação da pedagoga Daniela Aline da Luz, egressa do curso de Pedagogia da UCS, que foi responsável pela parte cultural do evento, com texto de Manoel de Barros, em forma de contação de história. Após, iniciou-se o painel de abertura “Pesquisa em Educação, as tecnologias e as relações humanas: possíveis horizontes”, com a palestra de Luciana Backes (Unilasse) e Cristina Pescador (UCS). Na parte da tarde, aconteceram os catorze Grupos de Trabalho (GTs). A coordenação dos GTs evidencia a relação interinstitucional estabelecida pela comissão organizadora do V Cedu. Nesse sentido, professores, egressos, estudantes de cursos de pós-graduação de diferentes níveis coordenaram as mesas de comunicação de resultados de pesquisa, a partir das temáticas que desdobram a discussão da temática do evento. No conjunto das instituições, destacamos: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Faculdades Integradas de Taquara – (Faccat); Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac); Profissionais de diferentes prefeituras municipais do estado e do Estado de Santa Catarina, bem como da rede estadual de ensino e das coordenadorias regionais de educação. O evento então foi encerrado à noite com a conferência: “Democratização do acesso à pós-graduação e gestão democrática”, ministrada por João Antônio Cabral de Monlevade, da UFMT. No ato final, tivemos ainda a apresentação da



*Carta do V Cedu*, lida pelo mestrando Rudson Adriano Rossato da Luz, em defesa do magistério no contexto de pandemia, e apoio aos educadores de escolas públicas.

O evento contou com mais de duzentos e cinquenta participantes, destes mais de cento e oitenta pesquisadores apresentaram os resultados das suas investigações. Os GTs acolheram trabalhos de diferentes níveis: iniciação científica; graduados; mestrandos e doutorandos do nosso estado e de outros estados do Brasil, como: Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e também do prof. André Pias, do Uruguai.

Um evento que está consolidado e conta com a experiência formativa que acolhe jovens pesquisadores, que abre espaços diversificados para o debate e a mediação de aprendizagens entre participantes. Os resumos publicados neste *e-book* apresentam parte dos temas debatidos no âmbito do V Cedu.

Desejamos boa leitura e agradecemos pela participação em nosso evento.

**Comissão Organizadora  
V Cedu – 2020**

**GT 1 – EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS**

**Coordenadores**

**Andréa Wahlbrink Padilha da Silva (UCS)**

**Ivanio Dickmann (UCS)**

## AÇÕES ESTRATÉGICAS DE UMA ONG DE CONTRATURNO ESCOLAR PARA O ENFRENTAMENTO DOS EFEITOS DA PANDEMIA

Carlos Eduardo Poerschke Voltz<sup>\*</sup>  
Patrícia Modesto da Silva<sup>\*\*</sup>  
Tatiane de Oliveira<sup>\*\*\*</sup>

Este resumo apresenta os resultados de uma pesquisa que investiga as ações estratégicas adotadas por uma ONG, para o enfrentamento dos efeitos da pandemia em sua comunidade. Sabe-se que a crise atual, ocasionada pelo novo coronavírus, colocou o mundo numa emergência nunca experimentada. Assim, com o objetivo de proteger a vida, as atividades coletivas no mundo foram suspensas, fato que impactou nas formas de viver e conviver socialmente. Nesse sentido, este estudo apresenta os reflexos deste contexto, a partir da realidade da *Organização não Governamental – Ação Encontro*, localizada no bairro Santo Afonso, que apresenta os maiores índices de desigualdade e violência do Município de Novo Hamburgo (PAZINATO, 2016). A instituição tem capacidade para atender 120 crianças e jovens com idades entre 7 e 29 anos. Sua missão é “contribuir, por meio de uma pedagogia democrática e cidadã, com o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e suas famílias, incentivando-as a construir seus projetos de vida” (PPP, 2019, p.10). A ONG organiza suas atividades em dois blocos de trabalho: 1. oficinas de arte e educação e atividades complementares pedagógicas e físicas para crianças e adolescentes dos 7 aos 17 anos, no contraturno escolar; 2. cursos e oficinas produtivas abertas à comunidade (PPP, 2019). A ONG se destaca por estimular a participação da comunidade na construção e implementação dos projetos educativos e por auxiliar crianças e jovens a expressarem sua criatividade por

---

\* Doutorando em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale. Mestre em Administração pela UFRGS. Especialista em Docência pelo Ensino Superior na IERGS. Especialista em Marketing Estratégico pela ESPM. Bacharel em Ciências Sociais pela UFRGS. Participante do projeto Educação Integral entre práticas de educação escolar e não escolar; Perspectivas de formação humana e desenvolvimento social. *E-mail*: carlospvoltz@hotmail.com

\*\* Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale. Mestra em Educação pela UCS. Licenciada em Pedagogia pela Unisinos. Participante do grupo de pesquisa Observatório da Educação (UCS). *E-mail*: patimodesto@live.com

\*\*\* Especialista em Educação pelo IFSUL. Licenciada em Educação Física pela Universidade Feevale. *E-mail*: tatiolive90@gmail.com

meio da Arte-Educação. Brandão (2007, p. 100) alerta que a educação “[...] existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos”. Percebe-se, portanto, que a ONG se configura como uma importante referência em educação não escolar, por meio do envolvimento e da participação social. Assim, a suspensão de suas atividades reverberou na rotina das famílias assistidas. Compreendemos como sendo educação não escolar aquelas práticas educativas protagonizadas, em sua maioria, por entidades socioassistenciais que atuam numa perspectiva educativa, com vistas à formação da cidadania (ZUCCHETTI; MOURA; LACERDA, 2019). Sabe-se que a suspensão das atividades desenvolvidas nos espaços/instituições de proteção social, quais sejam: escolas, ONGs, contraturno escolar, projetos sociais, etc., aumentam os riscos daqueles que já se encontravam em vulnerabilidade. Nesse sentido, corroboramos a ideia de Santos (2020) quanto ao caráter discriminatório da quarentena, ou seja, ela torna-se mais difícil de ser enfrentada para os grupos sociais que já eram vulneráveis antes da sua chegada. Posto isso, o objetivo deste resumo é apresentar as ações estratégicas adotadas pela ONG *Ação Encontro*, para amenizar os efeitos da pandemia na vida de sua comunidade. Para tanto, utilizamos o método do estudo de caso (YIN, 2005), por meio da pesquisa documental (GIL, 2008), de materiais ainda não tratados cientificamente. Foram realizadas buscas de materiais em redes sociais e jornais do Município de Novo Hamburgo. Para o tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2010), é uma técnica que permite evidenciar os significados presentes nos documentos, por meio de suas etapas de operação: pré-análise, codificação, categorização e inferência. Como resultados, encontramos os seguintes materiais: postagens da página da ONG no *facebook*, reportagem em jornal sobre as ações da ONG na pandemia. Assim, de imediato averiguamos dois efeitos negativos causados pelo vírus: a fome e a ausência de atividades educativas, que, em certa medida, representam uma fragilidade no vínculo entre instituição e famílias. Diante da desigualdade em nosso País, é comum que crianças e adolescentes façam suas principais refeições na escola e/ou em instituições de educação não escolares. A ONG em questão oferecia diariamente café da manhã, almoço e lanche para todos os atendidos. A suspensão das atividades levou crianças e adolescentes a realizarem suas refeições em casa. Muitas famílias foram atingidas pelo desemprego e tiveram seu rendimento comprometido, fato que implicou a qualidade de vida desses

sujeitos e acentuou a exclusão e a desigualdade social. Para Castel (2000, p.170), o conceito exclusão vem sendo utilizado para explicar as misérias do mundo: “o desempregado de longa duração, o jovem da periferia, o sem domicílio fixo, etc.”. Mas focalizar na exclusão pode ser uma armadilha, pois se desconsideram as dinâmicas sociais que desequilibram, na sociedade, os processos de despossuir. Os excluídos e os incluídos estão, na verdade, no mesmo universo. A questão, portanto, é compreender o modo pelo qual, cada vez mais, são produzidos excluídos, acentuando uma sociedade injusta e desigual (CASTEL, 2000). Diante disso, com o objetivo de atenuar os efeitos causados pela ausência das refeições, a ONG organizou uma feijoada em estilo *drive thru*, divulgada nas redes sociais, além de vender guloseimas no período de festa junina. Por meio de articulações estratégicas como campanhas de arrecadação, doações, oficinas, atenderam às famílias com 115 cestas básicas, 40 kits de higiene/limpeza com álcool gel, 26 vales-gás, 541 máscaras de tecido, e doações de pão caseiro, produzidos pela educadora da oficina de inserção produtiva da *Ação Encontro*. Além disso, em visita à página do *Facebook* da ONG, foi possível verificar as muitas parcerias estabelecidas com o comércio, a faculdade e empresas. Esse movimento permitiu que a entrega de cestas básicas se prolongasse durante a pandemia. Concluímos que as ações da ONG foram fundamentais, pois alcançaram famílias ainda invisíveis para o estado. Outro efeito a ser discutido refere-se às medidas de isolamento e distanciamento que impossibilitaram, por motivos de proteção, as atividades no espaço da ONG. Sabe-se que crianças e adolescentes que permanecem mais tempo em casa e longe de espaços de proteção social estão mais expostos a situações de violência, exploração sexual e trabalho infantil. Posto isso, conscientes desses riscos, a ONG encontrou, nas redes sociais uma estratégia para manter o vínculo, dar sequência às atividades educativas e acompanhar as condições de vida do seu coletivo. São compartilhadas, diariamente, videoaulas planejadas pelos educadores e enviadas via aplicativo de *WhatsApp*; foi organizada uma gincana virtual com vídeos disponibilizados no canal do *Youtube* da instituição, bem como enviadas sugestões de leitura e filmes. Nesse sentido, acreditamos que a educação é peça fundamental para a conscientização, criticidade e emancipação dos sujeitos como pondera Freire (1995, p. 30): “[...] desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, poder ser mudado,

transformado, reinventado”. A partir de sua compreensão de mundo o sujeito poderá conscientemente buscar caminhos e fazer escolhas. Atualmente, é notório o desastre causado pela pandemia: ceifando vidas, ampliando as desigualdades, arrasando economias, dentre outras questões, as quais já faziam parte da vida, mas que agora ampliaram-se. Conseqüentemente, esta experiência nos obriga a mudar, trazendo ainda mais desafios nos diferentes cenários e com a educação não será diferente. A ONG analisada nos mostra sensibilidade em compreender a necessidade dos beneficiários, versatilidade em adaptar-se à realidade e articulação estratégica para a execução de ações necessárias ao auxílio da comunidade no enfrentamento das dificuldades ampliadas frente à pandemia. Corroborando a visão freireana de uma educação para a emancipação e autonomia dos sujeitos, com base na criticidade e dialogicidade para a superação das dificuldades e desigualdades sociais, a Arte-Educação reiterou, por meio da práxis, seus valores e a intencionalidade de seu fazer pedagógico.

#### Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. (org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- PAZINATO, Eduardo. **Cartilha temática do Observatório da Segurança Cidadã de Novo Hamburgo/RS**. Resultados e desafios da gestão integrada da informação da segurança. Observatório da Segurança Cidadã: Novo Hamburgo, 2016. Disponível em: [http://sites.fadisma.com.br/nusec/publicacoes/cartilha\\_nh.pdf](http://sites.fadisma.com.br/nusec/publicacoes/cartilha_nh.pdf) Acesso em: 18 ago. 2020.
- NOVO HAMBURGO. **Projeto Político Pedagógico da Ação Encontro**. Novo Hamburgo: Abefi, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; MENEZES, Magali Mendes de. A artesanaria de um fazer a prática do trabalho de educadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 967-985, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000900008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000900008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 ago. 2019.

## LEITURA E APROPRIAÇÃO: CONCEITOS DA OBRA DE MARX NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Jerri Kallebe da Silva \*

A união e organização de uma classe oprimida surgem como respostas para os excluídos e injustiçados por uma sociedade construída em uma estrutura que não se sustenta, criando desigualdade e injustiça contra a maior parte da população, para justificar e manter poucos no poder e na abundância. A estrutura social limita os direitos daqueles que buscam o que está estabelecido pela constituição em seus princípios fundamentais, nas mínimas condições de sobrevivência e dignidade, uma estrutura criada para que as desigualdades sejam perpétuas, não permitindo que haja o mínimo para que a maioria da população tenha o que lhes é essencial para a dignidade.

O direito à terra e seu uso social e consciente às questões ambientais impulsionam o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a reforma agrária, que é estabelecida pela Constituição, ação que emprega muito mais do que apenas a posse da terra, mas a justiça social e estruturação de uma sociedade em que a terra tem uma relação com o homem não apenas de exploração, mas de consolidação da dignidade e evolução das práticas do trabalho rural, que visem um equilíbrio entre o bem-estar social e o meio ambiente.

Esta base de conduta MST é fundamentada no lastro teórico estabelecido por vários pensadores que visam a mudanças sociais e sistêmicas, mas esta pesquisa busca descobrir quais as assimilações que podem ser apuradas sobre a relação de Karl Marx em sua obra *O Capital*, em relação à organização, ao planejamento e estabelecimento das práticas no movimento.

O livro *O Capital*, obra de Karl Marx com imensa abrangência e complexidade é tomada como ponto de partida para a conceituação do movimento, mas nesta vasta e grandiosa obra são muitos os conceitos que podem ser analisados em relação ao MST e a reforma agrária. Não é possível

---

\* Especialista em Gestão de Pessoas. Acadêmico do curso de pós-graduação em Concepções Multidisciplinares em Leitura, pelo Instituto Federal de Santa Catarina, *campus* de Xanxerê. Também acadêmico do curso de pós-graduação Tecnologias para Educação Superior, pelo Instituto Federal de Santa Catarina, CEA de Florianópolis.

abordá-los em apenas uma pesquisa, por isso torna-se viável a análise de um conceito central da obra; este conceito é a questão da propriedade.

A leitura do *O Capital*, de Karl Marx, norteia a pesquisa principalmente no trabalho de definição da presença de conceitos da obra no movimento, definindo o conceito de propriedade como principal tema a ser trabalhado, o que, posteriormente, nas discussões resulta de uma análise detalhada frente às informações coletadas. O conceito de propriedade margeou as análises e *a priori* a construção dos questionários de pesquisa, que visaram localizar e descrever como este tem sua presença no referido movimento social.

O MST, por ser um movimento que busca uma forma de justiça social sobre o uso da terra, tem em sua essência a luta contra a desigualdade. E, como constatamos na obra *O Capital*, de Karl Marx, a desigualdade é tratada e analisada na estrutura social, sendo apontada de várias formas, como, por exemplo, o “valor do salário”.

A pesquisa desenvolvida no assentamento Vitória da Fronteira, localizado no Município de Dionísio Cerqueira em Santa Catarina, utilizou a coleta de dados através de questionário entregue às 60 famílias que vivem no assentamento. Os questionários englobavam todos os pontos de relevância, tendo em sua totalidade 20 questões divididas em 3 blocos temáticos.

Sendo assim o problema de pesquisa que norteou foi: *Como ocorre a apropriação do conceito de propriedade presente no livro O Capital, de Karl Marx, na assimilação, na estruturação do movimento e no uso da terra pelos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Assentamento Vitória da Fronteira, na cidade de Dionísio Cerqueira, em Santa Catarina?*

Em consequência deste problema orientaram-se as questões de pesquisa, sendo a primeira: “Como ocorre a apropriação e interpretação dos conceitos de propriedade contidos no livro ‘O Capital’ de Karl Marx no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)?” E, em consequência desta, demonstrou-se necessária a seguinte questão: “Qual o contexto organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com base na aplicação dos conceitos de propriedade presente no *O Capital* de Karl Marx?” E, posteriormente, para definir os pontos de ação do conceito de propriedade definiu-se a terceira questão: “Como os conceitos de propriedade contidos em o *O Capital* são



aplicados e vivenciados no cotidiano do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)?”

Nesta pesquisa, o objetivo geral que delimitou seu desenvolvimento foi “Pesquisar a influência do conceito de propriedade na obra *O Capital*, de Karl Marx, para a estruturação e manutenção do assentamento Vitória da Fronteira na cidade de Dionísio Cerqueira, em Santa Catarina, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”.

A partir deste objetivo geral ramificaram-se os objetivos específicos, sendo o primeiro: “Pesquisar a apropriação e interpretação dos conceitos de propriedade contidos no livro *O Capital* de Karl Marx, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”; segundo: “Analisar o contexto organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com base na aplicação dos conceitos de propriedade presente em *O Capital* de Karl Marx”, e o terceiro: “Realizar entrevistas para identificar como os conceitos de propriedade contido em *O Capital* são aplicados e vivenciados no cotidiano do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”.

Para orientar a pesquisa na captação de dados, foi utilizada a pesquisa exploratória com estudo de campo sendo documentação direta, estruturada sobre o método descritivo e explicativo, com lastro teórico na pesquisa, baseado nos procedimentos de pesquisa bibliográfico e documental, delimitando as fontes de pesquisa, como sendo primárias as resultantes da organização de dados obtidos na bibliografia e documentação de diversas fontes, e secundárias com a coleta de dados pelo uso de questionário.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de definir os elementos que margeiam as relações de propriedade e construção do modo de vida e também por levantar dados que possibilitem estudos posteriores acima do conteúdo já explorado e, assim, cria margem para que os saberes expostos nesta pesquisa seja um ponto de partida para teses e antíteses, não havendo outro panorama melhor do sínteses da síntese de novas leituras e interpretações sobre a aplicação dos conceitos presentes na obra de Karl Marx.

Olhando mais além, também podemos utilizar esta pesquisa como uma ferramenta para desmitificar o MST, organizando e adaptando os materiais obtidos pela pesquisa e roteirizando um documentário com base na pesquisa, efetuando posteriormente filmagens para captação das entrevistas e imagens do

assentamento para compor a construção do documentário, compondo uma perspectiva geral mais próxima da realidade.

#### **Referências**

BRASIL. **Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Brasília, 1964. Legislação Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4504.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1983. v. 1.

MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) **Quem somos!** 2019. Disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/#full-text>. Acesso em: 20 set. 2019.

## **LAS MARGARITAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE MULHERES FORJADA NO MOVIMENTO POPULAR**

Joanne Cristina Pedro<sup>\*</sup>  
Andréa Wahlbrink Padilha da Silva<sup>\*\*</sup>

Nosso relato de experiência toma como referência o processo de criação da *Sabedoria Popular Las Margaritas*, cujas atividades iniciais se deram a partir de 18 de maio de 2020, na cidade de Caxias do Sul. Temos como objetivo, nesta comunicação, apresentar nossa perspectiva de pesquisadoras militantes, o contexto em que a iniciativa emerge, e as primeiras mobilizações para sua concretização, além das referências e dos conceitos que balizam sua estrutura e que dão vida a esse projeto forjado por mulheres, no seio de um movimento popular-urbano.

Neste exercício de escrita, tomamos como aporte de nossa práxis a concepção de Educação Popular na sua relação com os movimentos populares, trabalho associado como enfrentamento ao modelo econômico hegemônico, e a pesquisa participante como ação político-pedagógica.

O presente resumo está organizado nos seguintes tópicos: (a) De que lugar falamos? Os sujeitos implicados no processo e o cenário, e (b) Da ideia à concretização.

### **a) De que lugar se fala?**

Em nossas vivências, compartilhamos condições próximas. Somos doutorandas em Educação de instituições diferentes e, simultaneamente, somos militantes do Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos de Caxias do Sul (MTD), um movimento de classe, atravessado pelas questões objetivas e subjetivas de nosso tempo histórico em construção.

O MTD é um movimento social popular e urbano, que atua no contexto das periferias, e se organiza nacionalmente, tendo como objetivo estudar e agir na

---

<sup>\*</sup> Doutoranda em Educação, na Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Fapergs/Capes e integra o corpo discente de pesquisadoras e pesquisadores do Observatório de Educação da UCS. *E-mail:* jcpedro@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Doutoranda em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista Capes, integra o grupo de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (Tramse). *E-mail:* andreawahlbrink@hotmail.com

realidade em que vivemos, em busca da transformação social que traga direitos e autonomia para todo o povo brasileiro. Trabalho digno, moradia, saúde, educação, cultura, combate à violência são direitos de todas e todos. Desde o ano de 2017, o movimento vem construindo, na cidade de Caxias do Sul, um trabalho com moradoras e moradores do loteamento Vila Ipê. Esse trabalho culmina na construção da *Saboaria Popular Las Margaritas*, em maio de 2020, impulsionada pelo advento da pandemia.

No final de 2019, já havíamos definido, juntamente com o grupo de base do bairro,<sup>1</sup> a pauta “trabalho” como eixo concreto de mobilização para o ano de 2020. No mês de março, tivemos nosso cotidiano atravessado pela pandemia da Covid-19, e, diante disso, o MTD, apoiado em sua política de solidariedade, criou a campanha Quarentena Solidária, pensando nas emergências da sobrevivência da vida do povo.

As principais medidas de prevenção recomendadas para conter a pandemia do novo coronavírus nem sempre estiveram ao alcance de muitos moradores de comunidades e periferias das cidades brasileiras. Pessoas de menor renda e trabalhadores informais são os mais afetados pelos efeitos econômicos da pandemia. No mês de março, as dificuldades começaram a se acentuar, visto que algumas das mulheres do bairro onde o movimento atua perderam o acesso à renda, pois não conseguiam mais fazer faxinas domésticas, trabalho ~~este~~ que garantia o sustento da casa. Os efeitos da pandemia no território Vila Ipê não são diferentes dos efeitos da pandemia nos territórios urbanos periféricos: pessoas se expondo ao risco indo para o trabalho de ônibus, queda da demanda dos serviços informais que garantiam renda a essas trabalhadoras e trabalhadores, dificuldade no acesso ao auxílio emergencial, casas pequenas nas quais a possibilidade do isolamento fica mais restrita, dentre outros fatores.

Neste contexto, comida e material de higiene foram entendidos como prioridades. Arrecadamos e organizamos doações, a partir do mapeamento realizado pelas mulheres que integram o grupo de base do bairro. Com os devidos cuidados sanitários, no momento da entrega das cestas, a intenção foi construir diálogo, ouvir como as mulheres estavam compreendendo este

---

<sup>1</sup> As organizações sociais de cunho progressistas adoram a expressão *grupo de base*, para denominar o vínculo político e organizativo de um conjunto de sujeitos que, em si, constroem caminhos e alternativas coletivas em torno das problemáticas vivenciadas (BOGO, 2011).

momento. A partir das ações de solidariedade, um grupo de sete mulheres do MTD organizou proposta concreta de geração de renda para as mulheres da comunidade, sendo que, a partir disso, nasce a *Saboaria Popular Las Margaritas*.

Compreendemos que, a partir da pandemia, configura-se um quadro que anuncia o agravamento de uma crise estrutural que já estava colocada e que se desdobra em diferentes crises (econômica, sanitária, institucional), que impactam, diretamente e em curto prazo, as emergências da vida da classe trabalhadora. Embora não possamos deixar de lado a discussão de que a pandemia até o presente momento não impactou de forma significativa os mecanismos mercadológicos vigentes e a alta burguesia, o nosso campo de atuação direto, a periferia urbana e, sobretudo, a população feminina demandam ações em curto prazo para amenização e superação das crises.

Neste processo de impulsionar a concretização da Saboaria, integramos quatro mulheres da Cáritas Diocesana de Caxias do Sul, instituição que se constituiu como parceira da iniciativa de solidariedade e que se mantém presente até os dias atuais.

#### **b) Da ideia à concretização**

Em um quadro de emergências, pouco tempo se desdobrou entre a ideia e sua concretização. Nove dias após a primeira conversa sobre a saboaria, aconteceu a nossa primeira reunião para dar início às atividades. O espaço cedido para a produção – o centro comunitário de um bairro da região – adveio da relação com o Movimento Comunitário. No coletivo definimos as estratégias iniciais que incluíam: diálogo sobre os conceitos que pautam a Saboaria, contato com redes próximas para a organização de uma primeira “vaquinha”, recurso em caixa do MTD para a compra da matéria-prima para a primeira produção.

A Saboaria, conforme dialogamos coletivamente, passaria a produzir sabões e sabonetes artesanais (ecológicos), visando a geração de renda e a construção de experiências alternativas de economia para as mulheres, baseadas na solidariedade, cooperação, autonomia e autogestão de trabalhadoras livremente associadas e no resgate do conhecimento popular.

É importante destacar os conceitos definidos coletivamente, que mobilizam esse espaço produtivo, construído a partir da ação de um movimento popular e que se pauta na concepção acerca do trabalho como princípio

educativo e espaço de humanização. São eles: a luta feminista,<sup>2</sup> o poder popular, o trabalho associado, o resgate do conhecimento popular, a preocupação com a mãe terra, inspirada na cosmovisão andina, os processos organizativos e de resistência dos povos latino-americanos e um modelo econômico, alinhado a um projeto de sociedade, que enfrente a lógica neoliberal vigente.

O trabalho, como princípio educativo, parte da compreensão de um trabalho em seu sentido ontológico, que é parte criativa e construtiva da condição humana. A construção da consciência parte de um trabalho aliado aos interesses da classe trabalhadora, que não tem como seu único fim o lucro e bens de consumo, mas que, por intermédio do trabalho vivo e humanizado, cria a capacidade de desenvolver, além de sua subsistência com dignidade, também é capaz de desenvolver as múltiplas dimensões de sua humanidade (FRIGOTTO, 2012).

O trabalho neste sentido tem sua potencialidade quando é desenvolvida de forma associada, em uma relação radicalmente nova de intercâmbio entre os seres humanos e com a natureza, em uma nova forma de sociabilidade (MARX, 2018); princípios como cooperação, solidariedade, autogestão, auto-organização e coletividades são pilares desta construção.

O pensamento-ação freireano contribui nesta articulação alinhando-se às perspectivas que, ao tomarem o trabalho na sua dimensão ontológica, defendem a ruptura com a dualidade estrutural historicamente construída no sistema de ensino brasileiro, que cinde a formação profissional, em sentido mais técnico, da formação humanística, em sentido mais geral (FREIRE, 2011).

Outras duas questões que merecem atenção nesta breve análise correspondem à agilidade e à vivificação que o processo assume, quando se estabelece uma pauta concreta, além de visualizarmos o alcance dos conceitos propostos como educativos para a sociedade como um todo.

Desta forma, para além de um espaço que integra produção e educação popular, a *Saboaria Las Margaritas* vem se constituindo como um espaço coletivo de resistência em tempos demarcados por uma condição políticohegemônica, que criminaliza a ação cultural e política dos movimentos populares.

---

<sup>2</sup> O nome da saboaria toma como referência a lutadora popular Margarida Maria Alves, líder sindicalista assassinada em 1983.

## Referências

BOGO, Ademar. **Organização política e política de quadros**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In*: \_\_\_\_\_. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. **O Capital I**. São Paulo: Boitempo, 2018.

## **O PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O FUTURO DO JOVEM NO CAMPO**

João Batista Begnami<sup>\*</sup>  
Geane Pereira Nunes<sup>\*\*</sup>

O campo é um espaço que apresenta realidades que provocam discussões e reivindicações acerca dos direitos negados aos camponeses, no que diz respeito às políticas públicas, como: reforma agrária, educação, crédito rural, saúde, dentre outras.

As raízes das desigualdades sociais no Brasil começam com o aprisionamento da terra em poucas mãos. Isso sempre ocasionou violências no campo, com uma série de opressões, expulsões, assassinatos; destruição de agroecossistemas, da biodiversidade com os desmatamentos e uso contínuo de agrotóxicos. Em Leite e Medeiros (2012, p. 85) nota-se que o “[...] modelo do agronegócio passa a ser contraposto o modelo agroecológico, pautado na valorização da agricultura camponesa [...]”. A partir de práticas contrárias ao agronegócio, as Escolas Família Agrícola (EFA), apoiadas nos princípios da Educação do Campo, buscam promover uma educação popular por meio da Pedagogia da Alternância (PA) e uma formação integral para as juventudes camponesas, em diálogo com as demandas e lutas dos movimentos sociais, prezando pela valorização da agricultura familiar, da agroecologia e a continuidade da vida no campo.

A pesquisa tem como tema: “O Projeto Profissional do Jovem na Escola Família Agrícola: desafios e possibilidades para o futuro do jovem no campo”, com a seguinte indagação: Qual é o papel do jovem egresso da EFA, no fortalecimento socioeconômico do campo, a partir do desenvolvimento do Projeto Profissional do jovem em sua comunidade? Com base nessa questão, a pesquisa objetivou discutir o papel do jovem egresso da Escola Família Agrícola

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenador pedagógico da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (Amefa). Coordenador do e professor convidado no curso de Licenciatura em Educação do Campo – área de Ciências Agrárias do IFSULDEMINAS. *E-mail*: jbegnami2007@yahoo.com.br

\*\* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), licenciada em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail*: geanepn2014@gmail.com



Tabocal (Efat), no fortalecimento socioeconômico do campo, a partir do desenvolvimento do Projeto Profissional do jovem em sua comunidade.

Os jovens são, potencialmente, os principais sujeitos no processo de produção e reprodução da vida camponesa. No caso do Centro Familiar de Formação por Alternância (Ceffa) e da Efat, os jovens, assim que concluem a formação, fazem escolhas diversas em relação ao “projeto de vida”, pois a escola oferece espaço de debates e orientações nesta direção. Percebe-se que há uma diversidade de desejos e sonhos muitas vezes ligados às atrações do mundo urbano, veiculadas pela mídia, por parentes que já saíram, pelas representações do mundo rural, como lugar atrasado, fora da moda, em relação à cidade. Assim, os estudos para a construção do PPJ é um espaço de discussão sobre os sonhos e as oportunidades possíveis no campo. Diante de tal contexto, é elucidado que

o CEFFA e o sistema pedagógico que os sustenta – a Alternância – propõe a necessidade de vincular os jovens a seu meio, e favorece que os estudantes que passam ao menos, a metade do tempo escolar em suas propriedades familiares ou em pequenas empresas rurais, não exclusivamente agropecuárias – coloquem em andamento projetos profissionais e se convertam em verdadeiros atores locais de um desenvolvimento que seja sustentável (MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p.172).

A EFA oferece uma educação popular que estimula o protagonismo das juventudes nas comunidades e nos demais espaços que ocupam ou que venham a ocupar. A formação é emancipadora, pois oferece condições para que os atores envolvidos nesse processo apoiem as causas dos movimentos sociais e lutem por mudança social, política, cultural e ambiental nos espaços em que estão inseridos, e o PPJ tem um papel fundamental nesse processo.

O Projeto Profissional do Jovem é um instrumento pedagógico que visa promover o desenvolvimento econômico familiar e, principalmente, o desenvolvimento sustentável. Este vai contra o modelo de produção e consumo capitalista, baseado no crescimento econômico infinito, à custa da exploração desenfreada dos recursos naturais, que provoca o esgotamento dos recursos através da apropriação abusiva do modelo de produção. Resulta também na poluição e degradação ambiental. Em Frossard (2014, p.149) é possível perceber que “[...] o PPJ está para além de ser a perspectiva de um projeto de término de

curso e é muito mais que uma ferramenta de capacitação profissional do técnico concluinte do curso”. O PPJ pode ser visto como uma tecnologia social, que introduz uma nova tecnologia social, apropriada ao contexto.

Com base nas ideias de Castro (2012, p. 439) ocorrem a discussão e definição do termo *jovem*, pois é possível ter em vista que “[...] ao usar a palavra jovem para definir alguém ou para se autodefinir, estamos também acionando formas de classificação que implicam relações entre pessoas e entre classes sociais, relações familiares e relações de poder”. Com isso, torna-se evidente a relevância da participação das juventudes nos diversos espaços, sobretudo no campo e nos movimentos sociais, que, em alguns casos, não há a inserção efetiva da categoria nesses e em outros ambientes.

A pesquisa foi qualitativa, pois “[...] ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Os participantes da investigação foram os egressos da Efat que implantaram o PPJ e estão no campo, das turmas formadas nos anos 2008 a 2017.

O questionário foi o instrumento de coleta das informações que foram analisadas a partir da análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987).

O resultado da pesquisa revelou que o maior desafio para a continuidade do jovem no campo está relacionado à inexistência de políticas públicas específicas para esta categoria. Não basta o conhecimento adquirido na EFA. Junto a ele, os jovens necessitam de outros mecanismos de incentivo, para permanecerem com dignidade no campo. Sem as políticas públicas, mesmo com diploma de técnico em agropecuária, conquistado na EFA, alguns acabam migrando em busca de trabalho e melhores condições de vida em centros urbanos.

Com essa pesquisa, foi possível concluir que o PPJ é uma das potencialidades que contribuem para a permanência e a inserção do jovem no campo, nos movimentos sociais e no trabalho produtivo, além de fortalecer os contextos sociais, econômicos e culturais das comunidades.

## Referências

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do Campo. In: CALDART, RoseliSaete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FROSSARD, Antônio Carlos. **Pedagogia da alternância e articulação dos agentes formativos de técnicos em agropecuária**: interação entre educação do campo e desenvolvimento rural sustentável em Nova Friburgo (Brasil) e Lobos (Argentina). 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARIRRODRIGA, Roberto Garcia; CALVÓ, Pedro Puig. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**, 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESPAÇOS URBANOS NO DF – UMA ANÁLISE DAS INVANSÕES E O PROCESSO EDUCATIVO

José Francisco de Sousa \*

A capital do Brasil é Brasília e está situada em uma área denominada Distrito Federal, é uma espécie de cidade-estado. O DF, especialmente Brasília, caracteriza-se por uma alta concentração urbana e uma das maiores rendas *per capita* do País. Em termos de educação, tem na rede pública de ensino mais de 460 mil alunos e 32 mil professores, a maioria na rede urbana (99,8%). Apesar disso tudo, o DF tem um dos maiores contrastes sociais do País: de um lado, o centro concentra boa parte da renda da região e do País, por outro lado, as regiões administrativas (ou também chamadas de cidades-satélites) além de uma grande concentração urbana, têm altos índices de pobreza, comparados a países da Saara africana. No que diz respeito à rede pública, o DF há tempo, tinha as melhores escolas do País. Hoje, devido ao descaso, está em terceiro lugar. A linha ideológico-pedagógica (não oficial) é a crítica social dos conteúdos, com influências na educação infantil do socioconstrutivismo, e nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio com tendência voltada mais para o Marxismo, para um conservadorismo radical de direita, ou para uma educação tradicional cujos elementos (instrumentos) baseiam-se apenas na transmissão do conteúdo. Foi, a partir da década de 80, que, no DF, houve uma grande concentração populacional provocada pela política populista do então governador Joaquim Roriz, que, durante seu mandato, criou várias cidades-satélites (ou oficialmente, Regiões Administrativas) com o intuito de acabar ou diminuir com as invasões de terra que eram constantes. Acontece que, após o final da década de 90 e início dos anos 2000, as invasões (agora chamadas de Condomínios) foram realizadas não só pelas classes menos abastadas ou como também pela elite que invadiu terras pertencentes à União (70% das terras do DF eram pertencentes à União). Com isso surgiram “Condomínios” de luxo, com áreas de mais de 400 metros quadrados, com piscinas, vários carros na garagem, e cujos filhos são

---

\* Doutorando em Psicologia (UCB). Mestre em Educação (UnB). Especialista em Educação do Campo, Saúde Mental, Docência do Ensino Superior, Neurociência e Educação. Formado em História, Letras, Geografia e Pedagogia. Professor na Secretaria de Educação do DF, desde 1985. Foi professor de várias escolas privadas e de Instituições de Ensino Superior.

matriculados em escolas cujas mensalidades chegam a atingir mais de 4 mil reais; por outro lado, a partir dos anos 2010 em diante, ocorreram as “invasões nas invasões”, regiões que antes eram invasões (como terras pertencentes à Ceilândia, Taguatinga, Gama, Brazlândia, etc.), com raras interferências do aparato estatal. Nessas áreas, uma invasão, que fica entre Taguatinga e Brazlândia, tem hoje mais de 400 famílias morando lá e que matriculam seus filhos na rede pública em locais mais centrais, como o Plano Piloto de Brasília. Uma dessas escolas, a maior do DF é o Centro de Ensino Médio Elefante Branco, que, conforme dados fornecidos pela Secretaria de Educação, dos quase 4 mil alunos matriculados na escola, cerca de 1.300 na ficha de matrícula não sabiam o endereço, porque moravam em áreas não localizadas no mapa. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo analisar as representações sociais dos estudantes residentes nessas áreas, a respeito de concepção de trabalho, lutas sociais e preconceito.

### **Metodologia**

O presente estudo consiste em uma pesquisa de cunho qualitativa e como instrumento de coleta de dados um questionário com uma escala de estilo Likert e entrevistas semiestruturadas, bem como registro de observações ocorridas, durante os anos de 2017 a 2020. A análise dos dados foi organizada em categorias, conforme a Teoria das Representações de Moscovici (1961), tendo como suporte as ideias de Abric (1998) a respeito do Núcleo Central das Representações Sociais. O número de participantes foi de 150 (N-150) com idade entre 14 e 18 anos, de ambos os sexos (40% do sexo masculino e 60% do sexo feminino), a maioria se declarou de cor preta ou parda (88,9%), com renda familiar entre R\$ 1.200,00 a R\$ 1.900,00. Eram todos filhos mais velhos, cujos pais tinham em média 45 anos ( DP = 34), com religião variada, prevalecendo protestantes evangélicos (28%), seguidos de católicos, espíritas e de sem religião (39%). A coleta de dados ocorreu em dois momentos e com instrumentos diferentes: o primeiro através de observações diretas entre os anos de 2018 e 2019. Em um segundo momento, no primeiro semestre de 2020, especialmente na primeira semana de março com estudantes de todas as séries do Ensino Médio, que moravam em localidades ditas “invasões”. As entrevistas ocorreram dentro da escola, na sala das Orientadoras Educacionais, com a presença de pelo

menos uma, na qual as entrevistas foram gravadas e transcritas e, posteriormente, inseridas no programa Avoc, em uma Universidade Pública do DF.

### **Resultados**

Os alunos relataram que tanto seus pais como eles mesmos preferiam estudar em uma escola longe de casa, porque não queriam ser confundidos ou identificados como invasores ou pessoas pobres. Contudo, quando indagados sobre o papel da escola como mediadora dos conflitos, afirmaram que, ao longo de suas trajetórias acadêmicas não acreditavam na Instituição, uma vez que alguns já tinham sofrido preconceito e discriminação em outras escolas, não só pelos colegas, mas também pelos professores e até mesmo pela equipe gestora. Um resultado das entrevistas que nos chamou bastante a atenção foi o fato de que, quando indagados ainda sobre o papel da escola, afirmaram que preferiam estudar em casa, se houvesse essa oportunidade. Relataram que uma professora, que teria sido candidata à deputada distrital utiliza uma escola da região como meio para dar reforço escolar e também oferecer oficinas de Língua Portuguesa e de redação para Vestibular; às vezes essa professora levava alguns colegas para dar aula de outras disciplinas. Nesse sentido, os alunos mostraram que crenças e sentimentos em relação à educação formal estavam desacreditados. Na transcrição das entrevistas, as palavras PRECONCEITO, MUDANÇA SOCIAL, ESCOLA e GOVERNO apareceram com frequência (mais de 145 vezes). Palavras como ISOLAMENTO, DISCRIMINAÇÃO, LUTAS DE CLASSE e SUBIR NA VIDA também apareceram com frequência e com muita intensidade, no que diz respeito ao fato de que, ~~na hora de~~ em algumas entrevistas (as ocorridas na segunda semana do mês de março de 2020, os alunos apresentaram carga emocional muito forte. Estas últimas palavras apareceram 98 vezes.

### **Conclusões**

O preconceito tem suas fontes na defesa apaixonadas ou com carga emocional intensa calcada em valores pessoais, porque vê o outro como uma ameaça. Na presente pesquisa, foram detectados vários níveis e tipos de preconceitos sofridos pelos alunos. Na maioria estavam “velados” (ACEVEDO; WESTPHAL; CATÃO; TAMASHIRO, 2018; LIMA; VALLA, 2004), mas percebidos

pelos discentes. Os alunos pesquisados relataram sentir-se incomodados com os colegas e, por isso, isolavam-se dos demais. O estudo revelou ser importante o engajamento não só da equipe gestora da escola, como das formas de intervenção não apenas no campo teórico com palestras, elaboração de material escrito, mas com outras mais eficientes, para evitar ou minimizar os conflitos sociais existentes na escola, como, por exemplo, o psicodrama.

#### **Referências**

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. da AB, 1998.

ACEVEDO, Cláudia Rosa; WESTPHAL, Caroline; CATÃO, Bruno; TAMASHIRO, Helenita. Preconceito velado: a nova forma de estereotipar a mulher. **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, v. 7, n. 1, p. 83-94, 2018.

ALLPORT, Gordon. **The nature of prejudice**. Addison-Wesley, 1954.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALLA, Jorge. As novas formas de preconceito e do Racismo. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1961.

## **O FILME “TEMPOS MODERNOS”: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO SOB ÓTICA DA ANTROPOLOGIA**

Kátia Farias Antero<sup>\*</sup>  
Ana Emily dos Santos Silva<sup>\*\*</sup>  
Artur Victor Moura de Andrade<sup>\*\*\*</sup>  
Lívia Katly Silva Fernandes<sup>#</sup>  
Mydian Janaina de Azevedo Cunha<sup>##</sup>

Indiscutivelmente, bem sabemos que o homem tem necessidade de trabalhar, para seu próprio sustento e manutenção. No entanto, em outros tempos, o ato de trabalhar em condições desumanas fazia parte de vida rotineira, e só a partir do século XX, com o advento da Revolução Industrial, a mão de obra humana passou a ter valor para a expansão do mercado.

Nesse contexto, o mundo do trabalho passou a ter influência direta na sociedade, pela evolução do mercado, pelo comportamento social, pela relação de consumo e pelo consumismo, tão presentes até os dias atuais. Acreditando que muitos avanços foram conquistados, cabe-nos refletir: Os tempos mudaram e a relação do homem com o trabalho também mudou?

Pensando nessa perspectiva, temos o objetivo de realizar análises a respeito do homem e de sua relação na sociedade, com o mundo do trabalho, buscando refletir sobre como esse universo influencia os diversos contexto nos quais se insere.

Evidencia-se a pertinência dessa temática com o grupo de trabalho que irá discutir sobre Educação Popular e Movimentos Sociais, uma vez que as lutas sociais, resultantes da Revolução Industrial, provocaram um novo olhar sobre o trabalhador e sobre o desenvolvimento de suas ações.

---

<sup>\*</sup> Professora orientadora. Mestra em Filosofia da Educação. Docente no Centro Universitário Uninassau – Campina Grande – PB. Pesquisadora no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Cultura e Diversidade – Nupedi/IFPB – CNPq, professorakatiaantero@hotmail.com

<sup>\*\*</sup> Graduanda de Pedagogia pelo Centro Universitário Uninassau (Campina Grande – PB); Emilyana20014@gmail.com

<sup>\*\*\*</sup> Graduando de Pedagogia pelo Centro Universitário Uninassau (Campina Grande – PB); Viktorartur07@Gmail.com

<sup>#</sup> Graduanda de Pedagogia pelo Centro Universitário Uninassau (Campina Grande – PB); livia.katly04@gmail.com

<sup>##</sup> Graduanda de Pedagogia pelo Centro Universitário Uninassau (Campina Grande – PB); Mydianjanaina@gmail.com



### **O homem, o trabalho e algumas reflexões antropológicas**

O homem é o único ser vivo que pensa, projeta, planeja antes de executar, bem como reflete sobre possibilidades e consequências. Mas, é sabido que suas ações influenciam no mundo e este também interfere na sociedade. “O trabalho é a porta de entrada para todos os sonhos, desejos, projetos de vida que um ser humano possa almejar” (PONTIERI, 2008, p. 68) Assim, a maneira como o homem enxerga o trabalho, muitas vezes, vai além de trabalhar por necessidade humana, mas com o desejo de ter mais, o que se destaca em detrimento do ser. “O trabalho, essencialmente, é uma ação própria do homem mediante a qual transforma e melhora os bens da natureza, com a qual vive historicamente em insubstituível relação” (MIGLIACCIO FILHO, 1994, p. 22).

Nesse sentido, para se ter mais carece trabalhar mais, para ganhar mais, mas isso não implica ter melhor qualidade de vida. Ao contrário! Muitas vezes, a falta de controle com o tempo e a forma de se trabalhar acarreta muitos problemas não só físicos, como sociais, uma vez que o homem participa de vários grupos, dentre eles, a família.

Os aspectos antropológicos destacam o quanto o homem estabelece cultura, e esta influencia ~~em~~ seu modo de ser e a maneira como se relaciona com o trabalho. Além do mais, evidencia que o ser humano é limitado e que nem tudo que ele projeta consegue alcançar. Por isso, ~~ele~~ só consegue se desenvolver plenamente em sociedade. De acordo com os estudos de Nader (2008, p. 32) “a própria constituição física do ser humano revela que ele foi programado para conviver e se completar com o outro ser de sua espécie”.

A forma como cada sociedade atribui valores ao trabalho é bastante pertinente ao seu contexto, considerando características diferentes, pelas quais enxerga o trabalho, de acordo com o grau de importância que ocupa na vida. É através do trabalho que o homem se projeta na sociedade, e essa forma de compreender o lugar do trabalho na vida do indivíduo foi resultante de lutas e movimentos sociais desde a Revolução Industrial. Marx (2013) deixava claro que o trabalho traz benefícios para o desenvolvimento do homem e de sua atuação social; no entanto, quando o trabalho resultava em exploração, trazendo a ideia de relação entre opressor e oprimido, já também defendido por Freire (2017), evidenciava que o homem se tornava um ser alienado dos meios de produção.

## **Método**

O objeto de pesquisa, que serviu para realizarmos nossas análises, direcionou partindo das projeções da produção cinematográfica “Tempos modernos”, com o ator Charlie Chaplin. O filme retrata a relação do homem com o mundo do trabalho. Para tanto, nos reportamos a estudos de teóricos que nos deram sustentabilidade teórica sobre o tema, como: Marx (2013), Freire (2017), dentre outros.

## **Resultados**

O filme “Tempos modernos” retrata uma história de ficção envolvendo o personagem Carlitos no trabalho desempenhado na indústria. Em toda a produção, é explanada a forma como o ator principal lida com as exigências do mercado de trabalho, retratando a Revolução Industrial. Um dos fatos que chama a atenção expõe Carlitos já tão dominado pela forma como trabalha e que afeta o emocional e o raciocínio. Mesmo sendo um fato da época, não se distancia muito dos dias atuais, uma vez que, muitas pessoas se tornam escravas do trabalho, sem tempo para descansar e/ou desfrutar de lazer com outras pessoas.

Todo labor apresentado destaca o quanto o homem precisa desempenhar rapidamente sua produção, para atender às exigências da burguesia. Atualmente, muitos trabalhadores são obrigados a atingir metas; independentemente de qualquer problema que surja, é preciso alcançá-las, se quiser garantir seu emprego no mercado.

Há claramente a opressão exercida pela burguesia, o que faz com que os trabalhadores oprimidos desempenhem suas tarefas. Fica evidenciada a forma como Marx esclarecia que o homem se tornava um ser alienado, dependente do trabalho e do qual nunca sairia. Essa seria a oportunidade de o trabalhador refletir e deixar de ser oprimido, defendendo suas ideias e se posicionando.

## **Conclusões**

O filme abordado é um objeto de pesquisa que oportuniza diversas reflexões acerca do mundo do trabalho e da sociedade, de maneira que gere conhecimento formulando pensamentos.

Por mais que tanto tempo tenha se passado após a Revolução Industrial, e as inovações tecnológicas tenham avançado, o homem ainda é um alienado do trabalho massificado pela classe que detém o poder. Sair dessa condição ainda é algo distante de acontecer, pois opressões no trabalho existem, e o trabalhador está na condição de ter que se submeter. Assim, evidencia-se que a forma como o trabalho é posto e encarado resulta diretamente da maneira como o indivíduo se relaciona com as pessoas e consigo mesmo, além de expor como enxerga o mundo, resultando na sua relação com ele como forma de consumo ou consumismo.

#### **Referências**

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013. v.1.

MIGLACCIO FILHO, R. Reflexões sobre o homem e o trabalho. **ERA**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 18-32, mar./abr. 1994.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

PONTIERI, Alexandre. **Brasil Trabalho do preso**. 2008. Disponível em: <http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&cod=39787>. Acesso em: 20 ago. 2020.

## ESCOLAS MULTISSERIIDAS COMO EXPERIÊNCIA DE ESCOLA POPULAR CAMPONESA

Magda Martins Macêdo<sup>\*</sup>  
Edirleine dos Santos Pereira<sup>\*\*</sup>

Este texto tem como objetivo central analisar a trajetória das Escolas Multisseriadas do Campo, na perspectiva de sua legitimação como importante experiência escolar do Movimento da Educação do Campo no Brasil, em consonância com a discussão proposta para o grupo de trabalho “Educação Popular e Movimentos Sociais” do V Colóquio de Educação Discente (Cedu), desenvolvido pela Universidade de Caxias do Sul. O mesmo é tema, também, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia em 2017, e se desdobrou ainda em um artigo intitulado “Escolas Multisseriadas do Campo: tempos, espaços e vivências” (PEREIRA; MACÊDO, 2018).

Conforme estudos realizados, o campo e os sujeitos que nele vivem e convivem ainda são comumente associadas às noções errôneas e estereotipadas que caracterizam o povo como sem conhecimento, que não tem acompanhado os avanços da sociedade globalizada. Tal pensamento é resultado de um projeto, ainda hegemônico, idealizado pela lógica capitalista e economicista, que vê o campo como terra e mercadoria para o agronegócio, o latifúndio, sem escolas e sem gente. Isto se refletiu em um histórico de negligência ao direito de ter atendimento educacional público à população camponesa (HAGE, 2008; MAZUR, 2015; VENDRAMINI, 2015).

Frente ao exposto, questiona-se: Quais os desafios para a legitimação das Escolas Multisseriadas do Campo e as possibilidades de seu reconhecimento, como experiência de escola pública camponesa?” No intuito de responder a este questionamento, foi realizada uma pesquisa explicativa, referenciada no paradigma interpretativo. Iniciou-se com um estudo bibliográfico, fundamentado

---

<sup>\*</sup> Mestra em Desenvolvimento Social (2009) pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Professora no Departamento de Educação/Unimontes. Coordenadora do Laboratório de Educação do Campo no Semiárido Mineiro: Identidade, Território, Agroecologia – LABÉdoCAMPO. Membro da Articulação Mineira de Educação do Campo e da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab). *E-mail*: magdamartinsm@yahoo.com.br

<sup>\*\*</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Unimontes. Pedagoga (2017) pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. *E-mail*: santos.edileny@hotmail.com

nos trabalhos de Antunes-Rocha e Hage (2010), Caldart (2012), Santos e Moura (2010) e Hage (2008, 2010, 2014), seguida por uma pesquisa de campo, por meio da tipologia História Oral, com dois estudantes e duas professoras, que tiveram sua primeira experiência escolar e profissional em Escolas Multisseriadas do campo, no norte de Minas Gerais, enfatizando suas memórias, percepções, seus sentimentos e suas representações acerca dessas escolas.

Os resultados da pesquisa revelaram que um número expressivo de escolas no campo localiza-se em pequenas comunidades, afastadas da sede dos municípios, sendo 71.991 das escolas no campo exclusivamente multisseriadas (INEP/MEC, 2006). Em geral, nessas escolas, diversos fatores incidem diretamente no exercício docente: funcionam em prédios com mínima ou nenhuma infraestrutura; não tem espaço para biblioteca, alimentação escolar; muitos deles ainda sem banheiros, água potável ou mesmo energia elétrica; tem pouco ou insuficiente acompanhamento pedagógico e ausência de um projeto político-pedagógico adequado e de formação continuada para seus docentes. Além das adversidades relacionadas às condições de funcionamento da escola, a heterogeneidade encontrada na multisseriação também é vista como um obstáculo à educação com qualidade. Isto faz com que a aprendizagem em Escolas Multisseriadas do Campo seja tida como inferior, acarretando a desvalorização dos seus profissionais e estudantes. Tais concepções negativas, historicamente criadas, foram incorporadas pela sociedade e, particularmente, pelos próprios professores e estudantes (HAGE, 2008, 2010, 2014).

Visando romper com o estereótipo do campo, como um lugar de pobreza, de atraso cultural, com tendência ao desaparecimento ou subsumição, bem como a desmistificação da concepção do ensino multisseriado, como sendo um modelo falido que tende a ser superado, os povos do campo e os movimentos sociais camponeses desencadearam, nacionalmente, o movimento da Educação do Campo. A Educação do Campo é, então, um movimento cultural, social, político e educacional, de reafirmação e fortalecimento do campo e do direito à educação e escola no campo, dentre elas as Escolas Multisseriadas, que se são a maioria, sendo 51% de suas experiências educacionais. Neste contexto, as escolas do campo ultrapassam o espaço físico e se voltam para o espaço de transformação social, em que serão formados os sujeitos capazes de perceber criticamente a realidade social em vigor e de elaborar, de forma coletiva, um

projeto político alternativo, que considere sua identidade e assegure seus direitos.

Com efeito, não existem somente barreiras para as Escolas Multisseriadas. Há, também, possibilidades que, tendo como cerne a valorização da diversidade dos sujeitos e das práticas pedagógicas, podem alavancar a qualidade da aprendizagem nessas escolas. Ademais, ao analisar as falas dos sujeitos entrevistados, chegamos à conclusão de que estas escolas representam muito mais do que um espaço para aprender a ler e a escrever, mas que, situadas no campo do direito, possuem uma função social na comunidade, constituindo-se como a base para a formação humana e intelectual dos sujeitos que por ela passam. Em vista disso, quando se fecha uma Escola Multisseriada do campo, deslegitimam-se a cultura e história local, da mesma maneira que se nega o direito à educação no lugar onde pessoas vivem e convivem, ocasionando a perda da identidade cultural.

As Escolas Multisseriadas do Campo têm grande importância na historiografia da Educação brasileira, enquanto experiência de escola camponesa, que garantiu a camponesas e camponeses o acesso à educação escolar nos extensos espaços rurais, e mais, constitui-se como uma base para a formação humana, na medida em que não se baseia na fragmentação ou na seletividade própria da seriação. Ela se fundamenta nos convívios humanos que a diversidade proporciona.

#### Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CALDART, Roseli Saete (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HAGE, Salomão A. M. **A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. 2008. Disponível em: [www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage.pdf](http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf). Acesso em: abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo e transgressão do paradigma (multis)seriado nas escolas rurais**. UFPA, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro>. Acesso em: set. 2016.

\_\_\_\_\_. Transgressão do paradigma da (multis)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.

Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf). Acesso em: abr. 2017.

MAZUR, Ivania P. Fechamento de escolas do campo: alguns apontamentos. *In: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS*, 5., 2015, Unioeste. **Anais [...]**, Unioeste, 2015. Disponível em: [cac-  
php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo3/FECHAMENTO\\_DE\\_ESCOLAS\\_DO\\_CAMPO  
\\_ALGUNS\\_APONTAMENTOS.pdf](http://cac.php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo3/FECHAMENTO_DE_ESCOLAS_DO_CAMPO_ALGUNS_APONTAMENTOS.pdf). Acesso em: set. 2016.

PEREIRA, Edirleine S.; MACÊDO, Magda M. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 1, p. 152-169, jan./abr. 2018, ISSN 2238-8346. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas>.

SANTOS, Fábio J. S.; MOURA; Terciana V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-47. Cap. 2.

VENDRAMINI, Célia R. Qual o futuro das escolas no campo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 49-69, 2015. Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: jan. 2017.

## CAIXA DE BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DE PAULO FREIRE

Roberta Cortez Gaio<sup>\*</sup>  
Perge Cipriano Alves<sup>\*\*</sup>

Apesar do discurso sobre a relevância de jogos e brincadeiras para a vida escolar de crianças, em pleno século XXI, ainda assistimos, em algumas escolas, o sistema tradicional de ensino, o que provoca limitação na ação educativa aos alunos. Há que se incluir, no planejamento educacional, o lúdico como metodologia, bem como jogos e brincadeiras, como conteúdos que possibilitam campos de experiências diversos, conforme consta na Base Nacional Curricular Comum, tais como: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação, entre outros.

De acordo com Antunes (2004, p. 31, 38), é “[...] no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Em outras palavras, jamais se brinca sem aprender [...]. Os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento”.

Assim, o objetivo deste estudo é apresentar o processo de construção de Caixa de Brinquedos, que ocorreu no curso de Pedagogia do Liceu de Campinas (Unisal), especificamente, na disciplina de Filosofia da Educação, sob a luz dos pressupostos da Educação Popular de Paulo Freire. A ideia central do estudo foi o trabalho do lúdico na prática educativa, tendo como foco o olhar para a realidade e o direcionamento da educação infantil, a partir do entendimento da criança como um sujeito crítico, social e criativo. Apesar de Paulo Freire ter trabalhado com adultos, é possível e de grande importância que se pense nos pressupostos da sua teoria, desde a Educação Infantil. Partindo do discurso de que defende a importância do diálogo, fica claro que o diálogo entre educadores e educandos gera oportunidade de troca de experiências e torna possível uma

---

<sup>\*</sup> Doutora em Educação. Professora no Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Liceu/Campinas/SP. Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq: Corpo, Gênero, Corporeidade, Ensino e Multiculturalismo da Ufam. *E-mail*: roberta.gaio@unisal.br

<sup>\*\*</sup> Aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Liceu/Campinas/SP. *E-mail*: perge@ymail.com



participação responsável. Para que o diálogo seja eficiente, ele deve fazer com que os sujeitos que dialogam se reconheçam um no outro. Freire também defende que deve haver sempre uma reflexão crítica sobre a realidade social em que alunos e professores estão inseridos. Refletindo sobre isso, foi construída uma Caixa de Brinquedos na qual a criança possa, com a interação com os brinquedos, se enxergar no outro, ouvir os colegas para depois interagir, criando os primeiros passos para um diálogo eficiente e, ainda, a criança pode enxergar o mundo à sua volta e transformá-lo sozinho ou em grupo.

A Caixa de Brinquedos freireana, desenvolvida neste trabalho contém quatro brinquedos. Toda estrutura da caixa e seus brinquedos foram confeccionados com materiais reciclados, e o espaço para a vivência lúdica dessa caixa deverá, necessariamente, ser amplo e proporcionar uma relação horizontal entre mediadores e alunos. Deve haver espaço para conversas, e essa dinâmica verbal/corporal deve trazer conteúdos que possam promover o conhecimento e o reconhecimento de quem dialoga com o outro. O(a) mediador(a) deve sempre olhar a criança como um sujeito social e crítico e despertar nela o interesse de mudança e de transformação para melhor, bem como da autonomia.

A criança deve ser sempre o foco central e ter participação ativa em toda confecção e vivência da caixa. Este estudo se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre os estudos de Paulo Freire, divisão de categorias essenciais para o trabalho lúdico com as crianças da Educação Infantil (diálogo, conhecimento, reconhecimento, transformação, relação, autonomia, criticidade, entre outras); elaboração da caixa e dos brinquedos; vivência da mesma e relato da experiência, a partir da socialização do trabalho em sala de aula, no curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Liceu/Campinas/SP. Os resultados apontam para o fortalecimento dos estudos de Paulo Freire, no trato com as crianças, mesmo que, no primeiro momento, esse estudioso tenha elaborado sua teoria, a partir do ensino com jovens e adultos. Freire (1996, p. 30) afirma que “ensinar implica em respeitar os saberes dos educandos e não simplesmente transferir os conteúdos sem discutir o porquê daqueles conteúdos”.

Em função dos objetivos apresentados para o estudo, a relação com o GT1 é a mais indicada, podendo também estar inserido no GT9.

## Referências

ANGELO, Adilson. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 5., março, 2006, **Anais [...]**, 2006.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar**: novas formas de aprender. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEF, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

## **ASSISTENTES SOCIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO**

Tassiane Oliveira Stevens\*

Desde a aprovação da Lei n. 13.935/19, que dispõe sobre a inserção de psicólogos e assistentes sociais na Educação Básica, mais uma esperança se acendeu no horizonte do combate às desigualdades sociais no Brasil, na área da educação. Em seu artigo 1º está disposto que “as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais”.

De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (CFSS), a inserção de assistentes sociais e psicólogos no ambiente escolar é muito positivo, já que essas equipes, juntamente com profissionais da Educação, poderão combater juntos as questões que causam desigualdades de aprendizagem causadas pelas violações de direitos. Além disso, ainda há a questão da evasão e do desempenho escolar, que poderão ser analisadas de perto, com o intuito de abranger as famílias e contribuir para a permanência de crianças e adolescentes na escola.

Existem muitos dados demonstrando que a desigualdade social no Brasil é algo latente, dado o modo de produção capitalista. Essa disparidade já existe no processo de mercantilização do ensino e da saúde, pois somente acessa a serviços com qualidade quem pode pagar por eles. Mas, analisando de perto, sabemos que as desigualdades nas escolas públicas não são advindas, apenas, da falta de dinheiro para comprar cadernos ou livros. A desigualdade também faz parte da cultura das famílias que vivenciam esse processo e que, muitas vezes, não puderam acessar o ensino, pois precisavam trabalhar para manter o sustento das famílias dentre muitos outros problemas. Também fazem parte desse processo os territórios nos quais estão inseridos e todas as demandas advindas de processos de exclusão social.

---

\* Graduada em Administração de Empresas com ênfase em Marketing pela Faculdade da Serra Gaúcha, Caxias do Sul, RS. Acadêmica do curso de Serviço Social pela UCS – Universidade de Caxias do Sul. Educadora Social pela FAS (Fundação de Assistência Social de Caxias do Sul/RS), lotada na Casa de Acolhimento Estrela Guia. *E-mail*: tsoliveira6@ucs.br

Para compreender um pouco mais sobre a importância, discorro aqui brevemente sobre o profissional em Serviço Social. Assistentes sociais são profissionais com curso superior em Serviço Social, que estudam as afetações do modo de produção capitalista na sociedade (chamado de expressões da questão social) e atuam diretamente na intervenção destas, para minimização das desigualdades sociais produzidas por esse modelo. Sendo assim, será muito efetivo esse profissional atuar diretamente na educação, em que pese ainda existam algumas imposições legais para que isso se efetive de fato, pois, momentaneamente, existem impedimentos em relação à criação de novos cargos públicos, devido a uma lei de congelamento de gastos no Brasil.

Entretanto, a reflexão que quero fazer para esse novo horizonte traz aspectos da educação popular. Debruço-me sobre referenciais teóricos que corroboram esse raciocínio, pois visualizo a forma prática como os assistentes sociais poderão se utilizar de ferramentas da educação popular, para levar a alunos e famílias a democratização, o exercício da cidadania, juntamente com consciência política, objetivando a equidade e justiça social.

Nesse novo processo, assistentes sociais, antes talvez habituados a fazer o trabalho de conscientização nos centros de referência, poderão se aproximar de escolas e territórios das escolas. Farão o movimento de se tornarem educadores nesse processo e de intervir na realidade dessas pessoas, traçando juntamente, com as famílias, caminhos para que a educação possa efetivamente ter qualidade. E, principalmente, que crianças e adolescentes possam acessar melhores oportunidades no futuro.

Freire (2019) traz elementos fundamentais para esse processo, atentando para o fato de que profissionais da educação devem ser humanizados, levando ao alcance de educandas e educandos os aspectos necessários, para que tomem consciência dos seus processos. Freire (2019, p. 119) ensina que: “[...] em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em questão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão”.

Logo, será fundamental adentrar a realidade e a cultura dos territórios e buscar lideranças locais para compreender o mundo dos seus educandos e educandas. Será necessário estar aberto/aberta a novas possibilidades e novas construções. Intervir na realidade dessas famílias e compreendê-las é

fundamental para o sucesso desse novo processo. Ainda Freire (2019, p.121) afirma que, “[...] para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem”.

Dessa feita, há muita esperança nessa possibilidade que adentra nossa realidade. Sabemos das deficiências que as escolas públicas enfrentam, entretanto a inserção de assistentes sociais nas escolas trará novas possibilidades de enfrentamento das desigualdades sociais. Há diálogos importantes entre os profissionais, de acordo com o Conselho Federal de Serviço Social, para traçar planos para que a educação possa ser o que sempre sonhamos: algo que faça com que alcance crianças e adolescentes e que contribua para um mundo melhor e mais justo para todos.

#### **Referências**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

WERKEMA, Rafael. **Agora é lei!** Assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica! CFSS. Brasília. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1647>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm). Acesso em: 19 ago. 2020.

**GT 2 – PENSAMENTO DECOLONIAL E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA  
LATINA**

**Coordenadores**

Claudia Soave (UCS)

Maicon Dorigatti (UCS)

## A EDUCAÇÃO NA PRATELEIRA

Andréia Morés\*  
Vialana Ester Salatino\*\*

A educação na prateleira torna-se realidade com a mercantilização, e, forçosamente, vira produto, tendência de mercado, mesmo nas instituições de ensino comunitárias, que deveriam focar-se não no mercado, mas na comunidade. Não sendo públicas nem privadas, lutam por sobrevivência, na competitividade do capitalismo. A escrita aqui instituída refere-se a um recorte de projeto de Tese sobre Mercantilização da Educação, das autoras suprarreferidas. Para possibilitar este resumo, baseamo-nos em levantamento teórico, resultando nas considerações iniciais de uma educação mercantilizada existente no Brasil, há cerca de vinte anos. Foi implantada por grandes grupos educacionais que imperam no Brasil, inclusive com investimento internacional; com isso, sem que a sociedade perceba, a gratuidade e qualidade educativas se desfazem. Quanto à metodologia da pesquisa, trata-se de um estudo narrativo-qualitativo, que envolve análise textual discursiva e balanço do saber a ser realizado. Tem como problema de pesquisa: Como o Ensino Superior pode educar para a autonomia no contexto de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES), no Rio Grande do Sul, frente aos desafios da mercantilização? Estabelece como objetivos: compreender se a educação para a autonomia é praticada pelas ICES, no Rio Grande do Sul; conhecer os principais desafios frente à mercantilização da educação. Tal estudo encontra identificação no pensamento decolonial e na educação na América Latina, pois busca romper com a educação mercantil, valorizando saberes culturais, autonomia e emancipação, vinculados ao pensamento freireano e às epistemologias do Sul, e valorizar a decolonialidade na educação, bem como ter uma universidade democrática e

---

\* Professora orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Área do Conhecimento de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pesquisadora no Observatório de Educação (UCS) e no Grupo de Estudos Inovação e Avaliação na Universidade (UFRGS). Coordenadora do Observatório de Educação (UCS). *E-mail*: anmores@ucs.br

\*\* Doutoranda em Educação, no PPGEDU da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente na Área do Conhecimento de Humanidades da UCS e na Pós-Graduação *Lato Sensu*, da mesma Instituição. Atua no Observatório de Educação (UCS) e no GP Forma Serra (Formação Cultural, Hermenêutica e Educação). Bolsista de taxas Prosuc/Capes. *E-mail*: vesalati@ucs.br

gratuita. O rastreamento teórico é prestigiado por Charlot (2005, 2002, 2000), Chauí (2018) Freire (1996, 1987, 1981), McCowan (2018, 2015), Santos (2020, 2011, 2009), Sguissardi (2018, 2015), entre outros. Assente nesses autores, destacamos que mudanças vêm ocorrendo na educação superior, em nosso País e no mundo, entre elas a expansão da EaD e a mercantilização. Atribuímos à escassez educativa as características impostas pelo mercado, quando a educação se torna produto – que atende às demandas do capital mais do que as demandas educativas para a autonomia dos educandos – e tudo muda. “O que não muda é a esperança, a essência da busca por uma educação não alienante, mas emancipatória, que busque, mesmo em suas características distintas de ensino e aprendizagem [...]” (MUNHOZ; SALATINO, 2020, p. 53796), uma educação decente para um país que necessita de protagonismo social. No pensamento freireano, ensinar consiste desenvolver a criticidade, que possibilita autonomia e atuar na construção de mundo. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 13). É imprescindível a segurança que o educador deve apresentar no processo educativo, despertando confiança nos educandos. Refletimos sobre a motivação destes educadores, “quando universidades se tornam um negócio, a educação passa a ser um produto, que precisa ser consumido em um mercado disputado; com isso, reduz-se o investimento em salário de professores” (SALATINO; MORÉS, 2020, p. 95), e as cobranças aumentam. Percebe-se uma disputa “de atuação dos professores e a cobrança de que precisam atender à pontuação, positivamente, nas avaliações do MEC, da Capes e em todos os *rankings* estabelecidos para a educação superior” (SALATINO; MORÉS, 2020, p. 95). Esses aspectos comprometem a educação, pois a universidade se torna tecnicista, currículos e carga horária são reduzidos, em favorecimento do lucro. Conforme Sguissardi (2015, p. 869) “a educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou serviço público [...] em serviço comercial ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora”. É o que professores e instituições de ensino vêm vivendo, alguns negando essa mudança, outros temerosos, mas aplicando a prática de mercado, visando sobrevivência. Isso nos divide enquanto profissionais da educação, e nos enfraquece enquanto categoria profissional. Acrescenta Chauí (2018, p. 253) que



“a universidade como grande empresa, ou seja, a educação é um investimento, um capital social, que deve gerar lucro social e tem um mercado como finalidade”. Conseqüentemente, ocorrem ajustes na educação, para garantir lucratividade. Autores como Santos (2020), Chauí (2018) e Sguissardi (2015) mencionam a influência do capitalismo na mercantilização da educação superior no Brasil, que começa com a ruptura da democracia, com a adoção do neoliberalismo, que atualmente é socialdemocrático, como impulsionadores dessa avalanche que ocorre na educação, transformando-a em produto na prateleira. McCowan (2015, p. 43) diz “educação em direitos humanos deve considerar o educando como um sujeito no sentido freireano, alguém que é um agente de sua própria aprendizagem, e, respectivamente, um agente nos processos políticos”, ambicionando educação superior. McCowan (2018, p. 465) destaca que uma tendência internacional da mercantilização é a desagregação, e “este processo envolve a separação da instituição em seus papéis constituintes e atividades diferentes bem como o corte de funções percebidas como supérfluas, permitindo ao cliente comprar apenas os elementos desejados”. Cada estudante escolhe o que quer estudar, “compra” separadamente cada disciplina, conforme entende ser necessário; deixam, pois, de existir currículos e cursos, as instituições de ensino se tornam certificadoras, numa realidade possível, graças à mercantilização.

#### Referências

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, jul./dez. 2002. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10237/9476>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Org. de Homero Santiago. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 6 v.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MCCOWAN, Tristan. A desagregação do ensino superior. **Revista Eletrônica de Educação**, Londres, v. 2, n. 12, p. 464-482, 2018. Quadrimestral. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325151929\\_A\\_Desagregacao\\_do\\_Ensino\\_Superior](https://www.researchgate.net/publication/325151929_A_Desagregacao_do_Ensino_Superior). Acesso em: 6 ago. 2020.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 25-46, 2015. Trimestral. Editora UFPR. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000100025&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000100025&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 5 ago. 2020.

MUNHOZ, Luis Paulo Soares; SALATINO, Vialana Ester. A possível relação entre a pedagogia freireana e a educação tecnológica e a distância. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 53791-53798, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/14250/11868>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SALATINO, Vialana Ester; MORÉS, Andréia. Demandas da avaliação da aprendizagem na Educação à distância na perspectiva da educação superior. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 88-100, 20 ago. 2020. Edição Especial. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2020.45545>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/45545/34685>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. 32 p. Disponível em: <http://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/2020/04/19/cruel-pedagogia-do-virus-livro-em-pdf/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa *et al.* (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. O que será das instituições de educação superior comunitárias e confessionais? **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 3, p. 27-42, 2018. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3865/2224>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015. Bimestral. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 maio 2020.

## MANIFESTO DA (RE)COLONIDADE: O ENCONTRO INUSITADO ENTRE FOUCAULT E OSWALD DE ANDRADE

Daniela Côrte Real\*

Escrevo este artigo articulando excertos do “Manifesto da Poesia Pau-Brasil” e o “Manifesto Antropófago”, de Oswald de Andrade, produções datadas de 1924 e 1928,<sup>1</sup> mas que bem poderiam ter sido escritas ontem. Textos nos quais o autor nos provoca a refletir, entre outros temas, sobre as relações entre a história da colonização no Brasil, desde os bandeirantes, e as relações de mercado que, hoje (em 2020), ainda se refletem no nosso “mundo moderno capitalista” **tupiniquim** e os conceitos de poder, saber e cuidado de si em Foucault. Começo a escrita me colocando como hipotética expectadora do encontro imaginário e inusitado entre o bacharel em Direito, escritor e dramaturgo brasileiro – que foi um dos grandes nomes do modernismo literário – e promotor da Semana de Arte Moderna no Brasil e o filósofo, historiador de ideias, teórico social, crítico literário e professor francês. Não há registros na História desse suposto encontro entre os dois, mas seus leitores suspeitam que se não ocorreu nesse mundo, com certeza o foi em outro tempo/espço que não pode ser explicado por nenhuma racionalidade humana. Andrade escreveu: “Toda a história bandeirante é a história comercial do Brasil. O lado doutor, o lado citações, o lado autores conhecidos. Comovente. Rui Barbosa: uma cartola na Senegâmbia. Tudo revertendo em riqueza” (1924, p. 1). O autor nos provoca a pensar sobre as relações que se estabelecem entre o poder e o saber personalizado, na figura do doutor que menciona os ainda DESconhecidos autores (intelectuais) que, em silêncio, observam o Brasil ser explorado e a riqueza do País sendo levada embora... A estes, não cabe alegar ignorância. “O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores anônimos” (ANDRADE, 1924, p.1). A crítica

---

\* Doutora em Educação pelo PPGEDU/UCS, Capes/Prosc. Pesquisadora Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GPForma Serra/UCS. *E-mail*: dcreal@ucs.br

<sup>1</sup> As datas das citações dos Manifestos correspondem ao ano de escrita dos textos (1924 e 1928) e não a publicação impressa de ambos pela Editora Vozes (1976).

de Andrade aos colegas bacharéis ecoa nas palavras que sinalizam o processo de erudição de tudo e de todos, mesmo daqueles que sequer sabiam o que tal palavra (erudição) significava. Estultos, como diria Foucault na *Hermenêutica do sujeito*, aqueles cuja vontade não é livre, mas determinada por outrem. Aqueles que – impotentes – viviam (e vivem ainda) na servidão e são conduzidos de um lado para o outro. Aqueles cuja vontade se interrompe, se contradiz e conflita consigo mesma. Não sabem como cuidar de si. “Quem não teve ainda cuidados consigo encontra-se nesse estado de stultitia. Portanto, a stultitia é, se quisermos, o outro polo em relação à prática de si. [...] o objetivo é dela sair” (FOUCAULT, 1982, p. 118). Esses ignorantes das causas e efeitos não podem ser responsabilizados pelos modos de viver. E, ainda que libertos (dos grilhões da escravidão e da branquitude) mal sabem o quanto sofrem com os efeitos das escolhas e práticas que inviabilizam a experimentação de si, que permite que se tornem mais fortes e convictos de uma possibilidade de vida ético-estética. Seguem, dissimuladamente (DisSimuladamente – expressão que poderia muito bem ter sido cunhada por Andrade no manifesto, a qual suspeito trazer implícita a crítica ao sistema e o conceito de Foucault: ‘*prends soin de toi*’<sup>2</sup>) e desPRETENSIOSAMENTE sendo vigiados e controlados. Investe-se na *stultia*, mantém-se o *status quo*. Sentimos a pressão, ainda que dissimulada, de pesados véus invisíveis que operam nosso imaginário de: mulher, brasileira, branca e doutora que se atreve a escrever este texto... Percebo que, sob os véus dos HIPÓcritas, as técnicas do cuidado de si produzem práticas da verdade que conduzem a um novo eu, a uma nova relação consigo mesmo. Práticas que horizontalizam as relações. E, ao fazermos isso, deparamo-nos com uma verdade aprendida a dura penas Essa nova arquitetura, que atribui protagonismo e dota os sujeitos de algo que não possuíam, constitui-se num imperativo pe-ri-go-so aos modos de produção capitalistas. “O estado de inocência substituindo o estado de graça que pode ser uma atitude do espírito. [...] A reação contra todas as indigestões de sabedoria. O melhor de nossa tradição lírica. O melhor de nossa demonstração moderna” (ANDRADE, 1924, p. 3). Não interessa aqueles que governam um povo liberto, reflexivo e crítico. Vale perguntar: Só a ANTROPOFAGIA nos une? Socialmente. Economicamente. Filosoficamente?

---

<sup>2</sup> Cuidado de si.

Reflico sobre aquela que Foucault chama de a *Hipótese de Nietzsche* que fundamenta a relação de poder no enfrentamento das forças (FOUCAULT, 1999, p. 25), retomo o texto de Gadelha (2009, p. 26) quando este se refere ao que Foucault (1999, p.13) chamava de *saber histórico das lutas*. Impossível não começar a construir redes... Penso nos efeitos do discurso que se articulam e formam regimes de verdade. Vejo a genealogia como a memória viva dos combates... “[...] a história de uns, não é a história dos outros” (FOUCAULT, 1999, p. 80). Foucault e Andrade se encontram, arriscam uma conversa em idioma neutro, subvertem a norma culta da palavra. Transgridem por conhecer e por se REconhecer. O debate é longo. Animados: o Careca e o Branco, bacharel, burguês, filosofam. Não lembro bem como o diálogo descambou para a comida. Oswald coloca: “Contra todos os importadores de consciência enlatada. A existência palpável da vida. E a mentalidade pré-lógica para o Sr. Lévy-Bruhl estudar” (ANDRADE, 1928, p. 1). Michel argumenta (no discurso hipotético do encontro imaginado, aquela que escreve o texto não comete ato ilícito ao supor que tal construção sintática e semântica poderia ter sua autoria atribuída a Foucault. *In dubio pro reo*): “– A decolonialidade há de se apresentar, companheiro, cansada do silêncio e da obliteração de toda a teoria pós-colonial. Há de se vestir com outras cores – da virada do milênio – e se constituir em uma nova/outra rede de investigação. Com olhos desnudos ela reconhecerá a dominação colonial e identificará margens e fronteiras. Não é (nem será) possível apagar a História – nem Messias conseguiu (insiste nisso ainda em 2020)”. Os dois homens riem. Erguem seus copos, um belo Château Du Tertre e uma maravilhosa Ypióca (safra 1843). Gargalham ao se dar conta de que a própria escolha das bebidas reflete certa colonialidade. Encaram o tempo, distópico, distópicos. Lamentam não ter se encontrado quando encarnados. Erguem os copos mais uma vez. No último brinde entoam juntos: “Contra a realidade social, vestida e opressora, cadastrada por Freud – a realidade sem complexos, sem loucura, sem prostituições e sem penitenciárias do matriarcado de Pindorama” (ANDRADE, 1928, p. 6). Resmungam um palavrão que não cabe em texto acadêmico. Por fim, Foucault grita, já se despedindo do amigo enquanto retorna pra algum lugar: “– Abriram a Caixa de Pandora. Agora aguentem!” No distópico, inusitado e hipotético encontro dos autores sou a última a sair da sala virtual. Desligo primeiro o microfone. Na sequência a câmera. Clico no botão ‘Sair da

reunião’. Ecoam em mim as palavras iniciais e finais do “Manifesto da Poesia Pau-Brasil”: “A poesia existe nos fatos [...]. A reação contra todas as indigestões da sabedoria. Bárbaros, crédulos, pitorescos e meigos. Leitores de jornais. Pau-Brasil. A floresta e a escola [...]” (ANDRADE, 1924, p. 1, 3). Queria ter podido perguntar aos dois quando seria a próxima *live*. Embriagada pela experiência do encontro... esqueci.

### Referências

ANDRADE, Oswald de. O manifesto antropófago. *In*: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Educação: experiência e sentido).

MARQUES, Carlos Alberto. **A construção do anormal: uma estratégia de poder – 24ª Reunião da Anped – CD-Rom – Anped**, 2002.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A escrita como dispositivo na formação de professores. *In*: COLE – CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2009.

## COMO ABORDAR A FILOSOFIA NA AMÉRICA LATINA: LEVANTAMENTO CONCEITUAL APLICADO À PROPOSTA DE JULIO CABRERA

Carlos José de Azevedo Machado<sup>\*</sup>  
Érico Pacheco Machado<sup>\*\*</sup>

A geração deste trabalho vai no sentido de investigar mecanismos que articulam a ideia de naturalizar a predominância das produções provindas da Europa ou dos Estados Unidos, em específico na área da filosofia, e que direcionam o pensar latino-americano sobre tal problemática. Dessa forma, busca-se compreender o cerceamento constituinte dos poderes predominantes hegemônicos, apresentando a perspectiva de uma mudança epistêmica. Pode-se perceber, por exemplo, nos cursos de Filosofia, em que as referências a autorias brasileiras ou latinas são quase exclusivamente na função de comentadoras, resenhistas ou tradutoras. Os currículos geralmente não consideram um tipo de produção “autêntica” dessas autorias. Daí o questionamento: O que faz as filosofias de autoria latina e brasileira (assim como africanas ou asiáticas) ficarem secundarizadas, quando não invisibilizadas, no estudo acadêmico da filosofia? Neste estudo faremos uma introdução conceitual em relação à proposta de Cabrera (2018), a partir de paralelos entre Bondy (2006) e Zea (1975). Bondy (2018) e Zea (1975) foram opções de investigação por conta de terem um peso relevante nos estudos da área, visto que abriram caminho para diversos(as) pensadores(as), como no desenvolvimento dos estudos da filosofia da libertação e do decolonialismo; geralmente estão presentes nas bibliografias desses estudos como percussores conceituais; abordaram o tema (sobretudo da filosofia nas Américas) com profundidade suficiente, para fecundar as pesquisas posteriores. Através do método que Cabrera (2018) propõe, a extração de

---

<sup>\*</sup> É professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Bento Gonçalves. Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (2016). Especialista em Lógica e Filosofia da Ciência, pela Universidade Católica de Pelotas (1995) e Licenciado em Licenciatura Plena em Filosofia, pela Universidade Federal de Pelotas (1990). Membro do Projeto Compaixão. *E-mail*: carlos.machado@bento.ifrs.edu.br

<sup>\*\*</sup> É acadêmico do curso de Bacharelado em Filosofia da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista voluntário do Projeto de Extensão Ética, Memória e Direito: O acervo do Centro Acadêmico Ferreira Vianna da Faculdade de Direito da UFPEL. *E-mail*: erico.pmachado@hotmail.com

elementos dominadores e emancipadores das produções de filosofia poderiam (e deveriam) ser aplicada não só a casos latinos – como fora uma opção estratégica neste trabalho, para proveito do espaço e da visibilidade da importância dessas obras para o debate filosófico –, mas também em todo tipo de obra filosófica, de qualquer nacionalidade, visto que tais elementos podem estar presentes também nas sutilezas, nos direcionamentos, nos pressupostos de qualquer pessoa que se aventure na filosofia. Assim, possibilitando uma visão mais abrangente de abordar a filosofia, no sentido de abrir caminho para a inclusão de autorias filosófico-latinas nos currículos dos cursos da área. A pesquisa será desenvolvida em duas etapas. Na primeira parte, será pontualmente contextualizado o problema da falta de autorias latinas enquanto produções reconhecidas e válidas na área de filosofia, entrando direto no que Bondy problematiza em 1968 – existe filosofia na América Latina? Por que há tal questionamento especificamente para nós (latinos)? –, e dialoga conceitualmente com Zea, nos anos 70, apontando possíveis erratas na própria elaboração do problema, e acerca dos elementos que a filosofia carrega e faz gerar tal problema. Na segunda parte, a proposta de Cabrera de identificar componentes dominadores e emancipadores das produções filosóficas será aplicada aos próprios autores, que já foram investigados, como forma de pontuação conceitual para análise e discernimento desses componentes de forma crítica, em vista de amadurecer o debate da filosofia, evidenciar a validade das produções filosóficas de autoria latina e problematizar a sistemática eurocêntrica que gerou esta pesquisa. Portanto é uma pesquisa básico-qualitativa, em andamento, com procedimentos de análise bibliográfica, seguindo a proposta de Julio Cabrera. A través de um levantamento conceitual acerca da questão da “existência (ou não) de uma filosofia na América Latina”, tratada canonicamente pelo pensador peruano Salazar Bondy (2006) em sua obra *Existe una filosofía en nuestra América?*, e seu diálogo com o filósofo mexicano Leopoldo Zea (1975), que também se preocupa com a forma de abordar a filosofia latinoamericana, em sua obra *Filosofia americana como una filosofía sin más* – serão traçados paralelos entre suas concepções, e problematizados de acordo com a proposta dos passos efetivos para a estruturação de um programa de introdução à filosofia latinoamericana, do filósofo argentino Julio Cabrera, os elementos emancipadores e dominadores



que se manifestam na filosofia, como uma terceira via frente às propostas de Bondy e Zea, de como tratar a produção filosófica latina. Será levantada a problemática do eurocentrismo-colonialismo-imperialismo na produção e validação de conhecimento, que já fora denunciado por Bondy e Zea e, em seguida, a proposta de Cabrera será aplicada nas obras destes autores latinos que tratam do tema, em vista de uma ilustração prática na forma de abordar a filosofia, já que estudamos majoritariamente autorias europeias ou estadunidenses, que têm uma tendência a não se preocupar com a temática da invisibilidade latina na filosofia, dado que o problema nasce de lá para cá – da consolidação da modernidade enquanto fruto de sociedades específicas (Europa), num sistema econômico específico (capitalismo), num escopo ideológico-específico (colonialismo-imperialismo).

#### **Referências**

CABRERA, J. Esbozo de una introducción al pensamiento desde “America Latina”. In: FLORES, A.V.; FRANK, W. (org.). **Problemas do pensamento filosófico na América Latina**. Goiânia, GO: Editora Philos, 2018. p.12-56.

SALAZAR BONDY, Augusto. **¿Existe una filosofía de nuestra America?** 17. ed. México: Siglo XXI, 2006.

ZEAL, L. **La filosofía americana como filosofía sin más**. 3. ed. México: Siglo XXI Editores, 1975.

## O MOVIMENTO QUILOMBOLA DO MARANHÃO (MOQUIBOM) E AS INFLEXÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Arkley Marques Bandeira<sup>\*</sup>  
Jadson Fernando Rodrigues Reis<sup>\*\*</sup>

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na Linha de Pesquisa em Cultura, Educação e Tecnologia. A pesquisa analisa os processos de tensionamento e de ressignificação provocados pelo Movimento Quilombola no Maranhão (MOQUIBOM) na educação escolar e seus desdobramentos na construção do currículo do Centro de Ensino Fundamental Othon Soares I, localizado na comunidade de Pau Pombo, em Santa Helena – Maranhão. O interesse em realizar esta pesquisa surgiu a partir da organização da Formação Continuada para professores e lideranças que atuam na Educação Escolar Quilombola da Baixada Ocidental Maranhense (2019), realizado pelo Instituto Federal do Maranhão – *Campus* Pinheiro e do seu Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (Neabi). Na ocasião, percebeu-se o quanto os agentes políticos MOQUIBOM,<sup>1</sup> participantes ativos no curso de formação, têm atuado no sentido de disputar um currículo mais aberto ao diálogo e a incorporação dos saberes que vêm sendo construídos por sua atuação política e social. Nesse sentido, tem sido cada vez mais urgente a proposição de investigações que

---

<sup>\*</sup> Doutor em Arqueologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente no Ensino Superior da Universidade Federal do Maranhão – *Campus* Pinheiro. Integra o Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade PGCult – UFMA. *E-mail*: arkleybandeira@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – *Campus* Pinheiro. *E-mail*: jadson.fernando@discente.ufma.br

<sup>1</sup> O MOQUIBOM é um movimento de resistência campesina que se articula em torno da luta contra os retrocessos que ameaçam as políticas públicas conquistadas ao longo das últimas décadas pelos remanescentes quilombolas no Maranhão. Defende, ainda, a soberania e autogestão das comunidades tradicionais na definição de caminhos sustentáveis e viáveis de produção de suas existências e de autodeterminação. Através das provocações da Comissão Pastoral da Terra (CPT), O MOQUIBOM surge em 2011, pautando sua atuação na luta pelo reconhecimento dos territórios de remanescentes quilombolas da microrregião, marcada por graves conflitos fundiários com o assassinato de lideranças comunitárias, e na construção de uma agenda política que respeite sua soberania (SOUSA, 2016, p. 73).

contemplem o papel desse movimento político enquanto produtor de experiências educacionais e pedagógicas significativas, entendido aqui enquanto saberes, e a forma como estes flexionam e ressignificam os currículos das escolas quilombolas na comunidade aqui investigada. As lacunas surgidas a partir desta inquietação foram fundamentais para a construção desta investigação. Esta pesquisa também parte da reflexão de que o sistema educacional brasileiro tem reforçado um currículo colonial que desterritorializa e invisibiliza as trajetórias comunidades tradicionais. Quando pensamos nas escolas dos territórios quilombolas, esta problemática ganha contornos ainda mais agravantes. Faz-se necessário estruturar investigações sobre os espaços educativos formais nessas comunidades, buscando entender como o currículo vem tratando esses sujeitos que passaram/passam por esse processo de identidades e direitos negados, que contribuiu para a reprodução da falácia pretensamente filosófica de que seus saberes não produzem conhecimento científico ou estruturado, mas estabelecem, nesse sentido, uma hierarquia no que deve e no que não deve ser ensinado. Se faz necessário, portanto, propor investigações que busquem dar luz aos mecanismos que operam na produção de ausências e no ocultamento dos saberes produzidos pelo movimento quilombola, no currículo das escolas desses territórios. Dessa forma, e alinhado com a proposta do GT2 – Pensamento Decolonial e Educação na América Latina do V CEDU da UCS, pretendemos discutir os processos que acarretam na hierarquia curricular, que ignora os saberes produzidos no real vivido (ARROYO, 2013, p. 116), tornando as práticas educacionais empobrecidas de experiências sociais, assim como menospreza os sujeitos produtores desses saberes. Configura-se, dessa forma, no silenciamento histórico dos coletivos sociais subalternizados pelo sistema mundo do ser, do saber e do poder, um dos aspectos mais nefastos da modernidade/colonialidade (QUIJANO, 2005). O norteamento teórico desta investigação encontra fôlego nos subsídios epistemológicos oferecidos pelo Pensamento Decolonial, pois este exige que se faça uma releitura da produção política e filosófica do conhecimento, colocando no centro das discussões vozes de grupos e sujeitos historicamente silenciados, a exemplo do Movimento Quilombola e dos seus saberes construídos em luta (QUIJANO, 2005, 2010; MIGNOLO 2008, 2020; GROSGUÉL, 2008, 2007; MALDONADO-TORRES, 2018; PINHO, 2018; GOMES, 2017, 2018). Estas epistemologias denunciam o processo de colonialidade da

ciência moderna e ocidental, ao passo que defendem o reconhecimento da pluriversalidade de saberes e experiências que emergem do “[...] lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados/colonizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos” (GROSFOGUEL, 2008, p. 136). Tendo em vista que esta pesquisa está finalizando a etapa da realização da análise do estado da arte com base em levantamento e revisão integrativo-bibliográfica, realizada em teses e dissertações encontradas no banco de dados da Capes, Plataforma Sucupira e nos Repositórios Institucionais, pretendemos, a partir do próximo semestre, desenvolver sua segunda etapa: entrevistas, coleta de dados e observação *in loco*, com vistas a responder aos problemas levantados. Assim, esperamos, em breve, apresentar os resultados obtidos.

#### Referências

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p. 223-246.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.
- GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Tradução de Flávia Gouveia. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 02, p. 32-35, 2007.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Análise da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p. 27-53.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado da identidade em política. **Cadernos de Letras da Universidade Federal Fluminense – Dossiê Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

PINHO, Osmundo. Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p. 341-360.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade dos saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-117.

SOUSA, Igor Thiago Silva de. **Processos de mobilização quilombola: a ACONERUQ e o MOQUIBOM no Maranhão**. 2016. 156 f. Orientadora: Ilka Boaventura Leite. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016. Disponível em: [repositorio.ufc.br](http://repositorio.ufc.br). Acesso em: 2 jul. 2020.

## **GT 3 – HORIZONTES PARA A EDUCAÇÃO FRENTE A COVID-19**

### **Coordenadores**

Fabiana Kaodoiniski (UCS)

Nanci Junqueira (UCS)

## VISITAS TÉCNICO-VIRTUAIS COMO DISPOSITIVO INOVADOR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS FRENTE AO CENÁRIO DE PANDEMIA MUNDIAL

Cássio de Oliveira \*

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Sobre esses aspectos, Ferraz *et al.* (2005) também trazem contribuições envolvendo a dialética educar e cuidar, haja vista a importância de se trabalhar esses dois conceitos de maneira integrativa. “Cuidar e educar são ações eminentes ao ser humano, e, por conseguinte, intrínsecas aos profissionais da área da saúde” (FERRAZ *et al.*, 2005, p. 607). Nesta perspectiva, o eixo para o exercício profissional em saúde alicerça-se sob esses aspectos, dialogando ainda com os saberes de forma criativa, estética, ética, política e técnica. Atualmente, frente ao cenário de incertezas em relação à pandemia, mais do que nunca a reinvenção das práticas educativas fez tanto sentido, exigindo de seus profissionais o desprendimento de antigos hábitos e a incorporação de novas metodologias digitais, que permitissem o cumprimento das atividades envolvendo alunos e a manutenção da qualidade do ensino. Servidor público municipal há quase nove anos, pertenço ao grupo de profissionais da saúde, graduado em Enfermagem pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atuo há aproximadamente três anos como Gerente do Núcleo de Educação Permanente em Saúde (NEPS) da Secretaria Municipal da Saúde (SMS) de Caxias do Sul, que desenvolve suas atividades em três grandes dimensões: capacitações, formação e pesquisa. O setor em que atuo é responsável por propor, formular e implementar políticas e ações relativas à capacitação, formação, desenvolvimento e acompanhamento profissional, produção de conhecimento e à educação permanente dos trabalhadores de saúde, atendendo aos princípios de resolutividade, integralidade das ações e humanização nas relações com usuários e no trabalho. Nesse momento, frente à pandemia da Covid-19, em virtude das muitas atividades presenciais terem sido canceladas ou

---

\* Enfermeiro. Especialista em Enfermagem em Terapia Intensiva e Gestão da Clínica nas Regiões de Saúde. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: cassio.enf@gmail.com

postergadas, propomos a reinvenção e transformação das propostas educacionais, como, por exemplo, em relação às visitas técnicas dos alunos e professores da graduação vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES), aos serviços pertencentes à SMS. Nos anos anteriores, essas visitas presenciais ocorriam ao longo dos semestres, totalizando, aproximadamente, cinquenta visitas ao ano. A partir de março deste ano, em respeito às instruções sanitárias quanto ao distanciamento controlado, iniciamos com a proposta de visitas técnico-virtuais, oportunizando a continuidade e inovação das atividades educativas. A visita técnica tem como objetivo proporcionar aos alunos e professores o conhecimento acerca dos processos de trabalho desenvolvidos pelos serviços da SMS. Não obstante, intenciona descrever, brevemente, as composições profissionais que atuam no local e suas inter-relações de trabalho, que ocorrem por meio de suas equipes multidisciplinares. Por fim, além da explanação geral sobre os fluxos e rotinas, faz-se a demonstração da área física do serviço, de modo que os alunos e professores possam visualizar os espaços disponíveis para atendimentos aos usuários, reuniões de equipe e demais atividades que se façam necessárias para o desenvolvimento do trabalho. A proposta de resumo tem relação direta com o GT3 – Horizontes para a Educação frente a Covid-19, pois relata a experiência de transformação no processo educacional e novas proposições de atividades educativas frente ao cenário de pandemia mundial. Os procedimentos para as solicitações de visitas técnicas, como parte integrante do cumprimento da matriz de estudos dos alunos, ocorrem da seguinte forma: o professor da IES, por meio de formulário específico disponibilizado pelo NEPS, deverá solicitar visita técnica, preenchendo os seguintes campos: nome completo da IES, nome completo da disciplina e curso, proposta de data e horário para a visita, quantitativo de alunos e objetivo da visita. De posse do formulário, o NEPS se encarregará de fazer as tratativas com os serviços. Uma vez tendo o aceite do responsável do local, agenda-se, via plataforma Google Meet, a visita com o professor, alunos e serviço escolhido. Durante o encontro, tem-se a possibilidade da explanação breve sobre as principais rotinas do local, incluindo fluxos de trabalho e atendimentos; relação com a equipe multidisciplinar, projetos desenvolvidos e, quando possível, exposição da área física. Essas visitas têm duração de, aproximadamente uma hora, em datas pré-acordadas, podendo ser estendidas, a critério do local.



Anteriormente, esse processo ocorreria de forma presencial, seguindo-se os mesmos trâmites. Essa nova modalidade de inserção dos alunos e professores na rede de saúde, por meio de plataformas digitais, tem se mostrado uma experiência exitosa frente ao atual cenário, pois, cumpre os objetivos previamente elencados, proporcionando ao aluno e professor, mesmo que de forma síncrona, a interação com os profissionais da saúde e o compartilhamento de experiências. Até o momento, tivemos a realização de mais de 10 visitas, contemplando diversos locais. Estas atividades possibilitam aos profissionais dos serviços relatarem como estão se organizando frente à pandemia, quais os desafios e as possibilidades de atuação e as novas perspectivas de enfrentamento e combate ao coronavírus. Percebe-se, ao longo do desenvolvimento das atividades educativas realizadas frente ao Covid-19, o quão se faz necessária a reinvenção profissional para dar conta das necessidades que se apresentam diariamente. O cenário que estamos vivenciando é atípico, altamente desafiador, e exige de todos profissionais não só o desenvolvimento de habilidades técnicas, como também emocionais e psicológicas. É exatamente nesse contexto que precisamos nos reinventar; aprender a aprender; transformar os desafios em possibilidades e estratégias e, sobretudo, acreditar que é possível. São os pequenos trabalhos, diários, que fazem a diferença e impactam na qualidade e melhoria dos processos educativos.

#### Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: maio 2020.

FERRAZ, Fabiane *et al.* Cuidar-educando em enfermagem: passaporte para o aprender/educar/cuidar em saúde. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 58, n. 5, p. 607-610, out. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672005000500020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672005000500020&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 3 abr. 2020.

## REPENSANDO AS PRÁTICAS EM TEMPO DE PANDEMIA: O ESTÁGIO CURRICULAR EM BIBLIOTECONOMIA

João Paulo Borges da Silveira \*

Este trabalho apresenta uma experiência do curso de Biblioteconomia da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no primeiro semestre de 2020, momento novo devido à pandemia que estamos vivenciando. O trabalho se adequa ao GT 3, por refletir os horizontes da Educação frente ao Covid-19. O mundo iniciou 2020 de olho na China, onde no final de 2019 começaram a surgir casos de uma doença, à época ainda desconhecida, depois identificada como sendo causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que pode apresentar quadro clínico com infecções assintomáticas até quadros respiratórios graves. Em 23 de janeiro foi diagnosticado o primeiro caso no Brasil. Já no Rio Grande do Sul, o primeiro caso foi registrado em 9 de março. Até meio do mês de agosto, o País registava 3,8 milhões de casos confirmados e mais de 120 mil óbitos. A UCS vem tomando medidas desde que os primeiros casos foram noticiados, como suspensão das aulas presenciais, desde março, substituindo-as por processos de ensino e de aprendizagem mediados por tecnologias digitais, incluindo os estágios, sem previsão de retorno, visando manter o calendário acadêmico e minimizar os impactos do coronavírus. Diante do cenário, o curso de Biblioteconomia trabalhou numa proposta para o Estágio curricular I, no primeiro semestre de 2020, adequando-se ao contexto de isolamento social, para evitar a propagação do vírus. O estágio aconteceu de forma remota, a partir de atividades equivalentes ao campo, como se as estagiárias estivessem em bibliotecas, buscando manter a qualidade e o aprofundamento necessário à formação das acadêmicas. O Estágio I é uma disciplina obrigatória do sétimo semestre do curso (currículo GRA000905). A disciplina tem carga horária de 120 horas e foi ministrada pelo Prof. João Paulo Borges da Silveira, que, dentre as atividades, estava a orientação de dez acadêmicas para a realização do estágio. Conforme plano de ensino, o Estágio I tem por objetivo: “Possibilitar ao aluno aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso em uma

---

\* Docente da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutorando em Educação pela mesma Instituição. *E-mail*: jpbsilveira@ucs.br

unidade de informação, pública ou privada sob a supervisão do profissional responsável pela unidade”. Essas práticas podem ser realizadas *in loco*, mas também de forma simulada, considerando os recursos e os materiais disponíveis. Os estágios costumam ser realizados em campo, ou seja, cada discente juntamente com o(a) orientador(a) define um local, contando com a orientação de um(a) docente e um(a) bibliotecário(a) atuante no local do estágio, para supervisionar as atividades propostas. Como documento final da disciplina, deve-se elaborar um relatório, em cujos pontos que devem constar a apresentação da Instituição, bem como as descrições detalhadas das atividades que foram desenvolvidas durante o período de aprendizagem. A Fiocruz divulgou em abril o Boletim InfoGripe, no qual apontava o RS como zona de alerta para a Covid-19. Esta informação, além da solicitação institucional por medidas em época de pandemia, reforçara a necessidade de encontrarmos caminhos para o Estágio I, que é normalmente vinculada ao campo profissional, no qual as discentes precisam se deslocar, colocando em risco sua saúde, a de seus familiares e dos profissionais que as receberiam. Diante dos casos de infectados e de óbitos decorrentes da Covid-19, o professor propôs as atividades que foram realizadas e serão aqui apresentadas. A proposta teve aval da coordenação do curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), após foi encaminhada para avaliação e aprovação da Pró-reitoria Acadêmica (PRAE), para validar as práticas remotas. Ao propor as atividades, tomou-se a Instrução Normativa (IN) institucional n. 04/2020 da PRAC, que “normatiza procedimentos acerca dos estágios curriculares obrigatórios durante o período de isolamento social”. Em seu art. 1º, a IN aponta a possibilidade de “realização de atividades que simulam práticas profissionais, com orientação de professores”, consoante ao que foi proposto. Para atingir o propósito de oferecer prática profissional simulada com qualidade, a disciplina contou com o apoio da equipe de bibliotecários(as) do Sistema de Bibliotecas da UCS. A Biblioteca Central serviu como referência para refletir e realizar as atividades, tendo como base uma biblioteca universitária. Forma propostas seis etapas, cumprindo 120 horas entre maio e julho. As atividades foram: 1) estudos teóricos sobre a biblioteca universitária na contemporaneidade e discussão em grupo (10 horas); 2) Web conferência com profissionais para conhecerem diferentes experiências, culminando com a realização do I Simpósio de Biblioteconomia da UCS (20 horas); 3) estudos sobre

o SiBUCS (30 horas); 4) participação em capacitações ofertadas pelo SiBUCS (10 horas); 5) Web conferências com bibliotecários(as) da UCS, para conhecerem o dia a dia dos profissionais do local de estágio (25 horas); e, 6) elaboração de proposta de um serviço a ser ofertado (futuramente) pelo SiBUCS (25 horas). Destaca-se que todas as atividades foram realizadas a distância, utilizando o ambiente virtual-institucional (CANVAS), assim como a ferramenta de web conferência *Google Meet*, não colocando, dessa forma, em risco a saúde das estagiárias, assim como dos(as) profissionais que atuam na UCS.

Considerando o cenário em que o mundo está passando devido à pandemia pela Covid-19 e as perspectivas para os próximos meses, acredito que, a partir das atividades propostas e realizadas, a disciplina de estágio atendeu de forma satisfatória ao seu objetivo, ou seja, o de proporcionar vivência profissional às futuras bacharelas em Biblioteconomia. É importante ressaltar que as práticas simuladas, realizadas a partir do estágio remoto proporcionaram teoria e prática relacionadas ao fazer profissional. Se as práticas tivessem sido realizadas em campo, teriam outra dimensão, porém, o momento é delicado e exigiu que se repensassem as práticas em tempos de pandemia, qualificando as ações e buscando manter o calendário acadêmico e, sobretudo, a qualidade da formação das futuras bibliotecárias e do próprio curso de Biblioteconomia da UCS, conceito 5 na avaliação do MEC. Destaco também a realização do I Simpósio de Biblioteconomia da UCS, originário a partir da demanda da disciplina de estágio, que debate as bibliotecas universitárias na contemporaneidade, e que foi um ganho para as estagiárias e a todo o curso.

#### **Referências**

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Boletim semanal InfoGripe**. Rio de Janeiro, n. 17, 28 abr. 2020. Disponível em:  
[https://gitlab.procc.fiocruz.br/mave/repo/blob/master/Boletins%20do%20InfoGripe/Boletim\\_InfoGripe\\_SE202017.pdf](https://gitlab.procc.fiocruz.br/mave/repo/blob/master/Boletins%20do%20InfoGripe/Boletim_InfoGripe_SE202017.pdf).

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Instrução Normativa n. 04/2020-PRAC**. Normatiza procedimentos acerca dos estágios curriculares obrigatórios durante o período de isolamento social previsto para conter a Pandemia pelo coronavírus.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Plano de ensino do curso de Biblioteconomia da UCS**.

## REINVENÇÕES NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: O MODELO “EDUCADORA-ACOLHEDORA”

Ingrid Bays\*

Tassiane Oliveira Stevens\*\*

Em meados de março de 2020, foi inevitável repensar a nossa forma de viver, a partir do anúncio de uma pandemia e com o vírus circulando, oficialmente, em solo brasileiro. As atividades rotineiras passaram a ser canceladas e não se tinha mais certezas sobre planejamentos – fossem eles a curto, médio ou longo prazo. No entanto, nem todas as atividades puderam ser interrompidas, como é o caso de serviços de acolhimento institucional, espaços em que vivem crianças e adolescentes em situação de medida protetiva e onde transitam profissionais de diversas áreas, a fim de prestar o cuidado necessário ao público atendido. Assim, como pensar em cumprir orientações de distanciamento social em um ambiente que é naturalmente uma aglomeração, dada sua especificidade?

Como já é de praxe na área da educação social, foi necessário alterar a estratégia no atendimento, dessa vez deslocando, em parte, o espaço em que se daria o acolhimento institucional. O objetivo do presente trabalho é, portanto, apresentar as orientações legais e técnicas acerca das possibilidades e excepcionalidades surgidas como alternativas viáveis diante dos impactos da Covid-19. A partir disso, também é possível repensar o acolhimento institucional, considerando as novas vivências, impostas por uma situação até então improvável.

A título de esclarecimento, o Ministério da Cidadania publicou a Recomendação n. 1, de 16 de abril de 2020, dispondo sobre os cuidados a

---

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

\*\* Graduada em Administração de Empresas com ênfase em Marketing, pela Faculdade da Serra Gaúcha. Acadêmica do curso de Serviço Social pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Educadora Social pela Fundação de Assistência Social de Caxias do Sul/RS (FAS), lotada no Serviço de Acolhimento Institucional Estrela Guia.

crianças e adolescentes com medida protetiva de acolhimento, no contexto de transmissão comunitária do novo coronavírus (Covid-19). No documento, previu-se a “utilização, em caráter excepcional, e depois de esgotadas as possibilidades de manutenção da medida de acolhimento institucional, de estratégias que possam viabilizar a permanência da criança ou adolescente na residência de cuidadores diretos, de demais profissionais do serviço de acolhimento ou de padrinhos afetivos, quando houver condições suficientes e seguras para cuidado e proteção, após decisão judicial autorizando tal medida”. Compartilharemos, assim, um pouco da experiência de recebermos em nossa residência crianças acolhidas no abrigo, enquanto educadoras sociais do serviço.

Atuar em um serviço de acolhimento institucional é atuar no coletivo, em equipe multidisciplinar. Deslocar o atendimento exercido em equipe para dentro da casa do/a trabalhador/a é, no mínimo, deslocar-se do habitual, do esperado, do previsto. Considerando ter sido essa a decisão tomada pela equipe diante do cenário atual, e mediante autorização judicial, pode-se dizer que o maior impacto era justamente na estruturação do atendimento, que passaria de coletivo para individual – tanto por parte de quem acolhe, quanto por quem é acolhido(a). Por outro lado, o sonhado espaço de convivência familiar, a atenção personalizada, novas possibilidades de autonomia e referências no campo da educação social passaram a ser construídas. Nesse sentido, podemos nos amparar em Freire (2018, p. 36), garantindo que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”. Eis que, desde o final do mês de março do corrente ano, seguiu-se trabalhando com essa nova possibilidade, em que cada profissional da educação social, que deslocou seu espaço de trabalho para o de sua residência, levou seu modo de trabalhar, suas particularidades, suas crenças pessoais, ainda que amparados por construções coletivas. Na convivência diária, sem intervalos, sem trocas de plantões, olha-se para o(a) acolhido(a) e sente-se imediatamente o seu retorno – a cada prática, a cada palavra e a cada ensinamento.

Pode-se afirmar, desde já, que é um momento de aprendizado para educadores(as) e educandos(as). Como educadoras sociais, nesse momento “educadoras-acolhedoras”, nos reinventamos, inserimos nossas famílias no processo e podemos identificar que as conquistas são diárias, para além das

expectativas esperadas. Com essa experiência inovadora no serviço de acolhimento, podemos perceber a evolução das crianças (notadamente em aspectos de saúde e de desenvolvimento e no que diz respeito às suas particularidades, à individualidade como um todo), podemos destinar a elas o que nos é mais precioso, quando nos identificamos com a educação social, que é um olhar particular ao seu mundo e o retorno imediato em cada descoberta.

Por mais que seja uma atuação momentânea, enquanto se aguardam notícias positivas acerca de um possível controle da doença que nos assolou, são meses que geram experiências, trocas, reflexões. Freire (2018, p. 39) discorre que: “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Pensando criticamente sobre o modelo utilizado nesse momento e fazendo uma analogia com a modalidade de famílias acolhedoras, percebemos a importância dessa proximidade com os(as) acolhidos(as), dos vínculos formados, especialmente tratando-se da primeira infância. Não se trata de deslegitimar o trabalho realizado no espaço institucional, mas de perceber que algumas características que são próprias de instituições tornam inviável a continuidade de alguns acompanhamentos e um olhar mais particular, mais individual, que é justamente o que se viu como o maior benefício desse momento de atender uma única criança ou adolescente em um espaço residencial.

Denota-se, de antemão, pelas trocas realizadas entre profissionais e acolhidos(as) o quanto positiva está sendo a experiência. Entendemos que esse afeto, o conhecimento do(a) acolhido(a) em suas especificidades e o trabalho oferecido diretamente a ele(a), torna-o(a) parte do todo e o(a) mune de confiança. Também sabemos da importância desse momento em seu desenvolvimento. Não obstante, seguimos trabalhando na perspectiva de que é uma atuação dentro da política da assistência social, não devendo ser confundida como um ato de “caridade” ou de puro “assistencialismo”. É atuação social, que demanda reflexão-ação, respeito à história dessa criança ou adolescente e de seus direitos em manter os vínculos familiares e comunitários, ainda que em outros formatos, em razão do distanciamento social. Questionamos também, diante dessa nova modalidade de atuação “educadora-acolhedora”, bem como a modalidade já existente anteriormente, de famílias acolhedoras, de que forma se trabalhará o vínculo que fica e que será rompido,

devido à particularidade do trabalho. Acreditamos que se abriu uma chance de repensarmos as formas como encaramos os vínculos dentro do acolhimento institucional, os cruzamentos de tantas vidas e histórias que se entrelaçam nesses ambientes. Uma nova possibilidade de olhar com atenção, afeto e cuidado esse lugar que pulsa vida e que faz história – com ou sem pandemia.

#### **Referência**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.



## ALTERIDADE E VOLUNTARIADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PROJETO COMPAIXÃO DO IFRS-BG EM QUESTÃO

Onorato Fagherazzi<sup>\*</sup>  
Carlos José de Azevedo Machado<sup>\*\*</sup>  
Isadora Finoketti Malicheski<sup>\*\*\*</sup>

Este resumo expõe a prática do Projeto Compaixão, do IFRS *Campus* Bento Gonçalves, desenvolvido nos horizontes do ensino de ética, cidadania e voluntariado, como possíveis formas de enfrentamento da Covid-19. Trata-se de uma pesquisa básico-qualitativa com procedimentos que vão desde a análise bibliográfica e documental com estudo de caso. Para tanto trabalhamos alguns conceitos importantes, em que começamos pelo voluntariado. Porém, para entender melhor a importância do voluntariado, é fundamental uma compreensão do que é alteridade, termo que significa ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro, e que será abordado neste trabalho. Assim iremos, além dos objetivos e resultados destas práticas, percebendo que a frase “fazer o bem só faz bem” não são palavras jogadas ao léu, pois é um postulado sempre certo, se considerarmos que o “bem” é algo bom, e dessa forma ao fazê-lo, voluntariamente, vamos nos sentir bem. A origem da palavra *voluntário* está no latim *voluntas*, que significa desejo/vontade, de onde também deriva o termo “voluntariado”, *voluntarius*, ou seja, “de vontade própria”. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2020), “voluntário é o jovem, adulto ou

---

\* Professor de Filosofia no Ensino Médio e Superior do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Bento Gonçalves. Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (2016). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Especialista em Psicologia (2011), e em Educação (2007). Licenciatura Plena em Filosofia. Coordenador do Projeto Compaixão. *E-mail*: onorato.fagherazzi@bento.ifrs.edu.br

\*\* Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Bento Gonçalves. Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (2016). Especialista em Lógica e Filosofia da Ciência pela Universidade Católica de Pelotas (1995). Licenciado em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (1990). Membro do Projeto Compaixão. *E-mail*: carlos.machado@bento.ifrs.edu.br

\*\*\* Professora de Arquitetura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Bento Gonçalves. Mestre em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2020). Especialista em Docência no Ensino Técnico (2016). *E-mail*: isadora.malicheski@bento.ifrs.edu.br

idoso que, devido a seu interesse pessoal e seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração, a diversas formas de atividades de bem estar social ou outros campos”. Segundo Hudson (1999), desde tempos remotos da sociedade, era responsabilidade do grupo familiar cuidar dos seus membros mais jovens, idosos, enfermos, deficientes, viúvos e órfãos. A partir do século XX, as instituições filantrópicas assistenciais passaram a ter intervenção do Poder Público, e o atendimento aos necessitados tornou-se política de Estado. Porém, a partir dos anos 80, com a significativa diminuição dos investimentos públicos em assistência social, o voluntariado passa a suprir as lacunas deixadas pelo Estado. Retomando a questão da alteridade, esta nada mais é do que um indivíduo entender outro em sua diferença e não como uma extensão de si mesmo. É o aspecto principal para compreensão do “eu” e do “outro”. O filósofo Emmanuel Lévinas (1993) sugere que o mundo procure a ética como sua base, para que a sociedade se torne mais solidária com o próximo. Para tanto, utiliza o conceito da alteridade para nos chamar a atenção para uma vida mais humana, em prol de uma sociedade mais ética, menos violenta, justa e igualitária. Mas, como agir para poder alcançá-la? Sem dúvidas, o desenvolvimento da responsabilidade empática pelo outro, por meio do ensino da Ética ou de projetos de voluntariado, entre outros meios de ensino, exercerá uma boa porta de acesso ao outro. É a ruptura do pensamento solipsista a primeira resistência na extensão da ajuda ao outro. Ao ser também um fundamento da Ética, a alteridade é uma espécie de altruísmo. Ou seja, um desprendimento de si em prol do outro; mas, como vimos, não se resume puramente a ação altruísta por si mesma, por mais que se deseje incentivá-la. E, aqui resta-nos uma questão final: Como podemos incentivar outras pessoas a também preocuparem com o outro e serem voluntárias na ajuda aos demais necessitados? Tomando a alteridade como um importante fundamento ético, na busca de uma possível transformação de nossa sociedade, criou-se um projeto de no *Campus* de Bento Gonçalves. O projeto de extensão *Compaixão*, iniciou em 2016, contando inicialmente com quatro servidores do IFRS-BG e hoje já conta com o dobro, além de acadêmicos do Instituto. Há estudos que demonstram que as atividades realizadas fora do ambiente escolar contribuem de forma diferenciada no processo formativo do estudante, enriquecendo o de ensino e aprendizagem, complementando o trabalho em sala de aula e proporcionando compreensão

mais aprofundada dos conteúdos abordados pelas matérias, uma vez que permite relacionar teoria e prática. Por meio deste projeto, já foram mobilizados mais de sete centenas de alunos em práticas de voluntariado em associações não governamentais tais como: Lar do Ancião, Associação dos Deficientes Visuais de Bento Gonçalves (ADVBG), Lar da Caridade, Aldeia Indígena, Associação Integrada do Desenvolvimento do Down, Parceiros Voluntários, Apae, Hospital Tacchini e algumas escolas municipais. Mas, com qual metodologia de abordagem conseguiu-se sensibilizar discentes em prol da causa de outrem? Além do convite feito pelos professores das disciplinas de Ética para que estudantes pudessem vivenciar a prática de tais conhecimentos, oficinas não obrigatórias de voluntariado a eles foram oferecidas. Nestas aborda-se, os estudantes quanto à questão da gentileza, expondo pequenas ações que geram grandes mudanças na vida das pessoas. Utilizam-se vídeos motivacionais, leitura e reflexão de textos sobre voluntariado e, ano final, se propõe alguma atividade de voluntariado. Espera-se, por meio desse projeto, igualmente, sensibilizar os estudantes quanto à necessidade de paciência, atenção, escuta e carinho ao humano. Mas, teremos como realizá-las em períodos de epidemia? O IFRS tem suas aulas presenciais suspensas desde 14/3/2020; logo desde esta data não tivemos mais como desenvolver ações presenciais. Contudo, em tempos de epidemia de alto contágio, apesar de não podermos reunir nossos voluntários para oficinas e diversas ações que costumeiramente desenvolvemos, conseguimos apoiar e praticar algumas ações remotas, tais como: doação de roupas aos desabrigados pela enchente de Santa Tereza, doação de leite infantil às crianças da Aldeia Indígena de BG – ação desenvolvida em parceria com o NEABI de nosso *campus*; divulgação e ajuda às demandas necessárias para o tratamento aos pacientes por Covid-19 de nosso Hospital Walter Galassi – UPA 24 Horas (Bento Gonçalves), doação de grandes sacos de tampinhas para a ONG Amigos Pet BG. Nesse sentido, entende-se que o *Projeto Compaixão*, além de fomentar o voluntariado, também fomenta a reflexão crítica e cidadã, tão importantes à nossa vida em sociedade. Votos de vida longa e feliz a todos os que se empenham em prol do outro.

## Referências

HUDSON, M. **Administrando organizações do terceiro setor**. São Paulo: Makron Books, 1999.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Voluntariado**. Disponível em:  
<https://nacoesunidas.org/vagas/voluntariado/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

## A TRANSFORMAÇÃO DO MODELO DE ENSINO DURANTE A PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO ALUNO

Emiliana Claro Avila<sup>\*</sup>  
Inês Costa de Moura<sup>\*\*</sup>

No final de 2019, ressurgiu na China na cidade de Wuhan o vírus chamado SARS-Cov-2, que causa a doença Covid-19, assim denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Embora este tipo tenha virado uma pandemia nos últimos tempos, ele já era conhecido no mundo, já que os primeiros casos foram registrados em 1937, assim como hoje, nesta época, a principal medida de prevenção de contágio foi o isolamento social, já que a enfermidade possui múltiplas e rápidas vias de transmissão. Esse distanciamento social trouxe mudanças que impactaram na vida dos estudantes ao fecharem repentinamente as escolas, independentemente da classe econômica, e as adaptações tiveram que ser feitas tanto no âmbito profissional como acadêmico. Surge assim uma necessidade de adequação a educação em todas as esferas de ensino, desde a educação básica até a graduação, trazendo assim uma onda de incerteza, de como prosseguir o processo de ensino e aprendizagem neste ano letivo quando o calendário foi de alguma maneira afetado. Nasceu, então, a necessidade de buscar uma alternativa para que se possa dar seguimento ao ensino, principalmente na área da saúde, em que as aulas presenciais eram essenciais e, com isso, foi necessária a adoção de tecnologia da informação e comunicação (TIC) para dar continuidade aos estudos até então interrompidos. Este trabalho tem como objetivo mostrar o impacto que a pandemia trouxe no ensino nos principais cursos da área da saúde, trazendo insegurança durante as aulas *on-line* e quanto ao retorno das aulas presenciais. Atualmente, o ensino remoto foi a solução para as faculdades públicas ou privadas, nas quais está sendo inserida, pelo menos, uma disciplina dessa modalidade em cada curso. Uma das grandes dificuldades foi o curto prazo para o início das aulas EaD (modalidade educação a distância) e a impossibilidade do uso dos laboratórios de forma presencial, os

---

<sup>\*</sup> Biomédica. Mestra e Doutora em Ciências da Saúde. Docente no curso de Enfermagem Bacharelado da Faculdade Anhanguera de Pelotas/RS.

<sup>\*\*</sup> Técnica em Enfermagem. Discente no curso de Enfermagem Bacharelado da Faculdade Anhanguera de Pelotas/RS.

quais eram ambientes em que o aluno visualizava com maior clareza o que o professor estava explicando em relação às práticas no ambiente de saúde, possibilitando maior interação entre professor e aluno, e também excluindo totalmente os campos de estágio, pois, grande parte destes ambientes são hospitalares. Foram coletados depoimentos de três alunos, de instituições diferentes: dois provenientes do curso de Enfermagem Bacharelado de instituições privadas diferentes e um do curso de Ciências Biológicas licenciatura proveniente de universidade pública (todos da cidade de Pelotas), os quais relataram suas incertezas e dificuldades enfrentadas, diante do processo de aprendizagem durante as aulas, e os déficits resultantes deste período, no seu curso de graduação. Para tal, foram indicadas três perguntas abertas: O que os discentes acham das aulas na modalidade EaD? Quais as suas experiências neste processo? Quais as suas expectativas? Para correlação foram buscados na plataforma SciELO artigos através dos descritores “ensino na pandemia” e “ensino remoto na pandemia”. A estudante do curso de Ciências Biológicas relatou que as disciplinas ofertadas a uma grande quantidade de alunos (169 alunos inscritos) não possibilita a interação com o professor, pois o mesmo não consegue abrir espaço para o debate sobre o conteúdo, já que muitos alunos podem ter dúvidas e não há tempo para que todos falem. Foi relatado também que houve dificuldade em relação ao formato *on-line* no início, principalmente em relação aos horários de estudo, a rotina da casa e as distrações, porém reconhece que, sendo o modelo possível de ensino durante a pandemia, permite ter contato com a universidade e com os conteúdos do curso. A estudante de Enfermagem relatou que optou pelo curso de Enfermagem presencial, pois teria um ambiente propício para contatos diários com o professor e colegas, o que facilitaria a troca de conhecimento e forma de estudos e, hoje, se depara com a realidade de apenas poder fazer esta troca por videochamadas ou durante as aulas remotas. A estudante de Enfermagem de outra instituição descreveu a visão que ela tem tido sobre as aulas a distância e que são necessárias para dar continuidade ao curso, porém, apresenta muitos fatores que atrapalham como, por exemplo, problemas na conexão de rede de internet, para assistir às aulas. Todas reconhecem as distrações do ambiente como fatores que dificultam a concentração nas aulas. De modo geral, pôde-se constatar que todos os discentes relataram as mesmas queixas ou preocupações. A realização destes

estudos no formato EaD traz uma série de fatores implícitos, como o fato de as aulas serem realizadas muitas vezes em horário contraturno, o incômodo de (muitas vezes) não ter um ambiente propício para estudos e o aumento das atividades por não haver provas presenciais. Não só estudantes, mas docentes também passaram por algumas dificuldades ao saírem da sua rotina, em que tinham seu método de ensino presencial e estavam diante dos alunos, o que hoje não é mais assim. Sim, a tecnologia supre uma grande parte desta necessidade. Atualmente, o que nos traz o firme pensamento de que assim como os alunos, os professores precisam estar em constante evolução.

### Referências

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda *et al.* Uso de telessaúde por alunos de graduação em fonoaudiologia: possibilidades e perspectivas em tempos de pandemia por COVID-19. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n. 4, e20200190, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-17822020000400201&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822020000400201&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 out. 2020. Epub July 17, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20192020190>.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 1º. set. 2020. Epub July 06, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885>.

GOMES, Vânia Thais Silva *et al.* A pandemia da Covid-19: repercussões do ensino remoto na formação médica. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Brasília, v. 44, n. 4, e114, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022020000400602&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000400602&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 1º. out. 2020. Epub Aug 21, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200258>.

## AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maristela Pedrini<sup>\*</sup>  
Lezilda Maria Teixeira<sup>\*\*</sup>

A pandemia provocada pela Covid-19 impactou o mundo inteiro, e as escolas foram as primeiras organizações a serem pausadas no enfrentamento do processo pandêmico. A suspensão das atividades escolares aconteceu bruscamente causando a todos os integrantes da comunidade escolar dúvidas, dificuldades e necessidade de ressignificar e reinventar o processo de ensino e de aprendizagem, através da inserção da tecnologia na mediação pedagógica.

Assim, com a adoção do ensino remoto, os professores precisaram repensar e reorganizar suas funções pedagógicas. Nesse contexto, além dos problemas tradicionais, outros foram acrescentados ao cotidiano dos educadores, num cenário emergente. Ou seja, a nova realidade exigiu dos professores novas demandas e, diante dos desafios e das tensões, desponta o cuidar da saúde e capacidade de lidar com informações/desinformações, de forma remota, distanciado dos grupos de trabalho e com relações sociais fragilizadas.

Diante de um momento de profundas mudanças, a mobilização de competências socioemocionais pelos professores se constitui em uma das importantes possibilidades de um cuidado de si, a fim de fazer frente ao processo de mediação pedagógica ainda mais multifacetado e polissêmico, diante do contexto pandêmico. Como afirmam Marin *et al.* (2017, p. 95), “o conceito de competência abrangeria o de habilidades, acrescentando a noção de adequação do comportamento às demandas do contexto em que ele ocorre”. Nesse sentido, o olhar sensível aos professores e o pensar em como se sentem precisam ser uma preocupação solidária de todos. Estes profissionais estão lidando com a necessidade de reinventar o fazer docente e de buscar novas

---

<sup>\*</sup> Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas (UPF). Mestre e Doutora em Educação na Linha de Pesquisa Formação de Professores pela PUCRS. Professora na Universidade de Caxias do Sul, na Área do Conhecimento de Humanidades.

<sup>\*\*</sup> Licenciada em História. Especialista em Supervisão Escolar. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas. Professora na Universidade de Caxias do Sul, na Área do Conhecimento de Humanidades.



ferramentas para a atuação profissional, o que gera incertezas e sofrimentos, seja por terem que lidar com novas tecnologias, ou por terem que fazer suas tarefas, sozinhos, sem apoio de seus pares. E, quando ocorrem, são mediados pela tecnologia, o que não condiz com a natureza humana que é do encontro, do abraço, do olhar, do afeto, das intensas emoções e dos sentimentos, que o contato presencial proporciona, que é o que se espera enquanto seres de interações que somos. Assim, o sentir-se só, isolado dos outros, traz necessidades afetivas e emocionais que afetam o equilíbrio psíquico e, também, o biológico. Neste contexto, abrem-se brechas, frestas, difíceis de reconhecer e de acomodar, para bem desempenhar as tarefas docentes. Nessas rupturas e dificuldades, os professores se reinventaram.

A partir desses pressupostos foram ouvidos doze professores que atuam na Educação Básica, através de uma entrevista semiestruturada, em que foram convidados a relatar como se sentem perante o novo cenário educacional e as novas funções docentes, com o objetivo de que pudessem se expressar sobre o “sentido” e o “vivido” no momento atual. Os dados coletados foram analisados através da análise textual discursiva (MORAES, 2003), que permitiu identificar que os professores manifestam sentimentos de saudades, de preocupação com os riscos que seus alunos podem estar correndo, por maus-tratos de seus responsáveis ou cuidadores, da insegurança quanto à aprendizagem e quanto ao retorno das atividades presenciais, o medo da não aprendizagem e a volta ao trabalho, no pós-pandemia. Estes sentimentos afetam de diferentes formas o aspecto psicológico dos professores. Estas constatações ratificam a importância das competências socioemocionais no trabalho e a aprendizagem delas ao longo da vida, na formação inicial e na formação continuada dos professores.

Desta forma, considerando o cenário em que os professores se encontram faz-se necessário apoiar, articular e promover novos olhares e fazeres docentes, tendo como meta um olhar cuidadoso para o professor e a sua saúde, para que possa promover a aprendizagem significativa nos espaços em que atua.

A escola pré-pandemia já era solicitada a trabalhar o ser/conviver, o saber/conhecer e o fazer (UNESCO, 1998), através de redes de relações que emergem do cotidiano, através do desenvolvimento de competências socioemocionais, tanto por parte dos professores como pelos alunos (BNCC, 2018).

É importante destacar que o conceito do desenvolvimento de competências socioemocionais para a educação, no século XXI, tem fundamentação no paradigma do desenvolvimento humano, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, nos anos 90, e coloca as pessoas no centro dos processos de formação humana, apontando a educação como oportunidade fundamental para prepará-las para seu crescimento pessoal e social. Com enfoque nos aspectos socioemocionais, as pessoas se preparam para as tomadas de decisão, para buscarem sua realização e a superação de situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento e o de sua comunidade e do país. Desta forma, a competência socioemocional se refere à capacidade de sentir, pensar, incitar, integrar e colocar em prática os recursos, conhecimentos, habilidades socioemocionais e cognitivas, aprendidos, socialmente, pelo indivíduo, frente à determinada situação.

Nesse viés, o Relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 1998) e as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (2018) estabelecem as premissas para a Educação para este século, em quatro aprendizagens: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer, que concorrem para a formação de um ser humano mais preparado para enfrentar os desafios de um mundo instável e em constante transformação.

Assim, para além das competências conhecidas como cognitivas (interpretar, refletir, pensar abstratamente, generalizar aprendizados), as escolas devem mobilizar o desenvolvimento de competências socioemocionais, enquanto manifestação de características como otimismo, resiliência e capacidade de socialização. E, para tal fim, os educadores devem desenvolver habilidades e competências que lhes permitam mediar esse processo pedagógico mais humanizado e inovador, proporcionando relações interpessoais equilibradas, em momento de muitos conflitos, exigências, perdas e angústias, como os causados pela Covid-19.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 ago. 2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF; MEC:Unesco, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARIN, Angela Helena; SILVA, Cecília Tonial da; ANDRADE, Erica Isabel Dellatorre; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora Cristina. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. Bras. Ter. Cogn.**, Rio de Janeiro, v.13, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872017000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004). Acesso em: 17 ago. 2020.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

## POSSIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Andressa Abreu da Silva<sup>\*</sup>  
Eliana Maria do Sacramento Soares<sup>\*\*</sup>

Apresentamos um estudo que visa a compartilhar informações recebidas em contextos de formações continuadas e participações de evento durante a pandemia da Covid-19. Esta pandemia trouxe a necessidade de estabelecer isolamento social. Em isolamento social, a participação em cursos de formação e eventos acadêmicos parece inicialmente mais difícil, desafiando a criação de possibilidades, já que esses normalmente ocorrem em espaços acadêmicos presenciais de cursos regulares. Entendemos que muitas pessoas podem não ter conhecimento sobre instituições que oferecem cursos gratuitos para realização na modalidade de Educação a Distância, sendo assim, este estudo visa indicar alguns *websites* e compartilhar experiências de participação em eventos acadêmicos e realização de pesquisa durante a pandemia. Durante a pandemia, a maioria das atividades cotidianas foi transformada em atividades remotas, como atendimentos psicológicos, aulas e até mesmo reunião com amigos. Com as atividades acadêmicas, o processo não foi diferente. Eventos que estavam planejados necessitaram ser transmitidos por plataformas *on-line*, o que exigiu adaptação. Pesquisas em plataformas acadêmicas revelam que a maioria dos estudos, feitos durante a pandemia, está relacionada à educação, tendo seu foco voltado para criação de práticas pedagógicas, técnicas em plataformas que podem ser utilizadas com a Educação Básica e avaliação. Lembremos que, segundo Veiga (2006), a docência tornou-se uma profissão e que requer conhecimentos e formações específicas para que seja possível exercê-la. Em se tratando de formação continuada, compreendemos que quando se trabalha com o ensino, em qualquer nível, existe uma necessidade dela, para o estudo prático

---

\* Mestranda em Educação pela UCS (2020). Orientanda da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento. *E-mail*: andressaabreusilva0@gmail.com

\*\* Bacharela Licenciada e Mestra em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora e professora no Centro de Ciências Exatas e da Tecnologia da Universidade de Caxias do Sul, RS. Membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação, dessa Universidade, atuando na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia. *E-mail*: emsoares@ucs.br

de elementos que julgamos como fundamentais à formação docente e entendemos que ela auxilia em conhecimentos análogos e específicos, já que “o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras de ensiná-los” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 13). Assim, vemos que realizar formações continuadas é de importante para os profissionais da educação. Esse estudo tem relação com o grupo de trabalho, pois trata das possibilidades que os professores têm de aprimorar a sua formação, com pouco investimento. As perguntas que guiam esse estudo são: Quais *websites* oferecem cursos gratuitos para formação continuada em Educação? Posso participar de eventos acadêmicos durante a pandemia? Como os eventos acadêmicos funcionam durante a pandemia? A metodologia se constitui como um relato de cunho exploratório, na qual a pesquisadora apresentou trabalhos em eventos acadêmicos *on-line*, realizou cursos de formação exclusivamente *on-line* e participou de eventos acadêmicos como ouvinte. Para a realização desse relato, a pesquisadora apresentou dois trabalhos em eventos *on-line*, que eram pagos, sendo um deles internacional e o outro nacional; realizou oito cursos, sendo três deles gratuitos no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS); dois gratuitos, no Instituto Nacional de Ensino a Distância (GINEAD), mas que precisavam de pagamento para emissão de certificado e três gratuitos na Escola Superior Aberta do Brasil (Esab), que foram gratuitos devido à pandemia pela Covid-19. Além disso, a pesquisadora também participou de seis eventos acadêmicos como ouvinte, sendo quatro deles sem custo para participar. Analisando as apresentações em eventos, a pesquisadora se sentiu tranquila para apresentar. Os eventos não permitiam o uso de recurso visual (*PowerPoint*), mas, como eram a distância via *Google Meet*,<sup>1</sup> foi possível visualizar as lâminas no próprio computador. Quanto aos eventos dos quais a pesquisadora participou como ouvinte, as palestras foram transmitidas pelo *Youtube*,<sup>2</sup> sendo que três delas contavam com o sistema de confirmação de presença e avaliação do evento via *Google Forms*,<sup>3</sup> que precisava ser preenchido durante a participação no evento, pois ficava disponível somente

---

<sup>1</sup> Plataforma de encontros da Google.

<sup>2</sup> Site para postagem de vídeos.

<sup>3</sup> Plataforma de formulários da Google.

nesse período. Em um dos eventos, a pesquisadora perdeu o *link* em um dos dias e precisou fazer contato por *e-mail*, sendo rapidamente respondida e conseguindo confirmar sua presença. Esse sistema tem um lado positivo e um lado negativo: o positivo é que disponibilizar o link via *Google Forms*, durante o evento, pode garantir que o participante esteve atento às palestras, mas, por outro lado, como o *link* era postado no *chat*, desaparecia rapidamente. Nos outros eventos, a presença era confirmada enviando o nome completo no *chat* das palestras. Consideramos que a melhor parte da transmissão de eventos pelo *Youtube* é que os vídeos ficam disponíveis para serem assistidos posteriormente, permitindo ao participante rever as partes que percebeu como mais importantes. Quanto aos cursos, todos contavam com material gratuito e prova para certificação. Era possível realizar as provas mais de uma vez, com perguntas diferentes em cada. A prova não garante que o aluno tenha domínio do conteúdo, já que eram todas perguntas de múltipla escolha. Concluímos que, se o docente dispõe de tempo livre terá a possibilidade de participar de eventos e de realizar formações continuadas, sem precisar investir monetariamente ou investindo pouco. Os cursos e eventos podem assumir caráter mais informativo ou ainda contribuir no processo de reflexão, que pode levar à aprendizagem. Os cursos e eventos, por outro lado, podem requerer dedicação e empenho dos participantes, já que os espaços para dúvidas são poucos e a interação, em sua maioria, é limitada aos *seus chats*. Sendo assim, existe a possibilidade de fazer formações continuadas e participar de eventos acadêmicos, durante a pandemia da Covid-19, adaptando-se ao contexto atual.

### Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872014000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 ago. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação superior em debate; v. 5) Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%A4ncia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>. Acesso em: 13 ago. 2020.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EPICOVID 19 RS: APRENDENDO E EDUCANDO

Patricia de Gasperi<sup>\*</sup>  
Daiane Vergani<sup>\*\*</sup>  
Dâmaris Bueno Souza<sup>\*\*\*</sup>

O ano de 2020 está sendo atípico, nas diversas esferas. Convivência social, educação, atendimento às necessidades de saúde são áreas que foram bastante abaladas em decorrência da pandemia da Covid-19. Como acadêmica da área da saúde, sempre senti motivação em atuar diretamente vinculada à saúde das pessoas e, diante da situação mundial apresentada, percebi que a oportunidade oferecida pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), de ingressar em um projeto de pesquisa que visa fazer o mapeamento da prevalência e disseminação do coronavírus, poderia contribuir de forma significativa com a minha formação e, assim, possibilitar participação os cuidados coletividade e colaborar com este momento tão importante para a saúde da população. O referido projeto é o EPICOVID 19 RS, elaborado pela Universidade Federal de Pelotas, e executado pelo IPO e, em Caxias do Sul, conta com a participação e o apoio da UCS. Faz parte da realização da pesquisa o preenchimento de um formulário eletrônico e a realização do teste rápido em um morador sorteado do domicílio também sorteado. Em Caxias do Sul participam da pesquisa 50 regiões censitárias do IBGE, com 10 domicílios aleatórios em cada fase da pesquisa, que finalizou a sétima até este momento. Este resumo tem o objetivo de relatar a experiência de participação como entrevistadora na pesquisa do EPICOVID 19-RS e trazer como metodologia o relato das experiências vivenciadas relacionando-as com a formação acadêmica. Inicialmente, é realizado um teste rápido para Sars-Cov-2 em todos os entrevistadores e na sequência é realizado um treinamento no qual são abordadas questões relacionadas à elaboração da pesquisa, às questões de biossegurança, e no qual sempre é reforçada a importância do uso dos EPIS e a forma correta de desparamentação para evitar o risco de contaminação, e sobre o funcionamento da coleta de dados, que envolve a utilização de aplicativos para

---

\* Enfermeira. Doutora e Mestra em Enfermagem. Docente na Área da Vida, na Universidade de Caxias do Sul. Líder do grupo de Ensino e Pesquisa em Segurança do Paciente (Gepesp/UCS).

\*\* Enfermeira. Mestra e doutoranda em Ciências da Saúde. Docente na Área da Vida (UCS).

\*\*\* Acadêmica de Enfermagem na UCS.

a realização do sorteio e preenchimento do formulário, bem como a leitura e interpretação dos mapas das regiões censitárias. Este treinamento é repetido a cada nova etapa. Em geral, a realização da coleta de dados ocorre nos sábados e domingos definidos pela prevalência da etapa anterior, e os entrevistadores ficam em campo de coleta por aproximadamente 10 horas. É necessário realizar o sorteio do domicílio e proceder à abordagem dos moradores, para que os mesmos participem da pesquisa. Ao aceitar, o entrevistador inicia o preenchimento do formulário eletrônico, procede ao sorteio do morador a ser testado, executa o teste e, ao sair, deixa na residência um folder explicativo sobre a doença. Caso o morador teste positivo, todos os moradores que estiverem no domicílio naquele momento são testados, e a vigilância epidemiológica do município é comunicada. Essa foi a primeira experiência em fazer uso de equipamentos de proteção individual por um longo período e com risco de um possível contato com uma doença que tem um potencial de contaminação muito alto e que, além disso, pode ser assintomática. As principais dificuldades encontradas foram: conseguir entender alguns setores censitários, uma vez que os mapas são do Censo-2010 e também enfrentar a desconfiança de alguns moradores, pois, infelizmente, algumas *Fake News* a respeito da pesquisa foram divulgadas. A maioria das pessoas abordadas foram receptivas e concordaram em participar do estudo, mas teve quem se recusou por medo de assalto, de serem contaminados e também por já terem feito algum teste em outros locais. Em um mesmo dia é possível passar por diversas realidades, e isso de certa forma rompe com preconceitos que, às vezes, temos mesmo sem querer. Entrar na casa de quem não se conhece pela primeira vez e sozinha e tentar passar confiança para as pessoas ajudou muito a aprender como abordar as pessoas de forma natural, criando vínculos de confiança, algo tão importante na área da saúde. Essa experiência de abordar as pessoas no domicílio, convencê-las a participarem e passar confiança foi algo único que, com certeza, irá ajudar muito na prática com os pacientes e como ser cuidadosa com a forma de agir e reagir em cada situação. Vivenciar na prática o que se aprende em sala de aula tem um valor inestimável para o aprendizado, pois nos motiva a entender e a buscar mais sobre aquilo que lemos e discutimos nos bancos acadêmicos. Os autores Delizoicov e Angotti (1994 *apud* BINSFELD; AUTH, 2011) reforçam que vivenciar experiências realmente desperta interesse nos alunos e



leva a querer saber mais, tornando-se momentos ricos no processo de ensino aprendizagem. A experiência vivenciada na participação deste projeto, certamente contribuiu para o meu desejo de melhor compreender os medos e anseios da população, de compreender as melhores formas de abordar as pessoas, nas diferentes situações, pois a abordagem no domicílio é diferente da abordagem do profissional de saúde quando a pessoa está em um serviço de saúde ou a mesma busca o serviço por necessidade. Foi possível perceber, também, que a maioria das pessoas considerava importantes as medidas de segurança propostas pelo município e que estavam cientes sobre as notícias referentes à doença e demonstrava preocupação quanto à possibilidade de lotação dos leitos hospitalares. Surgiram algumas dúvidas por parte dos entrevistados relacionadas à confiabilidade dos testes rápidos e sobre a possibilidade de realização dos demais tipos de testes disponíveis no município. Diante desta situação, pude vivenciar a educação em saúde para a população e perceber o quanto nós, profissionais da saúde, precisamos estar preparados para educar de forma adequada e munidos de conhecimentos específicos. Autores como Pessanha e Cunha (2009) já reforçavam a importância de termos conhecimentos em diversas áreas, tais como ciências da saúde, ciências sociais, educação, para assim conseguirmos educar e conscientizar a população. A participação na EPICOVID 19 RS possibilitou uma ampliação do meu olhar, especialmente no que diz respeito a abordar e educar pessoas em seu próprio meio social, o que para mim foi e é muito diferente, pois estas pessoas não foram procurar ajuda à saúde, mas nós é que fomos interferir no seu cotidiano, algo que ainda havia sido pouco experienciado na minha formação acadêmica e que foi possibilitado frente a esta experiência com a pesquisa EPICOVID 19 RS.

#### Referências

BINSFELD, S. C.; AUTH, M. A. A experimentação no ensino de ciências da educação básica: constatações e desafios. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. **Anais** [...] Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1382-1.pdf>. Acesso em: set. 2020.

PESSANHA, R.V.; CUNHA, F.T.S. A aprendizagem-trabalho e as tecnologias de saúde na Estratégia Saúde da Família. **Texto Contexto Enferm** [on-line]. 2009 abr./jun.; 18(2). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072009000200005&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072009000200005&lng=pt). Acesso em: 3 set. 2020.

## ENSINO NÃO PRESENCIAL DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SANTA CATARINA NA CRISE DA COVID-19

Laura Josani Andrade Correa<sup>\*</sup>  
Aline Covolo Ravara<sup>\*\*</sup>  
Jussie Sedrez Chaves<sup>\*\*\*</sup>

Este trabalho trata da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) evidenciada pelas contribuições do ensino não presencial, durante a pandemia pela Covid-19. O recorte desse tema está nas atividades educacionais remotas do Poder Público catarinense, em especial, o Ensino a distância da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc). A pesquisa tem como objetivo analisar o protagonismo da prática educativa mediada pelas tecnologias, na conjuntura do isolamento social. Para isso, retorna-se aos registros do breve histórico da EaD da Alesc, aliada ao levantamento de dados sobre as formações ofertadas pelo Parlamento catarinense, nas modalidades presencial e não presencial, realizando uma comparação sobre os atendimentos nas diferentes modalidades de ensino. Esse relato aponta o horizonte educacional de transformações diante desta crise que se estabeleceu como alternativa para a qualificação profissional com ações pedagógicas não presenciais.

---

\* Coautora: Servidora da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc). Chefe de Pesquisa e Produção do Conhecimento da Escola da Alesc. Tecnóloga em Gestão Pública pela Universidade do Sul da Santa Catarina. Bacharela em Comunicação Social pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestra em Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail*: laurajosani@gmail.com

\*\* Autora: Servidora da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc). Chefe de EaD e Qualificação Profissional da Escola da Alesc. Tecnóloga em Gestão Pública pela Universidade do Sul da Santa Catarina. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Administração, Gestão Pública e Políticas Sociais pela Faculdade Dom Bosco. Especialista em Transformação de Conflitos e Estudos de Paz com Ênfase no Equilíbrio Emocional pela Faculdade Vicentina em parceria com a Paz & Mente, Cátedra de Paz da Unesco, Innsbruck e Instituto Santa Bárbara. *E-mail*: alinec.ravara@gmail.com

\*\*\* Coautor: Servidor da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc). Chefe da Comunicação da Escola da Alesc. Tecnólogo em Mídias Digitais pela Universidade do Sul da Santa Catarina. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Gestão de Pessoas pela Faculdade Dom Bosco. MBA em Comunicação Eleitoral e Marketing Político Universidade Estácio de Sá. Mestrando em Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail*: jussiesc@gmail.com

A plataforma EaD da Alesc conta com 44.421 cadastrados, até o momento desta publicação. Parte desse grupo já finalizou alguns dos cursos ofertados, tendo em vista que basta fazer o cadastro para ter acesso permanente ao sistema. O conteúdo dos cursos está voltado à administração pública com temas sobre planejamento, políticas públicas, gestão por competências e qualidade no atendimento. A grade de cursos é variada e conta com outras opções que tratam da área jurídica como direitos humanos e feminicídio. Há também a oportunidade de estudar sobre as relações interpessoais com o módulo de administração de conflitos. Essas atividades educacionais visam oferecer aos servidores públicos e demais interessados a oportunidade de expandir seus conhecimentos e complementar o currículo sem sair de casa, conforme as recomendações da Organização Mundial da Saúde, devido à crise sanitária de 2020.

Destaca-se que os primeiros cursos foram cedidos pela Secretaria de Administração (SEA). No período do lançamento, a plataforma contava com o total de vinte e dois cursos e, com o passar do tempo, algumas das legislações citadas nos módulos sofreram alteração, ocasionando a retirada de alguns deles. Na atualidade, dezoito daqueles materiais originários da SEA mantêm-se disponíveis ao público. Posteriormente, foram adicionadas outras quatro formações, então cedidas pelo Poder Judiciário estadual. Desse modo, a EaD da Alesc surge da parceria entre as esferas do poder catarinense: Legislativo, Executivo e Judiciário. A iniciativa destaca-se pelo fato de trazer essa relação interinstitucional, que tem por objetivo disponibilizar para a população um material que era destinado exclusivamente aos servidores públicos de cada ente estadual. Assim, a pesquisa evidencia os pressupostos da educação a distância ao melhor aproveitamento dos recursos públicos.

A implantação do EaD da Alesc foi gradativa e segue em progressão, uma vez que ainda não se dispõe de cursos próprios. A Escola realizava o mapeamento de necessidades e solicitações, para fomentar o planejamento dessas capacitações não presenciais. Porém, a pandemia prejudicou a conclusão desse levantamento. A Escola do Legislativo responde pela gestão da plataforma de ensino a distância. Ela foi denominada Deputado Lício Mauro da Silveira, fundada pela Resolução n. 72/2000, em 19 de dezembro de 2000. Trata-se de uma coordenadoria que trata das ações pedagógicas relativas ao Parlamento

catarinense. O contexto da crise sanitária acentua a necessidade de que as pessoas permaneçam em casa e, para garantir a continuidade das formações, a EaD assume o protagonismo diante das demais práticas educativas presenciais. O relato tem como referência os estudos sobre EaD (MOORE; KEARSLEY, 2007) e suas potencialidades no Brasil (OLIVEIRA; DOS SANTOS, 2020). Portanto, a fundamentação teórica parte da EaD amparada pela interdisciplinaridade da mídia-educação (FANTIN, 2012) e nos desdobramentos do uso das TICs na cibercultura (LÉVY, 1999), na sociedade em rede (CASTELLS, 2008), nas mediações culturais (MARTIN-BARBERO, 2006), na cultura da convergência (JENKINS, 2008) e, principalmente, pela educação pautada pela autonomia (FREIRE, 2018).

Espera-se que esse trabalho contribua para a sistematização das informações sobre o uso de programa digital para a EaD na Alesc. Pretende-se disponibilizar esse registro sobre a modalidade de ensino a distância, por meio do comparativo das atividades presenciais e não presenciais, 2019/2020, respectivamente. Além do contexto histórico e da comparação de dados, o relato destaca o aporte das redes sociais que mantiveram a possibilidade de atividades remotas da Escola, inclusive na colaboração para difusão e suporte à EaD do Parlamento catarinense.

A pesquisa sobre essa modalidade de ensino e aprendizagem realiza-se através da comparação de dados de eventos presenciais realizados no período de março a maio do ano de 2019, e não presenciais, do corrente ano, evidenciando o atendimento prestado aos cidadãos com atividades formativas, durante o período que indicava a necessidade de isolamento social. A métrica utilizada para avaliação dos dados foi o número de inscritos em ambas as modalidades, presencial e EaD. Como resultados dessa comparação presencial *versus* não presencial, chega-se a um cenário de preponderância da EaD: maior número de inscritos e maior capilaridade no Estado de Santa Catarina. Entre 1º de março até 31 de maio de 2019, os 73 eventos presenciais realizados pela Escola contabilizaram 7.377 inscritos. Já durante o trimestre março a maio, em 2020, a EaD teve um total de 14.785 inscritos, o que significa uma diferença superior a 50% em relação aos momentos presenciais. Mesmo quando se aponta o número de inscrições durante todo o ano de 2019, 33.061, os dados demonstram uma quantidade de público com capilaridade mais elevada de

atendimento por meio da EaD. Um trimestre da modalidade de educação mediada por tecnologia representa quase a metade do total apresentado pelos eventos presenciais do ano de 2019. Desse modo, a investigação demonstraria a eficiência e a capilaridade do ensino a distância, na situação de isolamento em decorrência da pandemia.

### Referências

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012. INSS 1645-1384.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FURASTÉ, P. A. **Normas técnicas para o trabalho científico**. Porto Alegre: Ed. ND, 2012.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTIN-BARBERO, Jésus. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

MARTIN-BARBERO, Jésus. **Ofício de cartógrafo**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2004.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de /Alesc. **Resolução n. 72/2000**. Disponível em: <http://www.Alesc.sc.gov.br//legislacao-estadual>. Acesso em: 23 set. 2020.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de /Alesc. **Relatório anual de atividades presenciais e não presenciais da Escola da Alesc, 2018/19/20**.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de /Alesc. **Relatório parcial de atividades de Comunicação da Escola da Alesc, 2020**.

## AS IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NAS PRÁTICAS DE EDUCADORES SOCIAIS NO VALE DOS SINOS

Dinora Tereza Zucchetti\*  
Tatiane de Oliveira\*\*

A crise pandêmica causada pelo novo coronavírus colocou o mundo em estado de choque, e as formas de (con)viver socialmente foram configuradas. O sabão, o álcool-gel e a máscara se tornaram itens de proteção fundamentais, e o isolamento social é determinante para a sobrevivência. Ao mesmo tempo em que a população aderiu ao uso da máscara, a que encobria a face do Brasil começava a cair e revelar as desigualdades sociais. Os brasileiros foram massivamente contemplados com o isolamento. Ficaram isolados dos seus direitos; distanciados do privilégio da quarentena; afastados da renda, alimentação, educação e saúde.

Neste cenário catastrófico, passaram a operar inicialmente apenas os serviços considerados essenciais, dentre eles, a Assistência Social. O Educador Social atua majoritariamente em entidades socioassistenciais que executam práticas de educação não escolar, que atuam numa perspectiva educativa, com vistas à formação da cidadania (ZUCCHETTI; MOURA; LACERDA, 2019).

Os Educadores Sociais, assim como demais trabalhadores do SUAS, tiveram suas práticas afetadas pela pandemia. Sobre isso, a Educadora L explica que a Portaria n. 54 de 1º de abril de 2020, do Ministério da Cidadania, determina que o SCFV suspenda as atividades coletivas e que os trabalhadores do serviço, em sua maioria educadores, fossem remanejados para os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) ou para acolhimento institucional.

Neste caso, todos os educadores foram incorporados às equipes de CRAS – trabalhavam um dia presencialmente e outro remotamente – e passaram a desenvolver diversas funções: auxiliar no atendimento ao público de forma presencial e por telefone; realizar cadastramento para concessão do benefício da cesta básica; prestar informações e sanar dúvidas referentes ao benefício

---

\* Doutora em Educação pela UFRGS. Professora e pesquisadora do PPG Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade FEEVALE. *E-mail*: dinora@feevale.br

\*\* Especialista em Educação pelo IFSUL. Licenciada em Educação Física pela Universidade FEEVALE. *E-mail*: tatiolive90@gmail.com

emergencial concedido pelo governo federal. Em *Home Office* realizavam tarefas como: planejar atividades para o retorno dos educandos; ler leis, decretos e portarias no âmbito da assistência social; participar de reuniões; assistir *lives* a respeito ao SCFV e assistência social.

Concomitantemente a essas tarefas denominadas de gerais, havia as ações específicas do SCFV. Estruturado por três eixos o serviço deve contemplar em seu planejamento: convivência social, direito de ser e participação (BRASIL, 2017). Nesse sentido, buscando garantir a efetividade dos eixos norteadores, os educadores utilizavam mídias e ligações telefônicas, para alcançar os grupos, explorando temáticas como: coronavírus, cuidado com a higiene; atividades lúdicas; artesanato; culinária; histórias. Além disso, a Educadora P revelou: “Estamos dando suporte para os educandos em relação às tarefas da escola”, consideração importante diante da nova modalidade de ensino que o Estado do Rio Grande do Sul vem adotando, durante a quarentena e sua falta de equidade no que se refere ao acesso dos alunos.

Todavia, mesmo realizando atividades virtuais e buscando manter contato com os usuários, sabe-se que grande parte deles não dispõe de equipamentos ou acesso à internet, o que em certa medida coloca em questionamento a efetividade e o alcance de tais práticas. De acordo com a Educadora D: “Trabalhar remotamente com crianças e adolescentes que na maioria, não possuem acesso à internet é algo que questiono”.

Assim, mesmo compreendendo as limitações de tais práticas, os educadores ficam limitados a pensar sobre outras estratégias, para alcançar seus coletivos, pois a demanda do trabalho no CRAS não possibilita a concretização de um espaço de trocas e diálogo entre eles. Ao encontro disso a Educadora R afirma: “Tenho receio de estar virando uma ‘tarefeira’. Já me senti mais perdida... temos tentado encontrar o caminho por nós mesmos e até mesmo vendo outros fazerem”.

Semelhantemente, a Educadora P relata: “Por conta da pandemia, o Educador Social passa a ser de tudo um pouco, tem que fazer do limão uma limonada”. Como consequência, os educadores denunciam que o trabalho educativo do SCFV se manteve em *stand by*. Não se pode negar a positividade encontrada na versatilidade do Educador Social. Todavia sabe-se que, dentro das equipes, embora fundamental, sua ocupação não possui tanto prestígio e acaba

colocando-o a serviço do “faz tudo”. Não são poucos os pesquisadores que têm se dedicado a abordar as interfaces do Educador Social, suas práticas e na profissionalização: Zucchetti, Moura e Menezes (2014), Santos e Lemes (2016), Santos, Pavani e Santos (2019). Seus estudos revelam ao mesmo tempo a fragilidade e potência da prática e formação desse trabalhador.

Destarte este estudo apontou que, durante o período investigado, o Educador Social atuou em diversas frentes de trabalho, sendo prejudicado no seu direito de pensar ações educativas específicas para o SCFV. Fato que acentua a vulnerabilidade do profissional na política de Assistência Social, na qual assume funções e tarefas que geralmente “sobram” e não são de competência técnica de ninguém. Além disso, apontou os desafios do acompanhamento remoto dos coletivos, que não dispõem de acesso à internet, escancarando como a pandemia atinge de maneira desigual os considerados desiguais.

#### Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). Departamento de Proteção Social Básica (DPSB). **Perguntas frequentes no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/perguntas\\_e\\_respostas/PerguntasFrequentesSCFV\\_032017.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_032017.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Editora Feevale, 2013.

ROCHA, Juliana Santos; DIAS, Santiago Pavani; SANTOS, Karine. Educadoras(es) sociais e a educação social no Rio Grande do Sul. **Convergências. Revista de educación**, v. 2, n. 4, p. 73-90, 2019. Disponível em: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/2204>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SANTOS, Karine; LEMES, Marilene Alves. O sentido do trabalho educativo no campo social. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 45-67, 2016. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/912>. Acesso em: 19 out. 2019.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; MENEZES, Magali Mendes de. A arte de fazer a prática do trabalho de educadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 967-985, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000900008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000900008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 nov. 2019.



## **GT 4 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

### **Coordenadores**

Cristian Giacconi (UCS)  
Valdete Gusberti Cortelini (UCS)

## INVESTIMENTO INTEGRADO E INTEGRADOR PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL, FARROUPILHA, RS (1934-1948)

Gisele Belusso\*

A comunicação socializa parte de um estudo mais amplo desenvolvido com o objetivo de compreender quais foram as ações municipais em prol da educação, em especial no Ensino Primário, entre os anos de 1934 e 1948, no Município de Farroupilha, RS. O recorte temporal inicia em 1934, ano da emancipação de Farroupilha, por compreender que a emancipação política criou condições para emergência de ações locais em prol da educação, e estende-se até 1948, por naquele ano ter sido recebido do Departamento das Prefeituras Municipais um novo projeto de regulamento para o Ensino Primário municipal, reorganizando-o em distintas categorias de ensino: Ensino Primário Fundamental e Ensino Supletivo, decorrentes da Lei Orgânica do Ensino Primário (1946). O Regulamento que tem condições de emergência após o final do Estado Novo e a reabertura da Câmara de Vereadores. Os pressupostos teórico-metodológicos foram pautados na História Cultural e na História da Educação, tendo como categoria de análise operativa o município pedagógico (MAGALHÃES, 2006, 2014). A metodologia é a análise documental histórica. Alguns dos documentos mobilizados para compor o *corpus* empírico do estudo foram correspondências, abaixo-assinados, jornais, entrevistas, Leis, Portarias, Atos, Decretos e empenhos de pagamento. O enfoque desta comunicação é apresentar os investimentos em Educação mobilizados pelo Poder Público municipal no período, pois, é no tocante aos recursos financeiros planejados, projetados, que se passa a compreender um horizonte de expectativa do governo municipal para a Educação, mais especificamente a instrução. Os recursos planejados eram detalhados nas Leis de Orçamento de maneira prévia, mas o efetivado contemplou o orçado? Era investido o valor planejado em educação? Percebe-se que a documentação permite perceber remanejamentos de verbas para Educação e utilização de verbas que não eram da Educação para eventos relacionados a ela, como a inauguração do Grupo Escolar Farroupilha e como a Semana Ruralista,

---

\* Pedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim/UCS). Pesquisa financiada pela Capes. *E-mail*: giselebelusso@hotmail.com

por exemplo ou, ainda, despesas diluídas em outras tabelas como obras, no caso de auxílios na construção ou adaptações dos prédios escolares para as instituições escolares estaduais ou ainda créditos especiais dirigidos à educação. Assim, para compreender o que ocorreu entre o planejado e o efetivado, analisam-se neste estudo as Leis de Orçamento municipais de 1934 a 1947, para os exercícios de 1935 a 1948, e os empenhos pagos diariamente pela Prefeitura Municipal de Farroupilha no mesmo período. O movimento analítico cotejou cada um dos itens orçados anualmente na tabela de instrução pública, como, por exemplo, no pagamento de professores, pagamento de aluguéis de prédios escolares, despesas com exames escolares, subvenções, compra de materiais escolares e móveis, aos empenhos em busca do efetivado. É possível afirmar que a previsão orçamentária superava os 10% previstos em lei. Dentre 1934 e 1948, destacam-se os anos de 1936 e 1937, em que os investimentos ficaram acima dos 17% e os anos de 1946, 1947 e 1948 em que o investimento ficou acima dos 20%. O que evidencia que Farroupilha investia mais que o percentual mínimo de 10% previsto em lei e, a partir de 1946, chegou ao percentual de mais de 20%. Uma análise criteriosa a partir dos itens de investimento pôde ser ampliada, ao perceberem-se investimentos em Educação efetivados com verbas previstas para outros fins. São exemplos disso a compra e doação de terrenos para o estado, manutenção de prédios escolares estaduais, fornecimento de uniformes escolares, auxílios e contribuições de várias ordens. Foi nesse movimento que ficou perceptível o que foi considerado investimento para a Educação municipal, no item Instrução Pública, e o que também foi investido em Educação por meio de outras rubricas. O detalhamento de cada item permite conhecer as escolhas e as formas de fazer da Prefeitura Municipal de Farroupilha, na manutenção de cargos e salários de um corpo docente municipal, suas instituições escolares e a Diretoria de Instrução Pública, bem como foi paulatinamente suprindo-as de materiais didáticos e escolares (CERTEAU, 2014), além de anunciar investimento público em escolas privadas confessionais e estaduais. Por fim, afirma-se que perscrutar o investimento público municipal em educação possibilita afirmar que a capacidade de projeção e realização está vinculada ao orçamento, para concretizar as ações propostas. A autonomia municipal passa pela capacidade de investimento e constitui condições ou não de poder de decisão. Farroupilha mobilizou recursos previstos para diferentes verbas em prol da educação e

manteve a rede escolar municipal, estabeleceu uma relação de apoio mútuo com a rede escolar estadual e de auxílio à rede escolar confessional. O investimento público mais que números e percentuais declara escolhas, pensando em ilustrar o quanto o investimento municipal em educação significou em relação a outros investimentos públicos. Diante disso entende-se que o Município de Farroupilha assumiu um projeto educativo, que se desdobrou em ações efetivas, em articulação com as instâncias de governo estadual e federal, bem como grupos locais e a Igreja católica, para garantir a oferta de escolarização, em diferentes níveis de ensino.

### Referências

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**: artes de fazer. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petropolis: Vozes, 2014.

MAGALHÃES, Justino. O local e a educação: para a história do município pedagógico. **Revista de Administração Local**, Lisboa, n. 215, p. 607-614, set./out. 2006. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5045>. Acesso em: 5 jun. 2018.

MAGALHÃES, Justino. **Do Portugal das luzes ao Portugal democrático**: Atlas-Repertório dos Municípios na Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. (Estudos e ensaios). Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18286>. Acesso em: 5 jun. 2018.

## ESCOLA NORMAL SÃO JOSÉ: UM MODELO EDUCACIONAL-CONFESSIONAL E PRIVADO (CAXIAS DO SUL, RS, 1947-1961)

Cristian Giacconi\*  
Elise Testolin de Abreu\*\*

A Congregação das Irmãs de São José foi fundada na cidade francesa de Le Puy-em-Velay. O padre jesuíta Jean Pierre Médaille criou “O Pequeno Projeto” composto por grupos de três a quatro mulheres dedicadas à vida religiosa e por obras de caridade, projeto que foi o embrião da constituição da Congregação das Irmãs de São José, em 15 de outubro de 1650 (MORESCHI; FAVERO, 1998). O Brasil, na última metade do século XIX, começou a substituir a mão de obra dos escravos livres pelos imigrantes em seus processos econômicos. Tanto os escravos como os imigrantes sofriam com a falta de terra para o sustento, de moradia digna, de escolas para educação de seus filhos, de hospitais e também de igrejas. Estes fatos chegaram ao conhecimento da Congregação das Irmãs de São José na França, que perceberam a necessidade de auxiliar estes imigrantes no Brasil. Nesse contexto, as Irmãs de São José são enviadas ao Brasil e ao Rio Grande do Sul em 1898 (IRMÃS DE SÃO JOSÉ, 1955). Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar aspectos da constituição da Escola Normal São José (ENSJ), no Município de Caxias do Sul entre 1947 e 1961, atentando para as práticas escolares desenvolvidas neste grau de ensino. O recorte temporal inicia em 1947, em decorrência da implementação da ENSJ, e termina com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, em 20 de dezembro de 1961. Esta foi a primeira lei brasileira que visou a normatizar a formação de professores para o Ensino Primário e Médio. Salientamos que a ENSJ foi a primeira instituição confessional e privada destinada, exclusivamente, ao público feminino da região de Caxias do Sul. Nessa conjuntura histórica, as escolas vinculadas às congregações religiosas desfrutavam de prestígio nas comunidades locais, pois eram consideradas espaços de formação de professoras responsáveis por formar as próximas gerações. Além disso, estas escolas carregavam um conjunto de símbolos e valores éticos, morais e religiosos, que seriam adequados

---

\* Doutorando em Educação (UCS), vinculado ao Grupo de Pesquisa em História Memória e Imigração (Grupheim/UCS). Bolsista Prosuc/Capes. *E-mail*: cgjacomoni@ucs.br

\*\* Mestranda em Educação (UCS). Licenciada em Pedagogia (UCS). *E-mail*: etabreu@ucs.br

à função docente, à função materna e de esposa, pois naquele período era esperado que as “[...] meninas das famílias tradicionais fizessem a Escola Normal [...] principalmente em colégios de freiras era vista como a melhor educação que um pai daria para sua filha. Eram consideradas da elite [...]” (SANTOS, 2006, p. 101-103). Os pressupostos teóricos estão sustentados na História Cultural em função da ampliação e diversificação das fontes para pesquisa, das possibilidades de abordagens e formas de investigar as práticas cotidianas dos indivíduos que são complexas, múltiplas e diferenciadas, das inter-relações entre os sujeitos, os grupos e as instituições com as quais convivem ou das quais fazem parte (CHARTIER, 1988). A metodologia adotada foi da Análise Documental histórica, sustentada em Bacellar (2010). Essa metodologia possibilita aos pesquisadores colocar em questão e análise a produção, a intenção, o sentido e outros fatores atribuídos aos documentos históricos, inseridos numa determinada conjuntura histórica. Dessa maneira, se permite “[...] desdobrar as reflexões sobre o tempo vivido nesse espaço, produzindo uma historicidade possível dos indícios encontrados nos diferentes documentos” (SOUZA, 2011, p. 21). A pesquisa utilizou documentos provenientes do Acervo Institucional do Colégio São José. O acervo histórico de uma instituição escolar é importante para composição da pesquisa, ao fornecer indícios para reflexões sobre seu passado, seus sujeitos que fizeram parte dessa história, suas práticas e culturas produzidas no seu interior e também suas relações estabelecidas com a sociedade (TABORDA DE OLIVEIRA; FARIA FILHO, 2011). O Colégio São José (CSJ) foi instalado em Caxias do Sul no dia 11 de fevereiro de 1901. Os primeiros movimentos para sua instalação no Município ocorreram porque o Padre Antônio Pértile, vigário local, tomou conhecimento de que as Irmãs de São José haviam assumido uma escola em Antônio Prado. Ele foi até a Superiora Provincial Madre Margarida de Jesus, e solicitou que uma escola fosse instituída em Caxias do Sul, pedido acatado pela Congregação (MORESCHI; FAVERO, 1998). A primeira instalação da escola foi em uma casa emprestada do Sr. Francisco Balen, a primeira de alvenaria do município localizada na Rua Alfredo Chaves, quase esquina com a Avenida Júlio de Castilhos. O primeiro ano letivo começou com aproximadamente setenta alunas e terminou com 120. Em 1902, Madre Maria Felicidade Duc, auxiliada pelo vigário e por alguns moradores de Caxias do Sul, conseguiu comprar três lotes de terra situados na Rua Andrade Pinto, atual Rua Os 18 do Forte, para a

construção de um novo prédio, local que abriga a instituição até hoje (CSJ, 1951). O novo prédio de alvenaria ficou pronto em 1903, devido aos esforços do Sr. Alexandre Canali e de seus operários. Passou a ser utilizado para acomodar as Irmãs da Congregação, contava com sete salas de aula, e chegou em meados de 1905 a receber cerca de 200 alunas. Nesses primeiros anos, as aulas eram dadas no idioma português, italiano e também no dialeto italiano, para que os filhos dos imigrantes pudessem compreender as aulas (CSJ, 1951). O Curso Normal iniciou suas atividades em 1947, organizado de acordo com o Decreto n. 2.329, de 15 de março de 1947, contando com oito alunas matriculadas. A partir disso, a pesquisa possibilitou algumas reflexões sobre as práticas escolares desenvolvidas neste grau. De 1947 a 1961, a ENSJ oferecia três modalidades de matrícula às normalistas: internato, semi-internato e externato. Percebemos que o uniforme escolar era uma vestimenta obrigatória, e também servia ao propósito de padronizar e identificar a Instituição perante a sociedade. Do mesmo modo, buscava causar uma boa impressão visual e identitária da escola, ao apresentar suas alunas de maneira organizada, higiênica e padronizada. Os anos 50 marcaram a criação da Escola Doméstica com lições sobre diferentes temas, como Psicologia, Sociologia, Biologia, Puericultura e Filosofia da Educação. Porém, o principal foco dessa escola eram as aulas de corte e costura, pintura, confecção de flores, noções de enfermagem e artes culinárias (CSJ, 1951). Estas atividades complementares ao curso Normal visavam a qualificação das alunas para que, além da formação intelectual e cultural, fossem donas de casa e regentes familiares com variadas habilidades exigidas pelos meios sociais. As atividades relacionadas ao lar procuravam habituar as jovens numa “[...] moldura cultural em que valores, normas, expectativas, imagens, regras, conceitos e preconceitos compunham o arcabouço social e determinavam os hábitos e costumes” (ALMEIDA, 2006, p. 73). Gardelin (2004) destaca também que, em 1959, foi criado o curso de Preparação para o Casamento, destinado a alunas do 3º ano do curso normal, outra modalidade vinculada à concepção de uma formação para família e para o lar. Algumas destas práticas levam a conjecturar que o curso Normal da ENSJ visava a educação das jovens de famílias com melhores recursos financeiros e de uma classe social mais elevada. Além disso, as práticas se pautavam pelo forte caráter religioso-feminino, na pedagogia do exemplo e do controle disciplinar.

## Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMRIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-101.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 23-80.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

COLÉGIO SÃO JOSÉ (CSJ). **50º Aniversário da chegada das “Irmãs de São José” em Caxias do Sul: 1901-1951**. Caxias do Sul: Tipografia Pio XII, 1951.

IRMÃS DE SÃO JOSÉ, Congregação das. **Revivendo um longínquo passado**. Resumo histórico da Congregação das Irmãs de São José (1648-1954). São Paulo: Editora Ave Maria, 1955.

MORESCHI, Helena Itália; FAVERO, Maria Leônida. **Irmãs de São José: resgatando aspectos da caminhada**. Canoas: Editora La Salle, 1998.

SANTOS, Tatiana Cavanha. **Formação inicial docente: a escola normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus (1946-1971)**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

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 – Unisinos, São Leopoldo, 2011.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Antonio Viñao Frago: a crítica da educação como crítica cultural. *In*: REGO, Teresa Cristina *et al.* (org.). **Memória, história e escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 93-124. (Coleção Pedagogia contemporânea, v. 3).



## PRÁTICAS DOCENTES: MEMÓRIAS RECOMPOSTAS PARA A LICENCIATURA EM ENFERMAGEM DA UCS – 1976-2001

Cássio de Oliveira \*

A pesquisa a que me proponho realizar pertence à linha de História e Filosofia da Educação, que, dentre muitos temas de abrangência, menciona os estudos acerca da história das instituições e trajetórias de formação docente/discente e as práticas e culturas escolares, no âmbito das disciplinas, dos sujeitos e currículos. Ter a possibilidade de pesquisar acerca do tema ao qual estamos intrinsecamente ligados, aqui definidos por enfermagem e educação, nos amplia a possibilidade de êxito ao longo do trabalho e nos fortalece enquanto profissionais. Sou enfermeiro, graduado em Enfermagem pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2009, e minha caminhada está ligada à assistência e gestão do cuidado. Tenho muito orgulho da profissão que escolhi, pela importância, representatividade e pelas múltiplas possibilidades de atuação, permeando o campo do cuidado, da gestão e do ensino. Justifica-se a realização desta pesquisa considerando a importância do aprofundamento nas discussões quanto à temática “enfermeiro educador”; somada às inquietações que me acompanham ao longo da trajetória de formação e da minha atual vivência profissional. Não obstante, a pesquisa poderá discutir o quanto as contribuições da Licenciatura em Enfermagem foram significativas para a formação do enfermeiro na UCS. Destacada, nesse sentido, como a única instituição de Caxias do Sul a oferecer o curso nesta modalidade. Outro dado que corrobora a justificativa do trabalho encontra-se disponível no *site* do Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), que traz a relação das inscrições de profissionais de enfermagem por categoria no Brasil em 2020, em que os auxiliares e técnicos em enfermagem totalizam 75% de profissionais de nível médio. Assim, compreende-se que há uma importante demanda educacional para o enfermeiro, que precisará contar com subsídios didático-pedagógicos para a implementação de uma educação humana, resolutiva, pautadas nos princípios éticos e seguros da profissão. Frente a isso, pensou-se na seguinte questão norteadora para a

---

\* Enfermeiro. Especialista em Enfermagem em Terapia Intensiva e Gestão da Clínica nas Regiões de Saúde. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: cassio.enf@gmail.com

condução desta pesquisa: Quais práticas docentes estavam evidenciadas nas narrativas dos enfermeiros e nos projetos pedagógicos do curso e também nas disciplinas para a formação específica do enfermeiro licenciado na UCS, durante o período de 1976-2001? O objetivo geral do trabalho consistirá em identificar e analisar as práticas docentes, evidenciadas por meio das memórias de enfermeiros, pelo(s) projeto(s) pedagógico(s) do curso e pelos projetos das disciplinas para formação específica do enfermeiro licenciado na UCS, no período de 1976-2001, à luz das políticas educacionais vigentes no período de existência do curso. Como objetivos específicos buscar-se-á construir uma narrativa possível sobre o percurso histórico da Licenciatura em Enfermagem na UCS durante o período de 1976-2001; mapear o contexto dos enfermeiros licenciados durante este período e quantos atuaram/atuam na docência de cursos profissionalizantes; identificar e analisar as práticas docentes ou práticas pedagógicas e suas contribuições para a atuação profissional. O projeto de pesquisa estará alicerçado sob a opção metodológica da História Oral, erigida pelas entrevistas semiestruturadas, ancorando-se em estudiosos da área, como Alberti (2013), Portelli (2016) e Meihy (2019). O estudo das diferentes versões do Projeto Pedagógico do curso e dos projetos das disciplinas será feito a partir do entendimento de fonte documental. Como opção para descrevermos e analisarmos as representações, por meio da História Cultural, o aporte será clarificado através dos autores como Chartier (1990, 1991), Certeau (1982) e Pesavento (2014). A pesquisa tem natureza qualitativa, empírica, do tipo exploratória. Para Creswell (2007, p. 188), “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”. Os participantes do estudo serão enfermeiros que cursaram a Licenciatura em Enfermagem na UCS e, após a conclusão do curso, passaram a atuar como docentes em alguma instituição de ensino. Os participantes serão contatados por meio telefônico e convidados a participar, de forma voluntária, para a construção do trabalho. A pesquisa terá como *corpus* a análise documental, disponível no Instituto de Memória Histórica e Cultural (IMHC) da UCS, e entrevistas semiestruturadas, que serão agendadas em locais e horários disponibilizados pelo entrevistado. As entrevistas serão gravadas (som e imagem), por meio de aparelho celular, com a ajuda da esposa do pesquisador, Jocilene, para que se possa captar com a maior riqueza o tom de

voz empregado, além dos detalhes das expressões faciais, gesticulações e sentimentos. O estudo proposto passará pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assegurará ao entrevistado a livre escolha em participar. O tempo previsto para cada entrevista será de 40-50 minutos, respeitando-se o tempo de cada participante, a fim de tornar o processo de colaboração prazerosa e não cansativa. As entrevistas serão transcritas, na íntegra, e passarão para a submissão do entrevistado, a fim de obter a aprovação daquilo que foi dito ou experienciado. Os arquivos (físicos e digitais) ficarão sob a guarda do pesquisador pelo período de cinco anos, após o término das entrevistas, conforme prevê as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), n. 466/12, n. 510/16, sendo descartadas/inutilizadas/destruídas, após este período. Os materiais digitais, do acervo pessoal dos participantes e os depoimentos cedidos serão armazenados em formato de arquivos digitais em local seguro, protegidos por senha e criptografia. Para a realização da análise e interpretação dos dados, será utilizada a análise de conteúdo proposta por Moraes (1999, 2003). Cabe destacar que, nesse momento, a pesquisa encontra-se ainda em processo de construção, o que impossibilita ao pesquisador a descrição completa dos resultados. Todavia, com base nos estudos anteriores referentes à mesma temática, observou-se a colaboração significativa da licenciatura para o trabalho do enfermeiro, que passou a aprimorar suas habilidades didáticas e comunicativas, possibilitando o maior fortalecimento do exercício profissional, especialmente no campo da docência. Nesta mesma ótica, as DCNS do curso de Graduação em Enfermagem<sup>1</sup> têm direcionado as mudanças na formação do enfermeiro, exigindo uma educação mais flexível, crítica, reflexiva, versátil, constante e que busque respostas aos desafios da atenção à saúde da população. O grande desafio da atualidade para o setor educacional é garantir a formação de cidadãos capazes de aplicarem as práticas dos saberes, bem como apreenderem e se inserirem no mundo e no encontro de soluções para situações rotineiras, sobre as quais se deve refletir para ressignificar o saber (NÓBREGA-TERRIEN *et al.*, 2010). Enquanto enfermeiro, profissional da área da saúde, acredito no poder de transformação através da educação, no âmbito social, político, cultural e

---

<sup>1</sup> Resolução do CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001, que institui as DCNS do curso de Graduação em Enfermagem.

entendo a interface que essas áreas possuem e o quanto precisam ser investidas pelas políticas públicas. A valorização precisa ser discutida e fomentada diariamente, pelos diversos atores, sendo o pesquisador um importante aliado neste processo.

#### **Referências**

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (Cofen). **Enfermagem em dados**. Disponível em: <http://cofen.gov.br>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria *et al.* Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 679-686, set. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S008062342010000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342010000300018&lng=en&nrm=iso). Acesso em: maio 2020.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA DA GUILHERME EXNER DURANTE A IMPLANTAÇÃO DA LDB/96: UMA HISTÓRIA ORAL

Débora Tais Arnhold\*

Este trabalho teve como objetivo principal, narrar o processo de implementação da LDB/96 no contexto do componente curricular Educação Física, a partir da memória de sujeitos participantes desse processo no município de Presidente Lucena/RS. Construída a partir de fundamentos da História Oral como ferramenta metodológica, esta pesquisa buscou resgatar as memórias de dois professores responsáveis pela aplicabilidade da Educação Física na escola supracitada: Sara, responsável unidocente e Jorge, incumbido pelas práticas pedagógicas exercidas na disciplina aos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda houve uma terceira depoente e representante da gestão da escola na época – a Virgínia. A partir de tais experiências, cada contribuinte expressou suas impressões acerca do envolvimento com a Educação Física desenvolvida na época e a implementação de uma legislação tão importante no contexto supracitado. Como resultados, é possível afirmar que não houve escassez de mudanças significativas nas práticas exercidas posteriormente à implementação da LDB/96 e que talvez muito disso se deva à fragilidade com que a política foi abrangida no contexto docente. Também foi possível constatar que as formações oferecidas e relacionadas à nova legislação ocorriam de forma superficial e pouco abrangente, em que, inclusive, há destaque para uma comparação realizada entre a Educação Física idealizada pela gestão da escola *versus* a Educação Física que, de fato, era exercida com os alunos. Nesse sentido, ainda houve relatos sobre um componente curricular com objetivos distintos, variando de acordo com as perspectivas de cada professor – e que, inclusive, pautava suas construções pedagógicas, como estudante do Ensino Médio, na própria disciplina. Isso implicou sem dúvida, a contrariedade da política implementada: o que deveria ser inserido com legitimidade no contexto escolar se tornou apenas mais um conteúdo – que, então se tornara obrigatório – mas que não fora

---

\* Graduada em Educação Física – Licenciatura, pela Universidade Feevale, 2020. Graduanda de Segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter. Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. *E-mail:* deeh.arnhold@gmailcom

pensado e aplicado de forma significativa, contextualizada e/ou satisfatória. Embora este estudo tenha sido desenvolvido com análise em uma legislação anterior à nossa atual Base Nacional Comum Curricular, muito pôde se identificar com os processos exercidos naquela época e os procedimentos empregados hoje. Porém, percebe-se que a formação dos profissionais nesta área da docência vem sendo muito melhor assistida e fornecida. Inclusive, a (in)formação tem papel importantíssimo nesses aspectos. A LDB – dentre tantas outras imposições – vinha inserir de forma obrigatória o componente curricular Educação Física em 1996, o que em Presidente Lucena ocorreu a partir da inserção de práticas sem orientação específica, com professores sem formação na área e com caráter recreacionista/higienista. Hoje, a BNCC busca orientar um ensino mais norteador e com equidade para todos os estudantes brasileiros. Essas diretrizes das políticas e seus processos históricos são instigantes. Seriam elas sempre pensadas para aperfeiçoar a disponibilidade e o ensino? Ou meramente criadas para que sejam negligenciadas questões mais abrangentes como personalização do ensino e contextualização das aprendizagens construídas a partir de cada realidade/cenário social? Eis o desafio dos pesquisadores: articular os aspectos educacionais histórico-culturais de determinadas épocas, com a sua práxis social pedagógica e política. Nesse sentido, foram analisados teóricos da área específica da LDB, como Bonamino e Martinez (2002), Marchelli (2014), Mazzante (2005) e a própria legislação (BRASIL, 1996), que ampliaram diversos olhares sobre as especificidades desta política e os desafios enfrentados na implementação da mesma. Ainda houve destaque para os aprendizados decorrentes da História Oral, elucidados por autores como Delgado (2006), Ferreira e Amado (2006), Thomson, Frisch e Hamilton (2006) que tornaram este estudo ainda mais singular, rico e repleto de significado. Por fim, foram realizadas análises das diversas vertentes da Educação Física e articulação com a participação dos depoentes deste estudo, como Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), Silva e Bracht (2012), Coletivo de Autores (2009), entre outros. Assim, é possível afirmar que este estudo tem grande relevância para pesquisas relacionadas à história das pessoas, da Educação Física, e da LDB/96 em Presidente Lucena ou até sobre as políticas públicas educacionais para além dela, possibilitando reflexões intrínsecas sobre os contextos históricos da educação como um todo e suas legislações, políticas e

vertentes desenvolvidas ao longo dos anos. Sabemos que (re)formular este cenário é preciso, mas como? Quanto dessas situações reflete nosso cenário educacional hoje? Estariam todas as políticas implementadas e atuando de forma efetiva para a garantia de um ensino satisfatório e equitativo? De que forma essas “normas” são repassadas aos profissionais que lidarão com sua imposição? Até quando as desigualdades sociais no Brasil irão se transformar em desigualdades educacionais? Lidar com a heterogeneidade é desafiador. Mas as políticas públicas contemplam esta característica em sua formulação? Ou de que forma a legislação educacional poderia nos apoiar, durante o processo de (trans)formação social dos alunos, visando sua formação integral? Essas são indagações que ainda permeiam o meio educacional e que, sem dúvida, rendem discussões para demais e variados estudos. Que possamos seguir, desta forma, questionando e reavaliando nossas ideologias frente às políticas impostas pelo governo e que, assim, cumpramos nosso papel de sujeito crítico, reflexivo e atuante no meio social e educacional, na certeza de que o mundo será, um dia, melhor.

#### Referências

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>. Acesso em: 1º maio 2019.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2016v28n48p96/3565>. Acesso em: 1º maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 6 maio 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo e identidades**. São Paulo: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB n. 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21665/15915>. Acesso em: 1<sup>o</sup> maio 2019.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas Leis n. 5.692/71 e 9.394/96: questões teóricas e de história. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, n. 18, p. 71-81, set. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29127>. Acesso em: 1<sup>o</sup> maio 2019.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718/3394>. Acesso em: 1<sup>o</sup> maio 2019.

THOMPSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 65-92.



## FORMAÇÃO DOCENTE: INTERFACES E LEGITIMAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Valdete Gusberti Cortelini\*

Apresento um recorte do projeto de tese intitulado *A Educação continuada de professores no movimento das relações de poder: controle biopolítico versus autonomia*, cujo objetivo é caracterizar a relação entre a educação continuada da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o cotidiano escolar, no atual contexto educacional. Inicialmente, retomo brevemente o papel do professor ao longo da História, ligado ao clero, em uma perspectiva missionária em que, basicamente, o trabalho educativo era desempenhado por sacerdotes e voltado à elite. Com a reforma política de Estado Novo, o papel do professor é visto como profissão docente, passando a ser desenvolvida por pessoas recrutadas pelo Estado, com a devida formação por ele exigida. Com o advento do Estado Novo, as bases educacionais também precisavam passar pelas mudanças necessárias, com o propósito de atender ao novo perfil de cidadão, que o processo de industrialização idealizava. Entende-se que “os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (NÓVOA, 1995, p. 16). Dessa forma, fica evidente que a legislação, de maneira geral, foi pensada e implementada para atender a demandas econômicas com políticas educacionais arquitetadas, para se desenvolver um saber específico em que se assumisse o poder através do controle das ações individuais e coletivas, para que se materializasse o projeto de Estado projetado em cada momento histórico. Pensando na trajetória da legislação brasileira sobre formação docente, é importante refletir sobre a prática das formações continuadas e sobre como sua atuação nas escolas se materializa em autonomia ou em dispositivos de controle em um cenário da biopolítica na contemporaneidade: “De fato, nas sociedades atuais, assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais” (TARDIF, 2012, p. 35). Se pensarmos no recorte da LDBEN n. 9.394/96, naquele contexto, situamos sua

---

\* Doutoranda em Educação do PPGEdu, Universidade de Caxias do Sul, membro do grupo de pesquisa GPForma (UCS). E-mail: valdetegusbertic@yahoo.com.br

existência em um período marcado pelo desenvolvimento da Revolução Industrial e de um período pós-ditadura civil-militar. É nessa perspectiva, de um sujeito marcado pela repressão e perseguição, que se abrem pequenas brechas que vão aumentando com o passar dos anos, para atender às sociedades atuais. Já não cabe mais aquele sujeito reprimido, calado e sem iniciativa nenhuma, busca-se um indivíduo que domine os conhecimentos básicos, que tenha iniciativa e que se adapte ao trabalho caracterizado como linha de produção. “Durante os ANOS 50/60 celebra-se o *hic et nunc* da formação: o que se passa na sala de aula é mais importante do que as aprendizagens que aí se fazem” (NÓVOA, 1995, p. 19). Necessidade de um indivíduo livre, porém sob a vigilância. Como afirma Tardif, os saberes constituídos nas sociedades atuais, geralmente, são institucionalizados e coordenados por agentes educacionais. Compreende-se que a legislação também acompanha esse processo. De um período histórico para o outro, observam-se projetos caracterizando o acesso cada vez maior à educação, aliado a projetos de formação docente, porém, ainda hoje a legislação maior traz a exigência da formação na modalidade normal para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em cada momento histórico e econômico, criam-se diferentes dispositivos de saber, para que o controle do poder seja mantido. “Os ANOS 60/70 vão assumir a emergência da pedagogia institucional, da educação permanente e da desescolarização da sociedade, movimentos distintos, mas onde é possível destringer denominadores comuns [...]” (NÓVOA, 1995, p. 19). Esses movimentos trazem críticas às entidades escolares, a uma educação que se tencionava além do espaço da sala de aula e do professor, com sua diversidade de atribuições no exercício da docência. Porém, nossa sociedade vem sendo marcada pelo advento tecnológico, em que a economia e a expansão comercial passaram e estão passando por muitas transformações, de tal maneira que instrução mínima nas escolas não é mais suficiente. “Nos ANOS 80/90, a renovação da investigação tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola” (NÓVOA, 1995, p. 19). Nesse contexto, a educação brasileira implanta projetos educacionais voltados à autonomia e à formação docente desde os anos 80. Acompanhamos a crescente oferta de Ensino Superior, a expansão da EaD, e, embora a década da educação não tenha atingido os objetivos aos quais se propôs, serviu para continuar impulsionando políticas de formação profissional e

continuada. Assim também o Plano Nacional de Educação de 2014 – PNE, que traz vinte metas e dentre elas a formação docente em nível superior, para atuar em todas as modalidades de ensino, apresenta avanços para a pesquisa e o ensino *lato* e *stricto sensu*. Essa consistência apresenta-se teoricamente, na sua estrutura, porém, no atual contexto, devido à redução de investimentos e a políticas que vêm sendo estabelecidas, que se contrapõem ao cumprimento das metas; presencia-se a decadência ou certo esvaziamento do mesmo. Todo esse movimento se intensifica, porque não basta ter um sujeito dotado de capacidades e habilidades: ele precisa, a partir de todo o seu conhecimento, inovar. “As escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural [...] por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar [...]” (NÓVOA, 1995, p. 16). É justamente esse o aspecto crucial da formação docente. A escola, enquanto território espacial e cultural, atua em um jogo de atores internos e externos na ação educativa. Quando somos questionados sobre nossas dimensões pessoais, simbólicas e políticas, que atuam nesse jogo que compõe a ação educativa, o que defendemos? Temos consciência do jogo de que participamos e dos resultados que alcançamos nessas dimensões? Entendemos qual autonomia nos é dada e qual poder exercemos nesse território escolar? “A subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade. Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade” (FOUCAULT, 2016, p. 13). É importante ter clareza de que esses questionamentos não colocam a validade da formação docente em xeque, mas sim de como a mesma pode fazer a diferença na vida profissional de cada docente e, principalmente, na vida dos alunos que convivem com esse professor, que faz parte de uma organização educativa que compreende a formação em uma perspectiva voltada à reflexão constante e um projeto educativo que contemple a formação humana. Nessa dimensão entre sujeito e verdade, estabelecemos relações com os saberes e poderes que se constituem no cotidiano escolar. O objetivo é refletir coletivamente, fortalecendo a formação docente no grupo de trabalho, sem repressões de certo ou errado, mas de construções e investigações sobre o momento de cada sujeito da compreensão de suas ações no processo educativo.

## Referências

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France, 1981-1981. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

## OS PROCESSOS DE REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NO SÉCULO XX

Elise Testolin de Abreu<sup>\*</sup>  
Cristian Giacconi<sup>\*\*</sup>

O estudo é resultado de uma pesquisa de revisão bibliográfica, realizada entre junho e julho de 2020, que compõe uma investigação de mestrado cujo objeto de estudo é “O Jardim de Infância nas escolas públicas de Caxias do Sul, no período de 1933 a 1953”. O principal objetivo deste estudo foi pesquisar as políticas públicas da Educação Infantil no Brasil no século XX, a fim de compreender sua constituição e as nomenclaturas recebidas no período. A questão norteadora da investigação foi: Como ocorreu o processo de regulamentação da educação infantil no Brasil no século XX e quais as denominações recebidas no período? Identificamos que os termos mais utilizados na legislação, para se referir às “escolas infantis” foram: Jardim de Infância – para as crianças de 4 e 6 anos; Escola Maternal – para as crianças de 3 ou 4 a 6 anos; Classes Pré-Primárias – para as crianças de 6 anos; Classes Pré-Escolares – para as crianças de 6 anos; e Pré-Escola – para as crianças de 4 e 6 anos. A constituição da Educação Infantil no Brasil surge de forma tímida nos anos 30, do século XX, e se intensifica nas últimas décadas, acompanhando o desenvolvimento social, econômico, urbano, cultural da sociedade brasileira, principalmente nos centros urbanos. Procuramos delinear seu percurso desde a criação dos primeiros jardins de infância e a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O estudo sustenta-se na perspectiva da História Cultural, valendo-se de teóricos que pesquisam a infância, como Bastos (2011), Kuhlmann Júnior (2003), Kramer (1987), Souza (2017) e Vieira (2017). A metodologia adotada foi a de revisão bibliográfica, enfatizando os estudos que abordam as leis que regulamentaram o atendimento à infância e as nomenclaturas que recebeu no período. Nosso foco se dedicou ao percurso da Educação Infantil pública regulamentada pelas leis, pois, como esclarece Vieira

---

<sup>\*</sup> Mestranda em Educação (UCS). Licenciada em Pedagogia (UCS). *E-mail:* etabreu@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Doutorando em Educação (UCS), vinculado ao Grupo de Pesquisa em História Memória e Imigração (Grupheim /UCS). Bolsista Prosuc/Capes. *E-mail:* cgjacomoni@ucs.br

(2017, p. 143), a legislação é compreendida como “[...] elementos das políticas públicas. Nós compreendemos a legislação como um dos elementos da regulação social da oferta pública, num sentido amplo, da educação infantil”. Nas primeiras décadas do século XX, os Jardins de Infância aparecem juntamente com os Grupos Escolares e as Escolas Normais. Segundo Kramer (1987), o Jardim de Infância, na sua origem, tem um conceito de educação compensatória, como um antídoto para a privação cultural, existente no pensamento de Pestalozzi e Froebel. O primeiro Jardim de Infância público no Brasil foi constituído anexo à Escola Normal Caetano de Campos, no Município de São Paulo, em 1896. Em 1875, no Rio de Janeiro, foi instalado o primeiro Jardim de Infância de iniciativa privada, pelo Dr. Menezes Vieira e sua esposa, no Colégio Menezes Vieira, com o intuito de atender à elite. Nas primeiras décadas do século XX são organizados alguns Jardins de Infância públicos nos estados brasileiros, sobretudo nas capitais. No ano de 1923, ocorre a primeira regulamentação do trabalho feminino, que prevê o direito de horários para a amamentação durante a jornada de trabalho, com instalação de creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho, assim como iniciativas voltadas à assistência à classe dos menos favorecidos, com programas de saúde e higiene. As iniciativas referentes à Educação Infantil no País, até 1930, foram tímidas, com ações nas capitais brasileiras de São Paulo e Rio de Janeiro, no intuito de atender aos filhos de operários. Na década de 30, com o programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, foi prevista a criação de creches, escolas maternas e jardins de infância. Em 1932, foi regulamentado o trabalho da mulher, o que torna obrigatória a criação de creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos. Na primeira LDBEN de 1961, nos arts. 23 e 24, a Educação Infantil foi contemplada, pois, conforme Kuhlmann Júnior (2003, p. 486), “[...] as crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins-de infância, estimulando-se as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras”. Ao longo do século XX, em muitos países, a educação da criança pequena passou ao domínio da família, do privado para o público, em proporções diferenciadas. Segundo Vieira (2017), no Brasil este fenômeno ocorreu no final dos anos 70, atingindo, sobretudo crianças maiores de três anos de idade, nos centros urbanos. Nestes centros, a oferta pública se expandia, com as creches

comunitárias para as classes populares nas zonas periféricas, enquanto as instituições privadas se expandiam para as famílias das elites e das camadas intelectualizadas. Há mudança de concepção da educação da criança que, antes, era centrada na família, ao passar para a esfera pública há partilha das responsabilidades. Nesse momento, surge o papel do Estado e das políticas públicas neste nível educacional (VIEIRA, 2017). Essa mudança ocorreu devido às transformações que a sociedade brasileira sofreu, diante dos processos de redemocratização mobilizados pelos movimentos sociais, das mudanças sociais e demográficas que remodelaram a organização familiar. Diante deste cenário, intenções governamentais aparecem mediante as políticas públicas para uma educação compensatória, com anseios de mudar o meio da infância popular, por uma educação dita comunitária. Vieira (2017, p. 145) afirma que “[...] uma política pública é determinada pelas crenças e valores sobre a infância, a família e a educação e criação de filhos pequenos”. A LDBEN n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, não apresenta mudanças em relação à Educação Infantil, somente alguns trechos diferentes em sua redação, ao estabelecer, no art. 19, que os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. A expansão da Educação Infantil foi provocada pelos atores sociais muito mais do que previam as políticas públicas, dada a participação de mulheres em congressos, associações de bairro, sindicatos e grupos feministas. Com as reivindicações dos movimentos sociais, existe o crescimento do número de instituições e de matrículas, mudanças e reformulações nas práticas e formulações de políticas públicas e pesquisas na área de definições de normativas legais. A Constituição de 1988 também vai estabelecer que as creches e pré-escolas comporiam os sistemas educacionais. Após oito anos, essa determinação constitucional ganha estatuto legal com a LDBEN n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o reconhecimento da Educação Infantil como parte do sistema educacional. Há uma mudança de concepção em relação ao atendimento da criança de a zero a 6 anos, deixando de ser somente assistencialista e passando a ser um atendimento que contempla o cuidar e o educar independentemente da classe social. O foco passa a ser na criança com um viés pedagógico, deixando para trás uma abordagem baseada somente nos

menos favorecidos e nas mães trabalhadoras; o lugar que a criança pequena ocupa na sociedade e na cultura passa a ser outro.

### Referências

BASTOS, Maria Helena Camara. **Manual para os jardins de Infância**: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BRASIL. **Lei n. 4.024**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil. 20 dez. 1961.

BRASIL. **Lei n. 5.692**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasil. 11 ago. 1971.

BRASIL. [Constituição da República (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil. 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil. 20 dez. 1996.

VIEIRA, Livia Fraga. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. *In*: SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2017. p. 141-153.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-496.

SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2017.



## **ANÍSIO TEIXEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO DISTRITO FEDERAL (ANOS 1930 E 1950)**

Fabrcia Lopes Pinheiro \*

O presente trabalho corresponde a uma reflexo entre as experiêncas anisianas, relacionadas à formaço do professorado nacional, desenvolvidas no Distrito Federal, nas dcaadas de 30 e 50. A intençaõ é analisar o papel social do educador e seu processo de formaço, a partir das ações pensadas por Anísio Teixeira, enquanto diretor de Instruço Pública do Distrito Federal. Tendo em vista que a formaço de professores serÁ alvo de preocupaço de Anísio nas dcaadas seguintes, a análise acerca da experiência da Escola de Formaço de Professores da UDF serÁ enriquecida, ao se estabelecer um contraponto com o projeto de formaço continuada desenvolvido na Escola Guatemala, criada no contexto da reforma conduzida por Anísio Teixeira no Distrito Federal na dcaada de 50. A temática da intervenço no sistema educacional brasileiro, nos períodos estudados, vem sendo objeto de estudo, no sentido de perceber de que modo uma estratégia de açõ pedagógica de formaço de professores ocorreu nesses períodos e quais suas principais diretrizes político-filosóficas. Dessa forma, procuramos apontar as aproximaçoes e os distanciamentos das políticas de formaço de professores encaminhadas por Anísio Teixeira, nas dcaadas de 30 e 50. O projeto anisiano de educaço objetivava elaborar programas e criar condições para a formaço dos professores. Esse objetivo era tratado como missõ para Anísio Teixeira, que se preocupava em preparar uma geraço de professores adaptados às novas tendêncas pedagógicas e que fossem capazes de dar conta da demanda por uma educaço mais sintonizada com as novas demandas sociais, advindas das transformaçoes pelas quais passava a sociedade brasileira. O Instituto de Educaço do Distrito Federal seria o centro responsável pela formaço e pelo aperfeiçoamento dos professores, pois lá era onde funcionava a Escola de Educaço da Universidade do Distrito Federal (UDF), constituindo-se na primeira tentativa de formar os antigos professores primários em nível superior. Ainda sobre a preocupaço de Anísio Teixeira com a formaço do professorado brasileiro, Nunes (2000, p. 230) evidencia que Anísio Teixeira

---

\* Mestra e Doutoranda em Educaço, UNIRIO. *E-mail*: [fabrcialopes22@yahoo.com.br](mailto:fabrcialopes22@yahoo.com.br)

enfaticava “a importância do professor, dentro da reforma que pretendia realizar, não era apenas o efeito de uma retórica oportunista. Com habilidade, transferia a autoridade dos experimentos para as conclusões dos inquiridos e convidava todos à realização de uma tarefa comum”. Para Anísio Teixeira, o Instituto de Educação “foi concebido como centro irradiador da cultura pedagógica para os novos professores e aqueles que, já formados, passaram a frequentar os seus cursos de aperfeiçoamento e especialização” (NUNES, 2000, p. 389). O Instituto de Educação do Distrito Federal seria o centro responsável para a formação e o aperfeiçoamento dos professores, pois lá era onde funcionava a Escola de Educação da UDF, constituindo-se na primeira tentativa de formar os antigos professores primários em nível superior. Em décadas posteriores à experiência da UDF, a formação de professores continuou sendo uma preocupação de Anísio Teixeira. Em 1952, o educador assumiu a direção do Inep e, mais uma vez, tentou desenvolver uma política nacional de formação docente. E foi com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/Inep), que esse educador deu início ao seu antigo projeto, buscando dar condição científica à ação educativa pela via desse órgão. O CBPE se organizou em torno de divisões autônomas, mas com integração entre as pesquisas e temas de estudo, em prol da construção de um estatuto científico à educação. Nessa perspectiva, foram criadas quatro divisões. Em particular, o foco estará direcionado às ações da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), órgão dirigido por Lúcia Marques Pinheiro, que produziram impactos significativos na Escola Guatemala. Para a implementação das medidas que buscavam o fomento de uma nova cultura pedagógica, a DAM tinha um papel estratégico, visto que essa Divisão era responsável pelo desenvolvimento de projetos ligados à formação de docentes e de técnicos, além de supervisionar as atividades das Escolas Experimentais existentes, sendo responsável ainda pela implantação de novas metodologias, seja no âmbito dos cursos oferecidos, seja no âmbito da intervenção pedagógica direta, por meio da Escola Guatemala. O principal objetivo dos cursos era beneficiar profissionais cuja atuação mais nos parecia favorecer a melhoria do Ensino Primário brasileiro, por ocuparem postos-chave, nos quais seria máximo o valor reprodutivo do aperfeiçoamento tentado. Portanto, a escolha dos profissionais, além dos professores, estava baseada no exercício de algum posto-chave em seu estado ou cidade, que pudesse ser

reaproveitado pelo sistema vigente. O afastamento de Anísio Teixeira acarretou, portanto, o enfraquecimento das experiências pedagógicas que efervesceram no período estudado, bem como o silenciamento de sua memória ao longo dos anos. A figura de Anísio Teixeira é emblemática, pois a Escola Guatemala foi a concretização de ações desse intelectual direcionadas no tocante à formação continuada do magistério nacional e as testagens de novas metodologias de ensino, a fim de que a escola pudesse corresponder a um projeto mais amplo: o de elevar o nível de desenvolvimento intelectual da população através da ciência. Nesse sentido, a Escola de Educação da UDF e a Escola Guatemala conduziram uma importante estratégia para a consolidação do projeto educacional idealizado por Anísio Teixeira nas décadas de 30 e 50, desenvolvendo meios para a capacitação profissional do docente. A experiência da UDF e da Escola Guatemala demonstram o quanto Anísio Teixeira, mostrava preocupação com a situação das escolas públicas brasileiras e principalmente, com a formação dos professores. O presente trabalho trata-se de um estudo de abordagem histórica, que envolve a articulação entre a base documental e bibliográfica referidas ao tema. Assim, será privilegiada documentação relativa à criação da UDF, a documentação sobre o CBPE/DAM, encontrada no arquivo pessoal de Anísio Teixeira, depositado no CPDOC/FGV, trabalhadas em diálogo com estudos que já foram produzidos sobre o tema. Para a realização do presente trabalho, foi preciso dispor de variadas fontes que nos possibilitaram uma investigação mais profunda sobre o tema. Nesse sentido, as fontes documentais do arquivo pessoal de Anísio Teixeira, no período em que este educador esteve à frente da direção do Inep, foram utilizadas neste trabalho. Nesse arquivo, encontramos importantes documentos que fazem referência à Escola Guatemala, como, por exemplo, Projeto da Escola Guatemala, onde estão explícitos os objetivos da escola, assim como a filosofia que a norteia. Destacam-se: O método de projetos na Escola Experimental do Inep; A organização da Escola Primária e o problema da promoção, além de atas de reunião e estudos de casos sobre alunos que apresentavam problemas comportamental e/ou de aprendizagem, bem como relatórios e súmulas de trabalhos realizados pelo órgão e os Centros Regionais. O arquivo pessoal de Lúcia Marques Pinheiro, diretora da DAM, disponível na ABE, também foi consultado. Nele encontramos diversos documentos, sendo de interesse da pesquisa o documento intitulado –

Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala, o qual foi de extrema importância para a realização do texto completo para apresentação neste colóquio. Por ser um trabalho que aborda a temática da formação de professores em uma perspectiva histórica, o presente texto relaciona-se com o GT4, do intitulado História da Educação e Políticas Públicas, visto que o referido GT visa divulgar estudos históricos sobre a educação.

#### **Referências**

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: Edusf, 2000.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisas educacionais CBPE/Inep/MEC (1950/1960). Bragança Paulista: Ifan/CDAPH/Edusf, 1999.

## FONTE OU OBJETO DE PESQUISA: FOTOGRAFIAS EM REVISTAS NA ÁREA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Maria Augusta Martiarena de Oliveira<sup>\*</sup>  
Bruna Luiz dos Santos<sup>\*\*</sup>

A presente pesquisa faz parte de um projeto maior, desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), denominado “História e memória da educação profissional: Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Polivalente, Osório-RS”, que visa a investigação da história dessa instituição baseada em três eixos: o acervo fotográfico, a Revista Polivisão (circulou na década de 80 e foi produzida por docentes da Instituição e com a colaboração de discentes) e as memórias de ex-professores. Esta investigação ocorre também em função do projeto “Da História da Educação à História do Trabalho-Educação: a fotografia como fonte de pesquisa histórica”, da Universidade Federal Fluminense (UFF), cujo objetivo é identificar e analisar o uso de fotografias como fonte documental, seus fundamentos teórico-metodológicos na escrita da História da Educação e da História do Trabalho-educação, em acervos documentais fotográficos e em publicações (periódicos e livros). A fotografia é uma forma de conservar uma memória do passado, principalmente as memórias escolares, “ela funciona como uma espécie de memória social, capaz de registrar momentos, pessoas e locais que nunca mais existirão” (MONEGO; GUARNIERI, 2012, p. 73); de acordo com Vanti (2006, p. 125), o uso da fotografia na investigação historiográfica precisa ir além da “pura ilustração”, e ser vista como “documento-monumento”. Deste modo, o objetivo do trabalho foi investigar os artigos publicados nas revistas da área de História da Educação, que utilizam fotografias como fonte metodológica ou como objeto de pesquisa, visando evidenciar a importância do seu uso nas pesquisas dentro deste campo. Na primeira parte, foi realizada uma pesquisa na Plataforma Sucupira, na qual foram selecionadas algumas revistas perante avaliação no

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. *E-mail*: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br e martiarena.augusta@gmail.com

\*\* Graduanda do 3º semestre em Licenciatura em Letras Português/Inglês (IFRS – Campus Osório). *E-mail*: brunasluz.bl@gmail.com

portal de periódicos da Capes. Para a investigação, foram pesquisados os periódicos com o título “História da Educação” e *History of Education*, no evento de classificação, foram selecionados os periódicos do quadriênio 2013-2016 e, na área de avaliação, foram selecionados os campos “Educação” e “História”. Na segunda parte, foi realizada uma busca no *Google* por revistas com enfoque na área de História da Educação, posteriormente, foi verificada a avaliação daqueles periódicos que não constavam na pesquisa feita na Plataforma Sucupira. Em seguida, foram catalogados os periódicos encontrados, 23 ao total, juntamente com sua classificação. As revistas selecionadas foram: Cadernos de História da Educação, História da Educação, Rev. Brasileira de História da Educação, Rev. de História da Educação Matemática, *History of Education & Children’s Literature*, *History of Education (Tavistock)*, Rev. de História e Historiografia da Educação, Linhas (Florianópolis), Rev. HISTEDBR, Cadernos do CEOM, Rev. Eletrônica de Educação (São Carlos), Rev. Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, Pró-Posições (Unicamp), Percursos (Udesc), Pedagógica (Chapecó), Tempos e Espaços em Educação, Rev. Brasileira de História, Educação (Unisinos), Estudos Históricos, Cadernos de Pesquisa (FCC), Rev. Educação Pública da UFMT, Holos (Natal) e *Historia y Memoria de la Educación*. Realizada a investigação dos periódicos, foram procurados, nas revistas identificadas, artigos que utilizassem fotografias como objeto ou fonte de pesquisa, a partir dos descritores “fotografias” e “fotografia”. Os artigos encontrados, 128 ao total, foram classificados, por revista, contendo os seguintes dados: título, autoria, resumo, palavras-chave e instituição de origem dos autores. Posteriormente, o *corpus* catalogado foi dividido em quadros em outras quatro categorias: por ano de publicação, por instituição de origem dos autores, por recorte temporal e por recorte regional, este último dividido ainda por países e por estados e cidades do Brasil. A partir dos percentuais encontrados durante a pesquisa, percebeu-se que a maior parte das publicações com o assunto constam nas revistas História da Educação, contabilizando 20 artigos, e *Historia y Memoria de la Educación*, com 12 artigos. A maior parte dos trabalhos com o tema foram publicados entre os anos 2017, somando 16 artigos, e 2019, contando 12 artigos, alcançando o pico no ano de 2018, com 21 artigos. Quanto às instituições de origem dos autores, as publicações concentraram-se na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 12 artigos, seguida da Universidade Estadual de Campinas

(Unicamp) empatada com a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ambas com 10 artigos. Dentre os inúmeros recortes temporais, o mais utilizado é o começo do século XX, tendo 7 artigos com o enfoque, e o maior número de publicações com o assunto é no Brasil, com 77 trabalhos, e se concentram nos estados do Rio Grande do Sul, contabilizando 23 artigos, e São Paulo, somando 11 artigos. Conforme Monego e Guarnieri (2012, p. 74), a fotografia é “uma espécie de passado preservado”, que suscita lembranças sempre que uma pessoa olha para a “cena congelada”. Atualmente, a utilização do registro fotográfico vem se transformando no maior meio de resgate das memórias individuais e coletivas, e, tendo em vista o que fora exposto, foi possível compreender o quanto o uso de fotografias em pesquisas tem crescido no ambiente acadêmico. Espera-se que este trabalho contribua para uma disseminação ainda maior do seu emprego como um significativo instrumento de pesquisa na área de História da Educação, proporcionando outras maneiras de investigar a história.

#### Referências

MONEGO, Sonia; GUARNIERI, Vanderleia. A fotografia como recurso de memória. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 25, n. 36, p. 71-87, jun. 2012. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/1153>. Acesso em: 6 jul. 2020.

VANTI, Elisa dos Santos. A fotografia e a pesquisa em história da educação: elementos para a construção de uma metodologia. **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 10, n. 19, p. 121-130, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29407>. Acesso em: 6 jul. 2020.

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: CEFET E IFET E DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Raquel Cristina Lucas Mota \*

Este estudo consiste no debate sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, a partir de 1990 até a atualidade, com vistas a se perceber a renovada hipertrofia desta modalidade de Educação, destacando novas e velhas concepções e diretrizes, advindas das recomendações e influências dos organismos internacionais.<sup>1</sup> O problema de pesquisa é: a EPT tem como escopo a realização da formação humana integral; com construção de uma perspectiva de conhecimento sobre cidadania; em que haja o reconhecimento de que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são elementos indissociáveis da formação humana integral, ao incorporar as recomendações dos organismos internacionais? O objetivo desta pesquisa foi perceber como a EPT, como modalidade da Política de Educação, no Brasil, se transforma em estratégia política e econômica do capital – através de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com mediação do Estado nacional –, visando a ampliação de investimentos do País na educação, para formação de mão de obra mais qualificada, desde que seguindo as recomendações destes organismos, quais sejam: redução da pobreza, ampliação da segurança e crescimento econômico. Esta pesquisa tem relação com os debates do Grupo de Trabalho História da Educação e Políticas Públicas, pois estuda uma das modalidades da política pública de educação do Brasil, apresentando algumas problemáticas do Ensino Médio – tendo foco nas instituições Cefet e Ifet – no contexto dos anos do neoliberalismo, conformando em um espaço estratégico para difundir a sociabilidade burguesa. Sobre abordagens, teorias e conceitos que guiaram a pesquisa, foi desenvolvida revisão

---

\* Doutora em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016). Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Especialista *lato sensu* em Organização do Trabalho e Serviços no Âmbito das Políticas Públicas Municipais, pela Fasesc (2004). Graduada em Serviço Social, pela Fasesc (1999). Professora adjunta 2 na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

<sup>1</sup> Este resumo expandido consiste em uma síntese inédita da tese de doutoramento da autora, acrescido de novas reflexões sobre o tema.



bibliográfica sobre as explicações teóricas e os debates em torno da relação trabalho e educação, com base nas elaborações marxianas e de autores da tradição marxista. Problematizou-se a complexa trama dessa relação, evidenciando as contradições estabelecidas, destacando que os trabalhadores efetivam, em diversos estágios do capitalismo, a produção de mercadorias que é socialmente referenciada, mas seu resultado está privado àqueles que detém os meios de produção. No entanto, ainda que haja a expropriação do resultado do trabalho desenvolvido, ocorre, simultaneamente, o aprendizado por parte dos trabalhadores de habilidades e conhecimentos afetos ao trabalho que desenvolvem, ainda que estejam sob o comando do capital. Na continuidade, estuda-se a particularidade da formação social e histórica do Brasil, inscrita na inserção subordinada e dependente do País, o que, corrobora a implantação de uma Política de Educação voltada para a formação de mão de obra, que prioriza a execução de tarefas, no contexto da divisão internacional do trabalho. No *continuum* da pesquisa, destacam-se as principais determinações históricas, sociais, econômicas e políticas que orientaram a contrarreforma do Estado no Brasil, a partir dos anos 90. A ofensiva neoliberal se materializou no âmbito da produção, em uma reorientação econômica, política e organizacional, bem como no campo das relações sociais. Diante desse quadro, houve o abandono com o compromisso político e social em torno do emprego e das políticas macroeconômicas do Estado. É possível perceber uma íntima relação entre a contrarreforma do Estado no Brasil e a contrarreforma da educação; esta última passa também a ser empreendida no País a partir dos anos 90 e adquiriu maior centralidade após a inserção e o comprometimento do Brasil com a Declaração Mundial sobre “Educação para todos”, na qual o País assume a responsabilidade em operacionalizar seus princípios, objetivos e suas metas, o que incluiu uma reformulação em todas as modalidades de ensino no País, a partir das recomendações ali preconizadas, e em estreita articulação com as formulações dos organismos internacionais e, neste estudo, a EPT. Os procedimentos metodológicos foram constituídos pela revisão teórico-bibliográfica e histórico-crítica e, pela pesquisa documental. Foi realizada intensiva e extensiva revisão teórico-bibliográfica da produção acadêmica, a partir de autores consagrados e que estivessem em consonância com os temas abordados. Foram consultados, também, teses, dissertações e artigos científicos. Foi feita pesquisa documental

de materiais produzidos pelo MEC, de grupos de trabalho e estudos, que são consultores ou colaboradores deste Ministério, para se verificar a complexa arquitetura institucional da Política de Educação no Brasil. E, também, outras fontes foram documentos elaborados pelo Banco Mundial, Unesco e BID. Quanto aos resultados da pesquisa, se verificou que, apesar de muitos teóricos que debatem a relação trabalho e educação advogarem pela necessidade da interconexão das dimensões ontológica e histórica na relação trabalho e educação, o que se evidencia é que ainda há a preponderância da dimensão histórica. Isto é, como atividade humana voltada para o âmbito econômico, na esteira da História que associa o trabalho ao modo de produção – na relação trabalho e educação, fundamentalmente no que se refere ao modelo da Política de Educação desenvolvido pelo Brasil. Foi constatado que a dimensão ontológica do trabalho não pode ser considerada como extinta, pois se trata da realização humana inerente ao ser social, que constitui o homem em todas as formações históricas. O estudo apontou para um processo cada vez maior de despolitização, sob a lógica da organização e regulação dos mercados, com a progressiva desregulação pública do mercado, ataques perversos aos direitos sociais e trabalhistas. Foi verificado, também, que o Brasil ainda mantém, na implementação da LDB, a dualidade na formação dos sujeitos que realizam o Ensino Médio, percebida em: uma formação mais generalista e totalizante em alguns cursos – incluía-se aqui grande parte daqueles ofertados pelos Cefet e Ifet e, e uma formação mais tecnicista e voltada para a execução de determinadas atividades, no rol das escolas de formação para o Ensino Médio. Além disso, foi possível perceber, ainda, maior estratificação de modalidades de cursos a serem ofertados para populações que, historicamente, foram discriminadas e ceifadas do direito ao acesso à educação. Quanto a conclusões e reflexões geradas, há que se construir um novo e revitalizado fôlego histórico, para se romper com a dualidade histórica do ensino na EPT, que efetiva ora uma formação humana integral, dita propedêutica, ora outra, puramente técnica. Esta pesquisa é uma contribuição para a continuidade de debates teóricos, políticos, econômicos e sociais sobre a EPT no Brasil, nos anos de aprofundamento e complexificação do projeto neoliberal, e para as lutas políticas e sociais contrárias à manutenção de uma contrarreforma que prioriza o capital e não o ser social.

## REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS

Rosemeri Merlo Barreto Argenta<sup>\*</sup>  
Rosângela de Souza Jardim<sup>\*\*</sup>

Este estudo objetiva retratar o papel do Estado no processo de constituição das Políticas Sociais Públicas no Brasil, e como essas estão sendo encaminhadas na atual conjuntura. Para tanto, se destaca, na primeira parte, os diferentes referenciais teóricos que nortearam as ações do Estado, no âmbito das Políticas Sociais Internacionais, demonstrando as diferenças no atendimento dos problemas sociais, de acordo com o referencial teórico de cada processo histórico, sendo eles: liberal, keynesiano e neoliberal. Na segunda parte, discorre-se sobre a constituição das políticas sociais brasileiras e de como elas se configuram na atual conjuntura do País, pondo em evidência as implicações da minimização do Estado, na garantia dos direitos sociais. A concepção de políticas sociais públicas emerge na sociedade, a partir do processo de industrialização, em meados do século XVII, cuja contradição está assentada no paradoxo entre a crescente exploração e pauperização da classe trabalhadora *versus* o crescimento de acumulação capitalista (BEHRING, 2007). Importante é ressaltar, que, até o início do século XX, a Questão Social não era compreendida como decorrente das contradições do processo capitalista, mas como naturais do processo de desenvolvimento e, portanto, expressões individuais e não da coletividade (BEHRING, 2007), negando autonomia e emancipação à classe trabalhadora. As ações do Estado eram mínimas e seguiam um roteiro paternal e benemerente. As proposições do referencial teórico-liberal perpetuaram na sociedade capitalista, em âmbito internacional até meados da década de 30, quando o primado da autorregulação do mercado foi posta em questionamento pelos que almejavam a retomada do crescimento econômico. Em meio à crise

---

<sup>\*</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bacharela em Serviço Social. Mestra em Serviço Social pela PUCRS. Assistente Social no IFRS. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). *E-mail:* rosemeri.argenta@vacaria.ifrs.edu.br

<sup>\*\*</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Diretora do Senac. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). *E-mail:* rsjardim@senacrs.com.br

econômica de 1929, ganha relevância o referencial teórico keynesiano, que propunha a intervenção do Estado na economia “[...] para garantir um alto nível de demanda agregada [...], por meio de medidas macroeconômicas, que incluíam o aumento da quantidade de moedas, a repartição de rendas e o investimento público suplementar” (PEREIRA, 2000, p. 112). Nesse período, o Estado passa a ter o papel de impulsionador do crescimento econômico, com financiamento para a produção do capital e reprodução da força de trabalho, embasado na lógica de que para ampliar mercados era necessário preservar o poder aquisitivo da população. Sob o referencial teórico keynesiano, o Estado de Direito ou de Bem-Estar Social ganha expressão. O Estado assume papel de interventor social e organizador econômico, com políticas de enfrentamento da Questão Social (PEREIRA, 2000). Em meados de 1970, a regulação keynesiana e a autonomização fiscal entraram em crise, sob a justificativa de que o Estado era ineficiente, dispendioso e possibilitava a emergência de um paradigma balizado em teses neoliberais, que têm por princípios a garantia da expansão e mundialização do capitalismo. Nessa corrente teórica, o “[...] fundamental tem sido liberar o processo de reestruturação em curso dos entraves sociopolíticos, minimizando a presença dos Estados, da política e das barreiras nacionais” (ABREU, 1997, p. 59). Constata-se, com a institucionalização do paradigma neoliberal, que o mundo globalizado é levado a um novo cenário de luta social, de pauperismo, de desemprego e, conseqüentemente, a uma nova exclusão social, já que é evidente a convivência dos trabalhadores com a precariedade do emprego e renda, por meio da desregulamentação das relações trabalhistas e a crescente regressão dos direitos sociais, configurando uma tendência à individualização extrema das relações sociais, políticas, econômicas e ao aumento de novos segmentos sociais na agenda de atendimento das políticas sociais públicas (ABREU, 1997). No Brasil, o Estado de Bem Estar se desenhou a partir de 1980, mediante movimentos sociais organizados, que demandavam políticas sociais universalizantes e mais equânimes, enquanto direito de cidadania (TELLES, 2001). O ápice desse processo se verifica na Constituição Federal (CF) de 1988, que pôs em pauta novas diretivas e avançou na implementação e garantia legal de direitos a segmentos sociais até então não reconhecidos e/ou excluídos das políticas sociais, tais como: crianças e adolescentes, idosos, negros, índios, mulheres, moradores de rua, entre outros. Ademais, garantiu avanços às

políticas públicas de acesso universal como educação, saúde e assistência social a quem necessitasse, e para implementação de um modelo de gestão descentralizado, que alterou as normas e regras da execução das políticas sociais e garante a participação popular nas decisões e no controle social. Por meio da participação popular na gestão e no controle das políticas sociais, configura-se, a necessidade de construção da esfera pública sob uma nova abordagem, em que as relações entre Estado e sociedade civil transcendam as tradicionais formas de atuação. Dessa forma, o público não pode ser associado automaticamente ao Estado, nem o privado se confundir com o mercado (MESTRINER, 2001). A esfera pública, a exemplo dos conselhos de direito e de política, deve estar representada por organismos estatais, organizações da sociedade civil que se relacionam com o Estado e usuários das políticas, sendo que é no entrelaçamento entre o público e o privado que as forças sociais desempenham funções políticas. Assim, faz-se essencial uma modalidade de ação social, “[...] nem estatal, nem privada, mas pública, porquanto operada por um setor social comunitário considerado sem fins lucrativos e, portanto, paralelo ao mercado e parceiro do Estado” (MESTRINER, 2001, p. 23). Esse modelo, contudo, já em crise pela pressão da política internacional de mercado neoliberal, se agravava com o processo e *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff em 2016 e tem grande retrocesso no governo do atual Presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018. O governo deste é marcado pela minimização do Estado e declínio de direitos sociais já consolidados, apresentando clara tendência de desresponsabilização do Estado pela condução das políticas públicas (OLIVEIRA, 2020). Nesse contexto, percebe-se uma contradição, pois ao mesmo tempo em que há um movimento no sentido de minimizar as funções do Estado e mantê-las como meramente instrumento tradicional de velhas formas paradigmáticas de solidariedade familiar, comunitária e beneficente, em que o Estado aparece simplesmente como promotor de políticas sociais compensatórias; há grupos, segmentos sociais e organizações da sociedade civil que lutam para consolidar a nova cultura público-democrática, expressados na CF, incluindo nesse processo políticas sociais que promovam a cidadania e a emancipação humana. No Brasil de hoje, reitera-se a cultura histórica de obediência à lógica capitalista de abordagem privatista e excludente, com políticas sociais tidas pelo Estado, e por uma parcela da população, como área de despesa governamental e não como

investimento humano. Neste sentido, defender as políticas públicas como dever do Estado e direito dos cidadãos implica não apenas subordinar os objetivos econômicos aos sociais, mas também reconhecer a importante integração entre planejamento central exercido pelo Estado e o controle democrático exercido pela sociedade civil, bem como romper com o regime autoritário superando todo o legado histórico de relacionamento conflituoso entre Estado e sociedade, haja vista que a democracia exige uma instância pública comum, que somente tem razão de existir para proporcionar bem-estar à população em geral.

### Referências

ABREU, Haroldo Baptista de. O contexto histórico-social da crise dos padrões de regulação sócio-estatal. *In: Praia Vermelha – Estudos de Políticas e Teoria Social*, Rio de Janeiro: UERG, v. I, n. 1, 1997.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2007.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Danielly Kelly Lima de. Um panorama histórico acerca das políticas públicas. *In: \_\_\_\_*. **Conjuntura política e educacional brasileira na contemporaneidade**. Jundiaí: Palco Editorial, 2020.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1950-1964): POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO POPULAR

Mariana Parise Brandalise Dalsotto \*

O texto ora apresentado tem como temática central as políticas públicas e ações populares realizadas em prol da educação de jovens e adultos no período de 1950 a 1964, no Brasil. O objetivo do texto – um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, no campo da história da educação – é apresentar algumas políticas públicas e ações populares ligadas à educação de jovens e adultos. Para desenvolver tal objetivo, foi realizado um estudo teórico (de revisão de literatura), no qual foram selecionados escritos sobre a temática proposta. Entendendo que ações governamentais e mobilizações populares são movimentos diferentes, neste texto ambos são entrelaçados no contexto histórico selecionado, no qual pode-se dizer que se influenciam mutuamente. Este estudo permitiu inferir que, a partir de 1950, surgiu um número crescente de ações efetivas em prol da educação de jovens e adultos, sejam elas por políticas públicas ou pela organização popular, com maior ênfase no início dos anos 60. No que se refere às políticas públicas, desde o início do século XX, governos realizavam ações em prol da educação – de forma geral –, ora tendo em vista a qualidade da oferta, ora em função da quantidade de acesso e estrutura. A educação por vezes era entendida do ponto de vista técnico, de formação de mão de obra e por vezes como fator estruturante para a mudança social; em alguns momentos era pensada como formação de capital humano e, em outros, como fator para a angariação de votos (puramente – já que, nesse período, somente aqueles que dominassem as técnicas da leitura e da escrita poderiam votar – e também no seu aspecto político radicalista, voltado à revolução proletária). Em meio a esses diferentes vieses – e apesar de estar presente de diferentes formas desde o período de colonização, por exemplo, com as catequeses –, somente a partir da década de 40, a discussão sobre a educação de jovens e adultos ganhou abordagem e tratamento próprio, diferenciando-se do debate que a pensava na educação de crianças. Um dos motivos para essa mudança foi o Censo de 1940, que indicava que pouco mais da

---

\* Pedagoga. Mestra em Educação. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). Bolsista Prosuc/Capes. *E-mail*: mpbrandalise@ucs.br

metade dos analfabetos tinha 18 anos ou mais (PAIVA, 1987). Foram organizadas políticas públicas em prol da educação de jovens e adultos, como forma de acomodar as reivindicações que surgiam (principalmente nas áreas urbanas) e para qualificar a força de trabalho, seguindo o projeto nacional para o desenvolvimento. A chamada República Populista (1946 a 1964) destacou-se, especialmente, em virtude de uma queda mais acentuada na taxa de analfabetismo, que, durante todo o século XX, foi lenta, apesar de contínua. A década de 50 teve grande expansão da rede escolar e de crescimento do alcance do atendimento, mas, ainda assim, a oferta de vagas era muito distante da demanda por elas, não chegando a atingir a maioria da população. As campanhas regionais e nacionais, em prol da educação, ganharam e perderam força desde o início do século, mas na República Populista ganharam destaque. Especialmente no final dos anos 50 e início dos 60, ressurgiu o interesse pela educação das massas e passou-se a valorizar a cultura popular e a participação do povo na sociedade, bem como na sua transformação. Junto desse viés, alternativas para a educação eram pensadas tomando-a como necessária para o desenvolvimento do País, não visando, necessariamente, à conscientização, mas à escolarização parcial e técnica para formação de mão de obra. O governo de Juscelino Kubitschek foi marcado pela aceleração do desenvolvimento econômico e pelo populismo, que acompanhou a necessidade de formação de mão de obra que crescia em torno das indústrias. Em meio às iniciativas governamentais, expressas através das políticas públicas, havia uma mobilização popular que tomava seus próprios pressupostos, para pensar a educação, entendendo-a como formação crítica e como um fator para a transformação social que se daria, principalmente, na participação política do povo em sua realidade. Surgia, assim, a educação popular na qual a educação de adultos também recebeu atenção expressiva. Mesmo que a preocupação tivesse como pano de fundo os processos de desenvolvimento do País, a ideia era que as pessoas pudessem acompanhá-los participando ativamente e conscientemente deles. Um exemplo prático é a proposta de Paulo Freire, sistematizada nos círculos de cultura. Os círculos visavam, a partir da alfabetização de adultos realizada de forma crítica, que estes percebessem o contexto no qual estavam inseridos e agissem ativamente para transformá-lo, evocando seu papel de sujeitos na construção da própria realidade nacional. Entre 1958 e no início de 1964, ocorreram vários movimentos ligados à educação popular, referindo-se também à educação de jovens e adultos, e foram organizadas várias campanhas educacionais (regionais e



nacionais) de alfabetização. Nesses movimentos, a questão do desenvolvimento econômico se apresentava como um problema central em alguns debates, mas, em outros, o norte era a pobreza e as injustiças sociais que geravam altos índices de analfabetismo. Nesse contexto, a educação popular seria um processo emancipatório diante da opressão política, social e econômica. Paulo Freire, em especial, tomava a ideia de que era necessário que as pessoas tivessem consciência do processo de desenvolvimento pelo qual o Brasil passava, participando da vida pública. Para isso, a educação deveria ser um trabalho *com* as pessoas, não *para* elas. Este pensamento foi sendo ampliado, na medida em que os movimentos para a educação popular e para a conscientização das massas eram realizados. Especialmente, no início dos anos 60, estudantes, intelectuais e artistas passaram a protestar contra *status quo* e, ao mesmo tempo, iniciaram projetos alternativos de educação popular que, então, davam grande ênfase à educação de adultos. Os vieses do pensamento cristão, do nacional-desenvolvimentismo e do Partido Comunista direcionaram grande parte desses movimentos. A partir de toda essa mobilização, um Programa de Emergência, no governo parlamentarista, em 1961, buscou reunir os recursos das diferentes campanhas iniciadas anteriormente e mobilizar as pessoas em prol da educação, mas perdurou somente seis meses. Já em 1963, quando João Goulart tornou-se presidente, todas as mobilizações anteriores foram tomadas como ponto de partida para desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização. Este usou como suporte os círculos de cultura de Paulo Freire, visando levar à alfabetização os adultos de todo o País, como já havia ocorrido de Angicos (RN). A experiência de educação popular, realizada com êxito, ganhou visibilidade nacional e o apoio do governo federal para ser realizada nacionalmente, a partir de 1964. Como se sabe, naquele ano, militares e civis assumiram o poder e acabaram com as possibilidades concretas de uma grande mobilização nacional, que romperia as estruturas responsáveis pela manutenção das mazelas sociais e do ensino.

#### **Referência**

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

## ESTER TROIAN BENVENUTTI – UMA MULHER À FRENTE DAS ESCOLAS RURAIS DE CAXIAS DO SUL

Elisângela Cândido da Silva Dewes\*

Neste trabalho, busca-se evidenciar a relevância da mulher à frente da Diretoria de Instrução Pública de Caxias do Sul – a Profa. Ester Troian Benvenuti, para o desenvolvimento do ensino nas localidades rurais. Esse estudo, que tem aportes teóricos na área da História Cultural, desenvolveu-se por meio da análise documental, o objeto e a fonte do estudo, o periódico intitulado de *Despertar*, produzido pela Diretoria de Instrução Pública de Caxias do Sul, idealizado e coordenado pela professora Ester. Com este estudo, problematiza-se sobre as contribuições de Ester Troian Benvenuti na promoção de orientações que influenciaram tanto as práticas escolares, quanto as práticas desenvolvidas na área rural de Caxias do Sul, no período de 1947 a 1954 – anos de circulação do *Despertar*. Ester Troian Benvenuti foi protagonista de diferentes iniciativas no contexto da escola rural. Algumas ações podem ser consideradas arrojadas para os padrões da época e, apesar de não confrontarem as orientações defendidas pela administração pública, revelam a sagacidade dessa mulher, que mobilizou esforços em direção do que idealizava para o ensino na área rural. Para compreender a legitimidade da posição conquistada por Ester, entre as comunidades rurais e no órgão de ensino, buscou-se conhecer sua trajetória. Ester nasceu em 16 de maio de 1916, no Travessão Cremona, interior da localidade de Ana Rech, em Caxias do Sul, descendente de imigrantes italianos, filha de Francisco Troian e Angelina Corso Troian. Foi alfabetizada na Escola Mixta Estadual de Ana Rech e completou o curso primário no Colégio Elementar de Caxias do Sul; com a vinda do avô para Caxias, foi matriculada no Colégio Elementar, onde cursou até o quinto ano (MACHADO; AGUZZOLI, 2005, p. 50). Em entrevista concedida a historiadores locais, ela relembra a importância do apoio recebido dos avós que impulsionaram a sua carreira no magistério, iniciada aos 13 anos de idade, quando pleitearam uma professora para a localidade rural onde viviam: “Minha avó olhando para mim, disse: – Hoje nós vamos até a Intendência e tu vais, junto a tua mãe, alfabetizar aqueles coloninhos lá”.

---

\* Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). E-mail: elisangela.silva@ucs.br

(BENVENUTTI, 1983, p. 1). Desde o início do trabalho como docente, desenvolveu ações e introduziu práticas que possibilitavam outras perspectivas às comunidades rurais. Machado e Aguzzoli (2005) enfatizam que ela foi responsável pela instalação de um palco para na primeira escola que ajudou a construir no Travessão Cremona. Em 1941, quando frequentou a Escola Complementar, foi transferida para Caxias e passou a trabalhar na Inspetoria Escolar. Naquele mesmo ano, concluiu o curso para docente. Em 1942 prestou concurso e ingressou no magistério estadual, classificando-se em primeiro lugar, o que garantiu a escolha do local para atuar – a Escola Complementar em Caxias do Sul (MACHADO; AGUZZOLI, 2005, p. 50). Trabalhou durante 17 anos como orientadora de ensino nesta cidade, uma função que cumpria superando as adversidades, tais como as estradas precárias do interior, o que fazia usando uma carreta e cavalo para se locomover (MACHADO; AGUZZOLI, 2005, p. 51). Em 1947, assumiu no lugar do inspetor escolar Firmino Bonet, e passou a cuidar tanto da parte administrativa quanto da parte técnica (BENVENUTTI, 1983, p. 7). Ester também integrou distintos grupos na sociedade caxiense: participou da comissão que fundou o Museu Municipal e a Biblioteca Pública; integrou a Academia Caxiense de Letras; assumiu a direção da Escola Normal Duque de Caxias, em 1962 (OLIVEIRA, 2015); foi representante do estado no Conselho Escolar Municipal; coordenou a descentralização do Ensino Primário no Estado do RS; foi titular do serviço de educação de adolescentes e adultos; coordenou os cursos supletivos noturnos; presidente da associação dos professores católicos de Caxias do Sul, e integrante da diretoria da Fundação Alberto Pasqualini, entre outras atribuições (MACHADO; AGUZZOLI, 2005, p. 52). Em 1959, candidatou-se a um cargo político, incentivada pelo primo Armando Biazuz e pelo esposo Henrique Benvenuti; concorreu às eleições pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), foi eleita como a candidata mais votada do partido e ocupou uma cadeira no Legislativo caxiense; foi a primeira mulher nesta região a concorrer e a assumir um cargo eletivo. Atuou na Câmara de Vereadores até 1962. Dentre suas prioridades estava o avanço do Estatuto do Magistério Público Municipal (MACHADO; AGUZZOLI, 2005, p. 52). As contribuições de Ester também ficaram registradas no *Despertar*, nas notícias de sua presença nessas localidades, e por meio de demonstrações de reconhecimento, tal como no excerto: “[...] meu sincero agradecimento como também o dos meus coleguinhas

pela atenção que a senhora deu em nos mandar uma professora aqui pertinho de nossa casa, assim possamos nos educar sem caminhar muito longe [...]” (DESPERTAR, 1952, p. 4). Ester foi uma grande incentivadora de práticas que, de certo modo, eram diferentes das esperadas no contexto da escola rural. Além de práticas culturais como, por exemplo, o teatro, promoveu sessões de cinema itinerantes nas comunidades rurais; e fez circular pelo interior, durante seis anos, o *Despertar*, o jornal que levava orientações e notícias aos habitantes daquelas localidades. Ações como essas aproximavam os habitantes das áreas rurais de práticas peculiares da área urbana, e, porque não dizer, da modernidade. Mas, ao mesmo tempo, não feriam os valores encravados naquelas localidades, ao contrário, fortaleciam a identidade daquelas pessoas, ao passo que valorizavam o produto do trabalho realizado por eles, e lhes davam subsídios para construírem condições de vida melhor, em suas localidades. Compreende-se que Ester Troian Benvenuti articulou estas e outras iniciativas, de forma competente no Poder Público, buscando oferecer outras perspectivas de vida às comunidades da área rural.

#### Referências

BENVENUTTI, Esther Troian. **Entrevista concedida a Juventino Dal Bó e Liliana Alberto Henrichs**. Caxias do Sul, 1983, fg 004-005. Entrevista.

DESPERTAR. **Jornal Despertar**. Caxias do Sul, junho de 1952. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-7>. Acesso em: 3 jan. 2018.

MACHADO, Maria Abel; AGUZZOLI, Leonor. **Nossas mulheres**: que ajudaram a construir Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2005.

OLIVEIRA, Rodrigo Lopes. A trajetória da professora Ester Troian Benvenuti. **Jornal Pioneiro**, Caxias do Sul, 5 mar. 2015. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/memoria/2015/03/05/a-trajetoria-de-ester-troian-benvenuti/?topo=87>. Acesso em: 4 mar. 2018.

## A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

Flávia Fernanda Costa\*

Nilda Stecnaela\*\*

Este trabalho integra o projeto de tese intitulado “Inovação Pedagógica na Educação Superior” e visa uma revisão bibliográfica de alguns marcadores históricos sobre a Educação Superior no Brasil, especialmente até o surgimento da primeira universidade brasileira. As experiências universitárias no Brasil começaram tardiamente, pois somente com a vinda da família real portuguesa ao País, em 1808, instalaram-se as primeiras faculdades. Nesse período, a Universidade de Coimbra tinha centralidade no atendimento aos brasileiros que buscavam formação em nível superior, o que a tornou reconhecida como a “universidade brasileira”. Naquela época, “o brasileiro na Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil, que poderia mesmo se fazer professor da universidade”. (TEIXEIRA, 1989, p. 65). Essa prática aconteceu durante o período colonial e marca uma desvantagem para o Brasil em relação aos países colonizados pela Espanha, por exemplo, pois, ao se comparar o processo de colonização de Portugal e da Espanha na América, conclui-se que “o Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias em Portugal, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora” (TEIXEIRA, 1999, p. 29). O Ensino Superior brasileiro surgiu com as escolas para os cursos de Medicina, Engenharia e Direito, às quais foram agregados os cursos de Música e Belas-Artes, como descreve Cunha (2003, p. 154): “No Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais”. O início das atividades da Educação Superior é marcado por um modelo precário, em que o professor, por meio de recursos próprios e em locais improvisados, desenvolvia

---

\* Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa de História e Filosofia da Educação. Docente vinculada à Área de Conhecimento de Humanidades na Universidade de Caxias do Sul. Coordena o Centro de Inovação e de Tecnologias Educacionais – UCS. *E-mail*: ffcosta@ucs.br

\*\* Doutora e Mestra em Educação pelo PPGEDU/UFRGS. Docente no PPGEDU/UCS. Pesquisadora Pq-CNPq (2019-2022). *E-mail*: nstecane@ucs.br

as atividades acadêmicas. Mais tarde, com o surgimento de escolas, academias e faculdades é que se institui um modelo de instituição para a Educação Superior. “[...] a partir das cátedras isoladas, as unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não-docentes, meios de ensino e local próprio” (CUNHA, 2003, p. 154). Nesse âmbito, a Educação Superior no Brasil tem sua gênese a partir dos modelos europeus do século XIX, a exemplo da universidade alemã, cujos princípios estão voltados para o ensino, para a produção e divulgação da ciência pura, chamada de modelo Humboldtiano; segundo Silveira e Bianchetti (2016, p. 64) “[...] põe a pesquisa científica no centro das relações universitárias, enfatizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação geral, humanista e científica, com foco na totalidade e universalidade do saber”. Essa seria a forma de fazer a ciência “pura”, que tem como princípio a busca infinita da verdade e do conhecimento. Outro modelo de Educação Superior, que se instalou no Brasil, caracteriza-se pelo desenvolvimento das ciências da observação e da experimentação com a finalidade exclusiva de atender às questões práticas, ou seja, da ciência aplicada. Esse modelo, denominado napoleônico, preconiza os ensinamentos do ofício e do conhecimento técnico. O modelo napoleônico traz consigo características de uma forma de gestão centralizada no ensino, cuja finalidade é atender aos contextos econômico, sociopolítico e tecnológico e, sobretudo, às classes dominantes. No que se refere às políticas da Educação Superior brasileira, há um tensionamento histórico sobre a administração no que diz respeito à definição da centralidade. No ano de 1834, foi promulgado o Ato Adicional, que define “a dualidade de competência em relação aos assuntos de educação. A competência do Governo Geral passou a ser entendida como a de promover, na capital do Império, o ensino de todos os graus, e a de prover o ensino superior em todo o país” (SILVA, 2011, p. 195). Na fase inicial do período da República, com a promulgação da Constituição Federal de 1891, foi outorgado ao Congresso Nacional a competência de legislar o Ensino Superior no âmbito da capital. Com isso, a União renuncia à “posse” do Ensino Superior, pois, desde então, este era subordinado à Família Real. Desse período até o ano de 1915, várias tentativas foram feitas para a instituição da universidade brasileira, contudo não houve avanços. Somente a partir da promulgação da Lei n. 2.924, de 5/1/1915, o

governo foi autorizado a agregar as três faculdades existentes no Rio de Janeiro em uma “universidade”, o que só veio a acontecer em 1920 pelo Decreto n. 14.343, de 7 de setembro do mesmo ano (CAVALCANTI, 2000). Mesmo com a legitimidade das políticas, ainda não havia a definição de um modelo de universidade e o que aconteceu foi a junção de instituições de forma desarticulada e individualista, resultando na não consolidação de um modelo de universidade. A partir de 1920, o Ensino Superior no Brasil passou a crescer em ritmo acelerado, despertando nos intelectuais brasileiros críticas e insatisfação com esse modelo de universidade. Iniciou-se nesse período e primeira fase de expansão da educação superior no Brasil e com ela muitas críticas produzidas em relação à ampliação da criação de instituições e da oferta de vagas, sem que se instituíssem espaços para discussão e definição de princípios que atribuam significado à universidade. Resta problematizar como os modelos e as fases anteriormente descritos se efetivam, se deslocam ou se reconfiguram no cotidiano da educação superior atual, cujas respostas se encontram em fase de construção, análise e interpretação.

#### Referências

- CAVALCANTI, Joseneide Franklin. **Educação superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- CUNHA, Luis Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Maria da Glória. **Assistência pedagógica aos docentes**: uma contribuição para a inovação na universidade? 2011. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 79-99, mar. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000100079&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100079&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 9 jan. 2020.
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

## O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: UM CAPÍTULO RECENTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Fabiano Quadros Rückert\*  
Suellen Maria Monteiro Rosa Marcos\*\*

O tema da comunicação se insere no campo dos estudos que abordam as políticas públicas de educação e adota uma perspectiva histórica para analisar o Programa Bolsa Família (PBF). Criado pelo governo federal em 2003 e regulamentado pela Lei n. 10.836/2004, o PBF ganhou forma, a partir da unificação e do aprimoramento de programas de transferência de renda implantados na década de 90. Em 2020, o PBF completou dezessete anos de existência. Neste período, ocorreram mudanças no seu funcionamento, sobretudo no que diz respeito ao valor do benefício, mas a sua finalidade e os instrumentos de execução não sofreram mudanças significativas. Desde a sua implantação o PBF se baseia na prerrogativa de proteger o grupo familiar como um todo, utilizando-se de uma transferência de renda monetária variável de família para família, com requisitos específicos para tal concessão. Para uma família participar do PBF, ela deve se encontrar em situações de pobreza ou extrema pobreza. Consideram-se famílias extremamente pobres aquelas que têm renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa e famílias pobres aquelas que têm renda mensal entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 por pessoa. Para se inscrever ao programa, necessita da inscrição da família no Cadastro Único para Programas Sociais (CADÚnico) do Governo Federal, e seus dados atualizados há menos de 2 anos. Uma vez inscrita no CAD, a família precisa atender a determinadas exigências do governo em troca do benefício. As exigências são tecnicamente chamadas de condicionalidades e são basicamente duas: (1) o acompanhamento da saúde de gestantes e de crianças de 0 a 7 anos, o que inclui a realização do pré-natal e das vacinas obrigatórias; e (2) o cumprimento da frequência mínima de 85% na escola, para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, e de 75%, para

---

\* Doutor em História. Professor Adjunto no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus do Pantanal. *E-mail:* fabianoqr@yahoo.com.br

\*\* Licenciada em Pedagogia. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus do Pantanal. *E-mail:* suellen\_monteiro1@hotmail.com



adolescentes de 16 e 17 anos. Pela existência destas duas condicionalidades, o PBF é classificado como um programa de transferência de renda condicionada. O monitoramento das condicionalidades é responsabilidade do Poder Público e o funcionamento do PBF envolve a cooperação entre instituições federais, municipais e estaduais. Considerando os aspectos gerais do PBF, e considerando que ele é parte de um esforço do Estado e da sociedade, para superar o ciclo de reprodução da pobreza, elegemos duas questões relevantes para pensar a historicidade deste programa de transferência de renda condicionada. São elas: (i) Que tipo de relação pode ser estabelecida entre o PBF e as diretrizes para o enfrentamento da pobreza propostas pelas agências representantes do neoliberalismo na década de 90? (ii) O que sabemos sobre o impacto do PBF nos índices do ensino escolar no Brasil? A primeira questão remete aos estudos que tratam da influência do chamado “Consenso de Washington” nas políticas públicas implantadas no Brasil na década de 90. A segunda implica a observação de mudanças educacionais e, particularmente, a observação dos indicadores de evasão, repetência, defasagem idade/série. No que concerne à relação entre o Consenso de Washington e o PBF, acreditamos ser pertinente a interpretação proposta pelo sociólogo Dallmann (2015). Sem desconsiderar os benefícios que o Programa Bolsa Família provocou, tanto para os beneficiários quanto para o coletivo da sociedade brasileira, Dallmann ressalta que existem semelhanças entre as proposições feitas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Banco Mundial (BM) para o enfrentamento da pobreza, na década de 90, e as diretrizes do PBF. No contexto da década de 90, as instituições representantes do Consenso de Washington recomendaram a contenção de gastos públicos, a privatização de empresas e a atração de investimentos externos, como medidas para o enfrentamento da pobreza na América Latina (PRIETO, 2008). As mesmas instituições recomendaram a política de transferência de renda setorizada como instrumento para conter as desigualdades sociais. Na prática, o que estava sendo apontado pelos técnicos do FMI, do BID e do BM era o abandono das políticas assistenciais de larga escala e a priorização do atendimento para os segmentos socialmente mais vulneráveis – o que implicava, implicitamente, a definição de quais os pobres mereciam o auxílio dos escassos recursos públicos (DALLMANN, 2015). A interpretação de Dallmann nos permite pensar o PBF como uma experiência

política gestada sob a influência do neoliberalismo. Contudo, esta interpretação não explica a complexidade do PBF e não oferece elementos para a interpretação dos resultados desta política de transferência de renda. No que diz respeito ao impacto do PBF na Educação, existe uma ampla bibliografia analisando as relações entre a concessão do benefício para estudantes em condição de vulnerabilidade social e os indicadores educacionais de evasão, reprovação e defasagem idade/série. Melo e Duarte (2010) constataram que o PBF apresentou resultados positivos ao elevar a frequência escolar e reduzir a evasão de crianças nordestinas. Amaral e Monteiro (2013) cruzaram dados referentes aos anos 2005 e 2009 e concluíram que o programa provocou uma redução mais acentuada na evasão escolar em 2005, sobretudo no Nordeste; estes autores também ressaltaram diferenças entre os índices de evasão nas zonas rurais e nas zonas urbanas. Gonçalves (2015) usou dados do Censo Demográfico brasileiro de 2010 para ratificar a existência de uma relação positiva entre ser beneficiário do PBF e a frequência escolar. Cavalcanti, Costa e Silva (2013) encontraram relações com o alívio imediato da pobreza e aumento da frequência escolar na Região Nordeste. Januzzi e Pinto (2013), por sua vez, ressaltam a contribuição do PBF para a redução nos índices de reprovação e o atraso do ingresso das crianças no mercado de trabalho. Gonçalves, Menicucci e Amaral (2017) investigaram a defasagem idade/série num grupo de beneficiários com idade entre 8 e 14 anos e concluíram que a distorção aumenta entre os beneficiários adolescentes. Os estudos consultados nos permitem afirmar que existe um consenso sobre os resultados positivos do PBF nos indicadores evasão, reprovação e defasagem, idade série, e apontam para a existência de disparidades regionais e diferenças de gênero nos impactos do Programa Bolsa Família. Percebe-se ainda que uma carência de estudos sobre a relação entre a porcentagem de beneficiários no conjunto de alunos e o Ideb de uma determinada escola ou rede de ensino – tema que, na minha opinião, demanda maior atenção dos pesquisadores. Consideramos pertinente ressaltar que, apesar do PBF fixar a condicionalidade de uma frequência escolar mínima para os beneficiários, e apesar do monitoramento constante do desempenho escolar deste grupo social, o Programa Bolsa Família não se caracteriza como uma política educacional. Contudo, ao reduzir os efeitos da pobreza, via transferência de renda, ele impacta de forma positiva nos indicadores educacionais e

contribui, para que garantir a efetividade do direito à educação para os segmentos mais pobres da sociedade.

### Referências

AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima; MONTEIRO, Vinícius do Prado. Avaliação de impacto das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família (2005 e 2009). **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 531-570, 2013.

CAVALCANTI, Daniella Medeiros; COSTA, Edward Martins; SILVA, Jorge Luiz Mariano da. Programa Bolsa Família e o Nordeste: impactos na renda e na educação, nos anos de 2004 e 2006. **Revista Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 99-128, jan./abr. 2013.

DALLMANN; João Matheus Acosta. **Medicalização da pobreza ou a pobreza condicionada: um estudo sobre o Programa Bolsa Família**. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GONÇALVES, Guilherme Quaresma. **O impacto do Programa Bolsa Família sobre indicadores educacionais dos jovens brasileiros**. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GONÇALVES, Guilherme Quaresma; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves; AMARAL, Ernesto F. L. Diferencial educacional entre beneficiários e não beneficiários do Programa Bolsa Família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 770-795, jul./set. 2017.

JANUZZI, Paulo de Martino; PINTO, Alexandro Rodrigues. Bolsa Família e seus impactos nas condições de vida da população brasileira: uma síntese dos principais achados da pesquisa de avaliação de impacto do Bolsa Família. *In*: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. p. 179-192.

MELLO, Raul da Mota; DUARTE, Gisléia Benini. Impacto do Programa Bolsa Família sobre a Frequência Escolar: o caso da agricultura familiar no Nordeste do Brasil. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 48, n. 3, p. 635-656, jul./set.2010.

PRIETO, Mayra Paula Espina. En el intrincado mundo de los conceptos. *In*: PRIETO, Mayra Paula Espina. **Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad. Examinando el rol del Estado en la experiencia cubana**. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales, 2008. p. 21-93.

## O ESTIGMA DO “MENOR” E AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA EM CAXIAS DO SUL/RS

Ingrid Bays\*

No ano em que se completam três décadas de existência do Estatuto da Criança e do Adolescente, segue sendo necessário retomar aspectos e abordagens de outras épocas, mostrando o quão cruel e degradante foi o tratamento dado pelas políticas “menoristas” a crianças e adolescentes, a fim de se compreender os motivos que culminaram na adoção da doutrina da proteção integral e na importância de termos um sistema que considere crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Infelizmente, é preciso continuamente resgatar o óbvio, já que afirmações absurdas como: “E bons tempos, né?, onde menor podia trabalhar” são ditas pelo próprio Presidente da República, Jair Bolsonaro, demonstrando total descaso com a realidade das crianças e adolescentes, considerando que o trabalho infantil é uma das portas de entrada para outras tantas violações de direitos e que o País está minado de situações de acidentes de trabalho com crianças e adolescentes, crianças e adolescentes resgatados de trabalho escravo, bem como crianças e adolescentes expostos a riscos de exploração sexual, entre tantos outros episódios. Tudo isso não só é desconsiderado pelo chefe do Executivo no País, como é dito de forma debochada, minimizando a luta e o trabalho de milhares de cidadãos e cidadãs brasileiros que atuam na rede de proteção, envolvidos com o Sistema de Garantia de Direitos. A situação supracitada ilustra a importância de que se continue produzindo conhecimento acerca das conquistas trazidas pelo ECA, mesmo que, em muitos aspectos, ainda permaneçam no âmbito da letra fria da lei ou engatinhando enquanto políticas públicas. A partir disso, pretende-se fazer um resgate histórico mais restritivo, no âmbito do município de Caxias do Sul/RS, analisando de que forma as políticas de atendimento à infância e à adolescência

---

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

foram organizadas pela administração pública e por outros órgãos ligados ao tema, notadamente em relação às instituições de acolhimento, por meio de consulta ao Arquivo Público Municipal e de notícias publicadas pelos jornais locais, desde o surgimento da Comissão Municipal de Amparo à Infância (Comai) no ano de 1962, até a aprovação e criação da Fundação de Assistência Social de Caxias do Sul (FAZ), em 1996.

Preliminarmente, constata-se que o estigma do termo “menor” se destacava nas manchetes, que abordava com frequência o “problema do menor”, fosse ele relacionado à delinquência, ao abandono, à situação de rua... uma gama de vulnerabilidades jogavam crianças e adolescentes no pacote do “menor”. Hoje, sugere-se a não utilização deste termo, considerando ter sentido pejorativo e arraigado em políticas de exclusão de social influenciada pelo antigo Código de Menores. Também nota-se que a imprensa local trazia uma relação positiva entre religião e doações para solução do “problema do menor”, inclusive nomeando quem fazia as doações. A ideia de caridade se destacou por longo período e, segundo Rizzini e Rizzini (2004, p. 60), ainda é uma lógica que persiste no acolhimento de crianças. O papel do Estado é frequentemente relativizado, buscando auxílio de parcerias, sob o argumento de que sozinho não daria conta. Antes do ECA, não havia preocupação em relação ao uso de imagens de crianças e adolescentes, que eram expostas nos jornais, relacionando-as de forma perversa com diversos tipos de violência e exclusão social. Por meio de determinadas ações, poderia haver um ingresso desses “menores” na sociedade, como se estivessem desligados dela anteriormente... O foco estava, sobretudo, em dar uma “ocupação” a esses “menores”, ou seja, inserir essa população juvenil no mercado de trabalho, seguindo o critério de que as crianças pauperizadas eram “corrigidas” pelo Estado por meio da pedagogia do trabalho (SANTOS, 2008, p. 222). A institucionalização também era vista como uma salvação, existindo momentos em que se buscava arrecadar fundos para “recolher” o maior número possível de “menores” (MOVIMENTA-SE..., 1964). Com o advento do ECA, a institucionalização passa a ser medida excepcional e provisória. Entende-se imprescindível retomar-se o que aconteceu há tantos anos, no momento em que estavam vigentes outras normas jurídicas, para demonstrar os prejuízos que determinadas ações trouxeram para as crianças e adolescentes de nosso País e entender o porquê de se olhar para essa população

hoje com absoluta prioridade, em consonância com o que garante a Constituição Federal, para que não repitam erros e retrocessos, seja por nós, eleitores, seja por quem está no poder, nos representando. Não obstante, olhar o passado e repensar a construção histórica do direito à infância e à adolescência e da construção de políticas públicas pautadas na doutrina da proteção integral é uma forma de passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 2001, p. 37).

#### **Referências**

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MOVIMENTA-SE a campanha pró-manutenção da Casa de Triagem Divina Providência. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 29 ago. 1964.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. São Paulo: Loyola, 2004.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 210-230.

## ATUAÇÃO DA COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE ANTÔNIO PRADO – RS (1899-1920)

Manuela Ciconetto Bernardi\*

Apresento este trabalho<sup>1</sup> com o objetivo de discutir os indícios de como a comunidade atuou na educação pública em Antônio Prado-RS. Como recorte, o período refere-se à emergência da localidade como “município” e o término<sup>2</sup> aos últimos indícios localizados. Para tal, foram utilizados documentos do Arquivo Histórico de Antônio Prado, embasados por pesquisadores que dialogaram sobre a temática. Historicamente, Antônio Prado é uma colônia fundada em 1886, situada a 50 quilômetros de Caxias do Sul, pertencente ao Município de Vacaria e por incentivo do governo, com o alto fluxo de imigrantes e desenvolvimento, ganhou autonomia para sua emancipação em 11 de fevereiro de 1899. Os indícios da educação, referentes ao local como “colônia”, mostram que a escolarização pública permaneceu relegada, com até três aulas em funcionamento para uma população de até 8.000 habitantes. No que tange à emergência das escolas públicas, Pazuch (2015, p. 150) explica que “as primeiras escolas rurais públicas surgiram por solicitação das próprias comunidades a partir de 1903”. Porém esta data não confere, existiram movimentos anteriores, sendo um dos vestígios ligados à comunidade, uma carta de 1899, com o requerimento da instalação de uma escola pelos moradores da Linha Amarílio (CARTA..., 1899), nela, os pais expõem que, devido à quantidade de crianças, é necessário uma escola, e pedem ao Intendente que explique isso ao governo do estado para que sejam liberados recursos financeiros. A carta termina com a assinatura dos pais e com a informação sobre o número de filhos, totalizando 58 possíveis alunos. De acordo com Kreutz (2000, p. 167), em outros locais “eles faziam insistentes pedidos ao governo em favor de escolas públicas”, para que os

---

\* Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Prosuc/Capes. Membro do Grupo de Pesquisa Grupheim (UCS). Bacharela em Biblioteconomia. E-mail: mcbernardi1@ucs.br

<sup>1</sup> Produzido para compor parte da pesquisa de Mestrado intitulada *O processo de escolarização em Antônio Prado – RS (1886-1920): culturas e sujeito*, com a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese.

<sup>2</sup> Também correspondente à dissertação, em virtude da emergência da escola dos Irmãos Maristas na localidade, momento em que a escolarização, em Antônio Prado, assume outro viés.

filhos aprendessem o português, melhorassem as relações com o contexto e a elas se adaptassem. Também para Ribeiro e Pozenato (2004), havia interesse de não precisar pagar o professor, motivo também apontado por Bibiana, ex-aluna de Antônio Prado (PICCOLI, 1989). Mas cabe a reflexão de que a escola pública também proporcionaria à comunidade relações de sociabilidade com outros grupos e com o Poder Público. Fica evidente o impacto que a comunidade de Antônio Prado teve na emergência das escolas públicas; assim a visão que as autoridades “decidiam” a instalação das aulas, pode não corresponder aos motivos de instalação, já que os residentes cobravam a emergência, e que os sujeitos estariam unidos em prol da mesma, que vai além de “neutralidade” ou de uma “falta de importância” dos sujeitos locais. Retornando ao período “colônia”, sabe-se<sup>3</sup> que a emergência e a manutenção das escolas que não eram públicas, ocorreram por meio da educação familiar e das escolas particulares isoladas – mantidas pela comunidade, e que as mesmas, nas primeiras décadas do local, seriam em maior número do que as escolas públicas, fato que reforça a atuação da comunidade. Pedidos de escolas e de professores permanecem sendo feitos ao longo do período, verificados na troca de correspondência da Intendência (REGISTRO DE CORRESPONDÊNCIAS..., 1912), nas quais o Intendente explica que, em vários locais do município, os moradores reclamam pelos professores e, assim, para atendê-los são requeridas subvenções. O relato expõe uma permanente atuação e cobrança da comunidade em 1912. Outros indícios, já em 1920, também foram localizados, deles, uma carta segue explicando o pedido de subvenções para atender “às contínuas reclamações dos moradores das Linhas Carlos Leopoldo, Gustavo Vasa e Amarílio” (CARTA..., 1920). Percebe-se novamente “influência”, indícios que levam a crer que, ao longo do período investigado, a comunidade permaneceu cobrando educação pública no local. Mas, cabe pontuar que o requerimento da escola na Linha Amarílio, em 1899 e em 1920 – conforme exposto –, evidenciou que os pedidos demoravam a ser realizados, já que, em análise detalhada, foi confirmado que nenhuma escola foi instalada pela Intendência entre o período no local. Este trabalho propôs discutir a atuação da comunidade na educação pública de Antônio Prado-RS, entre os anos de 1899 e 1920. Pelos indícios, foi possível verificar uma constância nos

---

<sup>3</sup> Documentadas em relatórios consulares de agentes italianos.



pedidos e cobrança na instalação de escolas ao Poder Público. Todavia nem sempre a Intendência os acatava. Concluo e friso que, os sujeitos locais atuavam, seja por meio de recursos próprios para a escolarização e, no caso de escolas públicas, cobravam a manutenção das mesmas para seus filhos.

### Referências

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. **Carta ao Intendente Innocencio de Mattos Miller em nome dos moradores da Linha Amarelão**. 12 set. 1899.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. **Carta endereçada ao Sr. Oswaldo Aranha, por Innocencio de Mattos Miller**. 22 jan. 1920.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. Registro de correspondências da Intendência Municipal de Antônio Prado de 11.02.1899 a 10.02.1913. **Innocencio de Mattos Miller**, n. 67, 16 ago. 1912.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 159-176, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PAZUCH, Giovanni. **Imigração italiana na colônia de Antônio Prado – RS: catolicismo e sociabilidades (1885-1945)**. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12901>. Acesso em: 22 jan. 2019.

PICCOLI, Bibiana Soldatelli. A influência da escola na vida cultural das comunidades. [Entrevista cedida a Liane beatriz Moretto Ribeiro], em 4 out. 1989. **Instituto de Memória História da Universidade de Caxias do Sul**. Projeto ECIRS.

RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Júlio; POZENATO, José Clemente (org.). PROJETO ECIRS. **Cultura, imigração e memória: percursos & horizontes: projeto ECIRS 25 anos**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.

## SABERES DOCENTES E POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM CAXIAS DO SUL (1997-2019)

Aline Marques de Freitas\*

Este trabalho visa apresentar um recorte da pesquisa desenvolvida sobre as concepções historiográficas e o ensino de História em Caxias do Sul, entre os anos de 1997 a 2019. O recorte temporal é justificado pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estabeleceu diretrizes para a educação e, no que concerne ao ensino de História, aproximou as transformações no campo da produção historiográfico-suniversitária à educação básica (RIBEIRO, 2004). Os PCNs incorporaram elementos da Nova História, tributária dos *Annales*, valorizando novos sujeitos e questionando a história tradicional política. Interessou verificar como as concepções dos PCNs foram entendidas e agregadas pelos professores em suas práticas, a partir das representações de si, através de um questionário *on-line*, via *Google Forms*. O conceito de representação é aqui entendido como uma imagem que não é nem verdadeira em falsa, que tem força para convencer que as coisas são como elas dizem que são e, assim, são tanto produtoras como reprodutoras de sentido (CHARTIER, 2011). Os professores elaboram uma representação de suas práticas condicionadas pela sua posição mediadora entre o conhecimento científico, as aspirações da comunidade, as próprias aspirações, das políticas educacionais, das finalidades da educação e mesmo estudantis. Essas percepções não são neutras, produzem estratégias e táticas entre a imposição de autoridade e a legitimação de um projeto. Daí a investigação sobre as representações estarem relacionadas a um jogo de forças (CHARTIER, 1988). Outrossim, essas representações estão ancoradas nos seus saberes. Tardif (2007) afirma que os saberes docentes são múltiplos e multifacetados. Muitos desses saberes se relacionam com as políticas públicas, como os saberes da formação escolar, dos estágios e da formação continuada (visto que muitas delas são para atualização diante de novas propostas ou capacitação para as avaliações externas como a Prova Brasil ou o Enem), o dos livros didáticos, em função de sua avaliação se dar

---

\* Mestranda em Educação pela UCS. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). Bolsista Capes, Orientadora: Prof. Dra. Eliana Relá. *E-mail*: alinemarquesdefreitas@gmail.com

por critérios estabelecidos por políticas, os da sua experiência que envolve os currículos estabelecidos pelas mantenedoras, em acordo com as resoluções governamentais. O questionário foi respondido por 23 professores. A análise, de acordo com Moraes (2013), levou em conta o saber argumentativo (TARDIF, 2007), que se desenvolve na atividade discursiva, validado por operações linguísticas, que implicam outro e passam por acordos comunicacionais dentro da comunidade de discussão. Também consideramos que os professores não necessariamente fazem o que dizem e dizem o que fazem; assim a questão da representação (CHARTIER, 2011), auxilia a compreender essa possibilidade, sem incorrer em juízo de valor, entendendo o trabalho docente marcado por um forte conteúdo racional, em função de objetivos e intenções que eles logram justificar. A análise aqui está centrada nas respostas das perguntas que versavam sobre as concepções historiográficas, entendidas em três grandes grupos: Positivista; Materialista Histórica, Nova História Cultural (NHC), justificado diante do conjunto de trabalhos já publicados sobre o tema (CAIMI, 1999, 2009; FONSECA, 2003; CERRI, 2009). Observando as respostas sobre as assertivas dadas – logo fechadas – em relação à concordância, 81% concordaram com as assertivas relacionadas às concepções da NHC, 56% concordaram com as assertivas próximas das concepções Materialistas e 21% concordaram com alguma assertiva próxima das concepções Positivistas. Se acrescentarmos os que concordaram parcialmente, sobe para 98%, 94% e 71%, respectivamente. Considerando todas as possibilidades, vemos que os professores estão mais propensos a concordar, sem muitas ressalvas, com as concepções da NHC: concordar com algumas ressalvas com as concepções Materialistas e mais dispostos a discordar totalmente (10%) das concepções Positivistas. Quando analisada a pergunta em aberto sobre “Quais as concepções historiográficas guiam a sua prática em sala de aula?”, obtivemos respostas muito diversas e que, pela aproximação semântica, puderam ser agrupadas conforme as concepções historiográficas aqui entendidas. Por ser uma pergunta aberta, o professor pode se expressar mais livremente. Dos vinte e três, quatorze se colocaram em apenas uma das concepções historiográficas, e os outros nove manifestaram-se em mais de uma. Oito se declararam inspirados no Materialismo e seis disseram se apoiar nas ideias das concepções da NHC. Dos demais, seis disseram que são orientados tanto pelas concepções Materialistas

quanto da NHC; três disseram que inspiram-se em concepções Materialistas, mas também “tradicionais” e, nesse caso, reconhecem não conseguir escapar dessa influência. Assim, enquanto as concepções materialistas apareceram 17 vezes, as concepções da NHC apareceram 12 vezes, e as concepções Positivistas apareceram três vezes. Analisando quanto à faixa etária, os nascidos até 1984 têm uma tendência a se declararem mais como marxistas, enquanto os mais novos tendem a se declarar mais próximos da Nova História. Já se observarmos o ano da conclusão do curso de graduação, essa tendência segue, ainda que não na mesma intensidade. Dos nove que fizeram ou estão com o mestrado em andamento, seis se expressaram ligados às concepções da NHC, um ambas as concepções Materialista e da NHC e os outros dois se apresentaram com expressões semânticas relacionadas às concepções Materialistas, ainda que, com maior tendência, a concepções pedagógicas do que propriamente historiográficas. Assim, os professores se representam mais como “marxistas”, quando analisamos a pergunta aberta, e isso pode estar ligado à sua capacidade argumentativa, visto que terem formação na graduação, já que 23 dos respondentes formaram-se na Universidade de Caxias do Sul (UCS), e sofrem mais influência dessas concepções, algo corroborado por diversos depoimentos e registros no *site* comemorativo dos sessenta anos do curso (TESSARI, 2020). Mas, se analisarmos as respostas às questões fechadas, eles concordaram em maior grau com as concepções da Nova História Cultural. Pela sua formação eles podem estar mais seguros para criticar e se afirmar como “marxistas”. No entanto, a influência das políticas públicas se mostra presente, diante das concordâncias frente às assertivas previamente redigidas, o que expressa o contato com essas concepções de maneira mais formal.

### Referências

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio (o.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CAIMI, Flávia Eloisa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza, 2009.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural**, Cascavel, v. 10, n. 20, p. 149-154, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História cultural**: entre práticas e representações. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHARTIER, Roger. Apêndice: Aula Inaugural do Collège de France. *In*: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **A força das representações**: história e ficção. Chapecó: Argos, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme**: Revista de Humanidades, Caicó, v. 5, n. 10, p.80-126, 2004.

TESSARI, Anthony Beux. **História UCS 60 anos**. 2020. Disponível em: [https://sites.google.com/view/historiaucs60/in%C3%ADcio\\_](https://sites.google.com/view/historiaucs60/in%C3%ADcio_) Acesso em: 20 ago. 2020.

## EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE MENTAL: ENTRELACES PELAS POLÍTICAS VIGENTES NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE SAÚDE

Janaina Dorigo dos Santos<sup>\*</sup>  
Claudia Alquatti Bisol<sup>\*\*</sup>

Com este trabalho objetivamos relacionar os princípios da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS) ao âmbito da Política de Saúde Mental, ambas consideradas Políticas Gerais de Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde do Sistema Único de Saúde (SUS). Para tal, faremos uma breve análise das duas legislações, ancorada nos pressupostos da pedagogia de Paulo Freire. A Política de Saúde Mental, implementada pela Lei n. 10.216, de 2001, foi resultado de grandes avanços e mudanças de paradigmas a partir do Movimento da Luta Antimanicomial que buscava a Reforma Psiquiátrica, saindo da atenção hospitalocêntrica às pessoas com sofrimento psíquico para a atenção psicossocial de base comunitária. Este novo formato de atenção extramuros e no território buscou a ampliação de acesso ao tratamento pelos usuários dos serviços de saúde mental, além da construção de processos de autonomia e inclusão social (DELGADO, 2014). Entretanto, enfatizamos que a Reforma Psiquiátrica não foi nem é estática, mas um processo dinâmico que transita em contexto econômico, político e social, que, por ser processo, avança e retrocede. Assim, apesar de iniciar a estruturação de serviços e rede de atenção extra-hospitalar, é constante o desafio de pensar e implementação de estratégias transitivas da Reforma Psiquiátrica de um modelo manicomial para a atenção no território. Vasconcelos (2010) é incisivo em apontar a urgência de repensar as estratégias políticas da Reforma Psiquiátrica, para que se sustente e avance frente a um contexto de políticas neoliberais e reorganização corporativo-biomédico-psiquiátrica conservadora. Neste sentido, para a continuidade da Reforma Psiquiátrica, é fundamental o investimento e a construção de práticas e perspectivas emancipatórias e transformadoras de cuidado, o que preconiza a PNEPS-SUS. Ressaltamos que a publicação da PNEPS-SUS em 2013 é um marco,

---

<sup>\*</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista Prosuc/Capes. *E-mail*: jdsantos@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Doutora. Docente no programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail*: cabisol@ucs.br

sendo a primeira política reconhecida pela União que traz importantes formulações do educador Paulo Freire. No campo da saúde, a educação popular surgiu, ainda antes da implementação da PNEPS-SUS, como um caminho de fazer educação em saúde pela criticidade e problematização das situações que envolvem a população atendida e o contexto, para então encontrar soluções coletivas para transformar a realidade. Além disso, 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. No contexto da Política de Saúde Mental, este pressuposto possibilita a criação de práticas de cuidado emancipatórias em relação ao modelo psiquiátrico-biomédico, à medicalização e à dependência de normas institucionais, justamente pela valorização dos diferentes saberes e construção coletiva do conhecimento (ALBUQUERQUE; STOTZ, 2004). Com a legitimação da PNEPS-SUS em 2013, práticas já existentes de educação popular em saúde passam a ser orientadas pelos seguintes princípios: diálogo; amorosidade; problematização; construção compartilhada do conhecimento; emancipação, e compromisso com a construção do projeto democrático-popular. Estes princípios se efetivam de forma concomitante nas práticas em saúde, ancoradas na concepção da educação popular. Percebemos que esta concepção, aliada a práticas de cuidado em atenção psicossocial, pode potencializar a instrumentalização da clínica ampliada de cuidado, com foco na continuidade da Reforma Psiquiátrica, pois, pelo princípio do diálogo, em que na relação não há hierarquização de saberes como Freire (1970) conceitua, mas saberes diferentes, desconstrói-se a imposição do saber biomédico dominante, com a construção compartilhada do conhecimento, entre vários atores como trabalhadores, usuários e familiares. É relevante, pois proporciona o encontro entre os saberes científicos dos profissionais e os saberes e 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). 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, possibilita a desconstrução do preconceito e 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 pode dar espaço ao desenvolvimento de sujeitos históricos e com consciência crítica, configurando-se em um processo humanizador, conscientizador e de protagonismo na “busca do ser mais” (BRASIL, 2012, p. 16). Atentamo-nos à questão de que o princípio da amorosidade da PNEPS-SUS e de base freireana está impregnada nas relações até aqui apresentadas, quando se concebe, na relação dialógica, que todos os envolvidos são sujeitos afetivos, históricos e advindos de um contexto e não objetos passivos e alvo de intervenção, como na relação hierarquizada, em que se estabelece no modelo biomédico do detentor do saber científico e do objeto adoecido. O vislumbre por formas de cuidado mais democráticas que respeitam a diversidade e dão espaço ao protagonismo da população, no âmbito público é o elo de encontro entre as duas políticas tratadas neste trabalho, afinal, ambas buscam a fomentação, o fortalecimento e a ampliação do protagonismo popular, que repercutem em processos de fortalecimento de políticas públicas, em especial, da Política de Saúde Mental (BRASIL, 2012). Vasconcelos (2014), teórico de forte engajamento ético-político na Luta Antimanicomial, reconhece que o processo de Reforma Psiquiátrica 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. Com o entrelaçamento da PNEPS-SUS e a Política de Saúde Mental, não intencionamos dar conta de efetivar a participação popular, isto pois reconhecemos que a *letra da lei* não condiz com a realidade prática, na medida que a participação popular pressupõe o engajamento de um coletivo e não a simples aplicação da lei. Entretanto, buscamos, ainda não como uma práxis, mas como um processo de problematização e de reflexão crítica, desvelar possibilidades e caminhos para fomentar a participação.

#### Referências

ALBUQUERQUE, Paulette Cavalcanti; STOTZ, Eduardo Navarro. A educação popular na atenção básica à saúde no município: em busca da integralidade. **Interface**, Botucatu, v. 8, n. 15, p. 259-74, 2004.



BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno de educação popular e saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de gestão e participativa. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde**. Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (Cneps). Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/diverpsi/arquivos/PNEPS-2012.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

DELGADO, Paulo. Políticas de saúde mental e direitos humanos. *In*: GRIGOLO, Tânia Maris; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio (org.). **Políticas de saúde mental e direitos humanos** [recurso eletrônico]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Saúde Pública/UFSC, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Desafios políticos da reforma psiquiátrica brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2010.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Abordagens psicossociais**, v. II: reforma psiquiátrica e saúde mental na ótica da cultura e das lutas populares. São Paulo: Hucitec, 2014.

## O CANTO ORFEÔNICO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 30

Giovanna Aparecida Lisboa Dai-Prá\*

O presente resumo tratará sobre o Canto Orfeônico, disciplina de canto criada na França durante o século XIX e incorporada às políticas educacionais brasileiras. Começou a ser inserida nas escolas em 1931, a partir das reformas de ensino propostas por uma elite política intelectual e pelo projeto de ensino musical apresentado pelo maestro Heitor Villa-Lobos, consolidando-se e permanecendo entre anos de 1934 e 1961, quando foi substituído pela disciplina de Educação Musical. A pesquisa possui como objetivo analisar a função do Canto Orfeônico nas reformas educacionais, com foco na década de 30, período em que foi implantado, e justifica-se na medida em que revela os objetivos do Estado para a educação e a cultura em um determinado contexto histórico. A metodologia utilizada consiste em fundamentação teórica e na análise de três livros didáticos de Canto Orfeônico: “Elementos de Canto Orfeônico” (ARRUDA, 1951), “Aulas de Canto Orfeônico” (ALMEIDA, 1958), e “Canto Orfeônico” (VILLA-LOBOS, 1951). A inserção do Canto Orfeônico nos currículos escolares está ligada a um contexto de reestruturação da identidade nacionalista brasileira, que refletiu nas políticas educacionais e culturais do País, a modernização da educação e da cultura, seguindo modelos europeus como exemplo, e a afirmação da identidade nacional. Conforme Fausto (2012), durante a década de 30, o controle e autoritarismo do Governo Provisório refletiram-se nas políticas educacionais. Os objetivos dos intelectuais e políticos, que participaram dessas reformas, eram a formação do indivíduo e a formação do povo brasileiro. Nesse momento, a educação foi pensada, a partir de três projetos: da Igreja, que buscava defender princípios morais da religião e que resultou na inserção da disciplina de Ensino Religioso; das Forças Armadas, pautada na disciplina e na formação do cidadão e que resultou no currículo da disciplina de Educação Física; e o terceiro do Ministro da Educação Francisco Campos, antecessor de Gustavo Capanema, de tendências fascistas, possuía os mesmos interesses que a Igreja e os militares (GALINARI, 2007). Deve ser incluído também o projeto de ensino do

---

\* Mestranda no PPG em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale. Licenciada em História pela Universidade Feevale. Bolsista Capes/Prosuc. *E-mail*: gi.laipra@gmail.com

próprio Estado, que priorizou a construção da nacionalidade, a formação cívico-patriótica e a modernização da educação pensada pelo viés das artes e da música (GALINARI 2007; LEMOS JÚNIOR, 2005). Pensando as artes nos currículos das escolas públicas, em 1931, Villa-Lobos tornou-se diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística do Distrito Federal (Sema), propondo que o canto orfeônico fosse incluído nos currículos das escolas no Distrito Federal (Rio de Janeiro). No âmbito nacional, o Ministério da Educação e Saúde, sob a liderança do Ministro Washington Ferreira Pires, apresentou o Decreto n. 24.794, de 14 de julho, que, entre outras medidas, tornou obrigatório o canto orfeônico em todos os estabelecimentos escolares, incluindo o ensino primário (FUCCI-AMATO, 2015; MAIA, 2000). Em 1934, Gustavo Capanema, Ministro da Educação, desenvolveu uma reforma (Reforma Capanema) incluindo intelectuais e artistas, ligados à vanguarda modernista, para pensarem a divulgação da propaganda política na educação e transmissão de uma cultura “erudita”, buscando a partir da educação e das artes formar um caráter nacionalista nas massas (D’ARAUJO, 2000; CAPELATO, 2003; VELLOSO, 2003). A educação precisava da intervenção do Estado devido à sua importância para formação cívico-patriótica da população e pela possibilidade de prepará-la para o mercado de trabalho (GALINARI, 2007). Preparar os indivíduos como cidadãos e trabalhadores a serviço da Nação era o principal foco da educação durante o Estado Novo. Desenvolvendo sentimentos relacionados à moral, à ordem, à disciplina, ao patriotismo e o respeito às tradições (MAZZEU, 2002). Segundo Arruda (1951), em seu manual para a disciplina de Canto Orfeônico, afirmou que “depreende-se que o Canto Orfeônico, hoje de ensino obrigatório nas escolas secundárias do Brasil, tem como finalidades principais a disciplina, o civismo e a educação artística” (ARRUDA, 1951, p. 187). A educação musical com relação ao Canto Orfeônico buscava, principalmente, a musicalização, não a formação de músicos, a pedagogia desenvolvida estava voltada mais aos valores do Estado, como o nacionalismo e a disciplina. É preciso considerar que a arte, principalmente, durante o Governo Vargas, foi vista como uma forma de “guiar o povo” através da emoção e da sensibilização que proporciona em cada indivíduo. Conforme Lemos Júnior (2005) e Maia (2000), o maestro Villa-Lobos se preocupava em difundir uma sensibilidade musical para o público, de forma que a “boa música” não permanecesse restrita aos músicos ou às elites. Essas características são

perceptíveis ao analisar os livros didáticos: as canções presentes são hinos, músicas folclóricas e exaltação à pátria; além disso, o conteúdo teórico é composto pela história da música, biografias de compositores clássicos, símbolos nacionais, o papel da disciplina de Canto Orfeônico, e o ensino de música. Essa última parte é formada por breves explicações sobre teoria musical, sendo priorizado o solfejo e outros elementos a serem praticados em aula, com exceção para a obra de Arruda (1951), que possui maior referencial teórico. Sendo assim, a pesquisa desenvolvida revela os objetivos do Estado com a educação e a cultura, em um contexto específico, sendo possível indicar três aspectos: a difusão do nacionalismo, a disciplina e a educação musical. Portanto, pode-se concluir que o Canto Orfeônico foi inserido nos currículos escolares nacionais com o objetivo de transmitir e disciplinar valores nacionalistas e de coletividade que contribuiriam para a formação do caráter cívico do brasileiro, assim como incentivar a apreciação de um padrão de arte elevado e correto.

#### Referências

ALMEIDA, Judith Morrison. **Aulas de canto orfeônico**: para as quatro séries do curso ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. **Elementos de canto orfeônico**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1951.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Populismo latino-americano em discussão. *In*: GOMES, Angela de Castro. **O populismo e sua história**: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

D'ARAÚJO, Maria Celina Soares. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FUCCI-AMATO, Rita de. **Escola e educação musical**: (des)caminhos históricos e horizontes. São Paulo: Papiros, 2015.

GALINARI, Melliandro Mendes. **A Era Vargas no pentagrama**: dimensões político-discursivas do Canto Orfeônico de Villa-Lobos. 2007. 447f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LEMONS JÚNIOR, Wilson. **Canto orfeônico**: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956). 2005. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MAIA, Maria. **Villa-Lobos**: alma brasileira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

MAZZEU, Renato Brasil. **Heitor Villa-Lobos**: questão nacional e cultura brasileira. 2002. 253f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

VELLOSO, Mônica Pimenta. O modernismo e a questão nacional. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucila de Almeida Neves. **O Brasil republicano**: o tempo do liberalismo excludente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 351-386.

VILLA-LOBOS. Heitor. **Canto orfeônico**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1951.

## EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DO PNE 2014-2024 À PUBLICAÇÃO DAS DIRETRIZES NACIONAIS

Dinora Tereza Zucchetti\*  
Luciane Iwanczuk Steigleder\*\*

A universidade tem sua atuação fundamentada no tripé ensino, pesquisa e extensão, conforme previsto na Constituição de 1988. O processo educativo constitui-se nessa retroalimentação, na qual a extensão estabelece a relação com a sociedade. A extensão está sendo amplamente discutida no âmbito da educação superior no Brasil, a partir da determinação de sua integração nos currículos dos cursos de graduação dada pelo Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), sendo reiterada nas diretrizes para extensão universitária, publicadas pelo Ministério da Educação-MEC, por meio da Resolução n. 07/2018. O presente trabalho é parte da dissertação sobre a temática e está amparado em Botomé (1996), Freire (2006), Cunha (2007) e Imperatore (2019), com os quais se compreende a inserção histórica da extensão no Ensino Superior brasileiro, oscilando concepções e modelos. Contextualiza-se, assim, o problema de pesquisa: Em que medida a efetivação da curricularização da extensão está atrelada à definição nacional de diretrizes? O PNE não levou a implantação da curricularização da extensão na maior parte das instituições, o que denota que apenas a determinação da integração curricular, como já havia sido realizado em 2001, por meio da Meta n. 23, é insuficiente. Dessa forma, propõe-se apresentar os percursos a partir do PNE 2014-2024, que levam à publicação da Resolução do MEC n. 07/2018. Para tal será realizado levantamento histórico do período e a análise documental dos registros dos fóruns de extensão e de parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE das diretrizes. De acordo com Vasconcellos (2011), fontes primárias de investigação são registros documentais convencionais sem tratamento analítico, sendo que o intuito desse levantamento é sistematizar os dados, facilitando, assim, o acesso

---

\* Doutora em Educação (UFRGS). Bolsista Produtividade em Pesquisa (CNPq). Pesquisadora convidada do Instituto Politécnico de Leiria/Portugal. Professora titular da Universidade Feevale/RS. *E-mail*: dinora@feevale.br

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Coordenadora do Núcleo de Extensão Universitária da Universidade Feevale/RS. *E-mail*: luciane.iwanczuk@gmail.com

às informações. Desse modo, a reflexão sobre as condições que estruturam essa incorporação da extensão no currículo está em pauta. Pode-se observar que o debate sobre a temática foi intenso, na busca da compreensão de como realizar a integração curricular e continua ganhando espaço em eventos e publicações. Ao resgatarmos a história da extensão, encontramos registros, conforme Imperatore (2019), que suas atividades estavam desarticuladas da função acadêmica, tendo em vistas sua origem influenciada pelos modelos europeu (cursos e conferências) e norte-americano (prestação de serviços). Segundo Botomé (1996), a prestação de serviços supriu, aparentemente, a necessidade de aproximar os alunos da realidade social, atribuindo maior utilidade às instituições de educação superior. Com o passar do tempo, a extensão institucionaliza-se em muitas universidades, recebendo representatividade. Somado a isso, o reconhecimento constitucional tensiona o pleito por seu espaço nas políticas de educação e sua consideração na avaliação das universidades e nos cursos de graduação. Nesse movimento, o surgimento dos fóruns de extensão tem grande relevância; primeiramente o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras (Forproex), constituído em 1987. Com atuação política e propositiva, é o fórum responsável pelas políticas de extensão que servem de referência até os dias atuais. Nesse contexto, as universidades comunitárias, que apresentam características distintas das instituições públicas e privadas, se articularam para, então, em 1998, constituir o Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias (Forext). Também as instituições particulares movimentam-se para uma representatividade, compondo em 2002 um terceiro fórum, que pretendia ampliar a discussão da extensão, propondo, inicialmente, não fazer distinção quanto ao regime estatutário das instituições participantes. Contudo, em 2006, optaram por adotar a representação enquanto Fórum de Extensão das IES Particulares (Forexp). E, ainda, é organizado um quarto fórum, o Fórum das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Forproext), constituído em 2009. Desse modo, os fóruns representativos da extensão surgem para defesa de um posicionamento de práticas mais alinhadas com a transformação social e na busca de normativas que efetivassem a institucionalização da extensão nas universidades. Apesar da atuação presente dos fóruns de extensão na proposição de políticas e documentos referenciais,

esses não são considerados em todos os segmentos de instituições, conforme ratifica o registro do parecer da Resolução MEC n. 07/2018, “há de se considerar a lacuna de uma diretriz nacional que promova a unicidade e a consensualidade de concepções e propostas” (MEC, 2018b, p. 4), menção que aponta a ausência dessas definições em normativas da extensão universitária brasileira e desfavorecem sua institucionalização. E, não havendo uma concepção de extensão adotada nacionalmente, a primeira condição necessária para implantação da “curricularização” da extensão são essas definições conceituais, como desdobramentos da Estratégia n. 7 da Meta n. 12 do PNE. A “curricularização” da extensão é discutida intensamente nos fóruns de extensão, e a mobilização é levada ao MEC, que reconhece a demanda e institui uma comissão conjunta para “estabelecer diretrizes e normas para as atividades de extensão, no contexto da educação superior brasileira, bem como para regimentar o disposto na Meta 12.7” (MEC, 2018b, p. 1). Essa comissão buscou apoio dos fóruns nacionais de extensão, promovendo uma discussão ampliada por meio de “um panorama nacional sobre a prática extensionista” (MEC, 2018b, p. 1). Destaca-se o pioneirismo da interlocução para essa construção, que se desdobrou, ao longo do ano de 2017, em encontros nos quais foi construída a proposta de uma minuta. Nos fóruns, “cada um dos quatro fóruns nacionais de extensão teve oportunidade de se reunir em encontros nacionais, e, sob a liderança de seus presidentes, também membros da subcomissão de especialistas do CNE, avaliar o texto da primeira minuta do marco da extensão” (MEC, 2018b). Ainda em setembro de 2018, ocorreu uma audiência pública na qual houve a apresentação do trabalho da comissão e contribuições trazidas na discussão dos fóruns, para validação do documento e posterior publicação. O relator da comissão, Prof. Gilberto Garcia reconheceu, em sua saudação inicial, a importância do momento como um ato histórico da extensão brasileira. O trabalho envolveu dezoito meses de atividades. A Resolução MEC n. 07/2018 (BRASIL, 2018a), que prevê a concepção da extensão e suas diretrizes, é publicada, em dezembro de 2018. A partir da observação desse percurso, é possível destacar: a dificuldade na definição de uma conceitualização nacional de extensão pelas diferentes práticas ainda vigentes nas universidades; a descentralização da representação da extensão contribui para a falta de unidade e ainda enfraquece sua representação no MEC; o movimento realizado para



proposição das diretrizes é considerado um marco para extensão, pela reunião dos fóruns e mais ainda pela conjunção de esforços para estabelecer as diretrizes. Conclui-se que as diretrizes norteiam o processo da curricularização da extensão, sendo uma das condições necessárias para sua implantação, certamente a mais emergente, visto que ancoram a Meta n. 12.7 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Para Imperatore, Pedde e Imperatore (2015), os impactos ultrapassam a questão do currículo, visto que têm como proposta a efetivação da indissociabilidade, que, para os autores, passariam à composição extensão-pesquisa-ensino-extensão, resultado que teria como meio o currículo, que reconheceria outras maneiras de aprendizagem e a inserção no território da universidade. Logo, a efetivação da curricularização da extensão está atrelada à definição nacional de diretrizes pelas lacunas existentes e necessidade de regulação advinda do MEC. Contudo, a partir da publicação estão eminentes outras condições necessárias à implantação, como a sustentabilidade da extensão nas instituições e a definição da avaliação da integração curricular. De modo que, direcionam novas pautas que exigirão, mais uma vez, a convergência das representações da extensão.

#### Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988. Seção 1, p. 1-32. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n.120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta n.12.7 da Lei n. 13.005/2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018a. Seção 1, p. 49-50. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 608/2018**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 6 mar. 2019.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In*: VEIGA, Cynthia Greive *et al.* (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-204.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

IMPERATORE, S. **Curricularização da extensão**: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da Extensão ante a estratégia n.12.7 do PNE. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15., 2015, Mar del Plata, AR – CIGU, Desafios da Gestão Universitária no século XXI, 2015, Mar del Plata, Argentina. **Anais [...]** Mar del Plata: UFSC, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136064/101\\_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 7 abr. 2019.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

## HISTÓRIA DA PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTOS SOCIAIS E HISTÓRICOS

Evandra Nissola Giachelin \*

Este trabalho foi concebido, durante a construção da dissertação de mestrado em Educação. Ao pesquisar sobre a história da Formação dos Professores, contextualizada na História da Pedagogia, evidenciou-se a perspectiva de que, através deste estudo, seja possível vislumbrar a compreensão e o entendimento da atual realidade, a respeito da formação de professores no Brasil. Para tanto, foi utilizada a revisão bibliográfica baseada nos textos de Tanuri (2002): História da Formação dos Professores, e do historiador Cambi (1995) entrelaçados com os diferentes momentos históricos e sociais e alinhavados com as principais leis educacionais, tendo como palavras-chave: Formação de Professores, História da Pedagogia e Políticas Públicas. Entre os achados destacam-se, principalmente, a implantação de modelos de formação copiados de outros países, sobretudo da Europa, a ausência de legislação e políticas apropriadas às necessidades e ligadas aos interesses das classes dominantes e a não participação de educadores na elaboração e organização das principais leis que regem a educação. Uma história de formação bastante recente, com inúmeros retrocessos mas também com diversos e significativos avanços. Durante o período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a sociedade que se apresentava era latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar. Para Cambi (1995), esta sociedade não necessitava de pessoas letradas nem de muitas pessoas para governar, mas de uma massa iletrada e submissa. Assim, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditava ser neutra. A educação, segundo Cambi (1995), era voltada para a classe dominante e exclusivamente para os homens, e para os filhos primogênitos, já que estes cuidariam dos negócios do pai. Este tipo de educação

---

\* Formada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Pós-Graduação em Gestão Escolar, Psicomotricidade e Psicopedagogia Institucional. Professora concursada no Município de Flores da Cunha, RS. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, integrante da linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia. *E-mail*: evandranissolagiachelin@gmail.com

sobreviveu e permaneceu, porque reforçava o sistema sociopolítico e econômico da época. Na primeira metade do século XVIII, a Igreja perdeu o poder perante a Educação e colocou-o nas mãos do Estado, criando, assim, um ensino para o Estado. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das Aulas Régias, a situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógico-autoritários e disciplinares. A primeira escola normal do Brasil, criada em 1835, teve breve duração e objetivou, como fundamento principal, a compreensão do método, formando poucos alunos. Assim aconteceu também com outras escolas normais, criadas e extintas em todas as províncias. De 1931 a 1937 ocorreram divergências na área da educação juntamente com desentendimentos das duas classes dominantes (os cafeeiros e os industriais). Em função das mudanças que ocorriam na sociedade com a industrialização, a educação começa a mudar, em resposta às novas necessidades que surgiam: mão de obra para as funções que se abriam no mercado de trabalho. Assim, diz Cambi (1995) a escola assumiu como tarefa principal a educação profissional técnica. A Lei Orgânica do Ensino Normal Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, confere Tanuri (2000), teve a intenção de uniformizar a formação de professores em vários estados, a transferência de alunos e os trabalhos e as práticas escolares. A lei proíbe o ingresso de pessoas com mais de 25 anos nas escolas normais, o que impede a habilitação de um grande número de professores leigos. A formação de professores se constitui como objeto de uma escola profissional e não apenas como curso. Segundo afirma Tanuri (2000), a LDBEN n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conservou a organização do ensino normal, com ajustes em nível estadual, no que diz respeito ao currículo. Ficou a critério dos estados a iniciativa de ampliar o mínimo estabelecido, quando ocorreu uma junção dos dois primeiros anos do curso secundário e normal e organizou-se uma terceira série disposta por áreas e, ainda, uma quarta série dedicada ao preparo do professor. No contexto social, era impossível conciliar, afirma Cambi (1995), as diferentes reivindicações das diversas camadas da sociedade. Em 1964, um Golpe de Estado e os militares assumem o poder. A área Educacional irá sentir os problemas políticos e econômicos deste momento, principalmente no que diz respeito a uma política de arrocho salarial, que perdura até hoje e o conseqüente aumento da concentração de renda nas camadas alta e média-alta da sociedade alta. Neste

contexto surge a Lei n. 5.692/71, na qual foi eliminada a profissionalização em nível ginasial, transformando em obrigatoriedade em nível de segundo grau ou em cursos de Pedagogia. Desaparecem então os Institutos de Educação. Esta lei promoveu um sistema de ensino progressivo e flexível para a formação de professores, porém pouco foi efetivado devido à burocratização do sistema. A LDB Lei n. 9.394/96 encontrou um cenário confuso e amplo, e estabelece que a formação de professores, para atuar na educação básica, deverá ser adquirida em cursos superiores de educação, porém admite ainda como formação mínima a oferecida em Ensino Médio, que deverá ser substituída pela formação superior, num prazo de dez anos. A lei ainda contempla a formação de nível normal superior em Institutos Superiores de Educação, onde se receia a ocorrência de uma formação prática, distante da pesquisa dos meios universitários. Mediante os fatos relatados e apesar da lei, finaliza Tanuri (2000), temos ainda muitos desafios relacionados à formação de professores no Brasil. Não basta apenas desmobilizar as instituições formadoras já existentes. Precisamos realizar uma junção de experiências e saberes adquiridos, aproveitando os mesmos para a construção de propostas atuais e possíveis, dentro do contexto educacional brasileiro. Sem radicalismos, mas de evolução, tendo sempre presente o que foi desde o início o propósito da educação: a humanização. Este estudo nos aponta o entendimento de que as propostas para a formação de professores e as políticas públicas precisam estar entrelaçadas, e mais, as principais leis que regem a educação necessariamente precisam ser coerentes com a realidade social, e acima de tudo, que valorizem, oportunizem e estimulem o acesso dos profissionais da Educação na busca por formação com qualidade.

## Referências

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 n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15 jun. 2019.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1995.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

**GT 5 – CIÊNCIA E TECNOLOGIA A PARTIR DA VIDA PARA O MUNDO  
DA VIDA**

**Coordenadores**

Adriano Malikoski (UCS)

Márcia Boell (UCS)

Paula Marchesini (UCS)

## A RELAÇÃO COM O SABER E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Márcia Boell<sup>\*</sup>  
Arlene Aparecida de Arruda<sup>\*\*</sup>  
Jourdan Linder-Silva<sup>\*\*\*</sup>

O presente trabalho consiste em um relato de experiência desenvolvido no ensino superior, na Disciplina de Tecnologia Educacional do Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Esta pesquisa classifica-se qualitativa, tendo como aporte teórico e metodológico as contribuições de Bernard Charlot. Para a análise do cotidiano investigado, utilizamos como instrumentos de coleta de dados os “Balanços do Saber” e entrevistas, envolvendo percepções das participantes.<sup>1</sup>

As reflexões de Lévy (2004) evidenciam a importância de se pensar acerca “[d]as mudanças [que] estão ocorrendo em toda parte, ao redor de nós, mas também em nosso interior, em nossa forma de representar o mundo”. Essas considerações do teórico também foram objeto de estudo em “a relação com o saber e o aprender e o uso das tecnologias digitais em tempos de pandemia”, utilizadas a partir dos relatos de experiência das acadêmicas do curso de Pedagogia, modalidade EaD, da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).

No desencadear da aula síncrona, surgiu a necessidade de dar continuidade às reflexões, bem como de fazer o registro das atividades significativas vivenciadas pelas estudantes, por meio do uso das tecnologias

---

\* Docente no Ensino Superior. Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (DINTER UCS/Uniplac). Membro do grupo de pesquisa: Tecnologia e educação: perspectivas para transformação e potencialização dos processos de ensino e de aprendizagem. Mestra em Computação Aplicada pela Univali, Especialista em Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa – UFMG e Graduação em Sistemas de Informação (Uniplac). *E-mail*: marcia.boell@gmail.com.

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (DINTER UCS/Uniplac). Docente na Universidade do Planalto Catarinense. *E-mail*: arlenearruda@gmail.com.

\*\*\* Doutorando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (DINTER UCS/Uniplac). Docente na Universidade do Planalto Catarinense. *E-mail*: jourdanlinder@uniplaclages.edu.br.

<sup>1</sup> Participantes da pesquisa: Caroline Rohde de Oliveira, Patricia Magenr Ferraz, Marília de Oliveira, Schairana dos Santos Moreira de Souza, Larissa Gabriele de Paula Taborda, Bruna Duarte Schemes, Carmem Lidia Wolff, Laurene Arsenio de Mello, Gabriela Francisca Studnicka Lopes, Najla Nazario Borges Campos, Regimari Cristina Rodolfi Beppler, Laurene arsenio de Mello, Ana Karla da Silva Manchein.



digitais, como vídeos, fóruns, registros diversificados, isto é, aqueles que representassem a importância da disciplina em sua vida. Após as demandas das acadêmicas, emergiu o seguinte questionamento: Qual a relação com o saber e o aprender e o uso das Tecnologias Digitais em tempos de pandemia, frente às experiências das acadêmicas e professores do Curso de Pedagogia EaD na Disciplina de Tecnologia Educacional? Diante desse desafio, optou-se por realizar pesquisa com as acadêmicas do curso.

A problematização, utilizada nos “Balanços de Saber”, consistiu em: Considere aulas por meios das tecnologias digitais aquelas que utilizam ambientes virtuais ou outras tecnologias de informação e comunicação, tanto de forma síncrona quanto de forma assíncrona, principalmente neste momento de pandemia pela Covid-19. As respostas deveriam atender às seguintes afirmativas: de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Os relatos expressos, por sua vez, remeteram e mobilizaram para a efetivação das atividades: *Temos muitas vantagens em ter encontros virtuais como, por exemplo, ter contato com o professor (a) e dessa forma nos sentimos mais próximos* (Acadêmica A).

Esse relato salienta o vínculo criado por meio as tecnologias no processo de aprendizagem. Vejamos o que nos relata a Acadêmica B: *Podemos tirar as dúvidas que tivermos e assim discutir sobre o mesmo [...] as tecnologias digitais, hoje, nos permitem estarmos em diversos lugares, em uma sala de aula, por exemplo, sem sairmos de casa* (Acadêmica B).

Tanto A quanto B ressignificam o conhecimento, posto que o sujeito só pode *tornar-se* apropriando-se do mundo. São muitas as maneiras de apropriar-se do mundo, pois existem muitas “coisas para aprender” (CHARLOT, 2000, p. 60). Essa relação de aprendizagem destaca-se em uma perspectiva mais ampla em dois sentidos, de forma que, no primeiro, ressalta o teórico que: “[...] existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 59). Todavia, também se destacam os desafios presentes, como a falta de acesso à internet e os sentimentos de medo diante do outro que está no outro lado, de algo desconhecido, como se pode apreender a partir do seguinte relato: *[...] tem muitas pessoas que não têm acesso à Internet*

*e dessa forma não podem estudar... Temos que cuidar com quem falamos e o que enviamos também porque, infelizmente, há muitas pessoas que são maldosas que querem constranger os outros (Acadêmica C).*

Retomamos o segundo sentido, mencionado por Charlot (2000, p. 59), cuja premissa é exposta pelo fato de que “qualquer tentativa para definir um puro sujeito de saber obriga, *in fine*, a reintroduzir na discussão outras dimensões do sujeito. Simetricamente, qualquer tentativa para definir ‘o saber’ faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber”.

Essas relações são decorrentes de referências das figuras do aprender, as quais são instauradas pela necessidade de aprender frente ao mundo que se apresenta, além das indagações que se apresentam. Segundo propõe Charlot (2000, p. 67), há “a questão mais radical: aprender será exercer que tipo de atividade? Analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação epistêmica”. Por “sujeito de saber” entendemos, aqui, o sujeito que se dedica (ou pretende dedicar-se) à busca do saber. Para tanto, o “aprender requer uma atividade intelectual e só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido” (CHARLOT, 2013, p. 146).

Assim, para que as atividades sejam significativas, elas devem contemplar o sentido atribuído e a relação com a vida, de modo que estabeleçam relações com as diversas atividades do mundo.

#### **Referências**

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2004.

## CONSIDERAÇÕES DA TRANSPOSIÇÃO INFORMÁTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Fernando Covolan Rosito<sup>\*</sup>  
Elia Maria do Sacramento Soares<sup>\*\*</sup>  
Carine Geltrudes Webber<sup>\*\*\*</sup>

Estamos vivendo a chamada “era digital”, em que a inserção e expansão dos recursos tecnológico-digitais na sociedade vêm modificando, consideravelmente, a forma de as pessoas pensarem, se comunicarem e se relacionarem. Lévy (1998) refere-se a esse fenômeno como cultura digital, enfatizando que as tecnologias podem provocar alterações na maneira de ser, estar, conviver e conhecer das pessoas, oportunizando transformações na subjetividade humana, o que desencadeia mudanças também nas práticas educativas. Tudo isso ocorre num movimento recursivo, porque tem uma implicação mútua “sinalizada num movimento espiral que se virtualiza num processo construtivo” (AXT, 1998, p. 23). Esse cenário tem propiciado um interessante debate em torno dos processos educativos, uma vez que a inserção das tecnologias, na escola e na academia, possibilitam outras formas de construir o conhecimento. Diante desse contexto, apresentamos um estudo exploratório no qual refletimos sobre as práticas pedagógicas, considerando a presença das tecnologias digitais no espaço escolar, sob a visão da teoria da transposição informática. Começaremos por examinar, rapidamente, o conceito de transposição didática e da transposição informática. Em seguida, abordamos algumas considerações do uso de recursos computacionais nas práticas pedagógicas. A transposição didática, evidenciada por Chevallard, refere-se aos fenômenos de transformação do saber, desde o conhecimento produzido por cientistas e pesquisadores até o conhecimento ensinado em sala de aula (BELLEMAIN, 2000; CHEVALLARD, 1991). A transposição informática (ou

---

\* Doutorando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). *E-mail*: fernando.rosito@farroupilha.ifrs.edu.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora na Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail*: emsoares@ucs.br

\*\*\* Doutora em Matemática pela Université Joseph Fourier – Grenoble I. Professora na Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail*: CGWebber@ucs.br

transposição computacional), idealizada por Nicolas Balacheff, é considerada como um complemento da transposição didática, sendo uma abordagem de pensar a prática educativa aliada aos recursos computacionais (BALACHEFF, 1994). Com base nesses conceitos, é possível compreender melhor o impacto que as tecnologias proporcionam nas relações interpessoais dos sujeitos, em sala de aula e nas práticas pedagógicas. Ante a pesquisa, constatou-se que as adaptações didáticas, que envolviam dispositivos informáticos são importantes, uma vez que, com as tecnologias da informação e comunicação (TICs), as pessoas estão tendo acesso a conhecimentos que, em outros momentos, eram essencialmente adquiridos no ambiente escolar, afetando, assim, o modo de entender e de compreender um conteúdo (WEBBER *et al.*, 2016). Lapa, Lacerda e Coelho, (2018) compreendem que a escola necessita se adaptar às constantes inovações tecnológicas que incentivam as pessoas a aprenderem novos conhecimentos. No entanto, realizar práticas pedagógicas com o uso de aparatos digitais, muitos destes já utilizados pelos alunos (computador, *smartphone*, *tablet*, *software*, etc.), impacta em diversos fatores no processo educativo, sendo um desafio para o professor elaborar e conduzir as aulas. Além de produzir atividades didáticas com o uso de ferramentas computacionais, o docente também necessita ater-se a outros atributos, como: criar um ambiente com recursos didático-pedagógicos, de acordo com o nível da turma; adaptar teorias complexas para serem assimiladas pelos alunos; compreender os ritmos (individuais e coletivos) pelos quais os estudantes aprendem e se apropriam do saber ensinado; utilizar as linguagens (oral e escrita), de acordo com as condições dos aprendizes, e desenvolver atividades colaborativas e a habilidade de trabalhar em grupo (PORTO *et al.*, 2020). Um aspecto importante a considerar refere-se à transposição informática, em que o foco não é apenas a realização de tarefas ou ações mediatizadas pelos recursos informáticos, mas, principalmente, provocar no aluno uma maneira de significar a ação realizada. A utilização de instrumentos, como *software* e outras ferramentas computacionais não podem ser vistas apenas como a interface homem máquina (IHM), esses também devem desenvolver e construir conhecimentos por meio do seu uso (BELLEMAIN, 2000). O professor, nesse caso, é fundamental para realizar a mediação das atividades, com o intuito de provocar nos estudantes reflexões e perturbações que façam com que tenham competência de resolver, de forma autônoma e colaborativa,

as atividades educacionais. A pesquisa também revelou a necessidade de o docente inovar e visualizar diversas formas de construir um ambiente pedagógico apropriado para seus alunos, citando outros espaços que podem ser explorados, tais como: palestras, museus, feiras, laboratórios, ambientes virtuais, entre outros (PORTO *et al.*, 2020). É interessante o professor também reconhecer esses ambientes de formação não formais, através das TICs, que estão disponíveis e presentes na internet, como forma de interação e troca de experiência entre os envolvidos, já que a tecnológica de comunicação em redes digitais é uma maneira de se relacionar, de ensinar e de aprender (LAPA; LACERDA; COELHO, 2018). Todavia, cabe ao professor perceber as potencialidades do local e desenvolver estratégias, recursos e metodologias adequadas conforme a realidade dos educandos e dos propósitos pedagógicos (PORTO *et al.*, 2020). Como resultado preliminar, enfatizamos a importância da tecnologia ser utilizada nos ambientes educativos, sendo a transposição informática um método que integra a dimensão didática e informática nos processos de ensino e aprendizagem, evocando um repensar da estrutura educativa, da prática pedagógica, dos tipos de atividade, dos conteúdos ensinados e dos recursos didáticos utilizados em sala de aula. Nesse sentido, inferimos que o professor precisa ter uma ampla compreensão sobre os processos subjacentes aos recursos tecnológicos, como sobre as modificações e adaptações necessárias para um conhecimento científico ser “ensinável”, através de um dispositivo informático, bem como ter o conhecimento sobre os aspectos que apontam o lugar e o papel da tecnologia no processo didático e das estruturas de construção do conhecimento humano. Por fim, entendemos que as tecnologias computacionais podem ser articuladas às práticas pedagógicas, potencializando a dinâmica em sala de aula, promovendo interação, discussão, análise crítica, dentre outros aspectos que estão relacionados à construção da aprendizagem.

#### Referências

AXT, M. Linguagem e telemática: tecnologias para inventar – construir conhecimento. **Revista Educação Subjetividade & Poder**, v. 5, n. 5, p. 20-30, 1998.

BALACHEFF, N. La transposition informatique, un nouveau problème pour la didactique. *In*: ARTIGUE M. *et al.* (ed.). **Vingt ans de didactique des mathématiques en France**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1994. p. 364-370.

BELLEMAIN, F. A transposição informática na engenharia de softwares educativos. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (I SIPEM), 1., 2000, Serra Negra. **Anais [...]** Serra Negra, p. 198-204, 2000.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

LAPA, A. B. L.; LACERDA, A. L.; COELHO, I. C. A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos. **Inclusão Social**, v. 10, n. 1, p. 19-32, 2018.

PORTO K. S. *et al.* Aprendizagem da Matemática em aulas de streaming: uma análise à luz das teorias da transposição didática e da transposição informática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)**, v. 11, n. 1, p. 27-47, 2020.

WEBBER, C. G. *et al.* Reflexões sobre o software Scratch no ensino de ciências e matemática. **Revista Novas Tecnologias na Educação (RENTE)**, v. 14, n. 2, p. 1-10, 2016.

## UMA REFLEXÃO FILOSÓFICA ACERCA DA LIBERDADE E DA RESPONSABILIDADE NO MUNDO DA TECNOLOGIA

Altemir Schwarz\*

A presente pesquisa de caráter estritamente bibliográfico pretende apontar as contribuições da filosofia jonasiana e como suas reflexões têm alcance na reflexão educacional contemporânea, principalmente a reflexão acerca do niilismo e da técnica e tecnologia. Apontamos aqui o resultado de pesquisas na obra jonasiana, sem, porém, chegar a conclusões, apenas apontar possibilidades reflexivas. Tal estudo possibilita a reflexão do papel das ciências humanas, dentre elas a educação, para uma nova constituição de subjetividades em torno do mundo da vida dominado pela técnica. Do ponto de vista da constituição da subjetividade, nosso tempo guarda muitas dicotomias, desde o hiperindividualismo e a relação de dependência da tecnologia até os limites da liberdade diante da responsabilidade. Os avanços em todas as áreas nos colocam em dilemas éticos cada vez mais complexos. O mundo dominado pela técnica e pela tecnologia apresenta seus resultados e suas intervenções no humano, cada vez mais complexos. A angústia e o mal-estar do homem contemporâneo diante do aparato tecnológico provoca a refletir sobre a estetização do existir e como a subjetividade humana se constitui ante o conflito intersubjetivo, bem como de que modo tal provocação reverbera e impõe severos desafios à ação formativa. A formação, em seus diversos âmbitos, vê-se em um desafio profundamente significativo: formar para a liberdade e para a responsabilidade. Muitas são as correntes que buscam dar respostas a esse desafio, técnicas, práticas, propostas pedagógicas, ideais de educação surgem, são resinificados, aplicados, geminados, descartados ou propagados na ânsia de encontrar caminhos mais aptos à formação de nosso tempo. Para Jonas (2004), a marca central do niilismo nos diversos momentos históricos é a fissura entre o homem e a natureza, e sua consequente *desmundanização*, isto é, a tentativa de vencer o mundo, seja como fuga, seja como domínio (JONAS, 2004, p. 233). A consequência direta do niilismo é a negação da identidade do ser humano como parte do *cosmos*. A técnica produz e dissemina mitos acerca do humano como a ideia de se tornar

---

\* Graduado em Filosofia. Mestrando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Prosuc/Capes. E-mail: altemirfilosofia@gmail.com

super-humanos, de que é possível se tornar mais inteligentes, mais produtivos, mais eficientes, mais fortes e bonitos, não mais envelhecer ou adoecer e, até mesmo, não mais morrer. Todos esses mitos estão ancorados em um mito ainda mais potente e eficaz, o mito do progresso, o mito de que podemos moldar o mundo, a nós mesmos e até mesmo o futuro, e que o homem não está sujeito aos acasos da natureza. (OLIVEIRA, 2018, p. 260-262). A crença de que o conhecimento é a condição para a salvação do homem e que a partir dele o homem é capaz de superar os limites da própria natureza. A tecnologia, herdeira do niilismo está marcada por essa compulsão de excesso de poderes, processos e produtos (OLIVEIRA, 2018, p. 267). O conhecimento está em uma busca sem fim de inovação e de novidades e a serviço do progresso, esse impulso incerto e sem uma direção definida, que se tornou um valor em si mesmo e, assim, um adorno ideológico da tecnologia que, por sua vez, oferece a ilusão de uma pretensa democratização do conhecimento, sua redução epistemológica e, inclusive, cultural. O conhecimento é ilusoriamente oferecido como acessível a quem quer que o busque, sendo uma mera ferramenta diante do mundo e, em si mesmo, culturalmente débil, desligado da reflexão e associado a um saber técnico, enquanto de outro lado cada vez mais dissociado de uma reflexão ética, tornando-se, assim, um perigo ao próprio homem expresso na impressão de que há um progresso ilimitado (JONAS, 1994, p. 31, 35). A humanidade, assim, hipotecou a vida futura em nome de uma satisfação imediata do afã do progresso. O futuro não é mais algo sobre o qual devemos refletir e nos responsabilizar, mas ele se abre a partir das inúmeras possibilidades de fruição e a partir dos interesses imediatos do presente, em uma quase compulsão (OLIVEIRA, 2018, p. 276). Para Jonas, a última etapa e a mais perigosa em termos éticos é a tentativa de reelaborar a imagem do homem, de intervir e desenhar nossos descendentes em um momento de extrema contradição, uma vez que estamos “estranhamente carentes de preparação para seu uso responsável” (JONAS, 2017, p. 82). A busca por experiências é uma das chaves de leitura para nosso tempo, uma vez que a quantidade exorbitante de produtos supérfluos, que não satisfazem nenhuma necessidade humana, mas estão voltados apenas à satisfação de uma vontade de poder, de um desejo imediato e criado, que reduz a experiência ao consumo e não à posse, dificultando assim a noção de responsabilidade e cuidado (JONAS, 2017, p. 49). Tal constatação se dá, também,



pelo recorrente uso da palavra “novo”, que se mostra como uma recomendação constante, algo que, no passado, poderia representar o que colocaria em risco a identidade cultural de um povo (OLIVEIRA, 2018, p. 284). Jonas aponta para o niilismo sob o ângulo da técnica como uma problemática, uma vez que a ciência moderna validou a técnica como sendo moral e uma garantia de felicidade, o que leva o homem contemporâneo a entender que, teoricamente, reconstruir os laços entre o homem e a natureza e estabelecer limites à técnica e à tecnologia o conduziria a um afastamento da felicidade e a uma renúncia ao conforto; esse é o ponto, segundo Jonas, de inflexão, visto que restabelecer tal conexão e pensar sobre tais limites é o que permitiria a preservação da vida humana sobre a terra (JONAS, 2014, p. 111). A condição humana atualmente tem dois movimentos ou manifestações, o trasumanismo e o pós-humanismo, possíveis apenas por terem sido dados ao homem pela tecnologia. Porém, seu debate foi popularizado e, em torno a ele, criaram-se ficções e ilusões que limitam a reflexão crítica sobre seus reais alcances (JONAS, 2006, p. 336). Jonas se pergunta: “Melhores humanos serão também humanos mais felizes?” (JONAS, 2013, p. 1). Esse impulso incerto e sem direção conduz o homem a experimentar a expansão do vazio (JONAS, 1994, p. 31); é eis o círculo vicioso do niilismo que se apresenta como técnica e que avança segundo um sistema que conduz a estados sempre superiores uns dos outros, negando qualquer tipo de teleologia, mas cujo resultado é ainda mais vazio. Para Jonas, também nas ciências humanas é preciso “abster-se de tomar partido e descrever como fenômenos, sem fazer valoração alguma, as determinações, criações, os conflitos, as transformações, etc., dos valores, e explicá-los como consequência de certas condições” (JONAS, 1994, p. 98). Nesse sentido, as utopias nos ajudam a lembrar do que queremos para o futuro, mas também daquilo que não queremos. Levam-nos a experimentar, contemporaneamente, cotejadas pelas tecnologias, a simulação de nossos desejos, diante dos quais, quando isso pode se tornar definitivo, devemos questionar e mesmo renunciar. Nenhuma esperança ou utopia deveria colocar em risco os valores do humano (JONAS, 2006, p. 297-298).

## Referências

JONAS, Hans. **Ensaios filosóficos**: da crença antiga ao homem tecnológico. Trad. de Wendell Evangelista Soares Lopes. São Paulo: Paulus, 2017.

JONAS, Hans. **Ética, medicina e técnica**. Lisboa: Vega, 1994.

JONAS, Hans. **O princípio da vida**: fundamentos para uma biologia filosófica. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

OLIVEIRA, Jelson Roberto de. **Negação e poder**: do desafio do niilismo ao perigo da tecnologia. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2018.

## A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mariléia Aparecida Wolff Tubs<sup>\*</sup>  
Arlene Aparecida de Arruda<sup>\*\*</sup>  
Márcia Boell<sup>\*\*\*</sup>

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as relações fundamentais da Educação Infantil no contexto de pandemia pela Covid-19. Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, os dados foram analisados por meio de entrevistas semiestruturadas. O presente relato foi desenvolvido na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), cujo objetivo consistiu em socializar o processo envolvido na avaliação integrativa no 7º semestre do curso de Pedagogia da Uniplac, Lages-SC, sobre Educação Infantil em tempos de pandemia, com o uso das tecnologias, encaminhado pelas professoras da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório e orientadora de grupos de estágio.

As pesquisas foram realizadas com as gestoras e as professoras, com base em leituras de livros, de textos e de outras disciplinas do semestre, com ênfase no uso das tecnologias. A temática de pesquisa/estudo ocorreu em diversos campos de Estágio Curricular Obrigatório, em que cada grupo escolheu um espaço público, privado ou Organização da Sociedade Civil (OSC), o qual atendesse crianças na faixa etária da Educação Infantil.

Essa atividade era constituída por problematizações, que podiam servir de sugestões e possibilidades para os encaminhamentos posteriores às reflexões sobre os processos educacionais das Instituições pesquisadas. As indagações que permearam o percurso formativo foram, ao todo, dez e, destas, cinco eram elaboradas pelo grupo. As cinco sistematizadas foram: “A quem serve o CEI/

---

<sup>\*</sup> Docente no Ensino Superior. Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (DINTER UCS/Uniplac). Mestra em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). *E-mail*: marileiawt@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Docente no Ensino Superior. Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (DINTER UCS/Uniplac). Mestra em Mídia e Conhecimento (UFSC).

<sup>\*\*\*</sup> Docente no Ensino Superior. Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (Dinter UCS/Uniplac). Membro do grupo de pesquisa: Tecnologia e Educação: perspectivas para transformação e potencialização dos processos de ensino e de aprendizagem. Mestra em Computação Aplicada – Univali. Especialista em Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa (UFMG). Graduada em Sistemas de Informação (Uniplac). *E-mail*: marcia.boell@gmail.com

CEIM?;<sup>1</sup> 1 – Quem são as crianças? 2 – Que experiências, vivências e conhecimentos têm?; 3 – Que objetivos são propostos para elas, considerando a realidade de suas condições de vida e a realidade da vida contemporânea? E o momento de distanciamento físico/social em tempo de pandemia?; 4 – Como é a comunidade onde estão inseridas? Quais os seus costumes, seus valores e os problemas que enfrenta?; 5 – Como as crianças podem interagir com ela, como cidadãos, enquanto crianças? Com as famílias? Quais foram as “novas rotinas” que a família estabeleceu? Como estão acompanhando e o quanto as notícias sobre a pandemia impactam na vida da criança?<sup>2</sup>

Após essas indagações iniciais, houve a organização de mais questões, tendo como referencial teórico-metodológico e histórico-cultural as leituras de Paulo Freire, teórico que assevera: “Ensinar exige alegria e esperança” (FREIRE, 2015, p. 70). Toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo (CHARLOT, 2005). Após a aplicação da pesquisa nas Instituições da Educação, houve a sistematização dos dados em relação às respostas dadas, com ênfase nos fundamentos do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

Foram formados quatro grupos de trabalho que articularam os estudos realizados nas demais disciplinas do semestre. Foram, ainda, realizados estudos sobre o cotidiano da Educação Infantil, os jogos e a ludicidade na Educação Infantil, bem como os fundamentos da Educação Infantil e os direitos da criança na Educação Infantil, cuja ênfase recaiu no uso das tecnologias em tempos de pandemia.

As alterações vivenciadas no cotidiano infantil foram afetadas em vários sentidos, tanto pedagógica quanto afetivamente, sendo esse movimento caracterizado, na maioria das vezes, como situações “[...] dolorosas [qu]e implicam enormes desafios institucionais de adaptação, de inovação, de alterações estruturais, de flexibilidade, de enquadramento e de liderança” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 7). A ruptura do cotidiano ocorreu de forma forçada e os autores mencionados ainda confirmam a necessidade de se “[...] assumir[em] mudanças frente a suspensão das atividades presenciais físicas, um

---

<sup>1</sup> Centro de Educação Infantil.

<sup>2</sup> Questões formuladas pelas pesquisadoras (2020).

pouco por todo o mundo, [motivo pelo qual] gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online [...] de ensino remoto de emergência” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 7).

Na verdade, os processos da Educação Infantil fazem parte da etapa mais desafiadora, devido à faixa etária das crianças. Dessa feita, as alterações das práticas pedagógicas físicas por um ensino remoto foram geradoras de inquietações e angústias por parte da comunidade escolar. As problematizações iniciais da pesquisa foram interessantes, mas impulsionadas por outras, como, por exemplo, o ensino remoto e/ou aula remota na Educação Infantil. Essas considerações nos incitam a refletir acerca de quais encaminhamentos e possibilidades, diante das respostas da comunidade educacional, podem ser realizadas. Para essas reflexões, recorre-se, novamente, a Moreira e Schlemmer (2020, p. 8), que explicam que o termo remoto “significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura, então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...]”.

Esse processo todo, nos dados da pesquisa, demonstrou os grandes desafios enfrentados por esse nível de ensino, devido ao Covid-19. Na sistematização dos dados foi salientada a importância do acolhimento aos pais e às crianças, o que se pode expressar por intermédio de Zuin (2020, p. 15), de forma que os conteúdos abordados se referem ao fato de acolher os pais e seus filhos, os sentimentos e as emoções, o uso de diferentes espaços de aprendizagem, de desenvolvimento, de linguagens, além de experiências familiares.

Dessa forma, essas considerações remetem ao desenvolvimento de práticas dialógicas e reflexivas, que tenham em seu bojo um arcabouço teórico-metodológico, que atenda um pouco às demandas que emergem nesse momento de grandes desafios. Assim, conduz a um trabalho colaborativo “[...] muito relevante dado o seu potencial para mudanças da escola: entre professores na escola e da escola com as famílias de seus alunos e que, independente de algumas tensões de cada um dos lados, mostra-se virtuosa e [...] permanente” (ZUIN, 2020, p. 15-16). As palavras de Zuin trazem elementos que foram vivenciados no decorrer da pesquisa, que objetivou investigar as relações pedagógicas da Educação Infantil, bem como problematizá-la de forma

dialógica e coletiva, tendo como recurso as tecnologias para acompanhar e mediar as discussões e as novas indagações que se apresentaram no percurso formativo das acadêmicas.

Como exemplo, consideremos a entrevista realizada com a vice-gestora da instituição, que detalhou pontos significativos sobre como é a participação da comunidade às ações pedagógicas do CEIM: “[...] *é uma comuni... assim mais ou menos participativa assim... a maioria é bem participativa... assim os pais são... na educação infantil assim eles são bem mais participativos do que no... no... fundamental né... pelas crianças ser pequenas né... que depois vai... conforme vão crescendo parece que os pais vão... mas assim na educação infantil eles são bem participativos... você chama e eles... estão presentes né... acho que até pela questão de serem pequenos né...*”

Pelo fato de o Ensino Fundamental estar no mesmo espaço do CEIM, foi possível comparar a participação dos pais nos níveis da educação básica. Os resultados da pesquisa trouxeram como elementos a necessidade de utilizar as tecnologias, as que forem mais acessíveis às famílias, como meio de aproximar e de acolher a comunidade frente aos muitos desafios detectados. Ressalta-se, nas palavras de Paulo Freire, a questão da amorosidade e dos aspectos dialógicos, que são fatores essenciais às crianças e aos familiares. Também houve a socialização dos dados a todas(os) as(os) professoras(es) do semestre, além do envio de um artigo de cada grupo para ser publicado.

#### Referências

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**: formação dos professores e globalização. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. RJ: Paz e Terra, 2015.

MOREIRA, António J.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, 20(26), 2020. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

ZUIN Poliana Bruno (org.). **Acolhimento na educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

## DINÂMICAS DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO NUMA ABORDAGEM VYGOTSKYANA

Natacha Subtil\*  
Eliana Maria do Sacramento Soares\*\*

Apresentamos uma delimitação do projeto de pesquisa de mestrado cujo tema é o ensino médio de funções, utilizando o *software* Scilab. Esse tema surgiu com base nas vivências da pesquisadora como docente da disciplina de Matemática, a qual, durante sua trajetória acadêmica e profissional, foi percebendo o quanto os alunos possuem dificuldades em compreender os conceitos e os procedimentos abordados nas práticas educativas do ensino da Matemática. Essas dificuldades são de diferentes aspectos, e estão relacionadas principalmente à interpretação e compreensão da linguagem lógico-dedutiva da Matemática, e se apresenta na incapacidade de compreender os algoritmos presentes nas operações matemáticas relacionadas aos conteúdos dessa área.

Para alguns autores como Pacheco e Andreis (2017) e Duncan *et al.* (2015), essas dificuldades podem estar vinculadas à falta de capacitação dos professores perante as lacunas deixadas na sua formação, bem como o uso de metodologias de ensino não eficazes, que configuram em uma falta de compreensão do educando, devido a um aprendizado superficial. No entanto, essas dificuldades podem revelar outros aspectos, como a descontextualização da matemática e a pouca significação na aplicação de seus símbolos (NOVAK; SILVA, 2018), já que grande parte dos docentes não procura formas de aproximar os conteúdos apresentados com as tecnologias, ou até mesmo ilustrar aplicações de conceitos matemáticos a situações que envolvam a realidade.

Outro ponto que se constata é que a matemática ensinada nas escolas adquire um caráter simplista, baseado na reprodução de conhecimentos, desvinculado da construção dos saberes lógico-dedutivos próprios dessa área do conhecimento. As práticas pedagógicas de matemática precisam ser

---

\* Graduada em Licenciatura em Matemática pelo IFRS – *Campus* Bento Gonçalves. Pós-graduanda no curso de Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail*: nsubtil@ucs.br

\*\* Orientadora. Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela Unicamp. Mestre em Matemática pela Unicamp. Doutora em Metodologia do Ensino Superior pela UFSCar. *E-mail*: emsoares@ucs.br

reformuladas e modificadas, aprofundando a construção de novos conceitos e teoremas, a partir da significação dos signos matemáticos, para a melhoria do ensino na educação básica (NOVAK; SILVA, 2018).

Assim, a pesquisa em andamento tem o propósito de propor práticas educativas para o ensino de funções na Matemática, no 1º ano do Ensino Médio, tendo por base conceitos da teoria de Vygotsky como a mediação, a sociointeração e a internalização, que têm sido apontados por pesquisadores como Brolezzi (2015), Ferreira, Oliveira e Laudares (2015), Vieira e Dias (2019) como possíveis caminhos para o processo de ensino e aprendizagem nessa área. A partir das considerações apresentadas, a pergunta que norteará este estudo é: Como os conceitos da teoria Vygotskyana podem contribuir para a criação de práticas de ensino de funções para o 1º ano do ensino médio, utilizando o *software* Scilab?

Para responder a essa pergunta, será construído um quadro teórico baseado nos conceitos da teoria vygotskyana, da educação vinculada à cultura digital, do contexto atual do ensino da Matemática e suas práticas educativas no Ensino Médio, dos aspectos operacionais e das possibilidades do recurso Scilab e, por último, das recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acerca do uso das tecnologias nas práticas educativas.

Segundo Demo (2011), a utilização dos recursos digitais precisa ocorrer de maneira crítica, de forma que as práticas educativas tenham potencial de fazer com que os alunos signifiquem o que realizam mediados pelas tecnologias digitais e que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências, como recomenda a BNCC (2018).

Levy em sua obra *Cibercultura* (1999, p. 172) discute que a criação de práticas educativas inovadoras, utilizando tecnologias, precisa ser acompanhada da visão crítica que leve a um redimensionamento dos papéis do professor e do aluno, na dinâmica pedagógica. Ou seja, não é o caso de apenas incluir a tecnologia no contexto educacional, mas ressignificar esse contexto, levando em conta as possibilidades da tecnologia aliada a uma visão pedagógica de base construtivista e interacionista.

O caso objeto de pesquisa será constituído por alunos do 1º ano do Ensino Médio que realizarão um minicurso de cinco encontros, quando serão desenvolvidas dinâmicas pedagógicas com a utilização do *software* Scilab, a



partir ~~das~~ dos norteadores advindos do quadro teórico. Sendo assim, as práticas do minicurso serão baseadas em atividades de construção de gráficos de funções usando o Scilab, que é um *software* livre de computação numérica. Ele possibilita a programação e o processamento de cálculos matemáticos e a visualização de representações gráficas de funções. Essas atividades serão acompanhadas de orientação e mediação do professor, no sentido de levar o aluno e significar as atividades realizadas por meio do Scilab. Para gerar o *corpus* de análise serão considerados dados de uma entrevista com os participantes, sua produção no minicurso e as anotações da pesquisadora, que também será a professora. Os dados gerados serão analisados com base na Análise Textual Discursiva.

A partir da análise do *corpus* pretende-se propor uma dinâmica pedagógica que articule a mediação possibilitada pelo Scilab e as intervenções do professor, como base para o aluno desenvolver os processos de internalização, relacionados à aprendizagem.

A relação desse projeto de pesquisa com o Grupo de trabalho se dá pela forma como as tecnologias são abordadas no estudo, como parte do nosso mundo e das relações nele existentes. Logo a educação, ao ter o papel de desenvolver os sujeitos, de maneira individual e coletiva para as relações sociais e questões relativas à universalidade, ela está intrinsecamente ligada às tecnologias e à inovação, já que estas são indissociáveis do cotidiano e nele são contextualizadas. Aqui se propõe a utilização dos recursos digitais na educação com uma articulação crítica, que promova o ensino e a aprendizagem de maneira ontológica.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/Consed/Undime, 2018.

BROLEZZI, Antônio Carlos. Criatividade, empatia e imaginação em vigotski e a resolução de problemas em matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 4, p.791-815, 2015.

DEMO, Pedro. Olhar do educador e novas tecnologias. **Boletim Técnico Do Senac**, 37(2), 15-26, 2011. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/190>

DUNCAN, Camila Peixoto Fagundes Ramos *et al.* A modelagem matemática como metodologia no processo de ensino-aprendizagem: uma experiência no ensino médio. **Revista Científica Internacional**, v. 10, n. 3, p. 118-135, jul./set. 2015.

FERREIRA, Vanessa Rodrigues; OLIVEIRA, Silvana Cordeiro de; LAUDARES, João Bosco. Uma Reflexão sobre o ensino de álgebra e a teoria de Vygotsky. *In: ENCONTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 7., 2015, Juiz de Fora. **Anais [...]** Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/UMA-REFLEX%3%83O-SOBRE-O-ENSINO-DE-%c3%81LGEBRA-E-A-TEORIA-DE-VYGOTSKY.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020 *online*.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

NOVAK, Adriana; SILVA, Ismael de Sousa. Signos matemáticos dificuldade no ensino aprendizagem a nível de uma Língua Estrangeira. **Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalida**, Jaén, v. 4, n. 4, p. 148-157, out. 2018.

PACHECO, Marina Buzin; ANDREIS, Greice da Silva Lorenzetti. Causas das dificuldades de aprendizagem em matemática: percepção de professores e estudantes do 3º ano do ensino médio. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 38, p. 105-119, 2018.

VIEIRA, Chara Kelly da Silva; DIAS, Daniel Ribeiro. Reflexões sobre prática docente: estudo da influência da formação do educador sobre os fenômenos educativos à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES*, 6., 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: JOIN, 2019. 1 *on-line*.

## A RELAÇÃO COM O SABER E O APRENDER NO ENSINO BÁSICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Paula Marchesini<sup>\*</sup>  
Márcia Boell<sup>\*\*</sup>

O presente trabalho tem como objetivo compreender a relação com o saber no contexto da pandemia da Covid-19, em uma realidade de distanciamento social e refletir sobre os desafios e as perspectivas do ensino básico na escola municipal do Município de Nova Prata/RS. Esta pesquisa classifica-se qualitativa com aporte teórico as contribuições de Bernard Charlot. Os dados foram analisados através de entrevistas. Para as instituições de ensino básico, uma recomendação comum foi a possibilidade de não cancelar as atividades, mas fazer com que professores e alunos trabalhassem de forma conjunta utilizando recursos digitais. São circunstâncias muito heterogêneas que exigem ações adequadas para cada situação vivenciada no cotidiano dos estudantes e evitar a exclusão e a ampla desigualdade de acesso, já que muitos alunos e alunas não possuem acesso à internet ou dispositivo para o estudo. Para tanto, Paulo Freire nos aponta que o mundo não é. Ele está sendo no trajeto que está em curso, considerando o tempo, espaço no qual o sujeito está inserido. Já o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) destaca que é vital que os estudantes continuem seu aprendizado de casa, utilizando todos os canais possíveis, rádio, televisão, internet e telefones celulares (UNICEF, 2020). A relação pedagógica é um momento, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções, que cada um constrói, do futuro (CHARLOT, 2000, p. 68). Este relato de experiência descreve o contexto do ensino em isolamento social da escola, para oferecer oportunidades de acesso ao ensino e ao protagonismo dos estudantes. Para mapear o cenário, recorreu-se aos

---

\* Coordenadora Pedagógica no Ensino Fundamental. Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul UCS. Integrante do grupo de pesquisa Incluir, *E-mail*: pmarches@ucs.br

\*\* Docente no Ensino Superior. Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (Dinter UCS/Uniplac). Integrante do grupo de pesquisa: Tecnologia e Educação: perspectivas para transformação e potencialização dos processos de ensino e de aprendizagem. Mestra em Computação Aplicada pela Univali. Especialista em Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa pela UFMG. Graduada em Sistemas de Informação (Uniplac). *E-mail*: marcia.boell@gmail.com

documentos oficiais emitidos pelo Município de Nova Prata, diagnóstico da realidade informado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e levantamento com as famílias sobre a disponibilidade de aparelhos com conexão à internet, bem como as formas de conexão. Os dados foram obtidos no período de 20 de maio a 12 de julho de 2020. Para tanto o art. 14 do Decreto n. 8.009, de 19 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus, no âmbito do Município de Nova Prata, orienta sobre a suspensão das aulas e o repasse de atividades à distância aos alunos (NOVA PRATA, 2020). O art. 8º da Portaria n. 229, de 24 de abril de 2020, que regulamenta atividades na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata, no período de pandemia pela Covid-19, denomina “atividades orientadas” as atividades a distância previstas nos decretos municipais, com base em orientações do Conselho Nacional de Educação, como forma de convalidação dos trabalhos elaborados pelos professores e proporcionados aos alunos, no período de suspensão das aulas (NOVA PRATA, 2020). A Escola atende 353 alunos distribuídos em 20 turmas do Pré ao 9º ano, além de uma turma de EJA multisseriada. Conforme o diagnóstico da realidade apresentado no PPP da escola, no aspecto socioeconômico é possível identificar muitas famílias de baixa renda residentes no bairro onde se localiza a escola, caracterizando-o como o bairro mais carente do município, quando comparado a outros bairros. Com base no diagnóstico, percebe-se também, em relação à ocupação do público feminino, que a maioria das mães trabalha como diarista ou auxiliar de cozinha. Muitas ainda se ocupam apenas com os cuidados da casa e dos filhos. Em relação ao público masculino, a maioria trabalha na construção civil ou em indústrias do município. Não foram identificadas profissões que exigem formação no Ensino Superior. Quanto ao grau de escolarização das famílias, em torno da metade de pais e mães dos alunos da escola tem o Ensino Fundamental Incompleto. Pouco mais de 90% das famílias não possuem plano de assistência em saúde, sendo dependentes do Sistema Único de Saúde (SUS). Quanto ao conjunto de indivíduos que compõem o núcleo familiar, percebem-se diversas formas de configuração. Considerando a realidade local que abrange muitas famílias com várias vulnerabilidades, de baixa renda, o educandário iniciou a distribuição de atividades impressas, a cada duas semanas, passando somente as instruções via *WhatsApp*. No mês de maio, o Município concluiu o processo de obtenção de

licença e fez adesão à Plataforma *Google Classroom*, sendo distribuídos aos alunos e professores usuários vinculados ao domínio liberado para o Município de Nova Prata. No diagnóstico da escola sinalizaram que a nova ferramenta adotada não substituiria o uso do *WhatsApp* e a entrega de atividades impressas de imediato. Desta forma, com a implantação da Plataforma, sentiu-se necessidade de fazer mapeamento sobre a disponibilidade de aparelhos com conexão à internet, bem como as formas de conexão. Decisões que se baseiam em dados podem ser muito mais estratégicas, permitindo uma tomada de decisão mais precisa, por possibilitar melhor visibilidade da realidade. Os dados foram gerados através de questionário do *Google Forms* enviado às famílias via grupos de *WhatsApp*. De um total de 353 alunos, 177 responderam ao questionário, correspondendo a 50,1% do total de alunos da escola. Em relação à forma de acesso à internet, 92,7% dos respondentes acessam via Wi-Fi, 4% acessam via dados móveis e 3,4% não possuem acesso à internet. Para tanto, 27,7% possuem computador ou *notebook* em casa, sendo 24,9% com acesso à internet e 2,8% sem acesso à internet; 72,3% não possuem computador ou *notebook*. Quanto ao aparelho celular, 94% dos respondentes possuem celular com acesso à internet, 2,9% possuem o aparelho, mas sem acesso à internet e 2,3% não possuem. Em relação ao *tablet*, 89,7% dos alunos não disponibilizam deste recurso em casa. Dos 49,9% de alunos que não responderam ao questionário, não foi possível identificar se ocorreu pela falta de conexão com a internet, mas é uma porcentagem que preocupa. Com base nestes dados, a escola evidenciou que a entrega de atividades impressas é o modelo que mais está se ajustando à realidade, considerando o contexto atual por abranger maior quantidade de alunos. Os grupos de *WhatsApp* proporcionam o contato, a interação entre a escola, a gestão da escola, professores e famílias, a partir de um olhar sensível e flexível para alcançar a verdadeira necessidade das famílias no diálogo. Além disso, são enviadas orientações, bem como, vídeos explicativos e, utilizando este mesmo recurso, os estudantes e suas famílias contatam com os professores em caso de dúvida. Os diálogos são enviados no horário das aulas, mas destaca-se que muitos pais e mães estão no trabalho durante o dia. Desta forma, são passadas orientações às famílias, para que organizem o tempo de forma a incluir na rotina diária um momento dedicado aos estudos. Encontros síncronos, por meio de reuniões virtuais através de recurso disponibilizado pela

plataforma, foram feitos, para conversas com os pais ou responsáveis e aulas-teste com os alunos. Pelo levantamento da escola, a participação girou em torno de 20%, mas está se organizando para novas tentativas. O educandário tem procurado articular-se com órgãos públicos, para ampliar a condição do atendimento e garantia do direito à educação. Assim, com a Secretaria Municipal de Educação, vem buscando estratégias de promover a inclusão dos estudantes à Plataforma *Google Classroom*, já que as interações nesse ambiente virtual possibilitam o acesso a uma maior quantidade de recursos, podendo contribuir para melhorar o desempenho escolar. Por enquanto, a interação virtual, com maior intensidade, está acontecendo via grupos de *WhatsApp*, mas o acesso a esse recurso também depende da conectividade à internet e, como já evidenciado, esse acesso não é a realidade da maioria. Recentemente, a rede estadual do Rio Grande do Sul disponibilizou um plano de internet para acesso às aulas remotas através do cadastro de *smartphones* de alunos e professores, permitindo somente o acesso aos conteúdos educacionais da plataforma *Google Classroom*, a mesma plataforma adotada pela Rede Municipal de Nova Prata, mas ainda não se tem resultados da adoção dessa medida. Nesse sentido, aprender a dominar uma relação é “tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo, e isso, em situação” (CHARLOT, 2000, p. 70). É evidente que a internet tem sido grande aliada nas relações humanas neste período de pandemia pela Covid-19 e está possibilitando a continuidade do ensino. Como é evidente que esta não é a realidade da maioria, salienta-se que os dados aqui apresentados possam desencadear ações futuras quanto à inclusão digital. É importante destacar como fundante o olhar humanizador da escola, de acolhida às famílias, com o objetivo de incluir todos na manutenção do ensino no contexto da pandemia, com as estratégias que tem adotado. Esse acolhimento só é possível quando se considera a realidade social na tomada de decisões e no planejamento de futuras ações. Confiança, apoio mútuo e colaboração são estratégias que a escola busca fortalecer para oferecer segurança à comunidade escolar.

#### Referências

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

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

NOVA PRATA. **Decreto n. 8.009, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus (Covid-19), no âmbito do município de Nova Prata. Nova Prata: Gabinete do Prefeito, 2020.

NOVA PRATA. **Portaria n. 299, de 24 de abril de 2020**. Regulamenta atividades na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata, no período de pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Nova Prata: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

NOVA PRATA. **Proposta Político Pedagógico (PPP)**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Josué Bardin, 2020.

## **GT 6 – A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

### **Coordenadores**

Aline Marques de Freitas (UCS)

Rudson Adriano Rossato da Luz (UCS)



## A EDUCAÇÃO E A PANDEMIA: IMPACTOS DEIXADOS PELO CORONAVÍRUS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Lisienne de Moraes Navarro Gonçalves Silva<sup>\*</sup>  
Daiane Santana de Oliveira<sup>\*\*</sup>

O isolamento social, causado pela pandemia por coronavírus, afastou as crianças do espaço escolar, obrigando os professores a se redescobrirem em aulas remotas, virtuais ou em atividades entregues aos pais, para aplicarem aos seus filhos. Nesse contexto de excepcionalidade, as escolas buscaram alternativas, dentro da realidade que se mostrava para que os alunos não fossem prejudicados e a diferença social não fosse a marca de um momento de crise na saúde mundial. Pesquisas apontam o alto custo que esse isolamento causará na economia e na sociedade. A diferença social será uma marca difícil de ser sanada nessa pandemia, pois a falta de acesso à escola e à alimentação básica terá como consequência uma lacuna na aprendizagem de crianças e adolescentes. De acordo com a Unicef, 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos não têm acesso à internet, o que prejudica o processo de aprendizado, acirrando a diferença social e aumentando a dificuldade de melhoria social. O problema enfrentado pelos professores, de terem que se preparar para atender aos alunos de maneira remota *ou on-line* também é algo a ser estudado e levado em consideração. Garantir o acesso à educação a crianças e adolescentes está intrinsecamente ligado à qualidade de ensino e da aprendizagem que a escola/professor oferecem. As escolas precisam pensar em estratégias de ensino que minimizem essa realidade trágica que se apresenta no Brasil, que já estava com dificuldades para oferecer educação com qualidade para os alunos. Pais de alunos de escolas públicas, do interior de São Paulo, relataram que seus filhos preferiam brincar ou desenvolver outras atividades em vez de assistirem às aulas. Outros alegam não terem internet ou aparelho para todos os filhos, tendo que escolher qual assistirá às aulas. Esses depoimentos, embora de uma pequena amostragem, mostra a triste realidade que assola a educação no Brasil, um país marcado pela diferença e desigualdade. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, § 1º, afirma que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é

---

<sup>\*</sup> Doutora na Universidade Paulista (Unip). *E-mail*: lisienne@terra.com.br

<sup>\*\*</sup> Pós-graduanda na Universidade Paulista (Unip). *E-mail*: oliveira\_daiane@terra.com.br

direito público subjetivo”, não tendo nada que impeça o acesso das crianças, dos adolescentes e todos que não conseguiram estudar na idade certa de fazê-lo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, em seu art. 5º, e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) Lei n. 8.069/90 reafirmam a garantia de acesso à educação independentemente da situação que se apresenta. O vínculo do aluno com a escola é imprescindível para que o abandono e o fracasso escolar não seja algo que marque ainda mais a desigualdade no País. A educação no Brasil tem sido motivo de pesquisa e estudos, buscando solução para o despreparo dos alunos na resolução de problemas simples e interpretação de textos. A pandemia traz uma nova preocupação: Como resgatar a aprendizagem de um período de sete meses parado. O Instituto Rui Barbosa (IRB) realizou uma pesquisa, em colaboração com outros institutos, em escolas do Brasil. Dentre várias questões tratadas, destacamos que, de 190 redes de ensino municipais pesquisadas, 44% disponibilizavam atividades semanalmente, 29% quinzenalmente e 27% diariamente. Quando perguntado sobre apoio aos professores nesse momento, todos responderam ter essa preocupação, utilizando o *WhatsApp* como meio de sanar dúvidas, sendo um número pequeno de escolas que declara oferecer formação aos professores para preparação das aulas. O Instituto Península ouviu 7.734 professores do Brasil, entre abril e maio deste ano, e 55% alegaram não ter nenhum tipo de apoio das escolas nesse período e 83% se sentiam pouco ou nada preparados para aulas virtuais. Por parte da escola, ressaltamos que a falta de preparo dos professores, material inadequado e ambiente não organizado contribuíram para que muitos alunos deixassem de acompanhar as aulas. Nesse processo investigativo, a presença dos pais nas aulas remotas e o apoio dado aos filhos, no sentido de oportunizar situações de aprendizagem, traçaram uma linha de fronteira no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o enfrentamento da pandemia. As lacunas formadas neste período desencadearam uma disrupção de oportunidade educacional, que causará danos à sociedade, que necessitará implementar estratégias que suavizem o impacto futuro. A questão levantada nesta pesquisa é como evitar o agravamento da desigualdade educacional pós-pandemia? Acredita-se que será necessário mobilizar líderes educacionais na luta contra a perda de aprendizagem da camada mais carente; criar oportunidade de resgate das competências e

habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas neste período e mobilizar a comunidade para ações proativas que visem restabelecer as oportunidades de aprendizagem dos alunos. A pesquisa tem se apoiado em documentos legais, como Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 e documentos emitidos pela Unesco e Unicef.

### Referências

BRASIL TEM 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa. **Agência Brasil**, RJ, 17 de maio de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da Federativa do Brasil de 1988. **Jus Brasil**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649696/paragrafo1artigo208daconstituicaoafederalde1988#:~:text=208.,gratuito%20%C3%A9%20direito%20p%C3%BAblico%20subjeivo>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Jus Brasil**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+96+do+Estatuto+da+Crian%C3%A7a+e+do+Adolescente++Lei+8069%2F90#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.289%20%2F96%2C%20ART.&text=1%2D%2000%20estatuto%20da%20crian%C3%A7a,todos%20os%20efeitos%20de%20direito>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Jus Brasil**. 20 de janeiro de 2012. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.%2048%20da%20Lei%20de%20Diretrizes%20e%20Bases%20%20Lei%209394%2F96#:~:text=48%20da%20Lei%20de%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional,por%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20estrangeiras>. Acesso em: 15 jul. 2020.

## **GAMIFICANDO A MATEMÁTICA DURANTE A PANDEMIA**

Letícia Azambuja Lopes<sup>\*</sup>  
Marcus Vinicius Veiga Serafim<sup>\*\*</sup>

Devido ao afastamento social, o ensino em aulas presenciais foi suspenso, e, por causa da pandemia de coronavírus, tudo nas escolas passou por adaptações e alterações. O trabalho apresentado neste resumo surge como uma resposta a esta necessidade: despertar o interesse do aluno e estimulá-lo a participar das aulas ministradas a distância. Recorreu-se à gamificação como uma estratégia para reforçar tópicos de conhecimento trabalhados previamente. O objetivo do trabalho consistiu em avaliar a eficácia da “gamificação” como uma estratégia para revisar e reforçar o conhecimento sobre conjuntos numéricos estudados anteriormente. O experimento relaciona-se com o grupo de trabalho “A Educação em tempos de Pandemia”, pois abarca trabalhos envolvendo novas estratégias utilizadas durante a pandemia. Cembranel e Scopel (2019) falam sobre os desafios enfrentados por educadores, ao ressaltarem que a educação formal vive um momento de impasse, pois a sociedade passa por mudanças, e requer que a forma de educar também mude, evolua, a fim de garantir uma forma de aprendizagem competente. Este impasse torna-se mais evidente ao levar em conta o momento vivido atualmente. O desafio é tornar as aulas mais atrativas ainda, a fim de motivar o aluno e conseguir sua participação. O uso da tecnologia surge como uma possível resposta para esta situação. Paula e Souza (2019), falando sobre as tecnologias de informação e especialmente a respeito dos jogos, afirmaram que estes têm um papel cultural importante no desenvolvimento dos esquemas mentais além de influenciarem também a estrutura sociocultural, pois há fóruns, grupos, comunidades e vídeos com tutoriais sobre como desenvolver uma partida. Falando sobre “gamificação” em sala de aula, que envolve elementos de jogos, Martins *et al.* (2016) definem gamificação como um híbrido entre ensino e entretenimento. “Gamificar”,

---

\* Doutora em Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/Ulbra, Núcleo de Pesquisas em Tecnologias Digitais no Ensino de Ciências, financiado pela Capes. *E-mail*: leticia.lopes@ulbra.br

\*\* Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/Ulbra, Núcleo de Pesquisas em Tecnologias Digitais no Ensino de Ciências, financiado da Capes. *E-mail*: profmestremarcus@gmail.com

segundo os autores, consiste em utilizar elementos de jogos ou técnicas de *gamedesign*, em contextos que não são jogos, como a sala de aula. Um instrumento que pode servir à “gamificação”, de acordo com Antunes *et al.* (2015), seriam os jogos cooperativos associados à educação, pois nos apresentam uma possibilidade prática de utilizarmos uma linguagem clara ao jovem, o jogo, para nos envolvermos em ações que signifiquem ou ressignifiquem as relações educativas, ao fazermos uso deste instrumento para motivar a utilização ou o desenvolvimento de habilidades e competências, as quais não seriam contempladas por atividades cotidianas. Para Miranda, Gonzaga e Costa (2016) jogos didáticos são bons instrumentos pedagógicos por criarem entusiasmo sobre o conteúdo estudado e possibilitarem o preenchimento de lacunas deixadas pelo processo de ensino e aprendizagem. Os jogos didáticos promovem a sociabilidade, estimulam a criatividade e o desenvolvimento do espírito de competição. Jogos cooperativos, segundo Antunes *et al.* (2015), teriam por finalidade a brincadeira com o outro tendo tanto o sucesso quanto o fracasso compartilhados, e esta ideia vai contra o *establishment*, no qual a competição para resolver problemas é o ponto central, além de estabelecer a noção da intercomunicação, possibilitando uma ação educativa horizontal. Esta aparente contradição quanto ao incentivo à competição desaparece, quando se leva em conta o que Antunes *et al.* (2015) afirmam: mesmo quando há competição ainda pode-se manter a cooperação, pois ela se manifestaria quando um aluno aprende com o outro. E esta afirmação vem ao encontro do que Miranda, Gonzaga e Costa (2016) enfatizam: o principal é a aprendizagem, aquisição de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e interação entre os participantes, o que torna os alunos mais ativos no processo de ensino e aprendizagem. A construção do jogo, de acordo com Kikot, Fernandes e Costa (2015), também é tão importante quanto o jogar, pois os alunos aprendem criando, ao invés de somente consumir; e isto é uma prática pedagógica que está surgindo nas universidades, uma vez que os cursos e planos de formação de várias disciplinas se encontram em processo de mudança, para enquadrar o uso e a criação de mídias; bibliotecas de *campi* também, cada vez mais, disponibilizam plataformas que permitem a produção e a criatividade. A proposta de “gamificação” foi realizada com duas turmas de Ensino Fundamental, uma de 7<sup>o</sup> ano e a outra de 9<sup>o</sup> ano, em uma escola pública da rede

municipal de Caxias do Sul. A primeira turma é formada por 31 alunos e a segunda por 21 alunos. As turmas são formadas, na sua maioria, por alunos com a relação esperada entre idade e ano de ensino. A atividade desenvolvida com eles foi a produção de um jogo de cartas, que envolvesse o conjunto dos números racionais no 7º ano e para o 9º, o conjunto dos reais. As turmas foram instruídas a produzir previamente um conjunto de 20 cartas, divididas igualmente em números positivos e negativos, e estas cartas foram utilizadas na aula *on line* seguinte. Eles apresentavam a carta escolhida para a câmera do celular ou do *notebook*, o professor lia o valor de cada uma em voz alta e pedia aos alunos para informar a carta vencedora, tendo sido determinado na regra do jogo que a carta vencedora seria a de maior valor numérico. Nesse modelo foram realizadas três rodadas. Os alunos demonstraram a habilidade requerida pelo jogo, ou seja, comparar números e determinar qual teria maior ou menor valor, envolvendo conhecimento da reta numérica também. Geralmente, as câmeras ficam desligadas, e os alunos participam somente quando questionados e, durante o jogo, todos permaneceram com sua câmera ativa e participando com entusiasmo das partidas, desenvolvendo habilidades de comunicação. Em termos de participação, oito alunos do 7º e cinco do 9º atenderam à aula e totalizaram 25% de participação. Foi observado que os alunos participaram mostrando envolvimento e entusiasmo, confirmando que a gamificação é uma estratégia válida. Ficou a noção de que deve ser trabalhada com mais afinco, a fim de conseguir maior adesão. Conclui-se também que a utilização da estratégia de gamificação se mostrou muito eficiente, para revisar conteúdos. Recomendam-se estudos futuros, para verificar a eficácia desta estratégia e para estimular a aprendizagem dos estudantes frente a novos conteúdos.

#### Referências

ANTUNES, J. *et al.* Ciclo criativo de jogos colaborativos: um método para criação de jogos educativos. **Holos**, Natal, ano 34, v. 2, p. 424-437, 2018.

CEMBRANEL, B C.; SCOPEL, J M. Ensino híbrido e a construção da aprendizagem dos estudantes do ensino médio **Scientia Cum Industria**, Caxias do Sul, v. 7, n. 1, p. 12-15, 2019.

KIKOT, T.; FERNANDES, S.; COSTA, G. Potencial da aprendizagem baseada-em-jogos: um caso de estudo na Universidade do Algarve **Risti**, n. 16, p. 17-29, dez. 2015.

MIRANDA, J.C.; GONZAGA, G.R.; COSTA, R.C. Produção e avaliação do jogo didático “tapa zoo” como ferramenta para o estudo de zoologia por alunos do ensino fundamental regular **Holos**, Natal, ano 32, v. 4, p. 383-400, 2016.

MARTINS *et al.* A gamificação no ensino de história: o jogo “Legend of Zelda” na abordagem sobre medievalismo **Holos**, Natal, ano 32, v. 7, p. 299-321, 2016.

PAULA, S. L.; SOUZA, B. C.; Recurso informacional de jogadores de videogame. **Brazilian Journal of Information Science**, Marília, v. 13, n. 1, p. 21-32, 2019.

## O MOVIMENTO DE ACHATAMENTO DA PESQUISA: PISTAS DE FUGA

Bruna Cavagnoli Boff\*  
Camila Fátima Cavion\*\*

O panorama de pesquisa de um país, incluindo seus desdobramentos ideológicos, sociais, culturais, além de, imprescindivelmente, fomentos econômicos, é fortemente influenciado pelos movimentos cíclicos que sofrem a política e, conseqüentemente, a sociedade. O Brasil vem experienciando um momento sócio-histórico envolvido por uma atmosfera política de desvalorização da pesquisa em educação e do processo educativo em si, além da visível propensão à naturalização de atitudes antidemocráticas, autoritárias ou agressivas, muitas delas que partem do próprio governo, o que nos leva à emergência de considerar os caminhos que devem tomar pesquisadores frente ao cenário que nos é posto. Somada à conjuntura política atual do Brasil, que claramente não preconiza incremento à educação e, especialmente, conforme desenvolveremos neste texto, à pesquisa, há de se considerar também as mudanças geradas pela pandemia da Covid-19. O País vem (ainda) enfrentando a pandemia sem um plano de ação efetivo em relação às regras de isolamento/distanciamento e sem uma determinação de “identidade nacional” frente ao vírus: são comuns as manifestações negacionistas ou que menosprezam a doença, vista a áspera máxima de que “o Brasil não poderia parar”, mesmo em meio ao crescente número de casos. Mais do que revelar um estado de vulnerabilidade do sistema de saúde, a pandemia revelou vários “[...] vírus ideológicos que ficaram adormecidos em nossas sociedades: falsas notícias, teorias de conspiração paranoicas, explosões de racismo, etc.” (ZIZEK, 2020, p. 43). Especialmente no Brasil, a pandemia fez exasperar, em diversas falas públicas e/ou decisões políticas, o descrédito que sofre a ciência e a pesquisa não só em educação. Cortes orçamentários da educação básica em 2019, cancelamento de bolsas e redução da verba destinada às pesquisas acadêmicas,

---

\* Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Caxias do Sul (2017). Graduada em Licenciatura em Matemática. Professora de Matemática na rede privada de Caxias do Sul. *E-mail*: brucboff@gmail.com

\*\* Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (conclusão em 2020). Graduada em Licenciatura Plena em Letras. Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, na rede privada de Caxias do Sul. *E-mail*: cfcavion@gmail.com



especialmente na área das Ciências Humanas, que foi extinta das prioridades de projetos do CNPq em 2020, durante a pandemia, são algumas das ações que diretamente afetaram a potência de agir de muitos estudiosos.

Enquanto se questiona o estabelecimento de um “novo normal” pós-pandemia (conforme Reis, 2020 – aquele que normalizaria, também, o desemprego em massa e as milhares de mortes daqueles a quem foram negados os direitos fundamentais à existência em detrimento dos outros que podem manter-se isolados), abre-se a questão: Como seguir pesquisando num horizonte de achatamento das possibilidades de pesquisa em educação? Quem sabe um rastro para começar a pensar no assunto seja a, ainda que superficial, análise da catástrofe na qual estamos inseridos. Um governo com “tentáculos” autoritários; um neoconservadorismo, atuando de mãos dadas a um tecnocapitalismo que coloca, a qualquer custo, a roda da economia para girar; o senso de desimportante da educação que vêm se estabelecendo socialmente, todos aliados à pandemia pela Covid-19, configuram a catástrofe na qual estamos “atolados” – nossa areia movediça. Pal (2020) comenta como apenas a catástrofe teria condições de colocar o homem a par de sua incomensurabilidade, apenas ela teria a força de fazê-lo perceber sua paridade com as outras vidas que aqui também habitam, a fim de que prosperassem. O horizonte, porém, aponta para o contrário, podendo a catástrofe desembocar em um avanço regressivo e agressivo da realidade que tínhamos antes, mas piorada. Uma vez que uma mudança significativa (e para melhor) no panorama da pesquisa no Brasil depende de grandes investimentos públicos, como a revisão e ênfase das políticas no campo do fomento à ciência e a definição do arcabouço institucional, que deverá operá-lo, é de suma importância que os pesquisadores possam considerar algumas pistas como possibilidades para dar continuidade a novos rumos de pesquisas. A pandemia trouxe consigo um punhado de incertezas acerca das pesquisas já em andamento, principalmente àquelas que dependiam da interação entre pessoas. Nota-se a necessidade de o pesquisador voltar-se para seus estudos, de maneira a operar um desgrudamento do dado como laicização positivista – ou seja, operar não na busca de um dado que estará esperando coleta, mas partir para a tentativa de considerá-lo móvel, dinâmico, em pleno desenvolvimento, no processo de estudo (CORAZZA, 2016). Tomar o dado voltado ao porvir, ao futuro, ao além do previamente pensado é uma pista

para surfar a mesma onda que promove a nova ordem social surgida com a pandemia – a da mudança das rotas. As hipóteses ou os resultados de estudos que iniciaram antes da pandemia tendem a sofrer um tencionamento para suas possibilidades-outras de ser, uma vez que o dado tratado como fluxo vai tomando forma, na medida em que os cenários também se modificam. Cabe-nos a tentativa de pensar, agora, que a pesquisa em educação precisa de uma operação em desvirtuação do dado, para que tal seja transformado, traduzido em ideias, elevado à sua potência de agir no tangenciamento de uma tentativa de criação. Em tempos de catástrofe, o dado pré-planejado, pré-pensado, o dado esperado nem sempre acontece ou supre as expectativas do pesquisador, sinalizando a emergência de novos caminhos. O pesquisador tem de se reinventar diariamente para prosseguir com suas pesquisas, para sentir-se motivado a iniciar novos estudos. A pandemia trouxe obstáculos, resistências e transformações na área da pesquisa, portanto outra pista é buscar alternativas para que a voz dos pesquisadores faça cada vez mais barulho. Diversos campos do conhecimento possuem, em diferentes níveis, importância na análise da realidade dos fenômenos humanos, naturais e tecnológicos. Entretanto, sem a pesquisa nada disso é possível, uma vez que sem ela não conseguimos ter um panorama da situação econômica, social e política do nosso entorno. Mesmo com as manobras de silenciamento impostas, mesmo com a instalação de um ambiente que tende ao rechaço das pesquisas em educação, é papel do pesquisador manter-se em prol do despertar de “[...] talvez outro vírus ideológico, muito mais benéfico, se espalhe e nos contagie: o vírus do pensamento em termos de uma sociedade alternativa, uma sociedade para além do Estado-nação, uma sociedade que se atualiza sob a forma de solidariedade e cooperação global” (ZIZEK, 2020, p. 43).

#### Referências

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa empírica transcendental: arquivo, escrita e tradução de dados. In: KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy William; RIBEIRO, Fabiana Fernandes (org.)

**Pesquisa empírica transcendental:** arquivo, escrita e tradução de dados. Rio de Janeiro: Editora NEFI, 2016.

PELBART, Peter Pal. **Espectros da catástrofe**. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/134>. Acesso em: ago. 2020.

REIS, Diego. **Pensamentos pós-coroniais**. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/120>. Acesso em: ago. 2020.

ZIZEK, Slavoj. Um golpe como o de “Kill Bill” no capitalismo. *In*: DAVIS, Mike *et al.* **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

## EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E PANDEMIA: VIVÊNCIAS NO PROJETO “O MUNDO EM NH”

Bárbara Birk de Mello<sup>\*</sup>  
Pietra da Ros Roig da Silva<sup>\*\*</sup>  
Márcia Blanco Cardoso<sup>\*\*\*</sup>  
Lovani Volmer<sup>#</sup>

O Projeto de Extensão “O Mundo em NH: refugiados e migrantes – uma questão de Direitos Humanos”, que integra o Programa “Educação e Cultura dos Direitos Humanos”, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da Universidade Feevale, iniciou as atividades em 2016: buscava a partir da crescente demanda de inserção social de migrantes que chegavam à região do Vale do Rio dos Sinos, proporcionar informação e alternativas de acolhimento a esse público. Assim, o Projeto ocorria, antes da pandemia, de forma semanal e presencial, todas as quartas-feiras à noite, na Universidade Feevale. O turno dividia-se em duas etapas: a primeira consistia em oficinas de Língua Portuguesa, ministradas por uma acadêmica de Letras, orientada por professora do mesmo curso, e a segunda, após curto intervalo, trazia, de forma intercalada, oficinas de Realidade brasileira, Psicologia e Fotografia. O Projeto, que une os cursos de Letras, História, Psicologia, Fotografia e Direito, também assiste jurídica e psicossocialmente seus beneficiados. Até o momento, já passaram pelo projeto cerca de 80 refugiados e migrantes de 13 diferentes nacionalidades e, quando é necessária uma evasão, geralmente, os avisos de que deixarão de comparecer às oficinas vêm com notícias de que os beneficiados

---

<sup>\*</sup> Graduada em História pela Universidade Feevale. Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela mesma Instituição. Voluntária no Projeto de Extensão “O Mundo em NH: refugiados e migrantes, uma questão de Direitos Humanos”. Integrante do Grupo de Pesquisa Metropolização e Desenvolvimento Regional, da Universidade Feevale. *E-mail*: barbarabmello2010@hotmail.com

<sup>\*\*</sup> Acadêmica de Letras Português-Inglês na Universidade Feevale. Bolsista remunerada do Projeto de Extensão “O Mundo em NH: refugiados e migrantes, uma questão de Direitos Humanos”. *E-mail*: pietradaros@icloud.com

<sup>\*\*\*</sup> Mestra em Estudos Históricos Latino-Americanos pela Unisinos. Professora no curso de História, Pedagogia e Moda da Universidade Feevale e líder do Programa “Educação e Cultura dos Direitos Humanos”. *E-mail*: mcardoso@feevale.br

<sup>#</sup> Doutora em Letras pela UCS/Uniritter. Professora na Universidade Feevale nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia e no Mestrado Profissional em Letras. Participante nos projetos de extensão “O mundo em NH: refugiados e migrantes, uma questão de Direitos Humanos”, “Jovem Aprendiz Feevale” e “Da Rua Para-Noia”. *E-mail*: lovaniv@feevale.br

conseguiram o emprego que buscavam, iniciaram um empreendimento ou ingressaram em uma universidade. Atualmente, devido ao contexto pandêmico, cuidados específicos foram tomados, e as aulas, que eram presenciais, foram suspensas. Surgiu, então, um novo desafio, que será o problema central deste estudo: Como seguir o Projeto de modo remoto? Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo tratar do Projeto e das alternativas realizadas durante o período de pandemia da Covid-19, juntamente com as dificuldades enfrentadas e os pontos positivos obtidos nessa trajetória. Para tanto, tem-se, como princípios teóricos orientadores, a autonomia no processo pedagógico (FREIRE, 2004) e a educação em tempos de pandemia, a partir da noção de que a mudança das aulas presenciais para remotas foi abrupta e gigantesca, trazendo a necessidade de buscar alternativas voltadas para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Ademais, tem-se como princípio teórico-orientador a educação em Direitos Humanos: “A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores [...]” (BENEVIDES, 2000, p. 1). Além dessas bases teóricas, a metodologia proposta é apontada com base nas experiências das autoras durante o ano de 2020, em relação à educação em tempos de pandemia e as principais barreiras e oportunidades percebidas, no decorrer da realização das atividades. Freire (2004, p. 87) questiona: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” Assim, cabe destacar que os beneficiados, em sua maioria, já tinham acesso ao *WhatsApp*, considerando que é através do aparelho celular e da internet que ocorre a comunicação destes migrantes com seus países de origem. O grupo das Oficinas já estava ativo e era, mesmo antes da pandemia, meio de contato e de informações coletivas. Assim, inicialmente, a fim de não se perder o contato e, mesmo a distância, continuar com o estudo da Língua Portuguesa, foram gravados, editados e postados vídeos no Youtube, enviados com explicações e espaço para dúvidas pela rede social. Por lá, também foram enviados diversos materiais: vídeos de leitura, textos, materiais sobre saúde e SUS, sobre alimentação, bem como palavras-cruzadas e outros jogos. No segundo semestre, as aulas, que ocorriam apenas pelo *WhatsApp*, migraram também para o *Google Meet* – plataforma escolhida por

não demandar muitos dados celulares de internet e ser acessível. Às quartas-feiras à noite, então, iniciaram-se as videochamadas, e os materiais nelas vistos são igualmente enviados no grupo de WhatsApp. Felizmente, parte dos beneficiados conseguiu um bom acesso à chamada de vídeo, podendo colaborar com câmera e microfone ativos. A média é de 16 pessoas *on-line* por chamada. Além desses momentos, foram realizadas campanhas de distribuição de máscaras e cestas básicas; muitos beneficiados foram encaminhados para atendimento jurídico e psicológico dentro do Projeto e foi estabelecido contato com espaços da rede social do município. Estes atendimentos continuam ocorrendo. Os *feedbacks* foram tímidos no início; com o tempo, a timidez se foi, e os agradecimentos se seguem durante ou após a aula, quando os beneficiados afirmaram que os materiais continham significativa ajuda. Os principais desafios até aqui são manter a presença dos beneficiados nas aulas e considerar que muitos não têm domínio da Língua Portuguesa, o que desafia o planejamento das aulas, cujo foco está na comunicação. Nesse sentido, considera-se Freire (2004, p. 77), ou seja, “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”. Os bônus são muitos: embora os beneficiados venham tendo menos contato com a Língua Portuguesa por conta do isolamento, nas aulas conversam, debatem, empolgam-se e se mostram sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os encontros *on-line* têm possibilitado a participação de alguns beneficiados que, por não residirem mais na região metropolitana de Porto Alegre, não conseguiam participar dos encontros presenciais. Da mesma forma, as bolsistas aprendem a cada momento, seja com planejamento, com didática, conhecimentos gerais ou empatia, em um processo rico que envolve aprender e ensinar na mesma medida. Ainda não há indícios de uma volta às aulas como era antes em todo o Brasil. Na região de Novo Hamburgo, a bandeira encontra-se vermelha há semanas, o que indica alto risco de contaminação pelo vírus. Logo, é necessário tomar todos os cuidados possíveis para manter distanciamento físico. A educação, sendo um pilar para a nossa sociedade; não deve parar, mas buscar meios de continuar fazendo a diferença – a virtualidade apresenta-se como possibilidade, em um país que, infelizmente, sofre extrema desigualdade e nem

todos têm acesso à internet e/ou a aparelhos, para participar das aulas, dentre outras limitações. Esse é um dos principais desafios na busca por uma educação acessível, que é direito de todos.

#### **Referências**

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? Espírito Santo: Biblioteca Digital Interna da Subsecretaria de Direitos Humanos da Seadh-ES, 2000. Disponível em:  
<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides%20MV%202000%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20DH%20de%20que%20se%20trata.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

## A PANDEMIA E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Janaina Boniatti Bolson\*

Em que momento imaginaríamos a escola com a configuração que estamos conhecendo no ano de 2020? As professoras ministrando aulas *on-line*, estudos domiciliares, planejamento diferenciado, educação híbrida, entre tantos outros elementos? Assim sendo, com a crença eterna de que somente a educação nos possibilita reais condições de melhora como seres humanos e sociedade, pretende-se por intermédio desta escrita, ressaltar a função social que a escola apresenta no mundo. Primeiramente, é relevante mencionar o impacto do fechamento das escolas nas comunidades periféricas, pois boa parte das famílias inseridas nesse contexto social depende da escola, para alimentar seus filhos, e também como instituição que os acolhe socialmente para possibilitar-lhes aprendizado em suas inúmeras facetas e a convivência social de modo mais amplo. Um breve relato como docente dos anos iniciais da Educação Básica e no curso de Pedagogia, no Ensino Superior, estabelece uma reflexão sobre a heterogeneidade pela qual o mundo está permeado e que, por inúmeras vezes, fechamos os olhos ou pouco nos interessamos à realidade diversa que convive conosco, diariamente, ao longo da História. Toda essa diversidade, ao invés de gerar aprendizado, convivência harmoniosa, sensibilidade, empatia, tem gerado, por vezes, conflitos, mortes, intolerância, desrespeito, entre tantas outras mazelas, das quais temos conhecimento e que estão, infelizmente, presentes no nosso cotidiano. Nessa direção, podemos pensar: Quais são os impactos do fechamento de escolas, a partir da necessidade de distanciamento social, em função do coronavírus? Pode-se avaliar que sem escola muitas crianças ficam sem refeições diárias, sem espaços pedagógicos de socialização, sem espaços nos quais elas possam se expressar e, muitas vezes, fugir da violência doméstica que sofrem. A pandemia está revelando, cada dia com maior intensidade, o impacto social e o que significa a escola, o processo de ser e estar no mundo das crianças, dos jovens e adultos. O isolamento tem nos causado muitos problemas, talvez o pior deles ainda seja a questão do vínculo, do contato humano nas relações

---

\* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora na Faculdade Murialdo (Famur) no curso de Pedagogia. *E-mail*: janaina.bolson@famur.com.br



humanas e o quanto essa falta nos afeta enquanto seres humanos que vivem e convivem uns com os outros. A humanização e a sensibilidade com o outro já vinha numa espécie de decadência pré-pandemia, pois, como estamos imersos num mundo organizado sob a lógica do capital e que gera relações cada vez mais produtivistas e individualistas, havia e há um espaço cada vez mais escasso para práticas humanizadoras. E, agora, como estão essas relações? Ocorrerão mudanças? Quais? Questionamentos extremamente complexos para serem respondidos, e, principalmente vividos. Cada indivíduo tem experienciado o período de isolamento social de modo particular. Observa-se que por mais que tentemos nos adaptar a um “novo normal”, essa adaptação nos causa, por vezes, incômodo, dor, frustração, tristeza, conformismo, enfim um turbilhão de sentimentos e sensações... e nós, professores, enquanto profissionais que acreditam no potencial do ser humano, afinal nosso foco é a aprendizagem, nos sensibilizamos com essas questões, talvez uns mais, outros menos, mas em algum momento as vivenciamos. Devido ao isolamento, muitas coisas têm sido impossíveis nesse momento, ou, se possíveis, de maneira restritiva, caso contrário nos colocamos em risco uns com os outros. Ao buscar maior objetividade acerca da função social da escola, podemos considerar que, neste momento, o que menos importa são os dias letivos ou conteúdos a vencer. Temos que refletir verdadeiramente em como nos tornar mais humanos. Alguns ou muitos dirão que esse não é o papel, ou a função da escola... E o conteúdo? Estou pagando para meu filho aprender? Será que família e escola se referem às mesmas aprendizagens? Nos primeiros contatos com as famílias e as crianças percebeu-se que as crianças precisam ouvir nossa voz, perceber que nos preocupamos com elas, apenas perceber que estaremos juntos neste momento. O conteúdo principal neste momento é o amor, a empatia. Estamos atravessando um período difícil e desafiador; tentamos nos reinventar, pois as crianças e suas famílias vão precisar ainda mais do nosso trabalho, mesmo que a distância. Percebe-se que algumas famílias têm certo preparo, mas a ~~grande~~ maioria não, o que nos incita à preocupação, visto que a função social da escola reside nesse âmbito da formação para a realidade da vida e/ou do mercado de trabalho (formação geral). Se acreditamos que a educação exerce forte influência nas transformações da sociedade, então, acreditamos que a educação reforça a capacidade crítica do indivíduo e atesta o grau de desenvolvimento desta mesma

sociedade (DIAS; PINTO, 2019). Na verdade, temos que ser humildes o suficiente para reconhecermos que nenhum de nós está preparado. Teremos que aprender uns com os outros.

#### **Referência**

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Educação e sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701041> [Links]. Acesso em: 30 ago. 2020.

## EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maristela Pedrini\*  
Lezilda Maria Teixeira\*\*

Compreendendo que a educação busca uma revolução criativa para a ressignificação das concepções de ensino e de aprendizagem e, da educação como um todo, o presente texto apresenta um recorte de um estudo que objetivou levantar informações sobre como estudantes universitários do curso de Pedagogia, matriculados em disciplinas de Estágio, compreendem o momento vivenciado. Para tanto a pesquisa foi realizada a partir das seguintes questões norteadoras: Quais são suas percepções sobre as mudanças ocorridas na mediação pedagógica, a partir do ensino remoto? Qual é o novo perfil do educador e do estudante para dar conta das expectativas desse novo cenário? Enquanto um estudo de caso (GIL, 2008), partindo da técnica da análise textual-discursiva (MORAES, 2003), foi possível rever algumas concepções dos sujeitos investigados, a fim de se configurarem novos caminhos para a educação, a partir do momento pandêmico. O debate mundial sobre educação vem de longa data e, no Brasil, os problemas nesta área são recorrentes e históricos. Neste novo tempo, impactado profundamente pela pandemia pelo novo coronavírus, outras preocupações e tensões despontam e somam-se às questões já existentes. Um dos aspectos a ser aprofundado nesta discussão é a inclusão das novas tecnologias como ferramenta para a substituição das aulas presenciais, no período de ações emergenciais, denominadas ensino remoto. É inegável a necessidade de as instituições de ensino estar abertas à inovação, através da inserção de novas metodologias, se constituindo em possibilidades de reinvenção da prática pedagógica (MORAN, 2014). No entanto, é importante que se tenha um olhar cuidadoso e criterioso sobre o movimento em curso, cujo debate já havia iniciado bem antes da pandemia. Nesse contexto, buscamos

---

\* Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas (UPF). Mestre e Doutora em Educação na Linha de Pesquisa Formação de Professores pela PUCRS. Professora na Universidade de Caxias do Sul, na Área do Conhecimento de Humanidades. *E-mail*: mpedrini@ucs.br

\*\* Licenciada em História. Especialista em Supervisão Escolar. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas. Professora na Universidade de Caxias do Sul, na Área do Conhecimento de Humanidades. *E-mail*: lmeixei@ucs.br

ouvir estudantes universitários sobre suas compreensões acerca do processo vivenciado, a partir das aulas remotas, através das questões norteadoras já anunciadas. Assim, foram entrevistados quinze estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, matriculados em disciplinas de Estágio, que se manifestaram criticamente sobre o processo vivenciado. E, para a questão: Quais são suas percepções sobre as mudanças ocorridas na mediação pedagógica, a partir do ensino remoto?, destacamos, para a construção do presente texto as seguintes falas: “No meu ponto de vista, vejo que o Ensino Superior está conseguindo lidar com essa situação, podemos tirar nossas dúvidas, conversar, questionar, algumas vezes tem suas dificuldades, mas conseguimos aprender, basta querermos” (Estudante 04); “O professor, em meio a tantas tecnologias, se faz cada vez mais necessário, pois a educação é um processo recorrente à interação humana (Estudante 07) e “Nunca a educação teve tanta importância e destaque pela população em geral” (Estudante 15). As respostas acima ratificam o rápido e necessário movimento realizado pelas instituições, pelos educadores e, também, pelos estudantes, para dar conta de um problema emergente do cotidiano; como afirma Freire (1998, p. 39), “ensinar exige risco e aceitação do novo”. Assim, fica evidente o reconhecimento da necessidade de abertura, capacidade de mudança e inovação, para reinventar o cotidiano educacional e dar conta das necessidades experimentadas neste momento pandêmico. Os estudantes ainda foram perguntados sobre: Qual é o novo perfil do educador e do estudante, para dar conta das expectativas desse novo cenário? As respostas foram muito ricas e trouxeram elementos importantes ao debate proposto. Para ilustrar, destacamos as afirmações: “No meu ponto de vista, o papel do professor é de total importância, pois ele tem como objetivo de certa forma ocupar o aluno em questão do isolamento com atividades e, ao mesmo tempo, essas propostas estão voltadas à aprendizagem dos mesmos” (Estudante 03) e “O professor também mostrou, além de toda sua importância neste momento, a habilidade de adaptação e de lidar com novos desafios que vêm sendo algo demonstrado com excelência, em todos os níveis (Estudante 07). As afirmações revelam que os estudantes avaliam de forma positiva o movimento vivenciado na universidade e são críticos, apontando que o novo cenário da educação, em todos os níveis, pressupõe contemplar a mediação pedagógica, através das plataformas digitais. As reflexões e constatações no cotidiano observado e

analisado, ou seja, o Ensino Superior, consolidam a compreensão de que o ensinar e o aprender de forma remota ou virtual é uma cultura imbricada no cotidiano da educação, já anunciada no despontar do século XX, com o vertiginoso avanço científico e tecnológico. As indagações são muitas num cotidiano incerto e fluido; no entanto, o momento agora é buscarmos alternativas e estratégias que venham a dar conta da ressignificação do ensinar e do aprender, a partir das novas competências demandadas pelo novo cotidiano que vivemos na educação.

### **Referências**

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 ago. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

## **EDUCAÇÃO PARA A VIDA E AO LONGO DA VIDA: PROPOSTA PARA REPENSAR O FAZER PEDAGÓGICO**

Eliana Perez Gonçalves de Moura<sup>\*</sup>  
Patrícia Modesto da Silva<sup>\*\*</sup>

Atualmente com a Covid-19, vivemos um contexto de incertezas e inseguranças nos diferentes setores (economia, política, educação, saúde, social, dentre outros) o que nos força fazermos adaptações para darmos conta das dificuldades que esta realidade vem agravando. Boaventura usa o termo “normalidade da exceção” (2020, p. 5) para traduzir o que se está sendo definido como o “novo normal”, referindo aos ajustes feitos frente tal cenário. O autor ainda evidencia que a pandemia acentuou a “[...] crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (2020, p. 5). Com a educação não é diferente, as medidas paliativas ampliaram as desigualdades sociais e criaram outras necessidades. O problema deste estudo perpassa-percepção de que, se antes da pandemia a realidade já apontava para a necessidade de “reinventar a educação”, como considera Sodré (2012. p. 13-14), agora esse objetivo tornou-se mais urgente na busca de abrandar as desigualdades e, também, como caminho para a autonomia e valida o de direitos sociais. Corroborando a relevância da temática, o autor destaca que esta mudança educacional precisa considerar as novas tecnologias, as mudanças provocadas pelo capitalismo, a diversidade cultural, os tipos de saberes, dentre outros aspectos. Mediante esse tema, apontamos como objetivo analisar possibilidades para a constru o de um fazer pedagógico que busque atender o desenvolvimento humano integral com equidade, considerando aspectos relevantes para a possível reformula o sociocultural e econômica da sociedade e do ser humano ao longo da vida. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, que fundamenta os conceitos-chave e contextualiza o cenário em estudo. O problema que buscamos responder se desenha a partir do panorama apresentado, onde ficam retratados alguns dos desafios relacionados a educaço, portanto, a necessidade da

---

<sup>\*</sup> Doutora em Educaço. Docente no Programa de Pós-Gradua o em Diversidade Cultural e Inclusão Social e do Mestrado em Psicologia, da Universidade Feevale. elianapgm@feevale.br

<sup>\*\*</sup> Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale. Mestra em Educaço pela UCS. Licenciada em Pedagogia pela Unisinos. Participante do grupo de pesquisa Observatório de Educaço (UCS). patimodesto@live.com

reflexão e da busca por alternativas de reestruturação dos processos educativos, considerando os diferentes contextos, voltados a sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social. Ao se pensar em um novo desenho pedagógico, pressupomos em considerar os espaços extramuros, a inclusão de tecnologias, a formação e valorização de professores, a aproximação das famílias e, ainda a formação integral dos sujeitos. Com suporte nas leituras de Freire (1995-2003) e Brandão (2007), fundamentaremos os conceitos de Educação e Educação não escolar. Para abordar o conceito de Educação Integral, apoiamo-nos em Moll (2012-2013) e, para a Educação ao longo da vida, tomamos por base os estudos de Alcoforado (2018), Brandão (2016) e Gadotti (2016). A partir desse delineamento, procuramos criar possibilidades para a composição de um fazer pedagógico, que busque atender ao desenvolvimento humano com equidade e qualidade. Inicialmente num formato de educação integral para o ensino de crianças e adolescentes e ao longo da vida por meio de um processo contínuo. Freire (1995, p. 30) propõe que desafie os educandos para perceberem que “[...] o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, poder ser mudado, transformado, reinventado”. O autor nos apresenta a educação como um “ato político”, como um caminho para a conscientização do sujeito, de sua situação social, política e econômica criando possibilidades de autonomia a partir do discernimento e percepção crítica. Ainda, segundo Freire (2003, p. 42), o caminho é “[...] fazê-lo agente de sua própria recuperação... pôlo [sic] numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”. Assim, o indivíduo passivo passa a ser protagonista de suas escolhas de forma consciente. Brandão (2007, p. 16) complementa, na concepção de educação não escolar, apontando para ao fato que o ser humano aprende desde o momento em que nasce, nos diferentes espaços e, a escola é um lugar formal de aprendizagem, retratando a importância da valorização dos diferentes saberes, a educação: “[...] existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde pendura alguma placa na porta com o seu nome”. Seja na escola ou em diferentes espaços, cada sujeito traz contribuições e passa por transformações, o que pode proporcionar oportunidades de aprendizagens de diferentes níveis. Moll (2013, p. 40-41) afirma que é possível transformar a escola “como obra humana e expressão cultural” e complementa que esta modificação deve rescindir a “lógica

burocratizada e desumanizadora”, ampliando a jornada escolar dentro de uma perspectiva de “educação integral em tempo integral”. A autora reforça que ainda é possível estender o tempo de escola com qualidade, compreendendo “os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar” (2012, p. 28). Assim, podemos pensar numa proposta pedagógica que esteja além de uma educação puramente mecanicista, eurocêntrica e que busca atender a ranqueamentos, mas, com bases em conhecimentos e saberes que possam dar meios para a compreensão do mundo que os cerca, valorizando os espaços extramuros como laboratórios para diferentes aprendizagens. Ao ponderarmos sobre os resultados da educação na vida dos sujeitos e o impacto para uma nação, propomo-nos a pensar que a educação ao longo da vida, considerando também espaços não escolares, nos “obriga a ter uma visão mais holística da educação”, segundo Gadotti (2016, p. 55). Para tanto, compreendemos esta modalidade para além da educação profissionalizante ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), como complementa Brandão (2016, p. 162), o foco deve ser a “[...] vocação humana de aprender”. Segundo os autores, a educação deveria estar para todos, buscando a evolução integral dos sujeitos, reconhecendo a educação como caminho para mudanças, aperfeiçoamentos e emancipação ao longo da existência. Integrado aos autores, Alcoforado (2018, p. 33), destaca a “[...] elevação dos níveis educativos, a qualificação, a cidadania ativa e o desenvolvimento pessoal e social, reconhecendo-os como direito de todos”. Ao se pensar em possíveis transformações na educação, precisa-se analisar alternativas que realmente atendam às necessidades. Assim, Freire (1995, p. 30) nos provoca a pensar que “mudar a cara da escola implica também em [sic] ouvir...” os envolvidos. Portanto, precisamos estar disponíveis para compreender questões dos diferentes contextos que precisam ser levadas em consideração para ressignificar a escola, a educação e o fazer pedagógico, vislumbrando a garantia de equidade e qualidade como um direito de todos e buscando o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade. A partir das proposições em que a educação está imposta, de desigualdades num cenário neoliberal, parece-nos coerente buscar redesenhar possibilidades, considerando que a educação, para ser libertadora, não pode ser meramente mecanicista, mas ter foco na consciência crítica e na complexidade da relação do homem com o



mundo. Será fundamental, compreender que oferecer a todos a mesma proposta educativa, não garante a equidade, pois cada sujeito está num contexto diferente, assim, para a efetivação do direito a educação com qualidade a todos, será necessário mais do que ofertas, isto é, alternativas que viabilizem a execução dos direitos.

### Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOLL, Jaqueline. **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013.

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848589/pageid/37>

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a Outros Tempos e Espaços educativos. 2012

<https://books.google.com.br/books?id=jbveqoAK1EgC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>

ALCOFORADO, Luís *et al.* **Educação e formação de adultos**: políticas, práticas e investigação. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

NACIF, Paulo G. S. (org.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2016.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Editora Almedina, 2020.

## AS ATIVIDADES ESCOLARES DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE VERANÓPOLIS

Cátia Marinello \*

O projeto de pesquisa “As atividades escolares durante o período de pandemia da Covid-19 no Município de Veranópolis”/RS, abordará as atividades escolares de alfabetização dos alunos de 1º ano do ensino fundamental durante o período de isolamento social, devido ao alto risco de contágio pela Covid-19. O vírus é denominado SARS-CoV-2 e passou a transitar em seres humanos a tal ponto que, “em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia”. Com o advento da pandemia, o modelo de educação tradicional sofreu uma transformação das atividades escolares, as quais tiveram que ser adaptadas para serem enviadas ao domicílio da criança. O tema abordado terá consonância com as atividades escolares e o período de isolamento social, devido à pandemia da doença Covid-19. O principal objetivo deste estudo é conhecer e analisar as atividades escolares de alfabetização elaboradas pelas professoras, relacionando-as com os discursos de alfabetização. Os objetivos específicos que estão engajados com a proposta da pesquisa circundam as ações: a) detalhar e conhecer alguns discursos da alfabetização do Brasil, identificando suas características; b) coletar e analisar as atividades escolares de alfabetização elaboradas pelas professoras do primeiro ano do ensino fundamental no município de Veranópolis; e c) identificar e analisar os tipos de atividades escolares, relacionando-as com os discursos de alfabetização. Delineado o problema e os objetivos, optou-se por uma busca bibliográfica de escritores contemporâneos que se amparam com conceitos sobre os impactos fisiológicos, éticos e culturais provenientes da pandemia a um novo pensamento de educação, com olhar singular referente às atividades escolares. Para esta pesquisa, a construção do texto será em forma de ensaio de diário, com inspiração nos diários de Anne Frank e Frida Kahlo, que fazem refletir sobre diferentes momentos históricos, suas trajetórias de vida e o que as transformou em ícones. O olhar determinado, a ressignificação frente ao

---

\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa do CNPq Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade. *E-mail*: cmarinello@ucs.br

sofrimento e a dor que Anne e Frida suportaram, tornaram estas mulheres símbolos de luta contra a intolerância. O texto será fundamentado na obra do escritor Agamben (2020) e em *lives* com Pucci (2020), por meio da instituição “Diálogos de Sofie: a personalidade autoritária do Brasil em tempos de Neoliberalismo e de Coronavírus, o que esperar da educação?” Referente aos discursos de alfabetização, a pesquisa busca embasamento teórico nas obras de Mortatti (2004) e Matos (2009). Para ampliar a compreensão sobre a pandemia e obter dados científicos da Covid-19, a busca foi realizada no *site* do Ministério da Saúde, de forma a obter informações atualizadas e genuínas sobre a situação no Brasil. O texto desta pesquisa é inspirado no estilo diário, com suporte em “O diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo”, em função de a artista escrever com o corpo, expor seus sofrimentos e seus limites, assim como o texto desta pesquisa pretende evidenciar o que está ocorrendo no universo da educação, as angústias das professoras neste cenário político e os limites que o isolamento social está impondo. O diário irá expor os acontecimentos, fragmentos, desejos, a criatividade, os ideais políticos, pensamentos, as cores, imagens, palavras para comporem um mosaico, no feitiço do Diário de Frida, que encontra suporte nos movimentos de arte Surrealismo e Dadaísmo. No discurso da pandemia, há um combate de que estamos vivenciando uma educação vazia, mesmo os professores se reinventando, não é o cenário favorável à sala de aula, falta encantamento. Como sempre, a burocracia e a política ditam as normas, e a maioria obedece sem questionar; continuamos na escuridão e na mediocridade, assim como nos relata Frank (2018), em seu diário: “Um dia vazio, mesmo claro e puro/ Como qualquer noite, é escuro” (p. 249). É perceptível que se está criando um clima de pânico e fazendo da atualidade um momento tenso e desesperador, em virtude do que é veiculado pelas mídias sociais, autoridades e pelos meios de comunicação de massa. Uma epidemia pode limitar muito mais do que um ataque terrorista, pois abala profundamente a vida das pessoas, o pensamento, a maneira de agir, além de afetar a economia e as relações sociais. Este cenário de incertezas e esperança fora vivido e relatado por Frank (2018, p. 341) em seu diário: “Sinto de algum modo que tudo mudará para melhor, que a crueldade também terminará, que a paz e tranquilidade voltarão. Enquanto isso, devo me agarrar aos meus ideais talvez chegue o dia em que eu possa realizá-los. Vive-se um panorama de brutalidade política, de banalidade do mal, de caos. O

escritor Agamben, no livro “Sopa de Wuhan” (2020), faz sua crítica ao pensamento do mal da posição política. A política no Brasil está desacreditada pelos cidadãos, pensa-se, principalmente, na produção e no lucro, em detrimento da qualidade de vida e dos direitos humanos. O ministro da Educação, posição que já foi assumida por pelo menos três profissionais, resultante de trocas repetidas, pouco se manifesta frente à realidade do ensino remoto. Com a instauração da doença pela Covid-19, a educação tem enfrentado diversos entraves e limitações, como o silenciamento do órgão competente, que se demonstra pouco participativo frente às decisões sobre o ano letivo atípico e não deu voz à opinião do professor, fazendo com que o educador busque suas próprias alternativas, para elaborar as atividades escolares para serem desenvolvidas a domicílio.

#### Referências

AGAMBEN, Giorgio. La invención de una epidemia. *In*: ZIZEK, Slavoj; NANCY Jean Luc; BERARDI, Franco “Bifo”; PETIT, Santiago López; BUTLER, Judith; BADIOU, Alain; HARVEY, David; HAN, Byung-Chul; ZIBECCHI Raúl. **Sopa de Wuhan**. 2020. p.17-19.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim epidemiológico**. Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública | COE-nCoV. Secretaria de Vigilância em Saúde. Disponível em: [www.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/21/2020-02-21-BoletimEpidemiologico03.pdf](http://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/21/2020-02-21-BoletimEpidemiologico03.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 75. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. ISBN 978850104445-7.

FRIDA, Kahlo. **O diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo**. São Paulo: José Olympio. 2017.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Alfabetização e escritura**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

PUCCI, Bruno. **A personalidade autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de coronavírus: o que esperar da educação?** Canal dos Diálogos de Sofie, no YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vxw5TfQilt0&feature=youtu.be>. Acesso em: 24 jun. 2020.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ATUAÇÃO DOCENTE SOB O VIÉS DA ADAPTABILIDADE

Cineri Fachin Moraes<sup>\*</sup>

Gerusa Lazarotto<sup>\*\*</sup>

Rafaela Pereira Rodrigues<sup>\*\*\*</sup>

A prática de estágio tem o objetivo de consolidar as concepções e atitudes que orientam a ação pedagógica, qualificando a atuação docente. Este trabalho tem o objetivo de apresentar a descrição e análise reflexiva das atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado II, do curso de Formação Pedagógica da Universidade de Caxias do Sul (UCS), sob o aspecto da adaptabilidade. A suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em âmbito nacional, em razão do isolamento social necessário, como medida de contenção à pandemia pela Covid-19, impôs a necessidade de replanejamento das diversas ações do estágio, incluindo a reestruturação nos planos de aula e a forma de atuação com os estudantes, readequando assuntos, métodos, espaços e tempos. O planejamento é fundamental para a organização do ensino, para orientar e balizar o cotidiano do processo pedagógico, e se justifica por estabelecer relações entre as opções metodológicas e os objetivos do ensino com as concepções e o contexto da escola, as temáticas de ensino, os saberes prévios dos estudantes e suas necessidades (STECANELA, 2005). As transformações nos processos educacionais, impulsionadas pela pandemia, configuraram um cenário de incertezas e, ao mesmo tempo, um campo para reflexões, replanejamentos e reinvenções nas vivências educativas, exigindo adaptabilidade de professores, estagiários e estudantes. O estágio foi realizado em uma turma de Ensino Médio Técnico em Edificações Integrado, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), na disciplina de Desenho Assistido por Computador, que tem como ênfase a utilização da computação gráfica como ferramenta para a

---

\* Professora orientadora do Estágio Supervisionado II. Licenciada em Pedagogia. Mestra e Doutora em Educação. Docente na Universidade de Caxias do Sul (UCS), Brasil. *E-mail:* cfmoraes@ucs.br

\*\* Bacharela em Arquitetura e Urbanismo (UFSM). Mestra em Engenharia Civil (UFSM). Docente no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Santa Rosa (IFFar), Brasil. *E-mail:* gerusa.lazarotto@iffarroupilha.edu.br

\*\*\* Bacharela em Arquitetura e Urbanismo (Unicruz). Docente no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Santa Rosa (IFFar), Brasil. *E-mail:* rafaela.rodrigues@iffarroupilha.edu.br

apresentação e o desenvolvimento dos elementos gráficos de projetos de arquitetura e urbanismo (IFFar, 2020). O desenvolvimento dessa disciplina é realizado normalmente, de forma presencial, em Laboratório de Informática, equipado com computadores e o *software* AutoCAD. No entanto, devido à suspensão das atividades acadêmicas presenciais, o espaço não pode mais ser utilizado para o desenvolvimento das aulas, o que motivou um replanejamento das ações pedagógicas, baseadas em atividades remotas, mediadas por ambientes virtuais. Para Santo e Dias-Trindade (2020, p. 159), o isolamento social imposto devido à pandemia da Covid-19, favoreceu o deslocamento das práticas educativas presenciais “para os mais diversos cenários e ambientes virtuais de aprendizagem”. Conforme os autores, essa transposição de práticas pedagógicas presenciais para os espaços virtuais tem sido descrita como educação remoto-emergencial, ou ainda, ensino remoto emergencial, educação remota *on-line*, aula remota *on-line*, entre outros. Independentemente do termo utilizado, o ensino remoto emergencial configura-se como uma alternativa para manter as atividades educativas, a fim de minimizar os prejuízos decorridos decorrentes da suspensão das aulas presenciais (SANTO; DIAS-TRINDADE, 2020). Está claro que há implicações pedagógicas entre os diferentes cenários de ensino, presencial e remoto e, embora haja algum prejuízo, entende-se o momento como uma oportunidade de interação com os estudantes, em que os conteúdos podem ser explorados com adaptações, sob outro enfoque. Nóvoa (2020)<sup>1</sup> comenta que, para a urgência do momento de crise, da situação de excepcionalidade, devemos colocar nossa imaginação, esforços, criatividade e profissionalismo, para inventar soluções que permitam manter a ligação com os alunos – mesmo que não sejam as soluções ideais, mas as possíveis no momento – através de diversos meios, incluindo as plataformas digitais. Diante do contexto, em função dos ajustes necessários no planejamento, os assuntos tratados se concentraram em aspectos mais teóricos, normativos e operacionais, com menor ênfase em práticas de desenho. Para a primeira mediação foi proposta uma atividade de exercício, a fim de consolidar o aprendizado de

---

<sup>1</sup> Comentário do professor António Nóvoa, proferido em 2020, em: **Conversa com António Nóvoa – A Educação em tempos de pandemia (Covid-19/Coronavírus), 06/04/2020**. 1 vídeo (31 min). Publicado pelo canal do Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo, em 8 abr. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i\\_Dpflo](https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_Dpflo). Acesso em: 1º. jul. 2020.

assuntos já abordados. A atividade foi disponibilizada aos estudantes, que tiveram alguns dias para resolver e enviar as questões respondidas. O número de alunos que enviaram a atividade foram 27, dos 29 matriculados na turma, indicando uma adesão da turma ao modelo de ensino remoto, proposto para o momento emergencial. No segundo momento, ocorreu a devolutiva dos exercícios aos estudantes, um *feedback*. Villas Boas (2009) entende que o *feedback* atende ao professor e ao aluno, tendo papel de monitoramento, para acompanhamento de desempenho e auxílio nas tomadas de decisão. Nessa devolutiva, além da correção individualizada de cada arquivo enviado, foi elaborado um material orientativo, uma espécie de gabarito com comentários. Com isso, o estudante tem a oportunidade de refletir sobre as questões, e o material didático serve de apoio para outros momentos de estudos. Além disso, foram produzidas videoaulas, como ferramentas de mediação pedagógica, dando continuidade aos assuntos da disciplina. A elaboração desse material, voltado ao ensino remoto, configurou-se por uma comunicação clara e definição bem-estruturada, elementos fundamentais para otimizar o aprendizado dos estudantes. O cenário da pandemia da Covid-19 impôs ajustes no planejamento da prática de estágio, com readequação de assuntos, métodos, espaços e tempos e motivou a utilização de recursos e ferramentas digitais, possibilitando a continuidade dos estudos em tempos de isolamento social. Diante desse contexto, não foi possível a interação direta com os alunos, de forma presencial. A intervenção ocorreu através das atividades propostas mediadas por plataformas virtuais. A comunicação com os estudantes ocorreu através da proposição de exercícios, de enunciados, de *feedback* de exercícios e de videoaulas. A clareza na elaboração de materiais didáticos, na mediação e comunicação, mesmo que de forma virtual, ganhou expressiva relevância, visto que o aprendizado, nesses moldes, está apoiado de forma significativa na organização, dedicação e autonomia dos estudantes. O inesperado exigiu adaptabilidade de professores e estagiários, invocando a capacidade de adequar condutas diante de circunstâncias diversas, característica fundamental aos docentes.

## Referências

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA – IFFAR. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações – Integrado**. Santa Rosa, RS, 2020. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%c3%b3gico-de-curso/campus-santa-rosa>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SANTO, Eniel do Espírito; TRINDADE, Sara Dias. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. *In*: MACHADO, Dinamara Pereira (org.). **Educação em tempos de COVID-19: reflexões e narrativas de pais e professores** [livro eletrônico]. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020. p. 159-169. Disponível em: <https://bit.ly/3cxYgYY>. Acesso em: 1º jul. 2020.

STECANELA, Nilda. A metodologia de ensino na Educação Básica. *In*: STECANELA, Nilda; MORE, Marisa Matilde; EBS, Rita Tatiana (org.). **Fundamentos da práxis pedagógica: pedagogia**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005. p. 201-232. v. 2.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009.



## DOCÊNCIA E PANDEMIA: REFLEXÕES E TRANSFORMAÇÕES

Isadora Alves Roncarelli\*

Este resumo objetiva discutir algumas transformações percebidas na docência, da perspectiva da autora, que é professora na rede municipal de Caxias do Sul, a partir da pandemia da Covid-19. Para tanto, o conceito de *docência em movimento* será evocado, partindo do estudo realizado na pesquisa de mestrado *Docência em Movimento: entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.<sup>1</sup> A pesquisa escutou dez professoras da rede pública de ensino, por meio de Mapas Emic-Rítmicos<sup>2</sup> seguidos de entrevista narrativa, procedimento ancorado em Pais (2015). Para este texto, propõe-se uma articulação entre algumas narrativas de professoras participantes da pesquisa, e, as vivências da autora na docência, durante o período de pandemia, a fim de traçar possíveis nuances de transformação do fazer docente. A docência é entendida aqui como processo, se modifica ao longo dos tempos, espaços e sujeitos que a constituem, por isso evoca-se o conceito de *docência em movimento*, ancorado na concepção freireana de reflexão. Diversos fatores podem ser desencadeadores do movimento na docência, os desafios cotidianos, as alterações nas políticas educacionais, as experiências pessoais dos(as) docentes, além de, nesse momento, a crise de saúde que é enfrentada. Esses aspectos posicionam o(a) docente, que se preocupa com a aprendizagem, em movimento de reflexão. Quando o(a) docente reflete sobre suas práticas, coloca-se em perspectiva de transformação, de acordo com Freire (2017, p.40), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

---

\* Pedagoga e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul. A pesquisa de mestrado possuiu financiamento Prosuc/Capes. E-mail: isadoraroncarelli@hotmail.com

<sup>1</sup> A pesquisa teve como orientadora a Profa. Dra. Nilda Stecanela e como coorientadora a Profa. Dra. Fabiana Pauletti e foi defendida no ano de 2019 – o *link* para acesso à dissertação encontra-se nas referências deste texto.

<sup>2</sup> O mapa Emic-Rítmico é um instrumento construído pelos pesquisadores José Machado Pais e Nilda Stecanela, inspirados na sociologia do cotidiano. Consiste em um quadro gráfico em que a coluna vertical indica o percentual de satisfação dos docentes (de 0 a 100%) e a horizontal representa seus anos de atuação docente (do ano de início de carreira ao ano em que a entrevista ocorreu). Acompanha uma entrevista reflexiva em que os entrevistados discorrem a respeito das marcações realizadas no mapa.

Considerando isso, como a *docência em movimento* é evidenciada em tempos de pandemia? É sabido que as formas de fazer educação mudaram nos últimos meses, especialmente na Educação Básica. Estudantes e professores(as), que se encontravam diariamente no ambiente escolar, passaram a conviver por meio de mensagens, ligações, ambientes virtuais e, em alguns casos, apenas “trocando” recados em atividades impressas, via Ensino Remoto. A família, que muitas vezes era ausente, passou a exercer um importante papel na aprendizagem dos(as) estudantes: a busca pelas atividades, o acompanhamento e a responsabilidade quanto à frequência da realização das mesmas, bem como a responsabilidade sobre a aprendizagem passaram a ser divididas com a escola. A ausência da família foi evidenciada nas narrativas de algumas professoras participantes da pesquisa supracitada, sugerindo que antes da pandemia havia pouca participação desse segmento na escola. Conforme a professora Julia,<sup>3</sup> por vezes, estar docente significava ter um olhar de amor aos estudantes que não recebiam esse cuidado de sua família. *Eu tento dar pra [sic] eles aquilo que eu percebo que eles não tão [sic] tendo em casa. Então, desde sentar na frente de um aluno, olhar no olho dele, dizer: Tu é importante, a profe [sic] acredita em ti* (informação verbal). A queixa das professoras a respeito da ausência das famílias é abordada por Stecanela (2018, p. 932, grifo da autora), quando destaca que, para as docentes, “as más atitudes dos alunos na escola são atribuídas a uma família ausente na educação dos filhos, reforçando a representação de que a *família educa* e a *escola ensina*”, a reflexão que esse momento pandêmico evoca é que, talvez, por conta da necessidade de estabelecer um vínculo mais aproximado com as famílias, os(as) docentes possam ter conseguido, enfim, criar uma rede de apoio familiar aos estudantes, o que sempre foi muito desejado. Outro ponto que merece destaque e que permite tecer uma reflexão entre a narrativa de uma professora, antes do período pandêmico, e o cenário vivido atualmente, tem relação com a carga de trabalho. A professora Rafaela relatou que se sentia sufocada: *Eu tinha a sensação que eu não vivia, que eu era uma máquina de dar aula* (informação verbal). Esse sentimento voltou a fazer parte do cotidiano docente. Para muitos(as) professores(as) a carga sempre foi grande, porém, o momento atual carrega a insegurança e a dúvida quanto à saúde, quanto ao ensino e à aprendizagem, além da carga excessiva de trabalho, que manifesta-se

---

<sup>3</sup> Todos os nomes utilizados no texto são fictícios, a fim de preservar a identidade das professoras.

através de atividades que antes não eram comuns: responder a estudantes e familiares em plataformas virtuais e redes sociais; planejar atividades que possam ser realizadas sem o apoio presencial; criar conteúdo digital como imagens explicativas, mapas conceituais e jogos pedagógicos; roteirizar, gravar, editar e publicar videoaulas; organizar aulas ao vivo via plataformas de reunião; atender a familiares por telefone e videochamada; orientar familiares sobre a importância das atividades; lidar com angústias e pressões de diferentes segmentos da sociedade. O panorama sugere que houve um movimento grande na docência, impulsionado pela pandemia. Muitos(as) professores(as) precisaram: reinventar suas práticas; buscar formação; aprender a utilizar ferramentas tecnológicas; comprar materiais para trabalhar em casa; repensar as formas de avaliação, além de disponibilizar um tempo de dedicação muito maior à profissão. Os questionamentos são muitos: Será que para todos a docência se movimentou da mesma forma? Como será a transição para o ensino híbrido? Que transformações a escola carregará pós-pandemia? Quando será possível um retorno presencial? O abismo entre educação privada e pública se intensificou? Será possível resgatar os estudantes que se ausentaram das atividades? O vínculo criado com as famílias permanecerá? Talvez, em um futuro próximo, os pesquisadores da área da educação precisarão debruçar-se ainda mais sobre o cotidiano educacional em tempos de (pós) pandemia, para refletir acerca dessas e de tantas outras questões que o cenário pandêmico tem gerado.

### Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida cotidiana: teorias, métodos e estudos de caso**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015.

RONCARELLI, Isadora Alves. **Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?**. 156f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/5246>. Acesso em: 17 ago. 2020.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 94643, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/78810>. Acesso em: 17 ago. 2020.

## DE PROFESSOR PARA PROFESSOR: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DE ESTUDOS REALIZADOS NO CURSO DE SUPERVISÃO ESCOLAR

Simone Beatriz Rech Pereira \*

Ao iniciar o curso de Pós Graduação em Supervisão Escolar, procurou-se aprofundar os conhecimentos teóricos da função comandada pelo profissional que coordena diversas tarefas – burocráticas e pedagógicas – juntamente com o corpo docente e alunos: o supervisor. Para ser supervisor escolar ou coordenador pedagógico, existem características (contemporâneas) de liderança, comunicação interpessoal e de resolução de conflitos. O perfil do profissional supervisor mudou, de características fiscalizadoras a uma postura partiu de uma pesquisa científica recente, realizada no curso de Mestrado em Educação, com o objetivo de identificar concepções avaliativas em uma determinada escola. Desde o início, a pesquisa já apontava uma importante participação da Supervisão Escolar (Coordenação Pedagógica) no trabalho ~~conjunto~~ com docentes e nas mudanças de paradigmas relacionados à avaliação. Emergiu o tema “formação continuada”, e as conclusões apontaram tendências nessa área. O ~~presente~~ este trabalho apresenta, sucintamente, uma proposta de intervenção de formação continuada em tempos de pandemia e as motivações teóricas para o desenvolvimento da proposta. O contexto da pandemia de 2020 somou-se aos demais desafios que o Supervisor Escolar enfrenta. Questões vindas da realidade de distanciamento social: Como fazer aulas remotas? Os alunos irão aprender? Que concepções favorecem o ensino a distância? Como cumprir a legislação e trabalhar com as habilidades da BNCC? Como manter e resgatar vínculos? Como manter os professores afastados em formação continuada? Nesse contexto, surgiu uma proposta simples e pensada por um grupo de docentes, para dar andamento aos estudos frente aos entraves e à demora de decisões de mantenedoras relacionadas ao trabalho pedagógico. Ela é realizada semanalmente, com *lives* em que são discutidas reflexões docentes com professores atuantes em sua realidade. A partir das discussões, são propostas ideias de práticas reiniciando o ciclo de compartilhamentos e debate, pois a realidade dos docentes, por vezes são semelhantes. De acordo com os estudos

---

\* Mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: sbrpereira@ucs.br

de Nóvoa (2017), a formação continuada de professores precisa ser pensada de maneira mais eficaz, aproximando a teoria da prática. Existe uma separação grande entre o conhecimento produzido no meio acadêmico e o conhecimento produzido no “chão de escola” (NÓVOA, 2017, p. 1110). Nóvoa (2017) diz ser necessária uma “[...] reorganização de espaço entre universidade, escola e políticas públicas com representação desses segmentos por pessoas com capacidade de decisão”. Portanto, se compreende que a prática docente precisa dar conta da contextualização da teoria aprendida nas universidades. Estudo recente sobre concepções avaliativas revela a importância de uma formação adequada às demandas da sociedade atual. Pereira (2019) sinaliza a pesquisa como princípio pedagógico e o quanto ela pode cooperar com a aprendizagem dos estudantes e professores. Ela é autoformadora, propicia aos envolvidos corresponsabilidade pelo seu desenvolvimento. Os sentimentos de responsabilidade e de pertença ao processo permitem essa interação, contribuindo para a autonomia e para o exercício da liberdade. Nóvoa (2017) acredita que formações vindas de outros contextos nem sempre apresentam bons resultados. A formação docente se concretiza dentro da própria escola, com problemas que dela emergem, no compartilhamento com seus pares, com colegas mais experientes na profissão. Soares (2018) chama de “autoformação”, no sentido de troca de saberes, reflexões e avanços através da pesquisa, não significando que o professor sozinho e seus colegas devam responsabilizar-se solitariamente; ao contrário, existe um potencial de formação que poderia ser melhorado em parceria com as universidades e os programas de formação que incentivem a prática-reflexão-partilha. Freire (1996) ensina que a prática pela prática é vazia de sentido e o mesmo acontece com a teoria. Sozinhas, não possuem potencial efetivamente formador. Severino (2009) aponta uma tendência formativa contemporânea que corrobora o já exposto: “um grande destaque é dado à constatação de que essa nova formação é tarefa coletiva; o que pressupõe, nas instituições formadoras, atividades de formação colaborativa” (SEVERINO, 2009, p.76). O supervisor escolar possui, entre outras atribuições, o trabalho direto com professores no individual e coletivo, colaborando na solução de problemas pedagógicos e cooperando na formação do grupo como um todo. Ele também planeja momentos de formação continuada. Foi nesse sentido, que, na Pandemia, com o intuito de ajudar, criou-

se um grupo de professores, chamado: Coletivo Educadores Caxias, responsável pelos encontros semanais em *lives*. A educação necessita mudanças urgentes e há anos; pesquisas educacionais revelam a importância de termos uma visão diferente de ensino. A pandemia acelerou esse processo, exigindo que as escolas, docentes e equipes pedagógicas se adequassem às demandas urgentes da nova realidade. O que era debatido, estudado e experimentado, hoje, necessitou ser implementado com ou sem reflexão. Pereira (2019) diz que, quando os estudos de novas tendências educacionais e concepções diferentes à tradicional não são consolidados, a tendência do professorado é fazer diferente, porém recua nas primeiras dificuldades. O “recuo” poderia estar associado, ao apego do que já se conhece. Para Nóvoa (2017) é importante que o professor seja pesquisador buscando sempre conhecimento. Severino (2009) afirma que a maioria dos docentes se sente obrigada a procurar formações por motivos diversos, como: por certificação e aumento de salários, o que pode corroborar a formação superficial. E momentos de incertezas, abrem espaço para repensarmos, procurarmos e nos aventurarmos, nos “rearranjarmos” – como diz Anastasiou (2005), num caminho não conhecido. Fazer sempre o mesmo mantém os mesmos resultados já conhecidos. Mudar significa arriscar-se em terreno desconhecido, podendo ser fecundo. Mas gera medo e insegurança que são entre outras, as “intempéries” citadas por Pereira (2019). Nóvoa (2017) apresenta o compartilhamento de saberes como importante na formação inicial e continuada de docentes. Aprender com colegas mais experientes colabora para a identidade do profissional. Nas trocas de ideias da equipe que trabalha em conjunto, todos aprendem. Pereira (2019) apresenta o trabalho docente de forma cíclica: o docente assume diversas funções na escola e durante o exercício do magistério. Sem o professor, não existe exercício da função, por isso o “chão ou a terra que sustenta uma plantação” e as raízes são as concepções que fundamentam sua prática e alimentam o cotidiano. O docente pode assumir a função de semente, é capaz de germinar até em solos arenosos e secos. Às vezes, o professor é o vento que transporta sementes para diversas áreas e dissemina sabedoria em “outros cantos”; às vezes é o fruto do que plantou, pois está inserido no processo que ensina e também aprende, em formação contínua. Também pode ser semeador, pois é referência, planta sonhos futuros que podem ser cultivados. Nessa metáfora representando o trabalho docente, é

possível inserir mais um personagem nessa “colheita”: o supervisor escolar, que de forma análoga à do professor, em um processo cíclico, assume várias funções dada a complexidade das demandas escolares. Por vezes é semeador, mas com a incumbência de “gerenciar a colheita toda”, pois ele cuida e se responsabiliza pelo plantio. Gerencia cada etapa do processo e intervém quando algo está em desacordo, ou ameaçado por “intempéries”. É responsável pelo plantio de novas sementes e pelo desenvolvimento saudável, ancorado em bom solo, em concepções mais adequadas ao momento em que a realidade se apresenta. GT6 – A Educação em Tempos de Pandemia.

### Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, PR, v. 8, n. 1, p. 09-22, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 1º out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

PEREIRA, Simone Beatriz Rech. **O ensino médio politécnico e a avaliação a partir da área de matemática**: um estudo de caso em em uma escola estadual no Município de Caxias do Sul – RS. 2019. 211 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, SP, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **Sistema integrado de bibliotecas Universidade de Lisboa**, p. 1-27. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 2 fev. 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **Revista Educacion**. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 10. abr. 2020.

SEVERINO, Francisca Eleodora. Resenha: formação permanente do professorado, novas tendências. **Pesquiseduca**, Santos, v.1, n.1, p. 75-78, jan./jun. 2009.

## FIOS INQUIETANTES DO COVID-19: AMARRAÇÃO EM DELÍRIO DE CRIAÇÃO

Amanda Khalil Suleiman Zucco<sup>\*</sup>  
Lilibth Wilmsen<sup>\*\*</sup>

Os fios que nos conduzem à reflexão e à criação são tecidos pela realidade da pandemia. O Covid-19 trouxe transformações nas relações em múltiplas dimensões, modificando nossas interações. Com isso, o cenário nos processos educativos se transforma, abruptamente: nega-se o contato ~~dos~~ do corpo e impõe-se que a educação aconteça na ausência dos corpos. A linguagem do corpo é limitada à cadeira na frente da tela, no processo de aulas síncronas *on-line*. O desejo de não silenciar a respeito deste momento que perpassa e acomete nosso corpo nos fez amarrar sentidos produzidos com o cenário, a fim de gerar outros modos de pensar, perceber e criar. Nesse sentido, o viés da filosofia da diferença gera a possibilidade da elaboração e a recriação deste cenário, em que nossos pensamentos nos colocam a encontros que possibilitam e inauguram imagens, construídas com linguagens. Ou seja, emerge a criação de uma performance que possibilita a escrita sensível do corpo e re(estampa) capturas da experiência em escrimagens. Nesse sentido, este texto se aproxima com os estudos acerca da educação em tempos de pandemia, visto que nossas amarrações são como movimento de pensamento e de vontade de criação que acontecem em meio ao coronavírus, especialmente na experiência de aulas síncronas, no Ensino Superior.

Assumindo o contexto de estranheza vivido nas aulas síncronas que reverberou numa performance artística criada com corpos separados, capturamos momentos que se constituíram em escrimagens. Assim, as criações – performance e escrimagens – dão voz aos conceitos filosóficos, formando, assim, dois nós: aulas vinculadas à estranheza do corpo; e as criações atreladas ao delírio.

Nossas “costuras” metodológicas vão se amarrando em sentido dos nós que chegam. As aulas síncronas são nosso fio condutor a não silenciar frente ao

---

<sup>\*</sup> Mestranda em Educação (UCS). Membro Grupo de pesquisa sobre educação, filosofia e multiplicidade na contemporaneidade. Bolsista Prosuc/Capes. *E-mail:* akszucco@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Mestranda em Educação (UCS). Membro Grupo de Pesquisa Práticas Educativas: leitura em perspectiva plural; Bolsista Prosuc/Capes. *E-mail:* lwilmsen@ucs.br



estranhamento dos corpos: primeiro nó amarrado. O estranho se amarra com os corpos em forma de criações – performance artística e escrimagens: segundo nó. As experiências das aulas e as criações abrem fiapos para o pensares da filosofia da diferença. Para isso, utilizamos amarrações teóricas em Maurice Blanchot (1907, 2003) e Guilles Deleuze (1925, 1995) para atrelar vozes as reflexões e criações construídas. Ao mesmo tempo, permite a elaboração e a recriação do cenário provocado pela Covid-19, a partir da intersubjetividade compreendida pelo viés da linguagem.

Nos meses de março, abril e maio realizamos a experimentação da não aula utilizando uma plataforma virtual. O cenário de um isolamento social não estava presente na normatividade dos nossos dias. A estranheza é o que primeiro nos afeta. O estranho não se traduz na ordem do apreendido, ele sempre nos foge e nos escapa, está fora do nosso alcance e só pode ser nele mesmo: estranho. Quando, porém, o estranho é em si mesmo sua própria pulsão de vida, ele nos afeta, nos incomoda e desestabiliza nossa suposta ordem. Dessa forma, o ser estranho nos joga para dentro de nossa casa e/ou apartamento, para confrontá-lo e nos propõe relação. Podemos dizer que o ser estranho pode ser compreendido a partir da experiência do fora de Blanchot, apresentado por Levy (2003) assim como o fora constitui, uma espécie de experiência original, um começo de tudo, o ser estranho é sempre em si: estranho. Não é possível normatizar este estranho, a não ser que deixe de ser. Ele é em sua experiência originalmente estranho se não, deixa de ~~ser~~ sê-lo.

Amarramos a estranheza na potência de criação: criar uma performance para o convite a um chamado.<sup>1</sup> Tomadas pelos pensamentos inacabados da filosofia da diferença, pelas inquietações do cenário das aulas e do tempo viral, desejávamos uma criação com poética, corpos orgânicos em casa, experimentando o que nos era possível criar mesmo sem outros corpos. Deleuze (2004) nos convida a perceber que o limite não está fora da linguagem, ele é o seu fora: é feito de visões e audições não linguageiras, mas que só a linguagem torna possíveis.

---

<sup>1</sup> Um chamado a “Pedagovid@ Poéticas e Políticas” para pensar poéticas e políticas nesse tempo que nunca é uma linha reta, do Covid-19, do Seminário: Diferença, Linguagem e Escrita, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS).

A produção da performance<sup>2</sup> acontece na estranheza dos corpos distantes, e o produto se constitui um vídeo que nasce de uma trança de fuga com a dança, pintura, música e poesia. Levy (2013) expressa que, a partir da arte, a experiência do fora é o que leva o pensamento a alcançar impensável, o invisível da visão e o indizível da palavra. Na tentativa de produzir sentidos dos conceitos da filosofia da diferença e entrelaçar com a vida em isolamento, produzimos a performance.

Na feitura da performance ao repetir os movimentos no criar e recriar, o delírio nos atingiu em efeito e causa. Para Deleuze (2004), o delírio nos invoca e convoca a agitar-se sob as denominações, de resistir a tudo que esmaga e aprisiona como processo. Uma linha de fuga, que nunca é reta. Viver essa experiência delirante não como um lugar fora do mundo, mas dentro de nossa casa/apartamento, em produção como outro mundo do fora.

Estranhando o vídeo da performance viva da arte, colocamo-nos a capturar a performance. Roubar imagens de nosso delírio para re(estampar) uma escrita. Assim nascem as escrimagens.<sup>3</sup> Duas cenas capturadas em potência de delírio, para escrever em cima e por cima do sentido. Imagens como escritura do movimento de pensamento. Para Deleuze, a criação artística e literária é “o ato de tornar visível o invisível, tornar audível o inaudível, tornar dizível o indizível – ou, para formular essa ideia em toda a sua abrangência, tornar pensável o impensável” (MACHADO, 2011, p. 221).

A primeira escrimagem estampa o buraco da colher que é escape de dominação, que traça uma linha de fuga. Fugir do cientificismo, fugir da escrita acadêmica, fugir das aulas, fugir da invisibilidade. A segunda escrimagem revela este estado solitário do corpo sem outros corpos. Corpo que se revela e anuncia sua estranheza que transborda na linguagem da dança. Dessa forma, ambas escrimagens permitem espaço ao corpo, que através da manifestação performática encontra lugar para dizer o estranho.

---

<sup>2</sup> A concepção de performance é compreendida neste estudo, basicamente, como uma linguagem híbrida com a finalidade das artes cênicas (COHEN, 2002). Neste aspecto a performance apresenta a possibilidade de uma experimentação de dois corpos separados, que utilizam diferentes linguagens, caracterizando, assim, a performance como uma experiência de linguagens híbridadas.

<sup>3</sup> A escrita-imagem que apresentamos são imagens originalmente retiradas da performance, mas marcadas por uma escrita de criação. Torna-se para nós tentativa de liberar a vida daquilo que a aprisiona, como possibilidade de construir saídas das prisões existenciais, liberar novas potências de agir, de pensar.

Nós cegos são independentes da nossa força, porque não pretendem ser desvencilhados. Nós que queremos desatar com a rapidez da força (controle) e com o modo que conhecemos (normalidade). O ser estranho, que nos afeta, nos incomoda e se traduz na impossibilidade de apreensão, torna-nos este outro: corpos estranhos. Sua constante fuga permite-o ser sempre estranho e, com isso, gerando-nos outros. Somos outros, estranhamente outros diante de sua existência inapreensível. Nessa experiência, a criação foi nossa linha de fuga, uma linha curva, amarrada, cheia de nós e movimento. Eis que nos deparamos com um nó cego: como podemos seguir os processos educativos sem outros corpos, mesmo sendo atravessados por este estranho?

### Referências

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. p. 17-50.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. *In*: \_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. Trad. de Peter Pål Pelbart. São Paulo: editora 34, 2004. p. 11-16.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 3. ed. Trad. de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACHADO, Roberto. A linguagem literária e a de-fora. *In*: \_\_\_\_\_. **Deleuze, arte e a filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 206-230.

## **GT 7 – EDUCAÇÃO E LINGUAGENS**

### **Coordenadores**

Amanda Khalil Suleiman Zucco (UCS)

Lilibth Wilmsen (UCS)

## LINGUAGEM E IDENTIDADE: O DISCURSO LITERÁRIO E A REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO

Íris Vitória Pires Lisboa \*

No âmbito dos estudos sobre identidade, situa-se a literatura como mecanismo que torna possível a construção de novos sentidos para as experiências vividas pelo indivíduo, por meio do trabalho com a linguagem. Os significados, assim, se renovam, atribuindo ao texto literário um caráter perene e plurissignificativo (ZILBERMAN, 2012). Da mesma forma como a linguagem passa por um processo constante de renovação, o leitor também se transforma ao conhecer outras narrativas de vida, construindo-se a ele próprio como sujeito.

Com o objetivo de contribuir com as reflexões sobre a construção identitária, este estudo investiga o papel do discurso literário na representação da identidade de um grupo social pela análise do conto *Rolézim*, de Geovani Martins (2018). Entende-se a criatividade expressiva do narrador como marca identitária na narrativa, envolvendo a linguagem na formação pessoal do indivíduo, isto é, na educação, o que situa o presente trabalho neste GT.

Inicialmente, entende-se que as identidades são construídas discursivamente e, por isso, contextualizadas em locais e épocas determinadas, marcando diferenças, constituindo-se pela exclusão, por aquilo que lhes falta. Ser alguém é não ser outra coisa senão esse alguém, com determinada constituição; com contornos materiais e especificidade histórica, pois há um resgate do passado para a construção identitária, criando-se, nesse processo, novas identidades, o que reforça seu caráter mutável, relativo e histórico (WOODWARD, 2014).

A identificação com certos modelos e estereótipos culturais é determinada pelas relações de poder dentro de um grupo social, responsáveis por moldarem as subjetividades. Nessa perspectiva, “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2014, p. 19). O conceito de diferença ganha destaque na discussão sobre as identidades,

---

\* Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais (Feevale). Mestra em Linguística Aplicada (Unisinos). Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Fundação Liberato (Novo Hamburgo).  
E-mail: iris@liberato.com.br

podendo assumir um caráter positivo ou negativo. Positivo se considerarmos a diferença como fonte de diversidade; negativo se relacionada à exclusão. Nessa direção, considerar a diferença na construção identitária é legitimar, mais uma vez, as relações de poder na constituição dos sujeitos, pois são elas que subjazem às escolhas por uma ou outra identidade.

A literatura atua na construção da identidade individual e coletiva, pois extrai da diversidade das manifestações culturais a matéria-prima para a narrativa ficcional, enredando-se nos valores, saberes e nas crenças já cristalizados no indivíduo, em um movimento constante de substituição ou confirmação desses valores, pois coloca o sujeito em uma posição de observador de si mesmo. Ela institui costumes e valores, por meio de suas obras, que podem ser apreendidos como reveladores da identidade de um povo (SARAIVA; MÜGGE; KASPARI, 2017). E é pelo trabalho com a linguagem que essas identidades podem ser reveladas.

Conforme preconiza Zilberman (2012), o discurso literário caracteriza-se por sua gratuidade, isto é, pelo fato de não se referir ao objeto específico contido fora do contexto da obra de forma objetiva, mas por meio de menções a figuras, pessoas e objetos, sem o compromisso com a veracidade. Outra propriedade da literatura é que todos os seus elementos são significativos, inclusive os fônicos. E, também, o significado na obra literária não é transparente, mas construído na parceria entre autor e leitor, o que não significa hermetismo, mas uma opacidade voluntária derivada da riqueza do jogo linguístico. Por fim, o discurso literário constitui-se como processo que se atualiza constantemente, aliado às mudanças da própria sociedade e do público leitor que o acolhe.

Embora um texto estabeleça relações com o tempo histórico e a cultura do grupo social ao qual pertence seu autor, não é esse o elemento que o torna literatura, mas o labor criativo dispensado na sua elaboração, assim como o engenho para deixar ver, pelas lacunas do jogo linguístico, os possíveis sentidos de uma obra. Na análise de um texto literário, portanto, devem ser considerados tanto o trabalho com a linguagem, manifesto na superfície textual, quanto as relações com o contexto sociocultural no qual está inserido. Esse é o percurso que este estudo pretende seguir.

O conto *Rolézim* faz parte da obra *O sol na cabeça* (2018), obra de estreia do autor, considerado fenômeno da literatura brasileira? pela inovação e versatilidade na linguagem. Os treze contos do livro narram as aventuras dos meninos das favelas do Rio de Janeiro, quando encaram as surpresas do amadurecimento e da descoberta do mundo. No conto que abre a coletânea, *Rolézim*, o narrador conta os feitos e reveses vividos durante uma volta na praia com os amigos. Como era dia de intenso calor e “até o vento que vinha do ventilador era quente, que nem o bafo do capeta”, ele convida os amigos, que “tava geral na merma meta: duro, sem maconha e querendo curtir uma praia”, para irem de ônibus até a orla e voltarem a pé, já que a grana era pouca. Na beira do mar, a ilusória ideia de espaço democrático é substituída pelas desigualdades: a polícia vigiando os frequentadores oriundos da favela (“O bagulho era que tinha uns cana ali parado, escoltando nós.”); os “playboys” ostentando droga (“tudo mandadão, cheio de marra”); a dificuldade para conseguir “algum” pra curtir o rolê (“outro perrengue: ninguém tinha seda”); os olhares desconfiados e medrosos para eles (“ficaram de neurose, meio que protegendo a mochila”). Ao final do “ousado” passeio, o susto: “E foi aí que rolou o caô”. O grupo é flagrado pelos policiais que revistavam alguns menores encostados na parede.

A tranquilidade de quem não tem nada a temer (“tava devendo nada a eles, flagrante tava todo na mente”) é substituída pelo medo de ser detido (“Não pensei duas vezes, larguei o chinelo lá mermo e saí voado.”). Por fim, a consciência de que, desta vez, conseguira escapar: “Passei batido!”

Mais do que o estranhamento causado pelo trabalho com a linguagem, com o emprego de gírias e o arranjo rítmico, o conto constrói uma nova identidade dos meninos do morro: não aquela imagem de “‘vagabundos’ do populismo televisivo” nem a de “desvalidos de campanhas de caridade” (CONDE, 2020). Em *Rolézim*, Geovani Martins apresenta o jovem favelado na sua condição humana, semelhante a outros em seus desejos, medos e vontades. Ao mesmo tempo em que a linguagem do texto aponta para a estranheza e o distanciamento, é a ela que se deve a representação identitária dos meninos dos morros cariocas e a experiência de alteridade que a literatura possibilita.

## Referências

CONDE, Miguel. Na travessia, ele inventou o próprio ritmo. **Suplemento Pernambuco**, Pernambuco. Disponível em <https://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-antiores/72-resenha/2071-na-travessia,-ele-inventou-o-pr%C3%B3prio-ritmo.html>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MARTINS, Geovani. **O sol na cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani; KASPARI, Tatiane (org.). Identidade e literatura: ponte construída pela linguagem. *In*: \_\_\_\_\_. **Texto literário**: resposta ao desafio da formação de leitores. São Leopoldo: Oikos, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **Teoria da literatura I**. 2. ed. Curitiba: Iesde Brasil, 2012.



## LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA

Suelen de Marco Sassi\*

*Letramento* é um termo novo no que se refere à educação e à linguística. Foi por volta dos anos 80 que o vocábulo surgiu nos discursos dos especialistas da área. Contudo, há outros que nos remetem ao mesmo campo semântico, como *alfabetização*, *letrado*, *analfabetismo*. A necessidade desse neologismo surgiu entre os linguistas já que havia algo além da alfabetização, que era mais ampla, como destaca Tfouni (1995). No Brasil, esses dois termos são, frequentemente, confundidos, já que, para os leigos na área, eles podem parecer sinônimos. *Alfabetizar*, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), é ensinar a ler e, logo, “alfabetizado” é aquele que sabe ler, enquanto *letrado* significa aquele versado em letras; revela vasta cultura; quem é versado em leis, e *letrar* aparece como tornar-se letrado, culto. O termo “letramento” também parece ser bastante complexo, já que envolve duas diferentes habilidades que são a leitura e a escrita. Eis aqui o nosso problema: para a sociedade moderna, não basta saber ler e escrever. Os alunos, nesse caso, precisam, além disso, interpretar e compreender o que está sendo dito e/ou escrito, e isso nem sempre ocorre no ambiente escolar. Este trabalho é um recorte da dissertação do Mestrado em Educação e está em fase de finalização. A opção metodológica se constitui em um estudo de cunho qualitativo-exploratório com a realização de levantamento bibliográfico, e a coleta de dados foi obtida a partir de seis entrevistas com professoras de Língua Portuguesa. Os dados coletados nas entrevistas serão analisados segundo a análise de conteúdo de Bardin (1991) assim que se concluir a transcrição das entrevistas. Por esses motivos, o objetivo deste estudo é refletir acerca das práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental através de pesquisa bibliográfica, já que, a cada ano, são cobradas competências, como ter a capacidade de ler, compreender e interpretar, resolver problemas ou definir que conhecimento aplicar em uma determinada situação, como o que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Por isso, vale muito mais investirmos em práticas de leitura e escrita voltadas ao dia a dia, à capacidade de aplicar, na

---

\* Mestranda em Educação pela UCS. E-mail: suelensassi@gmail.com

prática, esses conhecimentos, para que possam fazer sentido, logo, fazendo-se essencial na prática diária dos que necessitam ler e escrever o mundo, em vez de somente se trabalhar no âmbito da leitura e escrita, enquanto alfabetização e/ou práticas sem sentido. Letramento, logo, não é apenas o ato de ler e de escrever, mas ser capaz de desenvolver habilidades de uso do sistema de escrita e leitura, nas práticas sociais que envolvem a língua (SOARES, 2003). Por isso, mesmo estando interligadas, as práticas de letramento vão muito além das de alfabetização, iniciando antes mesmo de ler e escrever e estendendo-se ao longo da vida, em situações de compreensão e interpretação cotidianas da língua escrita. Mundialmente, há um permanente desafio para que haja a universalização do letramento. O conceito de letramento também envolve complexidades, por isso é difícil contemplá-lo em uma só definição. A avaliação do nível de letramento é o que se faz em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é realmente obrigatória e universal. Com isso, avaliam o nível de letramento e não o índice de alfabetização, estimando o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais das quais se apropriaram, como ressalta Soares (2004). Também se pode pensar no conceito de letramento, afirmando que alguém pode ser analfabeto, mas letrado, porque, indiretamente, faz uso da leitura e escrita, envolvendo-se em práticas sociais que as contemplem, como no caso dos alunos com deficiência intelectual, que podem realizar práticas de letramento sendo ou não alfabetizados. Tfouni (1995) defende que há graus diferentes de letramento, já que, possivelmente, há letramento em todas as práticas. Já Soares (2004) defende que letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita e como isso se relaciona com as necessidades, os valores e as práticas sociais, bem como aplicar habilidades necessárias para cultivar a leitura e a escrita em uma interpretação. Dessa forma, podemos perceber que Soares (2004) apresenta um conceito diverso de Tfouni (1995), já que afirma que todos somos letrados, embora em graus diferentes. Ampliando a discussão, Rojo (2012) afirma a necessidade de uma *Pedagogia dos multiletramentos* que constata a necessidade de a escola abranger os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea, também devido às novas tecnologias da informação. Logo, deveria levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado, e que acarretam novos letramentos, de

caráter multimodal. Para abranger esses *multi*, a partir de um grupo de pesquisadores, surgiu um conceito novo: *multiletramentos*. Nesse sentido, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, dentre eles a escola e os professores, como propõe a autora. Os textos trabalhados agora na perspectiva do multiletramento são interativos, colaborativos, híbridos. Isso exige e incentiva um aluno crítico, autônomo e, ao invés de proibir alguns recursos em sala de aula, como os dispositivos móveis, utiliza-os como recursos para a interação e comunicação. Sob a ótica do multiletramento, o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem, criador de sentido. Esses letramentos, portanto, ficam multiletramentos, para poderem contemplar o que vai muito além da escrita, e inclui também variadas formas de contemplar a linguagem e a comunicação. Assim, a capacidade da língua de se transformar com o tempo requer a emergência de novas formas de letramento. Portanto, a análise inicial das transcrições das entrevistas nos leva a pensar a respeito da importância e emergência de se trabalhar com práticas de letramento e multiletramento, a fim de que o aluno vivencie o uso da língua em sua totalidade e em seu cotidiano, compreendendo e interpretando as diversas formas de linguagem que presenciamos. É um grande desafio à sociedade e aos docentes, porque para novos tempos, novos letramentos.

### Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 3. ver. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: ago. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 895 p. ISBN 978-85-385-4240-7.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**, 2012. Disponível em: [catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia.../rojo\\_2012.doc](catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia.../rojo_2012.doc). Acesso em: 12 ago. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época, v. 47).

## ESTUDOS SOBRE A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NOVA PRATA: JUSTIFICATIVA

Patricia Marchesini\*

Nos dias de hoje, ainda permanece a ideia de que a creche ou a escola de Educação Infantil tem a função de abrigar o filho enquanto a mãe trabalha. Porém, não basta apenas o cuidado com esses sujeitos, mas é preciso considerar ações que contribuam para que sejam seres humanos pensantes, críticos, argumentativos. As crianças precisam viver a Educação Infantil com boa qualidade, pois suas primeiras experiências, se forem positivas, têm a tendência de reforçarem atitudes como: generosidade, responsabilidade, cooperação e autoconfiança.

Nessa perspectiva, alia-se a presença da literatura na vida humana, que alicerça a formação da identidade e a construção de significados acerca do nosso entorno. Ainda, leva-se em conta que a leitura deve ser iniciada na primeiríssima infância, pelo fato de ser uma situação de comunicação social, cultural e formadora. Por isso, um espaço em prol da leitura para a primeira infância, chamado de bebeteca é um espaço voltado para as experiências críticas e comunicativas a partir da leitura. Este resumo é um recorte do projeto de pesquisa do mestrado em educação, mais especificamente do estado da arte. E, apresenta a problemática: Que estudos já voltaram seu olhar para a biblioteca para a primeira infância?

Com o objetivo de compreender quais os estudos já olharam para uma biblioteca especialmente voltada para a primeira infância e situar o projeto de pesquisa construído propõe-se uma pesquisa estado da arte. Então, entre os meses de março a junho de 2020, efetuaram-se buscas nas seguintes plataformas de pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/MEC, *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e Portal de Periódicos da Capes.

A consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações trouxe **três resultados** com as palavras-chave: *leitura, literatura e bebeteca*, restringindo a pesquisa nos últimos seis anos (2014 a 2019).

---

\* Mestranda em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Pedagogia. *E-mail*: pmarchesini@ucs.br

A consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes resultou em 70.775 resultados com as palavras-chave *leitura, literatura, bebeteca*, também dos últimos seis anos. Visto que o número é muito elevado, optou-se por alguns filtros de refinamento: a grande área de conhecimento selecionada foi Ciências Humanas, centrou-se na área da Educação e Linguagem e em PPGs de Educação; além disso, optou-se por não considerar achados provenientes das áreas de Direito, Psicologia e Filosofia que emergiram dessa busca primeiramente numerosa. Com essa estratégia, obtiveram-se 1.936 resultados. Dentre esses, realizou-se uma busca manual para encontrar as pesquisas que mantinham os três descritores no título, palavras-chave e resumo. A partir do momento em que as teses ou dissertações excluía um dos termos, finalizaram-se as buscas. Então, **dois resultados** de investigações se aproximaram deste projeto de pesquisa.

Como houve poucos trabalhos, decidiu-se, também, ampliar as buscas com as nomenclaturas *leitura, literatura, crianças pequenas* no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, de onde proveram 71.126 resultados. Pelo elevado número de resultados; optou-se pelos filtros de refinamento, cuja grande área de conhecimento fosse Ciências Humanas; centrou-se na área da educação e linguagem e nos PPG's de Educação e Letras, com 2.048 resultados. A partir disso, fez-se uma seleção manual para encontrar as pesquisas que mantinham os três termos no título, palavras-chave e resumo. Quando o estudo não continha um dos três termos, era excluído. Nessas verificações, apenas **quatro resultados** foram condizentes com o projeto.

Desse modo, totalizaram-se **nove resultados**; porém, dois destes se repetem e, no final, permaneceram **sete**. A tese de Modesto-Silva (2019) apareceu em dois resultados de pesquisa: na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações. E a dissertação de Hasper (2017) compareceu em ambas as pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações.

Na continuidade, pesquisaram-se artigos no Portal de Periódicos da Capes/MEC com as palavras-chave *leitura, literatura e bebeteca*; encontrou-se **um resultado** publicado nos últimos cinco anos. Salienta-se que o refinamento de ano feito aqui é proveniente de opção do próprio *site*. Com os descritores *leitura, literatura e educação infantil* fez-se a busca no SciELO, com **quatro resultados**. Nesta última plataforma, usaram-se os termos "*bebeteca*", *leitura* e

*literatura*; porém, não houve resultados. Com as nomenclaturas *crianças pequenas*, *leitura* e *literatura* também não foram encontrados dados.

Ao ser realizada a *revisão de literatura* para a construção da justificativa do projeto, verificou-se a carência de estudos acerca de leitura para crianças na etapa creche, de zero a três anos e 11 meses. Sobre os espaços de leitura para sujeitos ainda não alfabetizados, as pesquisas estão emergindo lentamente, assim como a criação desses ambientes.

A infância é o período em que ocorrem as primeiras leituras. O mundo imediato exige linguagem dos mais experientes, ao se exporem ideias, opiniões, valores. Essa compreensão ocorre em uma fase em que ainda não se lê a palavra. A mediação privilegia a conversação, momento em que as emoções são ditas pela linguagem, seja ela verbal ou não. Dessa forma, a linguagem constitui-se na interação com o outro.

Sendo a linguagem um potencial humano, na infância dá-se início a sua constituição, momento em que a criança precisa transformar meros gestos sonoros em signos linguísticos. Dessa maneira, ao verificar a escassez de estudos relacionados a bebês e crianças pequenas, abre-se uma lacuna de estudos acerca da leitura para esses sujeitos que auxilia na aquisição da mesma. Ao ser mediada a leitura, os pequenos têm a possibilidade do acesso à linguagem do adulto.

As crianças podem demonstrar sua linguagem de gestos e imitações através das brincadeiras infantis. Na explicação de Benjamin (2002, p. 107), “atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma”. Dessa maneira, a linguagem do sujeito está ligada à sua imaginação e criatividade.

O ato de contar histórias desenvolve a linguagem infantil. A criação de um ambiente para que o ouvinte interaja com a história com seus olhos, sua emoção, sua imaginação, sua própria história, é importante para que se torne especial e inesquecível. Porém, só o fato de contar não é suficiente. Nessa ação, interliga-se o contar a uma linguagem trabalhada. Torna-se necessário atingir o espectador, fazendo emergir o imaginário, a fantasia, os fatos que geram curiosidade.

O ser humano tem poder de tornar a história ainda mais atrativa ao fazer bom uso da voz e da emoção, como, por exemplo, fazendo suspenses. Maturana (1998, p. 19) explica: “O peculiar do humano não está na manipulação, mas na

linguagem e no seu entrelaçamento com o emocional”. Ou seja, a emoção que se utiliza na interação com o infante e a maneira como é oralizada ditará muito a qualidade da leitura para esse sujeito.

Espera-se, ao praticar atos de leitura para esse público, que tudo seja feito ludicamente e com muito afeto. Os pequenos precisam descobrir através de um mediador, brincando e explorando, as possibilidades de expressão. Gradativamente, esses sujeitos criarão vínculos de leitura e contato direto com a linguagem.

#### **Referências**

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.



## A FONOAUDIOLOGIA NOS DISCURSOS DE ALFABETIZAÇÃO NA ATUALIDADE

Mariana Molin dos Passos<sup>\*</sup>  
Sônia Regina da Luz Matos<sup>\*\*</sup>

Esta pesquisa, vinculada ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul, no ano de 2019, aborda como tema a alfabetização e a fonoaudiologia. Objetiva identificar vestígios que possam afirmar a existência de fonoaudiólogos nos discursos da alfabetização brasileira na atualidade. A pergunta que permeou a investigação é: Na atualidade, há vestígios que possam afirmar a existência de fonoaudiólogos nos discursos de alfabetização?

Com a finalidade de responder à pergunta e alcançar o objetivo, foi escolhida como metodologia a análise de caráter documental e qualitativa, partindo dos pressupostos metodológicos de Gil (2002), bem como seus passos para o tratamento do material. Esta análise decorreu, a partir da campanha publicitária “Fonoaudiologia na Educação” e a ata de esclarecimento acerca da conversa entre a autora do Método das Boquinhas, Renata Savastano Ribeiro Jardim, e o Conselho de Fonoaudiologia. Para auxiliar na análise dos documentos, utilizaram-se os momentos da história da alfabetização brasileira, conforme Matos (2009, 2014) e Mortatti (2000).

A pesquisa foi transcrita na estrutura de artigo, sendo dividido a partir dos objetivos específicos da investigação, da seguinte forma: “Discursos da Alfabetização Brasileira”, em que foram traçados e descritos alguns dos discursos de alfabetização; e “Fonoaudiologia e a Alfabetização”, no qual se faz um esclarecimento da função e do papel do fonoaudiólogo, bem como sua possível proposta de trabalho no campo da alfabetização.

O problema de pesquisa partiu do trabalho docente realizado em uma escola do Município de Caxias do Sul, com uma turma dos Anos Iniciais, no ciclo da alfabetização. Este processo sempre despertou interesse devido ao seu aspecto instigante, as descobertas, as novidades e as evoluções, sempre

---

<sup>\*</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Professora nos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. *E-mail:* mmpassos1@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Doutora na Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* srlmatos@ucs.br

cativantes, porém, é vista a amplitude de vertentes e temas acerca deste processo.

As buscas e reflexões para a definição de uma área mais específica, mas ligada à alfabetização, foram se refinando, agregando ainda à necessidade de superar dificuldades dos estudantes envolvidos no processo de consolidação da leitura e da escrita. Diante disso, foram pesquisados artigos no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>1</sup>, na aba dos “Periódicos”, a partir das palavras-chave “Alfabetização pelo Método das Boquinhas”, obtendo como resultado apenas três artigos. Ambos tratam o Método das Boquinhas como um método fônico que visa à reabilitação de distúrbios da leitura e da escrita, no âmbito clínico, ou seja, até aquele momento, não haviam sido localizados estudos que fizessem referência à presença deste método na alfabetização escolar.

Diante desta breve pesquisa, algumas inquietações surgiram, como: O método das boquinhas, no contexto da alfabetização escolar, surge a partir das concepções da fonoaudiologia, ou seja, de um discurso médico? Suas ideias são desenvolvidas por fonoaudiólogos, então, seria este um novo vestígio da alfabetização? Quais seriam as contribuições destes profissionais inseridos no contexto alfabetizador? Quais seriam os objetivos desta inserção?

Estas inquietações em conjunto com o registro fotográfico da campanha “Fonoaudiologia na Educação”,<sup>2</sup> delineou-se o objetivo, bem como o problema de pesquisa, já citados anteriormente. Portanto, constatou-se a necessidade de investigar a atuação deste profissional no campo da alfabetização escolar.

A partir do que se objetivou, no decorrer da pesquisa, foi possível identificar, na atualidade, vestígios que comprovam a crescente incorporação de fonoaudiólogos interessados no processo de alfabetização, bem como na assessoria de planejamentos escolares e na formação de educadores. Estes vestígios foram localizados a partir da análise da campanha publicitária e da “Alfabetização pelo Método das Boquinhas”, no qual são desenvolvidas práticas a partir das concepções médicas no contexto escolar.

---

<sup>1</sup> *Site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2019.

<sup>2</sup> Campanha “Fonoaudiologia na Educação”. Disponível em: <https://fonoaeducacao.cffa.org.br/>. Acesso em: set. 2019.

Em consonância com este vestígio, foi possível identificar um discurso de alfabetização que apresenta pontos que remetem ao ensino da leitura e da escrita, por meio dos métodos de ensino. Isso só foi possível, a partir da análise dos pontos da trajetória da alfabetização, bem como a implementação das normativas vigentes no País, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que trazem o método fônico e as concepções fonêmicas sistemáticas para o cenário pedagógico novamente.

Diante disso, novas questões surgiram, como a defesa e a apologia dos métodos pela BNCC e PNA, assim como a *babel terminológica* dos conceitos fônicos e das concepções fonêmicas, trazidos nestes documentos, como também o engrandecimento do Método das Boquinhas como um “novo” discurso de alfabetização. Cabe citar, ainda, a possível contribuição, de não somente fonoaudiólogos, mas também outros profissionais como um apoio ao trabalho do docente no contexto escolar. Estes questionamentos apresentaram-se no decorrer do processo de pesquisa, enriquecendo assim a construção e a formação acadêmica, agregando possibilidades de novas pesquisas.

Portanto, fica evidenciada a ligação da referida pesquisa com o Grupo de Trabalho nomeado de Educação e Linguagens, visto que a mesma se desenvolveu a partir da temática do processo de alfabetização e a fonoaudiologia, processo este, essencial para a construção social dos indivíduos, norteando ainda a prática educativa e linguística no contexto escolar.

#### Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/Consed/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/ Sealf, 2019. BRASIL. **Lei n. 6.965, de 9 de dezembro de 1981**. Brasília: 1981.

BRASIL. Sistema de conselho. **Contribuições do fonoaudiólogo educacional para seu município e sua escola**. Brasília: Sistema de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia, 2015. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/wp-content/uploads/2015/04/cartilha-fono-educacional-20151.pdf>. Acesso em: 21 de nov. de 2019.

BRASIL. Sistema de conselho. **Base de dados:** fonoaudiologia na educação. Disponível em: <https://fonaeducacao.cffa.org.br/>. Acesso em: set. de 2019.

SÃO PAULO. Conselho Regional de Fonoaudiologia, 2019, São Paulo. **Memória de Reunião.** Disponível em: <https://metododasboquinhas.com.br/fonoaudiologia-mais-boquinhas-uma-parceria-de-sucesso/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro. **Método das boquinhas:** uma neuroalfabetização. São Paulo: Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2017.

JARDINI, R.S.R.; GOMES, P.T.S. **Boquinha na educação infantil:** livro do professor. Araraquara: Rede Educar, 2009.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Alfabetização e escritura.** Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Procedimento de escritura e infectologia na alfabetização de crianças:** abordagens cruzadas entre filosofia da diferença e a psicologia intelectual. 2014. 203 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2014. cap. 1.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo 1876 –1994). São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

SILVA, Brenda de Chaves e. **Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Caxias do Sul: UCS, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

## LINGUAGEM VISUAL DO CURTA “DONALD NO PAÍS DA MATEMÁTICA” COMO MEDIAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Andressa Abreu da Silva<sup>\*</sup>  
Elia Maria do Sacramento Soares<sup>\*\*</sup>  
Flávia Brocchetto Ramos<sup>\*\*\*</sup>

Apresentamos um estudo que visa a investigar aspectos da linguagem visual e verbal presentes no filme educacional de curta-metragem “Donald no País da Matemática” do ano de 1959, a fim de analisar os processos de adaptação de linguagem presentes nesse artefato cultural, para que ele possa ser usado em práticas educativas. Utilizando a abordagem vygotskyana de aprendizagem, consideraremos o trecho do curta-metragem que apresenta a razão áurea, um conteúdo matemático relacionado à geometria. A pergunta que norteia o estudo é: Como a linguagem verbal e visual do curta-metragem pode ser ponto de partida para a formação do conceito de razão áurea? Os resultados dessa pesquisa podem ser relevantes para que a linguagem visual possa ser utilizada como prática do ensino de matemática. O curta-metragem apresenta importantes conceitos matemáticos que, em geral, não são estudados na Educação Básica (como a razão áurea), e que podem ser relevantes para o estudo da geometria. Destacamos ainda que o curta-metragem apresenta uma linguagem visual voltada para o público infantil. Sendo assim consideramos que ele pode ser um objeto de aprendizagem desse conceito, desde que aliado a mediações pedagógicas adequadas, a fim de que os alunos possam significar o que é apresentado por meio da linguagem visual. Para Vygotsky (2001), a

---

<sup>\*</sup> Mestranda em Educação pela UCS (2020). Orientanda da Profa. Dra. Elia Maria do Sacramento Licenciada em Matemática pelo IFRS (2018). *E-mail:* andressaabreusilva0@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Mestre, Bacharela e Licenciada e em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora e professora no Centro de Ciências Exatas e da Tecnologia da Universidade de Caxias do Sul, RS. Membro do corpo permanente do Programa de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado em Educação, dessa Universidade, atuando na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia. *E-mail:* emsoares@ucs.br

<sup>\*\*\*</sup> Doutora e Mestre em Letras pela PUCRS e cursou estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da UFMG. Atualmente atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul, principalmente nos cursos de Graduação em Letras e Pedagogia e, em nível de pós-graduação no Mestrado em Educação e no Doutorado em Letras. *E-mail:* fbramos@ucs.br

aquisição de sentido ou a formação de conceito por meio da palavra resulta de uma atividade complexa e contínua, na qual as funções intelectuais básicas de cada pessoa participam formando uma combinação original. Vygotsky (2001) afirma que o conceito não existe sem a palavra e ainda que não há pensamento em conceitos, se não houver pensamento verbal. Para que haja amadurecimento do conceito, é necessário que haja um emprego específico da palavra. A mediação para Vygotsky é definida como o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Essa autora ainda afirma que o processo de mediação desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo a mediação um processo que torna possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002). A palavra, o signo e o símbolo desempenham importante função na mediação. A internalização pode ser entendida como um processo de (re)constituição, no nível individual, de funções originadas (no) nível social. A relação com o grupo de trabalho escolhido se torna evidente quanto é feita uma análise da linguagem presente em um artefato cultural que pode ser utilizado para a educação matemática de crianças e adolescentes em espaços educativos. Tendo o problema de pesquisa em vista e esses aspectos teóricos definidos, esta pesquisa se caracteriza como empírico-qualitativa de cunho exploratório, pois busca compreender mais sobre um tema que não é muito pesquisado e utiliza um artefato cultural como objeto de análise. “A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). O material empírico analisado é um curta-metragem educacional do ano de 1959, produzido pela Disney e distribuído para escolas, chamado “Donald no País da Matemática”, que está atualmente disponível na internet. O curta-metragem aborda diversos conteúdos matemáticos, dentre eles a geometria, a relação com a música, além da razão áurea, que foi o escolhido para esta pesquisa. No vídeo, a razão é introduzida utilizando o pentagrama regular, mostrando a divisão dos termos e ainda que esse padrão pode ser repetido infinitamente no pentagrama. A partir do pentagrama, mostra a diversas relações do pentagrama regular e da razão áurea com a natureza, como em plantas e em estrelas-do-mar. O conceito é

apresentado de forma bem visual e relaciona-o com formas que as crianças já conhecem. Aqui podemos perceber uma adaptação feita para apresentar o conteúdo, já que a criança não assimila de imediato o modo de pensamento dos adultos, recebendo um produto semelhante ao produto dos adultos (VYGOTSKY, 2001). A criança associa “os elementos mais diversos e internamente desconexos, fundindo-os numa imagem que não pode ser desmembrada” (VYGOTSKY, 2001, p. 175). Assim, os objetos apresentados no curta-metragem poderiam ser escolhidos pela criança ao acaso e, após assistir ao filme, ela teria maiores chances de relacionar os objetos ao conceito. Destacamos também a importância do papel mediador do professor (ou de um sujeito com esse papel), que, ao instigar e criar intervenções, pode levar a criança a estabelecer relações de significações, para que a linguagem visual do filme possa ser meio para construir o conceito de razão áurea. Inferimos que o curta-metragem analisado apresenta adaptações de linguagem para facilitar o acesso de crianças e ser objeto de aprendizagem, desde que aliado a mediações adequadas, a um conteúdo que normalmente não é explorado com esse público de forma eficiente, embora apresente suas características em diversas formas na natureza. Consideramos importante ressaltar que o vídeo apresenta subsídios para que a criança possa criar base para possível generalização do conceito, partindo de exemplos concretos e visuais, para a criança abstrair. Os resultados, ainda que preliminares, indicam que a articulação entre o que o aluno assiste no curta-metragem por meio da linguagem visual e o que o professor faz de intervenção para auxiliar o aluno a significar o que assiste, pode ser a base para que exista a possibilidade de o aluno desenvolver o processo de internalização.

#### Referências

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: 11 ago. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALT DISNEY. **Donald no País da Matemática**. 1959. (27m41s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wbftu093Yqk>. Acesso em: 11 ago. 2020.

## A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PRÉ-NATAL

Aline Moreschi Vivan<sup>\*</sup>  
Geraldo Antônio da Rosa<sup>\*\*</sup>

A história e o processo social das pessoas estão fortemente ligados ao desenvolvimento dos indivíduos, às capacidades, interações, vivências, relações mútuas que se dão ao longo da vida.

Este resumo é um recorte teórico do capítulo dois de meu projeto de pesquisa, no mestrado em Educação, PPGEdU da Universidade de Caxias do Sul, em que abordo o pedagogo e a educação pré-natal; uma proposta que integra a mediação pedagógica e educação pré-natal.

A partir do problema: Quais estudos olham para a mediação pedagógica na construção das vivências do pré-natal? A metodologia deste resumo consiste na revisão bibliográfica vista para a construção do projeto até o momento, para se trabalhar a figura do pedagogo frente à mediação pedagógica. O objetivo da revisão bibliográfica é buscar estudos que dialogam com a pedagogia e o pré-natal, para tornar a criança protagonista de sua história.

Nas leituras realizadas até o presente momento, encontra-se uma lacuna, no que diz respeito a esses estudos, ou seja, poucos estudos são realizados nesta área, e raríssimos na área da pedagogia pré-natal. O que encontrei foram estudos na área da saúde, falando do programa de educação pré-natal e alguns trazem, em suas conclusões, a falta de um olhar mais refinado às questões que perpassam o momento da gestação. Indago aqui o porquê da escolha por este tema, pois se percebe que é possível agregar um olhar voltado à emancipação destas gestantes e de seus bebês. Freire (2019) oferece-nos uma reflexão, em que o ensinar é preparar o caminho para a total autonomia de quem aprende, tornando o cidadão consciente de seus deveres e direitos.

Grandes mudanças e reestruturações passam a exercer papel fundamental na vida da gestante, e modificador à condição de ser mãe, interferindo na

---

<sup>\*</sup> Pedagoga da Educação Infantil da E.M.E.F. Caminhos do Aprender. Aluna no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail*: amvivan@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Doutor em Teologia pela EST-RS. Pós-Doutor em Humanidades na Universidade Carlos III – Madri Espanha. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: garosa6@ucs.br



situação social, requerendo mudanças e reajustes na vida profissional, econômica, conjugal, físico e emocional. O trabalho da equipe de profissionais da saúde tem fundamental importância, pois abrange um período no qual é preciso obter conhecimentos sobre a gestação, de maneira a atender às futuras mães, dando-lhes confiança e segurança, para que possam aprender de maneira dinâmica, a partir da troca de saberes, escuta atenta e aberta, manejos e curiosidades sobre o parto, nascimento e os cuidados pós-parto.

Torno aqui a frisar que o pedagogo, como parte integradora, pode aliar-se às bases de grandes teóricos que já perpassaram estudos sobre o ser, contribuindo assim à perspectiva evolutiva da criança. Trago como bases para este estudo as teorias de Freire e Feuerstein.

A base freiriana visa a dar autonomia ao ser humano e não tão somente isso, esta metodologia ensina o humano a deixar de ser passivo, dando-lhe oportunidades de transformar o ambiente em que vive. Se as gestantes puderem ser protagonistas frente ao seu período gravídico, quebrando alguns paradigmas, sentindo-se pertencentes às decisões que favorecem sua saúde e a de seu bebê, serão capazes de intencionalmente promover autoconfiança, segurança, autonomia, senso crítico, entre outros saberes, ao “ser” que estão gerando dentro de si, ou seja, se a mãe (gestante) se sentir assim durante o processo, transferirá tudo isso à criança que vai nascer, tornando-a um indivíduo capaz de tomar decisões crítico-reflexivas ao longo da vida.

Na perspectiva de Feuerstein, “o mediador é aquele capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os” (*apud* SOUZA, 2004, p. 56). Esse critério de mediação fomenta, no mediador, o sentido de acolhimento do mediado e, neste, o da reciprocidade. Uma vez que a gestante se sentir acolhida e escutada, reagirá de forma recíproca e poderá expor indagações, medos, angústias ou até mesmo projeções frente ao período em que se encontra.

“Costuro”, aqui, a submissão de meu projeto ao Grupo de Trabalho Educação e Linguagens. Como a ementa deste grupo de trabalho já cita, parte-se do pressuposto de que é na linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito e torna-se capaz de produzir e vivenciar a cultura; a linguagem que perpassa a

ideia de somente a linguagem verbal, refiro-me à linguagem como sendo conhecimento, pensamento e sentido.

#### **Referências**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Ed. do Senac, 2004.

## O TEXTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Alice Virgínia de Oliveira Pacheco\*

O processo de alfabetização no cenário contemporâneo aponta para o retorno ao uso de alguns métodos para alfabetizar. Isso fica claro quando se faz a leitura da Política Nacional de Alfabetização, lançada em 2019. No método proposto na política atual de alfabetização, o texto aparece no final do processo. Não por acaso o documento tem no próprio nome a palavra política. E não tem como não relacionar o contexto político no qual a lei foi escrita, e as expectativas educacionais que se tem em relação ao governo atual. E, a partir disso, se fez o seguinte questionamento: Em que medida o contexto político e legal influenciou nas práticas pedagógicas brasileiras, relacionadas aos tipos de texto utilizados para a alfabetização de crianças? Dessa forma é possível considerar que a pesquisa se relaciona com a proposta do grupo de trabalho “Educação e Linguagem”, quando entende que a linguagem é constitutiva do sujeito, e ele próprio é capaz de produzir e vivenciar cultura. A presente pesquisa analisou as leis que foram escritas no País em relação à Educação. E em que medida elas influenciaram nas escolhas metodológicas em alfabetização, relacionadas ao uso do texto no 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa iniciou com a análise da primeira delas, a Reforma Benjamim Constant em 1890 até a leitura das leis atuais. Buscou conhecer as teorias que romperam os métodos e as cartilhas no final da década de 80 e influenciaram os Parâmetros Curriculares Nacionais, no âmbito da alfabetização, colocando o texto como unidade de ensino. Pesquisou também nas leis atuais, Base Nacional Comum Curricular e Política Nacional de Alfabetização, como cada uma delas vê o processo de alfabetização, e o uso do texto em sala de aula. A orientação teórica para a realização deste projeto está na perspectiva de pesquisa na filosofia da diferença. A pesquisa utilizou-se do estudo teórico das autoras Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Maria do Rosário Mortatti e Magda Soares, em alfabetização, além das leis nacionais sobre Educação e de materiais didáticos utilizados para alfabetizar crianças. Este

---

\* Pedagoga pela Universidade de Caxias do Sul, UCS-2006. Psicopedagoga pela Faculdade da Serra Gaúcha FSG-2008. Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Participante no grupo de pesquisa CNPq sobre Educação e Filosofia na Contemporaneidade e do grupo de Estudos da Diferença. *E-mail*: avopacheco@ucs.br

caminho foi percorrido através de revisão bibliográfica dos elementos citados (bibliografia e leis). Considerando os estudos sobre a legislação e das pistas encontradas em leituras das autoras Maria do Rosário Mortatti e Jaqueline Moll, verificou-se que as práticas de leitura e escrita tornam-se práticas institucionalizadas no Brasil, a partir da escrita da primeira lei nacional para a Educação, a Reforma Benjamim Constant em 1890. A Lei aprovava e Regulamentava a Instrução Primária e Secundária no Distrito Federal e decretava o funcionamento das escolas. Fazia parte de um “projeto político liberal, uma base de sustentação do Regime Republicano como agente de “esclarecimento das massas” e como fundamentos da nova ordem política, econômica e social desejada” (MORTATTI, 2004, p. 55). O primeiro material impresso utilizado para alfabetizar que chegou ao Brasil veio de Portugal, na década de 70, do século XIX (MATOS, 2009, p.17), a Cartilha Maternal João de Deus. Em 1934, foi escrita uma constituição, e na área da Educação, “vamos assistir à criação do Ministério de Educação e Saúde, e dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação” (MOLL, 1997, p. 25). No mesmo ano, foram editados os Testes ABC, material didático amplamente utilizado em nosso País, durante quarenta anos e escrito por Manoel Bergstrom Lourenço Filho. Os testes tinham a função de classificar as crianças por níveis de maturidade, para diagnosticar se estariam prontas para ler e escrever. Aqui o texto está relacionado com a audição e narração. No ano de 1961, foi promulgada a Lei n. 4024, a primeira lei que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As Diretrizes e Bases para o Ensino vieram para reorganizar a funcionalidade administrativa dos sistemas de Ensino, no que diz respeito aos níveis e sistemas. Nesse período, em 1948 é publicada a *Cartilha Caminho Suave* escrita por Branca Alves de Lima. A primeira cartilha foi distribuída em 1948. E foi editada até 1991. Nessa cartilha os textos eram apresentados no final da cartilha. Em 1988, foi escrita uma nova Constituição, em que, no seu art. 214, aparece como proposta a intenção de erradicar o analfabetismo. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais é que se começou a pensar em Língua Portuguesa no uso social da escrita, ao acesso por parte dos estudantes a diferentes tipos de texto que circulavam na sociedade. Em alfabetização, com a influência do Construtivismo, passa a haver preocupação com o modo como a criança pensa e aprende. E surgem os estudos sobre a psicogênese da língua escrita. As precursoras dessa nova proposta de ensino da leitura e escrita foram Ana

Teberosky e Emília Ferreiro. A leitura e a escrita, a partir dos estudos psicogenéticos, propõem o contato com textos desde o início do processo da alfabetização. Em 2018, foi lançada a versão final da Base Nacional Comum Curricular, documento que normatiza as escolas municipais, estaduais e particulares no Brasil. O texto na alfabetização aparece na leitura compartilhada e na escrita coletiva, junto com o professor, de textos que circulam em meios impressos ou digitais. A Política Nacional de Alfabetização é a política de governo mais atual, em relação à alfabetização, lançada em 2019. A PNA possui 54 páginas, e a palavra “texto” aparece apenas dez vezes no documento inteiro. E, muitas vezes, coloca o texto no final do processo de alfabetização. Esse estudo permitiu, até então, observar como o texto vem sendo apresentado de diferentes maneiras em nosso País. A partir da análise bibliográfica e das leis nacionais sobre educação, pôde-se observar que a escolha dos textos que foram utilizados nas cartilhas, ou nos materiais didáticos, não foi feita ao acaso. As escolhas didático-pedagógicas, que chegaram às escolas, através de cartilhas, foram escolhidas por influências legais e condiziam com os interesses políticos de cada época.

## Referências

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/busca?q=Art.+3+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF, 2019.

BRASÍLIA. **Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890**. Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal. Palacio do Governo Provisorio, 8 de novembro de 1890, 2º da República.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo Mortatti. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

## LETRAMENTO DIGITAL: ESCLARECIMENTOS E IMPORTÂNCIA DA INCORPORAÇÃO DO TEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rejane Maria Nascimento Kravetz<sup>\*</sup>  
Adriana Ferreira Boeira<sup>\*\*</sup>  
Carla Beatris Valentini<sup>\*\*\*</sup>

A educação, a linguagem e a cultura são indissociáveis. A linguagem codifica a educação e a cultura, e fornece meios para transmitir conhecimento de uma geração a outra. Assim, em cada momento da História, os homens apresentam sua própria forma de educação, linguagem e cultura, que são distintas e se complementam: inicialmente ocorria exclusivamente pela imitação da linguagem gestual; mais tarde, lenta e progressivamente, por meio da linguagem oral e, depois, pela linguagem escrita. Neste contexto, surge o conceito de letramento, relacionando à língua e à prática sociocultural, como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 39), participando “competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145). Atualmente, por meio das Tecnologias Digitais (TDs) ainda podemos ter acesso à leitura e escrita do *hipertexto*: “[...] constituído de nós (os elementos informação,

---

<sup>\*</sup> Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bacharela em Direito (Facimp). Licenciada em Pedagogia (UFMA). Especialista em Orientação Educacional (UFMA). Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico: Orientação Educacional, em Supervisão e Gestão Escolar (Uninter). Especialista em Gestão de Pessoas (Unigranrio). *E-mail*: rmnkravetz@ucs.br; rejanekravetz@hotmail.com

<sup>\*\*</sup> Doutora em Letras (2016). Mestra em Educação (2011). Especialista em Informática na Educação (2008). Tecnóloga em Processamento de Dados (2001) pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças Jovens e Adultos (2007), pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Professora no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Atualmente afastada para realização de pós-doutorado, registra agradecimento ao IFRS por essa oportunidade e incentivo à qualificação. *E-mail*: adriana.boeira@vacaria.ifrs.edu.br

<sup>\*\*\*</sup> Doutora em Informática na Educação. Mestra em Psicologia do Desenvolvimento, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pesquisadora na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, envolvendo formação de professores e processos de aprendizagem dos estudantes, informática na educação especial e tecnologias digitais na educação. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular na UCS. *E-mail*: cbvalent@ucs.br

parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais, etc.) e de ligações entre esses nós (referências, notas, indicadores, ‘botões’ que efetuam a passagem de um nó a outro)” (LÉVY, 1996, p. 44). As TDs compõem e modificam as nossas formas de ensinar ou aprender a ler, escrever e o nosso estado ou condição, em razão da apropriação da leitura e da escrita, oportunizando a participação e o desenvolvimento do letramento digital, por meio das telas de *desktops*, *notebooks*, *tablets*, *e-readers* e *smartphones*. Assim, este resumo, adotando como metodologia a revisão bibliográfica, qualitativa e exploratória, tem como objetivo apresentar o conceito de letramento digital, ressaltando a importância da formação inicial e continuada dos professores sobre esse tema. Este é um recorte do referencial teórico de uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, que analisará as perspectivas manifestadas pelos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia sobre o letramento digital, em sua formação inicial. De acordo com Soares (2002, p. 156), “[...] letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo”; a autora afirma que o repertório de ideias sobre o termo *letramentos*, no plural, que inclui também o digital, é fundamental para analisar os efeitos sociais, cognitivos e discursivos da leitura e da escrita, sobretudo, em suportes digitais. Lévy (1999) descreve o letramento digital como a constituição de variadas práticas de uso da leitura e da escrita, de modo que os aparatos tecnológicos possam estimular e agregar formas diferenciadas de organizar o conhecimento. Portanto, os conhecimentos historicamente construídos não estão organizados e acessíveis somente em livros impressos; pelas TDs conectadas à internet, mesmo que não saíamos de casa, por exemplo, podemos acessar informações disponíveis em diversas bibliotecas digitais. Contudo, quando tratamos do tema e compreendemos a importância e as implicações do letramento digital, precisamos ampliar a discussão não restringindo somente às questões sobre o acesso às informações pelas TDs. Garantir o acesso é importante, mas o que fazemos a partir disso para possibilitar o letramento digital? Coscarelli e Ribeiro (s.d., *on-line*, n.p.) afirmam que “[...] ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais”; para as autoras, os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os



recursos básicos e planejando formas diferenciadas de usá-los em sala de aula, isso inclui a criação e publicação de conteúdo, escrever em formatos digitais, como *e-mail*, *blogs* e *tweets*, além de criar textos e outras formas de mídia, como vídeos e *podcasts*. Ainda, Coscarelli e Ribeiro (2011) defendem que é preciso instigar os atores educacionais a pensarem o letramento digital de forma objetiva, em seus movimentos e fazeres tangíveis e cotidianos, como um lugar multidisciplinar de vivências, pesquisa, e um campo propício de desenvolvimento do humano. Portanto, é importante investir e incorporar esse tema na formação inicial e continuada dos professores que atuarão ou trabalham na Educação Básica e no Ensino Superior, pois “[...] se os textos da contemporaneidade mudaram as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidos para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p. 8). A exigência dessa formação para ensinar e aprender, e a consequente competência de leitura e produção de textos da contemporaneidade, ficou ainda mais evidente agora, quando estudantes e professores de diferentes níveis de ensino precisaram realizar isolamento social, conforme orientação da Organização Mundial de Saúde, em razão da pandemia pela Covid-19. Dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem, antes realizados presencialmente pelos professores e estudantes, não matriculados na modalidade de Educação a Distância, estão sendo suportados pelas telas. Ao promover o processo de ensino, aprendizagem e do letramento, de forma presencial ou por meio das telas, o professor precisa estar preparado e presente, como o mediador desse processo, possibilitando ao estudante acessar e, principalmente, analisar as diversas informações, posicionado-se de forma crítica, reflexiva e competente. Nesse sentido, constatamos que são grandes os desafios para os professores: apropriar-se do letramento digital e promovê-lo, estendendo-o aos seus estudantes. Por isso, consideramos importante que os professores e os estudantes aproveitem o momento atual, de pandemia, como uma oportunidade para vivenciar e construir novas práticas pedagógicas para ensinar, aprender, ler e escrever, desenvolvendo o letramento digital.

#### Referências

COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Glossário CEALE – termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 24 ago. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

## A MUSICALIZAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA NA ESCOLA DO CAMPO

Neusa Regina Wachholz \*

As reflexões ora propostas são parte das pesquisas de dissertação de Mestrado e aborda a música, sob uma perspectiva hermenêutica.<sup>1</sup> Para a educação em geral, a hermenêutica também se mostra indispensável, pois é através dela que “a educação pode interpretar seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças” (HERMANN, 2002, p. 83). Diante da perspectiva dos objetivos da Educação Integral, o presente estudo visa apresentar a musicalização como instrumento propulsor de cultura, abordando-a enquanto processo de formação integral em seus aspectos (cognitivos, sociais, estéticos, etc.). Anísio Teixeira foi um dos primeiros a pensar em educação integral pública e democrática; defendia uma escola para todos. Segundo Anísio, “não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral” (TEIXEIRA, 1976, p. 435). Talvez pareça utópico idealizar uma escola capaz de oferecer educação pública com qualidade nos moldes do pensador; entretanto, tal proposta, em que a escola se integra à comunidade vem contribuir para a superação das disparidades educacionais existentes na atualidade. Ainda, de tal forma, adotar a concepção de educação integral, como formação integral do ser humano, implica, segundo Guará (2006, p.16), uma reorganização dos referenciais conceituais e metodológicos da prática pedagógica, pois é preciso “uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade”. Desta forma, à medida que o estudo aborda a Educação Integral também se alinha à musicalização com os princípios de reflexão hermenêutica, como preceituam Almeida, Flickinger e Rohden (2000,

---

\* Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unioesc). *E-mail*: neusaregina.w@hotmail.com

<sup>1</sup> Hermenêutica, também dita “Arte de interpretar”, provém do grego “hermêneuein” e significa declarar, anunciar, interpretar, esclarecer e traduzir e, por isso, em vários dicionários encontramos hermenêutica como a “a arte ou a técnica da interpretação” (WEISZFLOG, 2019, s/p.)

p. 8): “[...] obrigando-nos a experimentar os limites da razão autossuficiente, tal como defendida pela tradição iluminista, mostrando-nos no processo de compreender uma experiência ontológica subjacente a cada reflexão e a incitando” (ROHDEN, 2000, p. 8). A música como linguagem é reconhecidamente a forma de incitar a reflexão do indivíduo, seja ele musicista ou mero ouvinte, permitindo a comunicação universal através dos sons. O problema que norteia a pesquisa reside em compreender de que forma a musicalização, enquanto linguagem que pode contribuir para a formação integral dos estudantes de uma escola do campo. A música basicamente refere-se a signos sonoros que possuem existência plena em sua representação e a aparência desta linguagem é de natureza simbólica. A pertinência da hermenêutica nessa questão está na interpretação musical. Contextualizando a hermenêutica em sua perspectiva filosófica e em sua relação com a arte e a estética, é possível perceber que toda composição musical é uma obra de arte que precisa ser interpretada. Assim, através de estudo e análise sistemática, é possível perceber que o real valor de uma obra musical não é a mera fruição por ela despertada, mas a conexão significante-significado evocada. Gadamer leciona, que “todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no medium de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto, sendo, ao mesmo tempo, a própria linguagem do intérprete” (GADAMER, 2008, p. 503). Assim, o estudo da música e da musicalização não propiciam somente o desenvolvimento do educando como musicista, o propiciam também como pessoa. Ricoeur, hermeneuta por excelência, opta por realizar uma abordagem fenomenológica: “Deuxième thèse: – Par delà la simple opposition il y a, entre phénoménologie et herméneutique, une appartenance mutuelle qu’il importe d’expliciter. [...]: la phénoménologie reste l’indépassable présupposition de l’herméneutique (RICOEUR, 1975, p. 36). Para Ricoeur, toda a fenomenologia é, em si, hermenêutica, e a hermenêutica depende diretamente da fenomenologia. Portanto, ao estudar o fenômeno em si, percebe-se que a Educação, como uma ciência humana, deve reconhecer que existem fatos e características não plenamente passíveis de explicação exata, principalmente no que tange à Arte. A racionalidade estrita é prejudicial; como nos diz Hermann (2002, p.15), “a hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas

também não deixa de interrogar outras experiências, como a experiência artística”. Assim, uma vez provados os benefícios de utilização da musicalidade resta apenas o desafio da sua implementação, para que os louros sejam colhidos tanto por discentes quanto por docentes. As reflexões aqui propostas buscam contextualizar a hermenêutica em sua perspectiva filosófica e em sua relação com a arte e a estética, possibilitando a percepção de que toda composição musical é uma obra de arte que precisa ser interpretada. Diante dos objetivos da Educação Integral, buscando a formação humana em seus aspectos cognitivo, social, ético e estético e dado que a necessidade da mesma pela população tem aumentado, vislumbra-se neste breve estudo as possibilidades da utilização da educação musical fundamentada na hermenêutica.

Desta forma alinha-se o presente estudo com a proposta do grupo de trabalho, Educação e Linguagens, pois propõe a Educação Musical enquanto linguagem universal analisada através da hermenêutica. A reflexão se propôs a compreender de que forma a musicalização enquanto linguagem, pode contribuir para a formação integral dos estudantes da escola do campo, e, através do referencial teórico, apresentou aporte para tal investigação.

#### Referências

- ALMEIDA, Luís Custódio da Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg.; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação, Cultura e Ação Comunitária**, n. 2, p. 15-24, 2006.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- RICOEUR (1975). *Phénoménologie et herméneutique*. In: RICOEUR. *Phénoménologie Heute, Grundlagen Und Methodenprobleme*. Friburg: Muenchen, 1975. p. 31-75.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. Edição Nacional. São Paulo, 1977.

## AS LÍNGUAS “ENCARCERADAS” NO GRAMATICAL – HÁ FUGA?

Camila Fátima Cavion\*

“Uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático”, comentam Deleuze e Guattari (2011b, p.8) em *Mil platôs*, v. 2, atribuindo à língua valor de ferramenta de poder e ordem da vida antes mesmo de a considerarmos sistema de comunicação. Tomando a linguagem e, especificamente neste recorte, a língua, como marcadora de poder, reconhece-se seu valor na constituição da subjetividade, uma vez que a própria visão de mundo a tem como um dos seus veículos estruturais. Materialmente, fator de sociabilidade, a linguagem tem no processo educativo as possibilidades de desenvolvimento voltadas majoritariamente ao uso da gramaticalidade. Ora, se a língua é fator preponderante no desenrolar das relações de poder, como possibilitar um pequeno rasgo na visão dominante da gramática maior, aquela que subjuga, engessa e padroniza as estruturas doravante cambiantes da língua?

A língua atrelada à sua gramaticalidade povoa nossa história escolar e também acadêmica. A padronização de fala, escrita e até de leitura a que somos submetidos, durante nosso processo educativo, tende a modelar a maneira como estabelecemos valor às produções. A gramaticalização está ligada às próprias matrizes da formação em Letras, que ainda tem caráter bastante estrutural e normativo. Reitera-se a importância da gramaticalização para o estabelecimento e a disseminação comunicativos; no entanto, abre-se a possibilidade de movimentar a língua por caminhos mais fluidos de experimentação.

O pensamento da *diferença* tenciona a língua através das lentes da multiplicidade: uma realidade tomada por forças que excedem o invariável das regras normativas e parte para um deslocamento que faz “buracos” na superestrutura, causa desordem nos padrões formalizados. É um constante movimento de linhas que se agitam em potências maiores ou menores, da maneira que movimentos de variação do sistema-língua sejam incorporados como parte integrante e fundamental do processo de comunicativo. Segundo

---

\* Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (conclusão em 2020). Graduada em Licenciatura Plena em Letras. Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, na rede privada de Caxias do Sul. *E-mail*: cfcavion@gmail.com

Deleuze e Guattari (2011a, p. 23) “não existe uma língua-mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política” o que evidencia que o pensamento de língua na diferença compreende as relações de poder como agentes estabelecadores de uma língua como variedade padrão ou oficial. No entanto, estes sistemas maiores, as línguas oficiais, por exemplo, levadas ao poder por muitos desdobramentos sociais, políticos, culturais ou econômicos, não são homogêneos. Os autores sugerem que as línguas se espalham por linhas e fluxos, evidenciando diferentes picos de variação. A variação atinge graus de rupturas no sistema, criando dialetos, derivando palavras, extrapolando estruturas gramaticais ou sintáticas..., ou seja, há agenciamentos na língua que provocam a mudança de natureza em elementos que passam a comportar-se de maneira no sistema majoritário, oficial, e de outra em funcionamentos que operam de forma minoritária. Não haveria línguas diferentes, mas tratamentos diferentes, que abririam possibilidades, para que se descortinassem tentativas de trabalho nos sistemas, a variação: “Subtrair e colocar em variação, diminuir e colocar em variação, é uma só e mesma operação. Não existe uma pobreza e uma sobrecarga que caracterizariam as línguas menores em relação a uma língua maior ou padrão [...]” (DELEUZE, 2011b, p. 54).

Intencionar a língua como constante dinamicidade leva-nos a questionar a maneira como o sistema educativo propõe a textualidade, fato que, em face da manutenção de poder da variedade padrão, acaba por abafar o rol de possibilidades de produção oriundas de variação. A língua como máquina abstrata tem como forças o cunho da singularidade em detrimento da generalidade, a característica do virtual-real, e as regras que se tornam variáveis, de acordo com a necessidade da própria variação. Vale, pois, analisar o quanto nossa compreensão de fala, escrita e leitura, atravessada pela não atribuição de sentido à língua como fluxo, pode colaborar para tornar nossos processos comunicativos menos expressivos e significativos. Partindo da premissa de que a “[...] a língua se torce para recolher os estados intensivos da vida” (ALMEIDA, 1998, p.14), fica claro que ela como apenas sistema gramatical, não suporta sua potência. Há uma necessidade de devir que brota do uso de palavras ou construções e adentra o cerne do próprio texto, uma vez que a produção se faz uma extensão da vida de quem escreve. O traçar de uma linha agramatical no

território linguístico necessita *carregar, conduzir proporcionar* a vasão do conteúdo ali disposto – é a força da expressão a responsável por movimentar o conteúdo.

A geração das minoridades (tratamentos diferenciados da língua) sejam elas sintáticas, estilísticas ou expressivas, caracterizam o agramatical. Aqui, o recorte de estudo compreenderá o agramatical deleuziano, como uma ampla perspectiva sobre o criativo na linguagem. Visualizando a língua em forma de sistema-rizoma, seu crescimento diagonal arrasta linhas de fuga, e a agitação dessas potências leva a uma concepção linguística que vai além do calculável – infinito número de frases poderia ser escrito partindo de um finito número de regras – e chega a um horizonte que prevê a variação como requisito para a sobrevivência desse sistema.

Estabelecer ligações com a língua de forma mais aberta possibilita que nos desgrudemos do paradigma que segrega pela fala, admitindo os movimentos de variação como engrenagem do sistema. Também, percebê-la em seu cromatismo agramatical possibilita tentativas de uma escrita que tangencie seus limites, faça uso das experimentações, movimentando as intensidades da vida de quem escreve, trazendo-as à tona. As possibilidades linguageiras são respiros em muros escolares e universitários que, muitas vezes, encarceram as línguas e, conseqüentemente, as falas e representatividades de diversos grupos.

#### Referências

ALMEIDA, Júlia Maria Costa de. **Pragmática e agramatical em Deleuze**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, na Unicamp, Campinas: Unicamp, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 1-2.



## A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO PELOS ACADÊMICOS CEGOS NO ENSINO SUPERIOR

Kelly Alencar Fróes Fonseca \*

O contexto educacional no Brasil, num encaminhamento positivo, vem passando por modificações importantes, como o aumento de matrículas de estudantes com deficiência visual em universidades. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), o Brasil possuía cerca de 16 milhões de pessoas com algum nível de deficiência visual, sendo que, no ano de 2018, 2.537 alunos cegos estavam matriculados no Ensino Superior (BRASIL, 2019). Para Vygotski (1989), “[i]mporta que a educação seja orientada em direção à plena validade social e a considere como um ponto real e determinante, e não que se nutra da ideia de que o cego está condenado a menos valia”, o que conduz à reflexão sobre a importância desses indicadores para a inclusão dos alunos cegos no Ensino Superior.

Como qualquer outro aluno, o acadêmico cego precisa sentir-se incluído no domínio discursivo-acadêmico. Assim, as imagens que o acadêmico cego produz de si e dos agentes que o cercam (como a instituição, os professores e seus colegas) vão compor um mosaico de pertencimento ou de deslocamento do Ensino Superior que, por sua vez, fundamentará a constituição desse sujeito na universidade. Diante disso, questionamos: Como se dá a constituição dos acadêmicos cegos, considerando a projeção das imagens de si e do outro nesse processo de escolarização no Ensino Superior?

Logo, o objetivo central desta pesquisa é analisar a constituição dos acadêmicos cegos enquanto sujeitos na universidade, por meio do interdiscurso, considerando a construção de imagens de si e do outro na universidade.

Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, na qual foi realizada uma revisão de literatura, a partir da Análise do Discurso de orientação francesa, sobretudo sobre a formação do *ethos* discursivo.

Os resultados parciais apontaram que, ao lançar mão da palavra falada ou escrita, o enunciador cria uma representação de si, por meio do discurso tomado

---

\* Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Português. Mestranda no curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). *E-mail*: kellyalencarff@gmail.com

por um estilo, por opções lexicais, conhecimento linguístico, por suas crenças, entre outras escolhas ativas no seu dizer. Assim, deve-se reconhecer que o conceito contemplativo da representação de si, e que geralmente se manifesta nas trocas verbais e mesmo à revelia dos interlocutores, é que consagra a noção de *ethos* (MAGRI, 2009). Para Bakhtin (2003, p. 274), “o discurso é sempre fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma o discurso não pode existir”.

Charaudeau (2011) explica que, com o surgimento da questão do *ethos* na Antiguidade clássica, foi proposta por Aristóteles a divisão dos meios discursivos que influenciavam o auditório. Nessa divisão estabeleceu-se: de um lado o *logos*, relativo ao domínio da razão, tornando possível o convencer; de outro lado o *ethos* e o *pathos*, relacionados ao domínio da emoção, tornando possível emocionar. Vale então ressaltar, segundo o linguista, que a noção de *ethos* foi recuperada, definida e fixada por pesquisadores da Análise do Discurso.

Na explanação de Silva (2016) a respeito da ideia de Charaudeau (2011), o *ethos*, na medida em que se torna a imagem ligada àquele que fala, não é dele uma propriedade exclusiva, pois é antes de qualquer coisa a imagem de que se transveste o interlocutor, a partir do seu dito. Dessa forma, para a construção da imagem do sujeito que fala, esse outro se sustenta paralelamente nos dados preexistentes ao discurso, ou seja, daquilo que se pressupõe do locutor, assim como nos dados vindos do próprio ato de linguagem.

Seguindo o pensamento de Charaudeau (2011, p. 181), o *ethos* é compreendido como pertencente ao “domínio das representações sociais e sua valorização”, propondo possibilidades mais ou menos identificadas para a formação do *ethos* discursivo.

Já na visão de Maingueneau (2008a), a análise do discurso objetiva demonstrar as relações entre a linguagem, o sujeito e a História, por meio dos efeitos do sentido. Entretanto, esses efeitos, muitas vezes não estão no que é dito, mas no não dito, sendo aí que se destaca o interdiscurso. Nesse sentido, o interdiscurso refere-se à memória discursiva. “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2007, p. 31).

Mainueneau (2008b) também sustenta que o *ethos* pode ser entendido como algo saliente, manifesto, singular e coletivo, partilhado, visível e implícito, de modo que sua assimilação se estabeleça na relação discursiva definida entre enunciador e interlocutores ou, ainda, como algo mais ou menos fixo, convencional e inovador.

Para Benveniste (2006), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. Por conseguinte, a inserção do acadêmico cego no Ensino Superior representará seu reconhecimento como sujeito de suas ações autônomas, visto que “é na instância do discurso na qual o eu designa o locutor que este se anuncia como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2006). Para isso, no momento do discurso, o locutor dá algumas dicas sobre o seu “eu”, que são suficientes para criar uma representação de si mesmo ou do outro (AMOSSY, 2005).

Com base no exposto, é possível inferir que a constituição do *ethos* discursivo de acadêmico cego, no Ensino Superior, se dará por meio do estudo das relações linguísticas e extralinguísticas manifestadas no interdiscurso desses sujeitos. Desse modo, a combinação de diferentes discursos, em determinadas condições sociais, resulta na produção de outro discurso por sujeitos que se constituem pela linguagem.

#### Referências

AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Trad. de Eduardo Guimarães *et al.* Rev. de Eduardo Guimarães. 2. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010. **Resultados Gerais da Amostra – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Censo da Educação Superior 2018**: divulgação dos resultados. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

CHARAUDEAU, P. (1983, 1992). **Linguagem e discurso**. Trad. e org. de Grupo NAD e CIAD-Rio. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2011.

- MAGRI, M. V. **Efeitos de verdade, ethos e relações de poder no discurso jurídico**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.
- MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. *In*: MOTTA, A.R.; SALGADO, L. (org.) **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 11-29.
- MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Org. de Sírio Possenti, Maria Cecília Péreza de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.
- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. Trad. de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.
- SILVA, F. G. **A construção de um ethos discursivo por meio de recursos intertextuais**. 2016. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.
- VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas. **Fundamentos de defectologia**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989. t. v.

## O BRINCAR DE CRIANÇAS SURDAS: CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE E SUAS RELAÇÕES COM O MEIO

Andreia Medeiros Jardim<sup>\*</sup>

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço<sup>\*\*</sup>

O brincar de uma criança, principalmente, o brincar de faz de conta, pode revelar marcas importantes sobre suas relações sociais, culturais e da constituição do si, está para além de um momento de distração ou de simples prazer para a criança. Compõem-se nesse brincar elementos que são essenciais para a infância, é seu espaço de significação através do imaginário. A criança incorpora, em seu cenário, personagens presentes em sua realidade, ou muito além disso, pode se posicionar de forma crítica e fazer muitas descobertas sobre o mundo, e é nessa troca de papéis que são desenvolvidas diversas habilidades, encontrando inclusive possibilidades de construção de sua identidade. Considerando essa perspectiva, este estudo, originário de um projeto de iniciação científica pelo programa Pibic/CNPq, partiu deste problema pesquisa: Quais os interesses de crianças surdas em relação aos brinquedos e à organização dos espaços de uma brinquedoteca universitária? O estudo objetivou conhecer do que brincam crianças surdas em uma visita à brinquedoteca de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Pautando-se no referencial teórico de Vygotsky (2007), que evidencia o brincar como uma atividade em que há, para a criança, a construção de múltiplos significados, a exploração de suas percepções de mundo e de sua própria identidade, na iniciação científica que origina esta comunicação, o brincar foi significado como parte de um amplo processo de desenvolvimento humano. Esse referencial teórico embasou a discussão do contexto sócio-histórico do desenvolvimento da criança surda, atribuindo centralidade às relações e interações sociais na Língua Brasileira de Sinais (Libras), o processo de desenvolvimento do pensamento e aquisição da linguagem e a constituição da identidade e cultura da comunidade surda. Consideramos essa relação do brincar e linguagem para a criança como

---

<sup>\*</sup> Discente de Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp). Agência financiadora: Pibic/CNPq. *E-mail:* andreia.medeiros@unifesp.br

<sup>\*\*</sup> Professora no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp). *E-mail:* e.lourenco@unifesp.br

processos interativo-essenciais. Através da comunicação, em sua língua natural, compõe-se esse desenvolvimento do indivíduo, e será nas interações com o outro e na apropriação da língua, que as funções do pensamento e da linguagem se constroem. Como procedimentos metodológicos, inicialmente, foi realizado um levantamento de dados sobre teses e dissertações que abordassem a temática do brincar em crianças surdas, identificando seis estudos. Após o levantamento bibliográfico, que revelou um número limitado de produções científicas, foi ressaltada a necessidade de se buscar compreender como esse processo ocorre e quão significativo é para a criança surda em seu desenvolvimento. Em seguida, foi organizada uma visita na brinquedoteca universitária por duas turmas bilíngues (Libras e Língua Portuguesa) formadas por crianças surdas de uma escola-polo em educação bilíngue da região metropolitana de São Paulo. São crianças de faixa etária que variou entre 5 e 11 anos. Durante um primeiro momento da visita das crianças à Universidade, elas exploraram o espaço da brinquedoteca. Depois, assistiram a contações de histórias elaboradas por estudantes da graduação em Pedagogia, matriculados em uma disciplina com conteúdo centrado na educação bilíngue para alunos surdos e, por fim, realizaram diferentes atividades lúdicas com o apoio de três monitores e de uma educadora surda. Com essa visita, buscou-se observar e analisar como as crianças surdas interagem no espaço da brinquedoteca com seus pares, identificando alguns aspectos durante as situações de brincadeiras guiadas por questões-chave, estruturadas para a análise dos episódios: observar o que as crianças surdas conversavam durante a construção de diferentes brincadeiras de faz de conta, quais suas relações com o espaço e com o outro, o quanto a língua estava presente nesses momentos e se nessa interação tinha marcas culturais presentes. Os episódios extraídos dos momentos lúdicos foram a principal fonte de dados para dialogar com as pesquisas mapeadas que investigam o brincar de crianças surdas, tendo em vista os questionamentos evidenciados na iniciação científica. Como resultado, conseguimos ponderar, através das observações, o quanto a privação linguística impacta nos momentos de interação das crianças surdas com seus pares, durante as brincadeiras. Sendo a língua de sinais a primeira língua dos surdos, percebia-se que havia pouca comunicação através dela, enquanto brincavam. Como o brincar é um momento que permite a troca de experiências em sua relação com o outro e o espaço, no

caso de se ter uma limitação nas relações interlocutoras, esse momento não ocorre com a mesma intensidade. É preciso oportunizar espaços de interação, de forma ampla, através da língua. Notamos situações em que marcas culturais se apresentam na criação das brincadeiras do faz-de-conta. Estando a criança surda inserida em um meio que, em geral, é guiado pelas informações sonoras, mesmo essas informações não sendo completamente acessadas por ela, há marcas de sonoridade nas brincadeiras, por exemplo, o brincar de uso do microfone, buzina ou atender ao telefone. Isso revela que as crianças estão constantemente observando e buscando internalizar ações de seu cotidiano. Conseguimos resgatar nessa análise, em contraponto a esse episódio, o brincar com experiências visuais. Na realização da visita, foi convidada uma educadora surda, para que realizasse uma roda de conversa e brincadeiras que respeitasse a singularidade linguística das crianças. A educadora surda realizou as brincadeiras do “vivo ou morto” e “telefone sem fio”, ambas foram guiadas por intermédio de uma linguagem visuoespacial de Libras. Consideramos, no final da pesquisa, que a brincadeira é uma ação que acontece através do imaginário da criança, é seu espaço de significação e, desta forma, ter a interação na língua de sinais entre crianças e adultos surdos ou ouvintes é fundamental. É nas interações com o meio que a criança observa, participa e vivencia novos momentos, desenvolvendo suas funções superiores, as quais se apresentam primeiramente de forma externa e depois se constituindo em sentidos e significados para a criança. Destacamos também o brincar como um momento de se internalizar elementos culturais que vão construir a identidade do sujeito. Apoia-se nas representações de suas vivências que não serão sempre fidedignas ao real, mas evidenciam elementos de sua criação. Ressaltamos a necessidade de se favorecer o espaço e o momento do brincar, na infância da criança surda, que respeite, considere e valorize a cultura surda.

#### Referências

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: MEC. Secretaria da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 2007.

KRAEMER, G. M. Identidade e cultura surda. *In*: LOPES, M. C. (org.). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2012.

SILVA, D. N. H Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 121-139, maio/ago. 2006.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

VYGOTSKY, L.S **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## FORMAÇÃO DOCENTE E ALTERIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO DE EXTENSÃO “O MUNDO EM NH”

Pietra da Ros Roig da Silva<sup>\*</sup>  
Bárbara Birk de Mello<sup>\*\*</sup>  
Lovani Volmer<sup>\*\*\*</sup>  
Márcia Blanco Cardoso<sup>#</sup>

O número de migrantes tem crescido a cada ano – estima-se que mais de três por cento da população mundial reside fora de seu país de origem ou de nacionalidade (ONU, 2019). Na região do Vale do Rio dos Sinos, vive, atualmente, um número expressivo de refugiados e migrantes. Essa busca pela região como destino gerou necessidades como a organização de ações para a inserção social desses indivíduos, no combate às diferentes formas de violência e intolerância. Nesse contexto, iniciou, em 2016, na Universidade Feevale, o projeto de extensão “O Mundo em NH: refugiados e migrantes – uma questão de Direitos Humanos”, com o objetivo de promover uma cultura de paz e tolerância, por meio de acolhimento e inserção social de grupos de refugiados e migrantes, através de ações educativas voltadas aos Direitos Humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade que exerça cotidianamente sua cidadania. Atualmente, os cursos de Direito, Fotografia, História, Letras e Psicologia da Instituição estão envolvidos no Projeto, que, ao longo desses anos, já atendeu em torno de 80 migrantes e refugiados – crianças, homens e mulheres, entre 10

---

\* Acadêmica de Letras Português-Inglês na Universidade Feevale. Bolsista remunerada no Projeto de Extensão “O Mundo em NH: refugiados e migrantes, uma questão de Direitos Humanos”. *E-mail*: pietradaros@icloud.com

\*\* Graduada em História pela Universidade Feevale. Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela mesma Instituição. Voluntária no Projeto de Extensão “O Mundo em NH: refugiados e migrantes, uma questão de Direitos Humanos” e participante do Grupo de Pesquisa Metropolização e Desenvolvimento Regional, da Universidade Feevale. *E-mail*: barbarabmello2010@hotmail.com

\*\*\* Doutora em Letras pela UCS/Uniritter. Professora na Universidade Feevale nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia e no Mestrado Profissional em Letras. Participante nos projetos de extensão “O mundo em NH: refugiados e migrantes, uma questão de Direitos Humanos”, “Jovem Aprendiz Feevale” e “Da rua Para-Noia”. *E-mail*: lovaniv@feevale.br

# Mestre em Estudos Históricos Latinamericanos pela Unisinos. Professora no curso de História, Pedagogia e Moda da Universidade Feevale e líder do Programa “Educação e Cultura dos Direitos Humanos”. *E-mail*: mcardoso@feevale.br

e 45 anos, de 13 nacionalidades, falantes de diferentes línguas, a maioria bilíngue ou multilíngue, cada um com sua cultura e suas vivências.

A aprendizagem da Língua Portuguesa, como afirmam Buors e Lentz (2009), possibilita que adquiram competências linguísticas e, também, saberes sociais, para que possam ser e agir no mundo de maneira crítica. Assim sendo, ocorrem, em todas as quartas-feiras, na primeira parte da noite, as aulas de Língua Portuguesa, ministradas por uma acadêmica de Letras, com a orientação de professora do mesmo curso. Este estudo pretende discutir, a partir de vivências extensionistas em “O Mundo em NH”, a importância da língua como instrumento de acolhimento e as contribuições do Projeto à formação docente.

O enfoque nas sessões de ensino de português, como língua adicional, parte da necessidade da comunicação como facilitadora para a realização das demais atividades e como premissa na constituição identitária dos migrantes e refugiados. É por meio dela que a ambientação no País é firmada, ampliando as chances de se buscar emprego, prosseguir com os estudos ou mesmo viver o cotidiano, compreendendo e sendo compreendido, a partir do que indicam os arts XIII, XIV e XV da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), sendo um fator de extrema importância para o reconhecimento e a construção da identidade de cada um dos sujeitos que aqui chegam, gerando oportunidades para existirem nesse novo lugar. Essa importância é perceptível na fala de uma beneficiada pelo Projeto: “Parece que, quando chegamos, todos estão numa bolha, num filme, e a gente assiste de longe. É difícil entrar nessa bolha para se comunicar, se sentir parte, mas como a gente vai aprendendo Português, a gente consegue, e quando sabe dizer o que tem vontade é mais fácil [...]” (Migrante colombiana, 27 anos, há um ano no Brasil).

Assim, o foco inicial é o uso da língua no âmbito social e comunicativo. Nas aulas, não se faz uso de livro didático, e os planejamentos variam de acordo com o perfil, os interesses e as necessidades dos alunos, avançando nas especificidades da língua, cuja aquisição facilita a comunicação.

É importante frisar que, especialmente quando faz muito frio, muitos alunos não mantêm assiduidade, pois as questões climáticas, aliadas às econômicas, fazem com que optem por ficar protegidos. Essas questões influenciam diretamente na organização das aulas, o que exige planejamento flexível e dinamicidade dos acadêmicos que ministram as aulas.

Em tempos de pandemia, como é o caso da situação em que todos se encontram neste momento, as aulas estão acontecendo de forma virtual – semanalmente, ainda às quartas-feiras, os beneficiados têm encontro virtual, via *Google Meet*, e recebem, pelo *WhatsApp*, materiais e dicas para que continuem ampliando seus conhecimentos linguísticos. A língua, nesse contexto, para além do processo de ensino e aprendizagem, é acolhimento, é possibilidade de olhar para o outro e considerar o momento e suas necessidades.

Nesse meio, estão inseridos acadêmicos de licenciatura, professores em formação, cujas vivências vão ao encontro do que preconizam os documentos legais, no que diz respeito à docência: “Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos [...] inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação [...]” (MEC, 2015, p. 3).

Para que esse perfil docente se efetive, faz-se necessário aliar a teoria à prática, constantemente refletindo sobre o que se faz. “Por que eu faço o que eu faço do jeito que faço?” é um questionamento que acompanha a professora orientadora e os acadêmicos a cada semana. Essa premissa remete a Freire (1996, p. 22), ao considerar que “o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. O planejamento acontece semanalmente – trata-se de momentos em que acadêmicos e professora avaliam o encontro anterior e planejam, agora remotamente, o seguinte, considerando que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22). No momento, dadas as circunstâncias em função da Covid-19.

O português como língua de acolhimento é a possibilidade de migrantes e refugiados se integrarem na sociedade, no mercado de trabalho e, como expôs uma das migrantes, “sair da bolha e finalmente existir”, nesse novo lugar. Esse processo de ensinar e aprender simultaneamente, por sua vez, possibilita que a acadêmica de Letras, já em sua formação, tenha a possibilidade de vivenciar situações pedagógicas reais. Assim, o professor de Língua Portuguesa, pela língua e para além da língua, será capaz de contribuir para a transformação do meio em que vive, na busca por uma sociedade mais equânime e empática.

## Referências

MEC. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jul. 2020.

BUORS, P.; LENTZ, F. Les littéracies multiples: un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. **Cahiers Franco-Canadiens de l'Ouest**, v. 21, n. 1-2, p. 127-150, 2009.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ONU. **Estudo da ONU aponta aumento da população de migrantes internacionais**. São Paulo: ONU, 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/estudo-da-onu-aponta-aumento-da-populacao-de-migrantes-internacionais/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

## ARTE COMO EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sibila Stuani Carraro\*

Durante o dia a dia, de uma escola de Educação Infantil, é possível vermos muitas propostas envolvendo as linguagens da arte. Muitas cenas são pautadas por várias cores, tintas, recortes e colagens, desenhos e, em alguns momentos, o contato com a argila. Algumas experiências de contato com estes materiais ganham um cunho mais repetitivo, mecânico e frio, possibilitando à criança apenas uma vivência superficial.

Este estudo tem por premissa uma reflexão sobre a arte como linguagem, que permite à criança se expressar, por meio de diferentes elementos, sua criatividade e imaginação. A pesquisa deste estudo é bibliográfica e embasada nos estudos de Dewey (2010), que tratam a arte como uma experiência estética. Diante de muitas reflexões sobre a prática com estas linguagens, surge a problemática que embasa este estudo: De que crianças falamos ou em que crianças pensamos, quando planejamos aulas, atividades ou encontros voltados para uma mera reprodução das linguagens da arte?

Ao visualizarmos as crianças trabalhando com pintura ou em processos com argila, por exemplo, por que não lhes oportunizar uma experiência estética pautada na percepção de movimento. Essas ações que oportunizam o protagonismo da criança podem ter consigo a dúvida, o inesperado e a curiosidade, pois, neste momento, o resultado é o processo e neste percurso o que mobiliza não será a mão do professor, mas um afeto, uma sensação, um sentimento da criança, no contato com este material.

Na criação de um desenho, pintura ou outra linguagem, a criança demonstra suas emoções e sensações, possivelmente até as mais profundas, pois este momento é uma forma de narrar, dar sua opinião e até mesmo contar uma história. Em seus estudos, o filósofo, educador e escritor, sobre educação, arte, religião, psicologia, John Dewey, afirma que a arte é realizada através das interações com o meio e com a matéria, possibilitando uma mobilização muito significativa. O autor afirma “[...] a experiência é o resultado, o sinal e a

---

\* Professora de Educação Infantil. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade de Caxias do Sul. Graduanda do curso de Pedagogia pela mesma Instituição. *E-mail*: sscarraro@ucs.br

recompensa da interação entre organismos e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação” (DEWEY, 2010, p. 89).

Sendo assim, a arte como propulsora de aprendizagens não é algo que ocorre de forma isolada, ela engloba o sentir, ver, pensar, falar e ouvir; além da coordenação, equilíbrio e motricidade. Estudos nas áreas da educação e arte abordam que o uso contínuo das linguagens artísticas na Educação Infantil traz consigo muitos benefícios para o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional.

Porém, essa abrangência e contato com diversos materiais permite também o desenvolvimento da interpretação; aguça o senso estético e crítico; estimula o raciocínio e estabelece vínculos afetivos, fortalecendo a autoestima e a sensibilidade da criança. Cabe ressaltar que a arte não deve ficar restrita ao campo visual; é necessário oferecer um amplo repertório presente nas outras linguagens artísticas como: teatro, dança e música.

Outro ponto a ser destacado é a mediação que o professor precisará assumir com os mecanismos que a arte nos possibilita diariamente, passando do papel principal para um observador. A postura do adulto mediador é imprescindível na organização do ambiente, na produção de situações, propostas e provocações. Mas, acima de tudo fica evidente que é preciso dar o direito a criança de se expressar do jeito dela e com a estética que lhe for adequada. Segundo, Dewey (2010, p. 96) “onde quer que as condições sejam tais que impeçam o ato de ser uma experiência em que a totalidade da criança esteja viva e na qual ela possua sua vida através do prazer, faltará ao produto algo da ordem do estético”.

O contato com a matéria, os materiais e suas materialidades produz muitos significados, quando mobilizados em uma experiência estética que possibilite à criança partir das suas inquietações, percepções e desejos. Em seu livro *Arte como experiência*, Dewey nos mostra como todo o conhecimento surge da experiência realizada do início ao fim. A arte é vista como um ponto de muita interação com o meio, estado de combate com a matéria e os materiais, tendo como base neste processo a percepção de cada pessoa. Cabe ressaltar a importância de olhar sensível que observe os processos que as crianças trazem

em suas narrativas de vida, não somente produzindo mais informação, mas acolhendo.

Destaco que ter um ambiente propício à criatividade e à expressão faz total diferença, para mobilizar os sentidos; enriquecer as experiências e promover encontros com diferentes linguagens no público infantil. As práticas em sala de aula precisam ser pautadas nas vivências que alimentem a imaginação, respeitem a infância e aventurem-se na arte como experiência para ir além do habitual.

#### **Referência**

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Org. de Jo Ann Boydston. Trad. de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## **CALMA, CAMALEÃO! CONSTITUIÇÃO DA NARRATIVA VISUAL E INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 4 ANOS**

Fabiana Lazzari Lorenzet\*  
Flávia Brocchetto Ramos\*\*

O presente trabalho trata de apresentar parte da pesquisa que culminou na escrita da Dissertação do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Na investigação defendida em abril de 2016, intitulada *Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil*, foram selecionados cinco livros de narrativas por imagem do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE-2014) – Educação Infantil – Categoria 2 – 4 e 5 anos – Acervos 1 e 2, para realizar sessões de leitura em turma de Educação Infantil, composta de 13 crianças com 4 anos de idade. De posse dos livros selecionados para a pesquisa, foram analisadas peculiaridades que constituem o gênero narrativa visual; da mesma forma, foram tomados pontos principais para análise sobre a construção da narrativa de cada obra, e como ela se constitui pelas imagens. Dos cinco livros selecionados para a Dissertação, neste trabalho compartilharemos breve análise e interação dos leitores mirins, referente à obra *Calma, Camaleão!*, de Laurent Cardon. A pergunta norteadora foi: Como a criança com 4 anos atua no processo de construção de sentido sobre livros de narrativa visual e como essas obras, presentes nos acervos para a Educação Infantil do PNBE-2014, constituem-se discursivamente? No que diz respeito ao letramento literário, este estudo é imprescindível, uma vez que a pesquisa investiga a interação do leitor mirim com o livro de imagem, a fim de entender a significação da visualidade que tais narrativas geram e os percursos construídos pelos leitores. Para subsidiar teoricamente a análise da narrativa visual, sob o ponto de vista das imagens e da visualidade, tomamos como referência Oliveira (2008), no que tange aos aspectos constitutivos da ilustração, principalmente sobre *cor, cenário, perspectiva, espaço físico, ritmo, composição*, assim como a descrição da

---

\* Mestra em Educação. Doutoranda em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail*: fabianalazzari@yahoo.com.br

\*\* Doutora e Mestra em Letras. Pesquisadora Pq 2 CNPq. Docente na Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail*: fbramos@ucs.br



*materialidade* e do *projeto gráfico* da obra. Ainda, foi realizada a análise do livro quanto à organização das ações constituídas pela visualidade, ou seja, a composição narrativa, de acordo com os pressupostos teóricos de estrutura da sequência narrativa propostos por Adam (2008). O autor evidencia a estrutura hierárquica da narrativa constituída por cinco macroproposições de base que, por sua vez, correspondem aos cinco momentos do aspecto: a) situação inicial, antes do processo; b) o nó desencadeador, o início do processo; c) re-ação ou avaliação, o curso do processo; d) desenlace, resolução, o fim do processo; e) situação final, depois do processo (ADAM, 2008, p. 224). A obra *Calma, Camaleão!* é constituída por páginas com fundo branco e com ausência de cenário, privilegiando a ação dos personagens. A narrativa desdobra-se por movimentos e expressões em sequência, representados em quadrantes de tamanhos variados, ora com, ora sem linhas delimitadoras de espaço. O camaleão filhote brinca com seu pai e recebe lições para aprender a capturar insetos, a fim de se alimentar, caracterizando, dessa forma, a situação inicial da narrativa. À medida que as cenas, em quadrantes, vão passando, o filhote cresce. No início, parece mais desanimado por não ter êxito em suas caçadas, porém, em seguida, comemora o sucesso nas capturas. A sequência das imagens, na página, segue o modo ocidental de leitura, de cima para baixo e da esquerda para a direita, caracterizando o ritmo do enredo. Consoante Oliveira (2008, p. 57), “o ritmo é uma variedade intencional de formas criadas pelo ilustrador para despertar o interesse do olhar e, conseqüentemente, da narração, uma alternância de diferentes que resultam iguais e harmônicos em sua totalidade”. A narrativa constitui-se principalmente na mudança do protagonista e de suas expressões, assim como seu movimento, deslocando-se ora de uma página a outra, ora compondo a cena em página dupla. Também não se observam elementos que sinalizam espaço e tempo. No entanto, é possível inferir que a passagem do tempo e o crescimento do camaleão, ao longo da narrativa, seriam os obstáculos a serem vencidos pelo protagonista. Na história, o protagonista trilha seu caminho, independentemente de marcas temporais, espaciais ou mesmo da figura de um antagonista que o persiga. A ação do camaleão pode provocar riso, mas também convidar o leitor a refletir sobre o comportamento do herói. Os traços, as cores e o próprio título da obra trazem possibilidades de interpretação sobre a história, além de apresentar ludicidade e humor. Nas

propostas de leitura com as crianças, no que se refere a essa obra, transcrevemos diálogo, no intuito de discutir a mobilização das crianças e a amplitude das descobertas motivadas pela interação. Vale destacar que os nomes das crianças são fictícios, a fim de preservar sua identidade. Na leitura da capa do livro, Giz de Cera sugere que a história trata de um sapo e que o sapo é *dormidão*. Os sujeitos, ao serem questionados pela mediadora (pesquisadora), se acham que realmente é um sapo, expressam suas opiniões. Caneta Hidrocor afirma: – *Sapo não tem rabo*, utilizou a lógica do descarte. Por sua experiência anterior, sabe que sapo não tem rabo e a imagem impressa na capa do exemplar tem rabo, logo conclui que a afirmação inicial de Giz de Cera não procede. Cartolina sugere, pela aproximação, ser um lagarto. Aquarela expressa reação que supõe saber de que animal refere-se à imagem do livro, mas parece não lembrar. A mediadora percebe, mas não fornece a resposta. Em poucos segundos, Aquarela conclui satisfeita: – *Um camaleão*. Na leitura partilhada com crianças pequenas, é importante que o mediador tenha clareza que, possivelmente, a leitura não transcorre linearmente do início ao fim. Alguns “descansos” poderão acontecer e ser construtivos. O exemplo da fala destacada anteriormente retrata o momento em que coube à mediadora abrir, ainda mais, o espaço para as intervenções das crianças. As falas revelam a possibilidade de ampliar o vocabulário, apoiados em experiências de interação. Reiteramos a importância de o mediador auxiliar o leitor iniciante, pois o texto visual é exigente, diferentemente de muitos desenhos animados, os quais, normalmente, as crianças pequenas estão acostumadas a assistir. O objetivo deste estudo foi examinar possibilidades de atuação das crianças frente à obra pertencente à categoria livros de narrativas por imagens selecionadas pelo PNBE-2014 – Educação Infantil – e analisar o modo como o leitor da Etapa Pré-Escola interage e dá significado às narrativas visuais, com as quais têm contato, a partir das sessões de leitura. Entendemos que este estudo tenha relevância no grupo de trabalho – GT7 – Educação e Linguagem. Consideramos que uma das formas de levar subsídios e contribuir com o trabalho docente e com as práticas educativas na Educação Infantil seja a pesquisa. Assim, podemos compreender como acontece a leitura das narrativas visuais e a interação das crianças em ambiente formal de aprendizagem.

## Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Ver. Téc. de Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008.

CARDON, Laurent. **Calma, Camaleão!** São Paulo: Ática, 2010.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

## MEMES NAS REDES SOCIAIS: GÊNERO TEXTUAL COMO ELEMENTO DE REFLEXÃO SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Jaqueline Dias da Silva<sup>\*</sup>  
Maria Elena Dias da Silva<sup>\*\*</sup>

Os diversos tipos de linguagem virtual são frequentes nos ambientes de aprendizagem. Tais gêneros textuais, por suas características, propiciam um diálogo criativo e espontâneo na sala de aula, favorecendo os processos de ensino e aprendizagem.

Os memes, especificamente, configuram-se como gênero textual de teor humorístico, fato que facilita o entendimento do discurso pretendido, desde que se tenha um mínimo conhecimento do contexto sobre o qual foi construído.

Nas redes sociais, é frequente que os memes sejam empregados de forma a alimentar uma discriminação social, que é o preconceito linguístico. É comum memes, no Facebook, por exemplo, que apresentem expressões da Língua Portuguesa, em sua forma de uso, com tons de gracejos e piadas.

Esse estudo objetiva propor uma análise e exploração dos memes nas aulas de Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental, com o propósito de mostrar a existência das variedades linguísticas e as mudanças que ocorrem na língua, a partir de diversos fatores, tanto linguísticos quanto extralinguísticos. Nesse sentido, o problema que envolve a pesquisa é como combater o pensamento que leva ao preconceito linguístico na escola.

O aporte teórico que fundamenta este trabalho é a Sociolinguística Variacionista, fundada por William Labov (1972), que é um dos mais representativos desta corrente linguística e, por utilizar a estatística como aporte analítico, é designada Sociolinguística Quantitativa ou Variacionista.

Utilizamos como base de metodologia a pesquisa bibliográfica em artigos sobre a teoria Sociolinguística, sobre preconceito linguístico, memes e redes sociais.

---

<sup>\*</sup> Doutoranda em Linguística pela Unemat Cáceres. Mestra em Linguística. Doutoranda em Linguística pela Unemat Cáceres e Graduada em Letras: Português/Inglês e suas respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat – Sinop). *E-mail:* dr.jaquelinedias@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Especialista em Educação Infantil pela Unid. Graduada em Pedagogia pela Unemat-Sinop. *E-mail:* leninhasinop31@gmail.com

Em seguida, buscamos memes em páginas das redes sociais que retratassem a realidade da Língua Portuguesa em uso, memes com variedades linguísticas, com ênfase para memes que trouxessem a variedade informal da língua.

Então, fizemos a seleção de determinada página que tivesse como tema principal a difusão desse tipo de meme, levando em consideração que fosse uma página com grande número de seguidores e interações, como curtidas, comentários e compartilhamentos.

Foi realizada uma análise do material encontrado e, assim, construímos uma proposta de trabalho com memes para aulas de Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental, de modo que essa aula privilegiasse as questões de variação linguística e reflexão acerca do preconceito linguístico.

Para Labov (1972) as transformações na língua ocorrem com o passar do tempo, de modo que a língua é um sistema heterogêneo, que está diretamente ligado a diversos fatores, tanto de origem linguística como extralinguísticos. Sendo assim, transforma-se conforme o contexto histórico, a região, os fatores socioculturais, contatos linguísticos, entre outros.

De acordo com Bagno (2007, p. 38): “O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários”. O autor ainda propõe que “qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’ [...]” (BAGNO, 2007, p. 38).

O aluno vai para a escola com uma carga linguística construída sobre tudo o que ele já viveu, como sua cultura, a região em que mora e/ou de onde vieram seus familiares, sua idade e outros fatores que contribuem para a formação de uma variedade linguística. Quando a escola apresenta a norma padrão como única, ela exclui seus alunos, pois estes não reconhecem na disciplina de Língua Portuguesa sua língua materna.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (1999) “[...] há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar [...] é comum considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas” (BRASIL, 1999, p. 26).

Conforme Recuero (2009, p. 130): “A presença de memes é relacionada ao capital social, na medida em que a motivação dos usuários para espalhá-las é, direta ou indiretamente, associada a um valor de grupo”. Ainda, Recuero (2009, p. 130) aponta que “as pessoas que espalham os recados com imagens acreditam estar fazendo algo positivo, que deixará aquele que recebeu a mensagem contente”.

Para pensar nessa proposta de trabalho, escolhemos a página de *Facebook* denominada *Português da Depressão*, que conta com um pouco mais de 2,4 milhões de seguidores. O seu objetivo principal é, por meio do humor, mostrar “desvios de Língua Portuguesa”.

Na página há várias publicações relativas ao uso do português. Os *posts* normalmente são memes ou *prints* de redes sociais, como o próprio *Facebook*, o *WhatsApp*, *Twitter* e outras.

A proposta é realizar a aula no laboratório de informática. No laboratório, o professor pede que os alunos façam buscas sobre o tema *variedades linguísticas e preconceito linguístico*; realiza-se um debate com os alunos acerca da temática, no qual cada aluno apresentará sua percepção sobre as pesquisas feitas e suas experiências com relação ao tema, caso exista um fato pelo qual tenha passado e que queira compartilhar.

Nas próximas aulas, o professor inicia a exposição sobre redes sociais e sua influência sob a sociedade atual, bem como os tipos de textos de circulam pelas redes. Em seguida, o professor orienta que os alunos abram a página, *Português da Depressão*, no *Facebook*.

Ao abrirem a página, o professor solicita que façam uma breve observação do seu conteúdo, da quantidade de seguidores e das interações que existem na página. Após essa observação, é feita uma conversa/debate sobre o conteúdo exposto na página e questionam-se os alunos sobre a presença das variedades e do preconceito linguístico nas postagens.

Como exercício final, o professor pode solicitar aos alunos que escolham, na página, dois textos, do gênero meme, e exponham aos colegas seu conteúdo e uma breve análise do que foi encontrado nesses memes. O esperado é que os alunos reconheçam o preconceito linguístico presente nos memes, bem como nos comentários que os seguem.

Demonstrar essa temática, por meio do uso das tecnologias e das redes sociais, como foi proposto, é uma forma de o professor se aproximar dos alunos, uma vez que, atualmente, os jovens estão cada vez mais conectados ao mundo virtual.

Além disso, propor uma discussão sobre esses temas leva o aluno a uma reflexão sobre sua atuação enquanto falante de uma língua, bem como sua atitude em relação ao falar de cada pessoa. Pensar as variedades e o preconceito linguístico é uma forma de inclusão social, e esse é um papel importante que a escola como um todo deve desempenhar.

### **Referências**

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

RECUERO, Raquel da Cunha. Dinâmicas de redes sociais no Orkut e capital social. **Razón y palabra**, n. 52, 2009.

## **GT 8 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO REGIONAL**

### **Coordenadores**

Cristian Roberto Antunes de Oliveira (UCS)

Dilnei Abel Daros (UCS)



## **PROCESSO HISTÓRICO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS MULTISSERIADAS RURAIS DE NOVA PRATA/RS (1988-2006)**

Sonia Prigol Pagnoncelli\*

Esta comunicação tem por objetivo apresentar o projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido em nível de Mestrado. Essa investigação faz parte de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa em História e Filosofia da Educação. Essa investigação está intitulada como “Processo histórico das escolas municipais multisseriadas rurais de Nova Prata/RS (1988-2006)”. Possui a seguinte questão de pesquisa: Como se caracterizou o processo histórico das Escolas Municipais de 1º Grau Incompleto Padre Diogo Feijó e Pedro Pagnoncelli entre os anos de 1988 a 2006, considerando as culturas escolares e o processo de nucleação das mesmas? Possuindo como objetivo geral compreender o processo histórico das escolas multisseriadas, no Município de Nova Prata/RS, entre os anos de 1988 a 2006, enfocando as culturas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Pedro Pagnoncelli e Padre Diogo Feijó, seus sujeitos e práticas escolares, bem como o processo de nucleação. Esta pesquisa, além de contribuir com a história da Educação de Nova Prata, pois será realizada uma contextualização geral das escolas rurais multisseriadas, também contribuirá para entendermos a história das duas escolas e registrar memórias de alunos, professoras, gestores e pessoas inseridas nessa comunidade. Além disso, é importante ressaltar que não há nenhum estudo e registro feito nesse aspecto dentro da história da educação do Município. Inscrita no campo da História da Educação, tomando um viés da História Cultural, com os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a análise, sobretudo com as contribuições de Burke (1992, 2008), Chartier (2010), Julia (2001), Vidal (2005) e Pesavento (2005). A metodologia utilizada é a análise documental histórica, realizada através de documentos acessados nos arquivos da SME e a história oral que será feita por meio de entrevistas com sujeitos que participaram da história da Instituição, no período temporal delimitado. Como pesquisadora desse processo de nucleação, pretendo perceber e narrar como ele foi sentido pelos sujeitos inseridos nas

---

\* Mestranda em Educação do PPGEDU da UCS. Licenciada em Pedagogia de Séries Iniciais-UCS. E-mail: soniaprigol@bol.com.br.

comunidades, que, por sua vez, tinham nessas escolas um ponto de referência, local de encontro e que, de um momento para outro, viram as portas das escolas se fechando e suas crianças sendo levadas para escolas-núcleo. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Diogo Feijó foi uma das primeiras escolas rurais multisseriadas a ser instituída no Município, tendo como ano de sua fundação 1918, e está localizada na comunidade do Gramadinho. Primeiramente, teve seu espaço construído em madeira sendo demolida em 1984. Já no ano seguinte, foi inaugurada, em outro terreno, a outra escola num modelo semelhante embora maior, agora com duas salas de aula, dois banheiros e cozinha. Com o passar do tempo e com o aumento da demanda por vagas para os alunos moradores da comunidade, houve a necessidade da construção de uma nova escola. Segundo relato dos moradores, a reivindicação aconteceu porque os alunos precisavam percorrer um longo trajeto a pé deslocando-se das suas casas até a escola. Assim sendo, em 1988 foi inaugurada a segunda escola inserida naquela comunidade, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Pagnoncelli, construída em forma de mutirão, toda em basalto, com uma sala de aula, cozinha e um sanitário. Pelos resultados preliminares obtidos, ambas as escolas rurais eram multisseriadas, ou seja, se constituíam por uma única turma com alunos de idades e níveis de conhecimento diferentes atendidos pela mesma professora. A docente desempenhava vários papéis dentro do educandário: era responsável pela 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 a parte pedagógica desenvolvida. Essas duas faziam parte das 22 escolas rurais multisseriadas do Município de Nova Prata. A partir de 2006, os alunos que frequentavam as duas escolas, numa média de doze alunos matriculados na Escola Padre Diogo Feijó e sete na Escola Pedro Pagnoncelli, foram transferidos para a escola-núcleo já existente, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângela Pelegrini Paludo. Localizada em um bairro urbano na distância aproximada de 8 km, as crianças eram transportadas por meio de uma organização de transporte escolar gratuito; então os estudantes frequentariam a *escola grande*, com turmas seriadas, uma estrutura física e humana bem diferenciada. Ainda não foi possível identificar os efeitos da nucleação para as famílias e as comunidades e como o fechamento das escolas rurais impactou (ou

não) nos modos de viver das famílias; mas como o avançar da pesquisa, pretendo perceber esses e outros aspectos que possivelmente emergirão *a posteriori*. Após o fechamento e a nucleação das mesmas, hoje está em funcionamento na rede municipal seis escolas de educação infantil e seis de Ensino Fundamental. Atualmente, Nova Prata possui aproximadamente 27 mil habitantes. Cabe ressaltar que Nova Prata pertenceu a Alfredo Chaves, atual Veranópolis, até 11/8/1924, ano de sua emancipação política.

### Referências

- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: \_\_\_\_\_. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992. p.7-37.
- BURKE Peter, **O que é história cultural?** Trad. de Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- 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.
- 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).

## O GRUPO ESCOLAR BERNARDO PETRY (VALE REAL/RS – 1958-1988): AS FESTAS ESCOLARES

Bruna Cemin<sup>\*</sup>  
José Edimar de Souza<sup>\*\*</sup>

Esta pesquisa analisa as práticas de escolarização da Escola Bernardo Petry, de Vale Real/RS, no período de 1958 a 1988, através de registros fotográficos, enfatizando as festas locais e comemorações cívicas e o modo como estão relacionadas à formação de uma cultura escolar. Trata-se de um estudo monográfico de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia. A perspectiva teórica sustenta-se na História Cultural, fundamentada em autores como Sandra Pesavento. Segundo Pesavento (2003, p. 57), “[...] história e Memória são representações narrativas que se propõem a uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo”. Por isso, analisar detalhadamente o processo de construção, a história como marco na educação do Município, a cultura escolar ali construída e desenvolvida, as práticas pedagógicas usadas, seus objetivos e as festividades com grande participação da comunidade, seu patrimônio arqueológico e documental nos remete ao passado e, automaticamente, somos convidados a refletir sobre diversos aspectos relevantes em torno dessa Instituição. A metodologia utilizada consistiu na análise documental, tendo como fonte fotografias do acervo de Madalena Pellenz e Gilberto Freiburger, além das encontradas e disponibilizadas no arquivo institucional da Escola Bernardo Petry. O processo de escolarização na cidade teve início em 1875, quando foi criada a primeira escola étnica, tendo como professor Estéfano Theissen, que dava as aulas no dialeto alemão. Em 1938, as prefeituras passaram a exigir formação para exercer a profissão. Dessa forma,

---

\* Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: brunacemin123@gmail.com

\*\* Doutor em Educação. Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). Pesquisa vinculada ao Edital Universal 01/2016. Modos de Organizar a Escola Primária no RS (1889-1950) – histórias, memórias e práticas educativas. Processo n. 405151.20160 e Projeto de investigação financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs) Instituições escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra Gaúcha – práticas e processos de escolarização na primeira metade do século XX. Processo n. 19.2551.000113035. *E-mail*: jesouza1@ucs.br

Bernardo Petry foi nomeado professor interino, após aprovação em concurso público, de fevereiro de 1897. Sendo assim, ele foi autorizado a dar aulas públicas em Kronenthal, na época Município de Cahy (São Sebastião do Caí). Nesse cenário, ele realizava reuniões e grandes festas escolares com o intuito de ganhar o apoio de pais e alunos e de toda comunidade na bela obra que estava se tornando realidade (a criação de uma escola). A segunda escola de Vale Real, que fora construída em 1898, funcionava em uma parte da casa de José Alcido Glaeser, e tinha como professor o recém-nomeado Bernardo Petry, já contando com aulas em português. O dia 15 de março de 1899 foi marcante, quando o professor ministrou a 11ª Aula Pública Estadual em Kronenthal, reunindo 21 alunos. Já em 1905, Bernardo Petry construiu um pequeno espaço ao lado de sua moradia, transferindo a 11ª Escola Pública de Kronenthal para lá (STEINMETZ; LAMB; TEUSCHEL, 2010). No Vale Real, de 1875 até 1964, existia uma escola comunitária e uma escola pública. Em 1957, líderes comunitários, entre eles Roberto Ruschel, Kuno Stoffels, José Octávio Gregory, Fridolino Freiburger, Wilibaldo Freiburger, Alcides B. da Cunha e Edgar Mielke, iniciaram um movimento para conseguir uma escola estadual. Felizmente, em 10/3/1960, criou-se o Grupo Escolar Bernardo Petry, mas suas novas dependências ainda não estavam finalizadas. Desse modo, as aulas continuaram provisoriamente em outro espaço. Destacam-se, neste estudo, as festas escolares que aconteciam naquela instituição de ensino e que envolviam toda a comunidade, enaltecendo costumes locais, demonstrando e valorizando o trabalho desenvolvido em sala de aula, relacionado à comunidade de Vale Real. Muitas eram as inaugurações na Escola. De tempos em tempos, sempre havia alguma conquista a ser comemorada. Pequenos gestos, festas, doações e trabalho comunitário não faltaram. Nos dias tão esperados, geralmente, além da diretora, alunos e equipe do CPM, compareciam alguns políticos ou respectivos representantes. Algo que é notável e sempre estava presente era a bênção religiosa. A Festa do Colono era sempre realizada no mês de julho, na antiga Rua Rio Branco. Por alguns chamada de Festa do Colono e por outros *Buernfest*, ela acontecia nessa estrada de chão batido. Um grupo de pessoas organizava um caminhão, com uma mesa para o padre fazer a celebração, e algumas cadeiras para autoridades prestigiarem de modo confortável as apresentações. A *Buernfest*, festa típica alemã, era comemorada no mês de julho na cidade. Uma de suas atrações era a dança.

Percebe-se, através de fotografias, a influência alemã por meio de trajes típicos das crianças, uma tradição trazida pelos imigrantes alemães e ali revivida, sendo reconstruída e, assim, desenvolvia uma nova cultura através das práticas realizadas. Também se percebe, ao longo da análise, que muitas foram as inaugurações e conquistas da Escola Bernardo Petry, no decorrer de sua trajetória no período analisado. Desse modo, buscou-se estabelecer uma conexão entre as particularidades da organização escolar e a sociedade com base no levantamento e análise de dados empíricos. Os vestígios encontrados ao longo da análise demonstram práticas escolares muito além dos muros da escola, as quais visavam a aprendizados em torno da construção da cultura local, promovendo momentos de conhecimento não só para alunos, mas também a pais. Esses costumes envolviam grande número de munícipes, entre eles a comunidade escolar e demais autoridades presentes, que prestigiavam junto com o povo acolhedor. Os resultados desse trabalho indicam que as práticas de escolarização desenvolvidas nesta Instituição sempre procuravam elencar elementos do cotidiano, entrelaçados com traços da cultura alemã e dos valores ali construídos.

#### **Referências**

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STEINMETZ, Gladis; LAMB, Cristina; TEUSCHEL, Teresinha. **Bernardo Petry educando e fazendo história**. 1ª edição Vale Real/RS: Editora Lorigraf, 2010.

## O CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS ANALÍTICAS DA FUNÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR

Rosemeri Barreto Argenta<sup>\*</sup>  
Rosângela de Souza Jardim<sup>\*\*</sup>

Este estudo tem como objetivo contextualizar a administração da educação no Brasil, na década de 60, analisando a perspectiva e o percurso da administração escolar e da função do diretor de escola, atentando para fatos e situações que ocorreram num determinado tempo e espaço. Apresentamos alguns conceitos e a pesquisa sobre o tema, no período de 1960 a 1970, sob o enfoque da análise bibliográfica e perspectiva teórica da história cultural. A Administração Escolar, atualmente é abordada como Gestão Escolar, e isso se deve às transformações que se impuseram no campo da educação. Este tema possui muitos estudos no decorrer do século XX, e não temos aqui a pretensão de exaurir ou fazer conclusões sobre o mesmo, mas, sim, reunir alguns fios da trama histórica que permitam questionar os fundamentos e objetivos desses interesses, considerando nosso objeto analítico, que se refere às práticas de administração escolar. A administração da educação emergiu a partir da necessidade de organizar a escola, sendo possível, identificar três momentos históricos: o início do século XX até cerca de 1970, com a sistematização do conhecimento no sentido técnico; o segundo, em que foram constituídas críticas aos modelos anteriores, que se iniciam com a redemocratização política dos anos 80; e o terceiro, até a atualidade, passa-se a discutir a partir de 1990 sobre forte influência das transformações tecnológicas e capitalistas. (SANDER, 2007). De acordo com Andreotti (2012), o percurso histórico da administração escolar no Brasil pode ser teorizado a partir do período colonial. Com a centralização da administração portuguesa, surgem as primeiras iniciativas na educação, destacando-se a educação dos jesuítas, reconhecida pela conversão dos

---

\* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bacharela em Serviço Social. Mestra em Serviço Social pela PUCRS. Assistente Social no IFR. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). *E-mail*: rosemeri.argenta@vacaria.ifrs.edu.br

\*\* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Diretora do Senac/Bento Gonçalves. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). *E-mail*: rsjardim@senacrs.com.br

indígenas à fé católica, além de servir para o ensino dos descendentes dos colonizadores, sendo criados colégios e igrejas em todo o País, produzindo um sistema de educação e formação regular da elite colonial. No Período Imperial, conforme Ananias (2012), a educação no País é impactada diante das mudanças agrárias e escravistas, sendo organizada pela constituição gradual de uma economia capitalista. O cargo do diretor de escola surge pela primeira vez através da Lei n. 29, de 16 de março de 1847, ao qual, conforme a autora, “tomar conta do liceu, inspecionar a conduta dos professores, remeterem ao presidente da província os problemas e sugerir as alterações para mudanças, tanto na rotina do colégio, como na vida profissional de seus professores” (ANANIAS, 2012, p. 59). Embora com iniciativas e legislações, o século XIX conforme a autora, não consolida um projeto de institucionalização das escolas. Na Primeira República, com o surgimento dos Grupos Escolares, a figura do diretor de escola passa a ocupar um espaço pedagógico e estrutural central, mesmo que inicialmente no ensino paulista, sendo, portanto, São Paulo referência para posteriores reformas. De acordo com Neto e Penteado (2012, p. 75), “assim que a República foi proclamada, em 1889, a escola tornou-se “o emblema da instauração da nova ordem”. Na escola estavam depositadas as esperanças da inauguração de um novo tempo [...]”, dessa forma, a educação passou a ser projeto do governo, com muitas reformas, em especial a formação de professores e o ensino primário, o que impacta num início da administração das atividades escolares. No que se refere à administração escolar, a preocupação consistia em racionalizar, organizar e tornar eficiente a instrução pública. Ainda de acordo com os autores, a Reforma Paulista de 1892-1893 proporcionou que várias escolas se instalassem em um prédio até então funcionando de forma independente; em 1894 esses grupos passaram a trabalhar de forma integrada, organizando a escola às condições urbanas da população; essas escolas passaram a contar com diretores para sua administração escolar, surgindo os Grupos Escolares. Cabia ao diretor do Grupo Escolar a renovar o ensino, no que diz respeito ao ensino e à estrutura, bem como ao zelo pela vigência da reforma republicana, além das atribuições administrativas e técnicas. Ressalta-se que a regulamentação paulistana, com a criação dos grupos escolares, permitiu que uma mulher pudesse assumir o cargo, até então ocupado por homens. Dessa forma, a figura do diretor de escola, naquele período, é apontada nas regulamentações e legislações e surge pelas



iniciativas do governo aos projetos da educação, mesmo que ainda não escalonados e concretizados em todo o País. Verifica-se que é a partir do próximo período que diretrizes educacionais vão se consolidar. Ressaltamos que a modalidade Grupo Escolar tinha por objetivo promover mudanças no Ensino Primário quanto à sua organização, o que contribui para produzir uma nova cultura escolar no meio urbano, tanto nos aspectos estruturais e arquitetônicos quanto no sistema funcional da escola e nos aspectos de ensino. Ainda para o autor, mesmo sendo uma prática milenar, a administração tem seu estudo sistemático ocorrendo de forma mais recente, associada às necessidades de organização social e política, ao processo de mudança da sociedade, se estabelecendo na Revolução Industrial, o que impactará nas perspectivas que seriam construídas acerca dos conceitos que envolvem a administração escolar no Brasil, assim como sua construção histórica. Nos anos 30 e 40, apresentam-se as primeiras diretrizes institucionais visando à formação de profissionais qualificados para a função, como também a publicação de trabalhos pioneiros no País sobre a administração das atividades escolares. Pela necessidade de se adaptar ao modelo de racionalização do trabalho, apoiada nas teorias de Fayol, surgem as primeiras teorias sobre administração escolar, voltadas à função do diretor de escola. Na fase desenvolvimentista, que acontece no período da reconstrução econômica, nas décadas de 50 a 60, cominadas pelas consequências da Segunda Guerra Mundial, a Administração Pública alcançou renovada importância estratégica nos Estados Unidos e em seus países aliados, surgindo a administração para o desenvolvimento. No campo da educação, a administração e o enfoque desenvolvimentista inseriram-se no poderoso movimento internacional da economia da educação e de suas áreas relacionadas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento (SANDER, 2007). Como resultados identifica-se que, na década de 60, há um campo fértil quanto ao movimento e à organização no campo teórico da administração da educação. Destaca-se o pioneirismo e o protagonismo da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (Anpae), atualmente Associação Nacional de Política e Administração da Educação, que foi fundada em 1961, durante a realização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, com o propósito de sistematizar as práticas desse campo acadêmico. Em síntese, concluímos que a administração da educação tem um percurso histórico

que contribuiu para movimentos que, na esfera atual, ainda são discutidos, como as inovações e a técnica para estruturar e organizar o ensino público, como qualidade e eficiência nas distintas situações educativas.

#### Referências

ANANIAS, Mauriceia. A administração escolar no período imperial (1822-1889). *In*: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. São Paulo: Editora Alínea. 2012. p.55-74.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas. *In*: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. São Paulo: Editora Alínea. 2012.p. 103-124.

NETO, Luiz Bezerra; PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. **As reformas educacionais na Primeira República (1889-1930)**. *In*: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. São Paulo: Editora Alínea, 2012. p. 75-102.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do donhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO À LUZ DOS NOVOS DESAFIOS DA ESCOLA DO SÉCULO XXI

Isaias Rafael de Liz\*

Este artigo é fruto de um trabalho de conclusão do curso de Especialização em Gestão Escolar do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi) e prende-se ao tema “Gestão democrática da educação à luz dos novos desafios da escola do século XXI”. A escolha do tema se deu em virtude de indagações como a importância de uma educação de qualidade, bem como a necessidade de haver uma gestão pautada no diálogo e na participação da comunidade escolar, a fim de que todos possam sentir-se peças fundamentais no processo educacional. O artigo iniciou fazendo uma abordagem histórica, partindo da década de 30, na qual se tem conhecimento dos primeiros escritos sobre a administração escolar, bem como os marcos históricos que afetaram diretamente o desenvolvimento da administração, até a gestão escolar democrática, analisando a legislação vigente a respeito do assunto. O método de pesquisa utilizado foi de levantamento bibliográfico, com abordagem exploratória e qualitativa acerca do tema pesquisado. A relação desse trabalho com o grupo de pesquisa – História da Educação Regional, está nos desafios que o gestor enfrenta dia a dia na escola e por que a gestão escolar democrática é uma conquista para a história da educação. Ao desenvolver esta pesquisa, buscou-se refletir sobre a importância da gestão democrática na educação, por meio do estudo da história que levou à construção do conceito, para, assim, avaliar os desafios atuais. A revisão de literatura sobre gestão escolar apresenta, com frequência, trabalhos com o tema gestão democrática. Diante disso, optou-se pela pesquisa em autores que tragam como referencial o tema *gestão democrática* como um desafio para a escola e para o gestor do século XXI. Por isso, foi mister recorrer a referenciais para o assunto, como A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n 9.394/96, além de autores como Carlos Roberto Jamil Cury,

---

\* Licenciado em Letras Português e Inglês pela Universidade do Planalto Catarinense. Especialista em Língua Portuguesa, produtor e revisor de textos (Uniplac). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Facvest. Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. É professor efetivo na Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina. *E-mail*: professorafaelliz@gmail.com

Heloísa Lück, José Carlos Libâneo, Azilde Lina Andreotti, entre outros. Para que se tenha melhor compreensão, iniciou-se o trabalho fazendo uma análise histórica da gestão democrática. O segundo buscou deixar claro que todo gestor da educação deve preocupar-se com assuntos que vão além da parte administrativa, isto é, que também envolvam conteúdos curriculares, cumprimento de metas e avaliação dos alunos e professores. A gestão escolar tem como alicerce seis pilares: a gestão escolar pedagógica, a gestão escolar administrativa, a gestão escolar financeira, a gestão de recursos humanos nas escolas, a gestão da comunicação e a gestão de tempo e eficiência dos processos. Ao falar em gestão escolar democrática, há a presença da democracia como ponto-chave. Entre tantas evoluções, percebeu-se que para a formação do indivíduo apto a conviver em sociedade e exercer seu papel de cidadão, é imprescindível que haja um relacionamento democrático entre estudantes, professores, funcionários e pais, no qual todos possam exercer seus direitos e deveres. Ao realizar a análise histórica dos fatos e debates que levaram ao cenário atual, foi possível compreender que, por muito tempo, a educação foi destinada a uma pequena parcela da sociedade, passando a ser ampliada conforme o necessário aumento de mão de obra especializada, para acompanhar o crescimento capitalista e a globalização. Em consonância, foi se tornando mais necessário que o ensino disponibilizado tivesse qualidade e efetivo. Durante os estudos ao longo das décadas, percebeu-se que a então administração escolar seria um dos grandes motivos para a baixa qualidade no ensino. Tendo isso em mente, a legislação buscou criar normas e metas que propusessem capacitação aos administradores, tornando-os assim gestores das escolas, vislumbrando uma gestão democrática com a participação de alunos, professores, demais funcionários da escola e comunidade. A aplicação da gestão democrática passou por muitos desafios, assim como qualquer ação que viesse modificar algo que está intrínseco à cultura da população. Conseguir modificar um conceito de autoritarismo e superioridade da direção das escolas é uma tarefa que exige conhecimento, tempo e paciência, porém, quando alcançada, beneficia amplamente a comunidade em geral. Ao relacionar o perfil do gestor da década de 30 com o gestor do século XXI, constatou-se que muita coisa mudou: desde as exigências de formação, os saberes e conhecimentos, até seu posicionamento perante alunos e comunidade escolar. E tais mudanças trouxeram e continuarão

trazendo benefícios para a sociedade como um todo. As habilidades que devem fazer parte do perfil do gestor são muitas; todavia, também são comuns a maioria que são as desejáveis em todos os profissionais de educação. Portanto, conclui-se que o gestor escolar deve ser um líder democrático que irá cooperar, participar das tarefas e colocar como parte de todos os sucessos e insucessos alcançados na escola. Ao assumir a responsabilidade e ver como uma falha sua cada evasão escolar e cada reprovação, este se posiciona como o líder que a comunidade escolar precisa à sua frente, pois o caminho para o ideal de educação que se deseja é longo e repleto de desafios. Entretanto, deve-se ter em mente que a gestão democrática é um grande trunfo, que pode ser um facilitador para se chegar a construir uma educação de qualidade.

#### Referências

- ADRIANO, Graciele Alice Carvalho. **Gestão educacional**. Blumenau: Ed. da Uniasselvi, 2017.
- ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930 -1964). **Revista HISTEDBR [on-line]**, Campinas, n. especial, p. 102-123, ago. 2006.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto do Governo, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm), em setembro de 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: 13 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 010.172, de 9 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília – MEC, 2001. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: 13 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília/DF, 2004.
- CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da gestão escolar: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE**, v. 18, n. 2, jul./dez. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486/14810>. Acesso em: 14 jul. 2019.

DORNELLES, V.; CAIME, F. **O sistema de organização de gestão escolar na concepção democrático-participativa viabiliza o crescimento qualitativo da instituição?** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/edrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0529.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na **escola** pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PATTO, Maria Helena de S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PECHI, Daniele. **Quatro características de um líder**. Nova Escola Gestão: 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/366/quatro-caracteristicas-de-um-lider>. Acesso em: 14 jul. 2019.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA Ilma A. Passos (org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

## **UM BREVE OLHAR PARA OS ESPAÇOS DO GRUPO ESCOLAR CARLOS GOMES: ENTRE PRECARIIDADES E MUDANÇAS (GARIBALDI/RS, 1926-1943)**

Cassiane Curtarelli Fernandes \*

A proposta desta escrita advém de minha pesquisa de doutoramento na área da História da Educação. Nesse estudo, investigo os grupos escolares constituídos e organizados nos Municípios de Garibaldi e Farroupilha, entre os anos de 1926 a 1949. Partindo desta pesquisa mais ampla, o objetivo do texto é apresentar alguns indícios acerca dos espaços em que funcionou o Grupo Escolar Carlos Gomes, entre os anos de 1926 a 1943, no município de Garibaldi. O recorte temporal inicial contempla o ano de instalação da escola, e o recorte final, o ano de inauguração do prédio escolar. Diante disso, penso e realizo este estudo a partir do referencial teórico-metodológico da História Cultural, buscando suporte no conceito de cultura escolar, especialmente em Viñao Frago (1995), Viñao Frago e Escolano (1998) e Faria Filho (2008). A metodologia utilizada foi a análise documental e história, sendo que, para compor o presente texto, analisaram-se jornais, correspondências dos intendentes e prefeitos municipais de Garibaldi; fotografias, entre outras fontes localizadas na Hemeroteca da Biblioteca Nacional, no Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi/RS e no arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Gomes (Garibaldi/RS). Para iniciar, é importante entender que o Município de Garibaldi foi colonizado por imigrantes e descendentes, sobretudo de italianos, no final do século XIX. Emancipou-se de Bento Gonçalves em 1900 e progrediu através da agricultura, da criação de animais e da instalação de pequenas indústrias e casas comerciais. Entre o final do século XIX e o início do século XX, recebeu três congregações religiosas que foram marcantes na história da cidade, em especial, pela formação de novos religiosos e pela atuação frente à educação primária. Juntamente com as escolas religiosas, conviveram escolas particulares italianas, escolas apoiadas pelo governo italiano e as escolas públicas, subvencionadas pelo governo municipal e estadual. Na sede, região central de Garibaldi, funcionavam, nos anos iniciais da década de 20, do século XX, duas

---

\* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupeheim). Bolsista Capes/Taxa. *E-mail*: cassianecfernandes@gmail.com

escolas religiosas e uma escola isolada que já era insuficiente diante da demanda por escolarização pública. Diante disso e da instalação de colégios elementares e grupos escolares no território gaúcho, é possível observar, especialmente nas correspondências dos intendes municipais, diversas mobilizações para que o município fosse contemplado com uma dessas tipologias escolares. No entanto, o êxito destas solicitações só chegou em 1926, na gestão de Jacob Nicolau Ely que, certamente, soube usar suas influências políticas, para conseguir a instalação da referida escola. Assim, no dia 11 de julho de 1926, foi oficialmente instalado o Grupo Escolar da Vila de Garibaldi, posterior Carlos Gomes. A escola foi instalada no prédio da Intendência Municipal, contando inicialmente com três classes. O prédio da Intendência havia sido inaugurado nesse mesmo ano e era uma das edificações mais bonitas de Garibaldi no período. Assim, diante da falta de recursos financeiros para a construção da escola, o prédio foi aproveitado para abrigar também o grupo escolar, ao que tudo indica, na parte térrea. Para administrar a instituição e ministrar o ensino, foram indicados o Diretor Menna Barreto Netto e a Profa. Addy Sobrosa, ambos de Porto Alegre. Alguns dias antes da inauguração, o Diretor Menna Barreto enviara uma correspondência ao intendente municipal solicitando algumas adaptações no prédio e no terreno. Ainda, mencionava que os móveis não haviam chegado e que a falta de professores o preocupava, diante do elevado número de matrículas. Pelo curto espaço de tempo entre a correspondência e a inauguração da escola, é provável que as solicitações do diretor não tenham sido atendidas. No dia 18 de julho, em outra correspondência, o diretor voltava a relatar o problema da falta de professores, pedindo a contratação de dois auxiliares, ao menos até o final do ano. Em 1929, a Prof. Addy Sobrosa assumiu a direção da escola. Nesse ano, havia 131 alunos matriculados e quatro professoras. Durante os anos iniciais da década de 30, a escola teve sua nomenclatura alterada para Grupo Escolar de Garibaldi. Pelo que foi possível investigar até o momento, adentrou a década 30 do século XX, funcionando em condições precárias. A demora no retorno e a falta de investimentos demonstram a desatenção do governo com os problemas relativos à manutenção da escola e da instrução pública de modo geral, pois, provavelmente, essa situação não era somente do Grupo Escolar de Garibaldi. Na tentativa de resolver o problema, em 1936, a Instituição foi transferida para um edifício alugado, em uma das ruas centrais da cidade. Segundo o Prefeito Dal Bó,



esse prédio também não era adequado, pois as condições de higiene deixavam a desejar, mas, mesmo assim, era melhor que o anterior, considerado nocivo à saúde, por estar em péssimas condições de conservação, além de ser úmido no inverno. Naquele ano, o prefeito adquiriu um terreno, oferecendo-o ao estado para a construção de um prédio que abrigaria a instituição escolar. A partir de 1937, com o início do Estado Novo no Brasil e as ações empreendidas pela campanha de nacionalização do ensino, pode-se dizer que há uma nova fase no processo de instalação e organização dos grupos escolares no estado. Nesse período, o governo estadual investiu na construção de prédios para os grupos escolares gaúchos. Em 1941, a prefeitura deu início à construção de um edifício para o Grupo Escolar Carlos Gomes, com verba advinda do governo. A inauguração do novo espaço ocorreu em 1943, durante os festejos da Semana da Pátria daquele ano. Quase duas décadas depois do seu início, o grupo escolar da sede de Garibaldi, finalmente, ganhava um espaço digno para seu funcionamento. O prédio foi construído em alvenaria e mantinha dois pavimentos. No primeiro, havia quatro salas de aula, biblioteca, secretaria, cozinha, refeitório e sanitários. No segundo, seis salas de aula, terraço, sanitários e outra sala. Diante do exposto, conclui-se que o Grupo Escolar Carlos Gomes funcionou em condições precárias por longos anos, e essa situação só teve fim, a partir da campanha de nacionalização do ensino que, entre outras ações, buscou construir novos edifícios para o ensino primário nas zonas urbana e rural do Rio Grande do Sul. A construção do prédio escolar foi uma conquista e representou a possibilidade de um ensino com dignidade, segurança e conforto.

#### Referências

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. *In*: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 77-97.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set./out./nov./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. ESCOLANO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. de Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

## ECOS DA VIDA ACADÊMICA: PENSAR A EDUCAÇÃO E SUAS PERSPECTIVAS

Roberta Angela Tonietto<sup>\*</sup>

Elen Lemaire Pedri<sup>\*\*</sup>

O presente estudo estabelece um diálogo entre os relatos da vida acadêmica das autoras e as perspectivas da educação. Isto nos possibilita pensar a docência e seus paradigmas; a formação para prática docente e as estratégias de aprendizagem no Ensino Superior. Portanto, o objetivo é analisar, através de relatos das autoras, como a formação docente contribuiu na sua prática docente. O Ensino Superior é o sonho de muitas pessoas e muitas famílias sonham com o filho(a) em uma faculdade. E, para quem acredita que somente a educação pode mudar a vida e a realidade das pessoas, sobra motivação para pensar a docência no Ensino Superior. E não somente a docência, mas pensar o Ensino Superior em todos os seus aspectos, torna-se um ato necessário. A universidade vai além de proporcionar uma educação voltada para o mercado de trabalho, ela precisa instigar a pesquisa e desenvolver o pensamento crítico. Outro ponto importante a ser discutido é a qualidade no Ensino Superior. Com a globalização, o capitalismo e o neoliberalismo e a exigência do mercado de trabalho por profissionais com educação superior, percebeu-se o crescimento de ofertas de cursos de nível superior disponibilizados entre as faculdades, centros universitários e universidades particulares. É visto, entre a oferta de cursos da cidade de Caxias do Sul, o quanto esse recorte é recorrente. Entre a universidade e os centros universitários (sem falar nas faculdades) identificamos crescente “briga” por alunos, que estão buscando preço acessível para concluir seus estudos e garantir o diploma que permitirá sua entrada no mercado de trabalho. Sem sombra de dúvidas, percebemos um comércio entre os centros educacionais que disputam alunos com promoções e muitos alunos trocaram de instituição, porque o preço é mais atrativo. Economicamente, é importante que esses alunos possam ter acesso à educação superior e, em nossa cidade, a maioria das entidades são particulares. Mas avaliar uma instituição somente pelo valor da

---

<sup>\*</sup> Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). *E-mail:* roberta.tonietto@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). *E-mail:* elpedri@ucs.br

mensalidade é um problema enorme. Pensar a docência no Ensino Superior é pensar em acolher os alunos de forma que possam perceber que estamos lá por eles. Que acreditamos neles. É nossa função ajudá-los a passar por esse processo, indicando caminhos que possibilitem a realização de seus sonhos. Nosso sucesso é o sucesso deles e ficamos muito contentes, quando eles nos contam suas realizações e conquistas. O contexto histórico da profissão de professor deve sair do campo das vocações e passar a compor o campo profissional. Nóvoa argumenta (2017, p. 4): “firmar a posição como professor, [é] afirmar a profissão docente, [...] a desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente, por via de lógicas de burocratização e de controle”. Muitas são as situações que desprestigiam a profissão, incluindo aquelas em que o trabalho docente é avaliado, a partir dos resultados atingidos pelos alunos, ou que para ser professor basta conhecer muito de um determinado assunto. É pela importância que damos ao trabalho e a qualidade do que fazemos, que buscamos sempre melhorar e aprender a como ser um professor melhor. Pensar a formação docente é pensar também em estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula. Hoje, muito se ouve falar em sala de aula invertida e outros conceitos que podem ser utilizados para otimizar a relação de ensino e aprendizagem. É importante que as instituições de ensino proporcionem formação continuada de seus docentes para apresentação e treinamento sobre essas estratégias. Neste contexto, são abordadas diversas possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos, deixando as aulas mais dinâmicas e participativas. Um dos motivos que nos levam ao mestrado em educação é exatamente a possibilidade de vislumbrar conhecimentos que podem agregar maiores possibilidades aos métodos que utilizados em sala de aula. Em vários momentos, citamos nossas angústias quando pensamos e preparamos nossas aulas, principalmente por temer que os alunos não consigam trabalhar de forma mais autônoma. Foi, durante nossas aulas, que percebemos que eles tinham muito a contribuir com o conhecimento de todos e passamos a trabalhar de forma diferente. O mais interessante no texto de Anastasiou e Alves (2015) foram os quadros com o resumo de diversas estratégias que podem ser trabalhadas em aula, e no momento em que vivemos, com a pandemia da Covid-19, adaptadas à

realidade das aulas síncronas. Algumas das estratégias citadas no texto que procuramos trabalhar nas salas virtuais, no final do primeiro semestre de 2020, foram: a) aula expositivo-dialogada: aqui, há o risco de a aula se tornar apenas expositiva. Uma das formas de evitar esse problema é questionar os alunos. Buscar instigá-los a pensar em situações que vivenciam para exemplificar os conceitos abordados; b) mapa conceitual: há diversas ferramentas gratuitas online, que podem ser usadas nesse momento tão delicado. Usamos a ferramenta Google, com uma turma de alunos. Nesse sistema, é possível trabalhar de forma compartilhada. Utilizamos textos, nos quais os alunos deveriam ler e esquematizar o que haviam entendido e todas as colaborações ficavam gravadas, podendo ser acessadas a qualquer momento. Essa atividade consiste na elaboração de diagrama em que são apresentados os conceitos lidos, numa estrutura lógica e que condiz com o assunto estudado. Aqui, o aluno deverá ser capaz de resumir e organizar os dados das leituras realizadas; c) solução de problemas: nessa atividade, é apresentado um problema e os alunos devem pensar criticamente em como resolvê-lo. Em se tratando de matéria contábil, apresentam-se a eles diversas situações que exigem a elaboração do lançamento contábil, dentro da legislação e das fórmulas. Em geral, são informados os resultados, e espera-se que eles apresentem o caminho para a obtenção dessa resposta. A perspectiva metodológica sustenta-se no argumento do estudo das narrativas de memórias cotejadas com análise bibliográfica. Nesse sentido, concordamos com Stephanou e Bastos (2011, p. 420) de que “a memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas”. Pensar a docência, principalmente a docência no Ensino Superior, é um desafio que nos provoca a repensar posicionamentos e atitudes. É preciso manter-se em constante desenvolvimento e aprimoramento; quebrar paradigmas e as hierarquias, com o intuito de inserir os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Este mestrado tem nos provocado a ir além do que já estava dito, e também conhecer sobre a situação das universidades, seus desafios e suas dificuldades, os processos político-pedagógicos e as políticas públicas em torno dessa questão, possibilitando compreender esse universo e perceber que temos muito ainda que avançar, para que a universidade possa estar presente na vida de nossos jovens. Também, o aprendizado de estratégias

de ensino e aprendizagem e a percepção de que os alunos podem contribuir para o andamento e a compreensão dos conteúdos foram um dos fatos aspectos que mais se destacaram durante esse semestre; foram momentos de partilha e de aprendizados que nos motivaram a buscar melhorias em nossas práticas docentes.

### Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: os pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed.

Joinville, SC: Univille, 2015. Disponível em:

[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1390223/mod\\_resource/content/1/anastasiou.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1390223/mod_resource/content/1/anastasiou.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Dec. 2017. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso)

[15742017000401106&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jul. 2020.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e história da educação. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. 4. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011. p. 416-429. v. III.

## A DISCIPLINA DE DIDÁTICA GERAL NO CURSO NORMAL: UMA ANÁLISE NA CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Augusta Martiarena de Oliveira<sup>\*</sup>  
Gabriel Duarte da Fonseca<sup>\*\*</sup>

A presente pesquisa tem como delimitação o tema a disciplina de Didática Geral na formação docente no curso Normal, partindo desta problemática: Que contribuições para a formação docente no curso Normal tem a disciplina de Didática Geral? Os objetivos da presente pesquisa versam em analisar as contribuições desenvolvidas na disciplina de didática geral no curso Normal do I.E.E. Isabel de Espanha e compreender a disciplina de Didática Geral como espaço de formação profissional. A pesquisa se aporta nos fundamentos teóricos de Libaneo (1994), com os conceitos de Didática e Epistemologia, buscando nortear o estudo da didática, a partir de uma visão global, que direciona a prática docente, seus processos e resultados. Constrói um conjunto de conhecimentos que abarcam a didática em seu campo epistemológico, marcando o papel e a função social que este campo carrega no processo educativo, uma intencionalidade e sistematização. Compreende o processo de aprendizagem em duas visões casual e organizada, pois não ocorre processo pedagógico sem uma concepção de homem e de sociedade, o caráter político na educação; Candau (2009) – com os conceitos de Didática e suas transformações, a conceitua em duas vertentes, a didática instrumental e a didática fundamental, trazendo a discussão dos aspectos que circulam nestas duas dimensões, à luz de uma reflexão da prática docente, que forme um cidadão crítico – sujeito que se aproprie do conhecimento científico e transforme a realidade – o termo multidimensionalidade é utilizado como direção dos estudos e das práticas do conhecimento docente. Demarca em seus estudos a relação teoria-prática numa projeção de unidade, lado a lado, na construção do *corpus* didático; Viñao-Frago (1998, 2000, 2008) – com os conceitos Historicidade e Disciplinas escolares, seus

---

<sup>\*</sup> Doutoranda em Educação, linha de pesquisa em Filosofia e História da Educação. Professora do IFRS, ProfEPT. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. *E-mail:* augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

<sup>\*\*</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa – Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). IFRS – *Campus* Porto Alegre, ProfEPT.gabriel. *E-mail:* pedagogoufrgs@gmail.com

estudos partem da discussão sobre a historicidade das disciplinas escolares, seus conceitos e suas funções no processo de escolarização. Considera as disciplinas escolares um organismo vivo, pois se remodelam a todo instante, conforme necessidades e anseios culturais, sociais, políticos. Entende as disciplinas escolares como campo de poder social e acadêmico, seja por fonte através da hierarquização, domínio e hegemonia; por apropriações de grupos, pelo domínio do conteúdo, título-formação; espaço de exclusão social e acadêmica, em vista de muitas vezes estar fechado, reduzido a um interesse; instrumento de reconhecimento de saberes profissionais, que podem ser includentes ou excludentes, a partir da proposta de trabalho. Para a metodologia e análise, o aporte será de Gil (2008). A pesquisa tem caráter bibliográfico e parte das análises das ementas do campo estudado, buscando compreender os aspectos formativos que a constitui para o trabalho docente. Os resultados são parciais, em vista de que a pesquisa encontra-se em andamento. As conclusões geradas com a pesquisa mostram a importância da disciplina no currículo do curso Normal, para a formação docente, sendo um espaço que contribui para a compreensão dos saberes docentes e para a atuação na educação básica, relacionando a teoria com a prática e seu contexto social da função escolar. O GT escolhido foi o GT08 – História da Educação Regional, porque a pesquisa trata de uma análise da formação docente no curso Normal, em uma instituição escolar do estado, do Rio Grande do Sul-RS, localizada no Município de Viamão.

#### **Referências**

CANDAU, V. M. **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forma & Ação, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

VIÑAO-FRAGA, Antonio. História das Disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p. 174-216, 2008.

## MODALIDADES DE ESCOLARIZAÇÃO E A DISPOSIÇÃO DAS ESCOLAS NO TERRITÓRIO DE ANTÔNIO PRADO – RS (1886-1920)

Manuela Ciconetto Bernardi\*

Buscou-se discutir, neste trabalho,<sup>1</sup> as modalidades de escolarização (que não são desenvolvidas pelo Poder Público local) e a disposição das escolas no território de Antônio Prado – RS. O recorte temporal<sup>2</sup> utilizado corresponde aos anos de 1886 a 1920 e, quanto aos materiais mobilizados, referem-se, principalmente, aos relatórios consulares italianos, a depoimentos e a demais fontes que trazem indícios da temática. São expostos os achados e discutidos para a reflexão e, no mesmo sentido, o trabalho visa dar destaque às especificidades da localidade, compreendendo que o estudo também dialoga e colabora com pesquisas ligadas à História da Educação em nível regional e nacional. Para contextualização, Antônio Prado foi fundada em 1886, sendo uma colônia de Vacaria – RS, com o rápido fluxo e preenchimento do território, principalmente por imigrantes italianos, seguido de poloneses, foi emancipada em 1899. Quanto às modalidades de escolarização, é necessário ter ciência de que, em virtude dos sujeitos estabelecidos, o local contou com escolas de características étnicas. Analisa-se que existiam, até 1899, apenas três aulas públicas no território, isso para uma população de até 8.000 habitantes; com a falta de aporte escolar público, outras modalidades de escolarização seriam desenvolvidas. Com relação às escolas étnicas, houve um movimento, na década de 90 (do século XIX), para a instalação de duas escolas polonesas<sup>3</sup> (D'APREMONT; GILLONARY, 1976), e relatórios consulares italianos evidenciam a existência de duas escolas subvencionadas pelo governo italiano (MINISTERO..., 1895). Posteriormente, também a Sociedade de Mútuo Socorro contaria com aulas italianas já em 1911. Some-se, então, a urgência de cobrir a necessidade

---

\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Prosuc/Capes. Membro do Grupo de Pesquisa Grupheim (UCS). Bacharela em Biblioteconomia. E-mail: mcbernardi1@ucs.br

<sup>1</sup> Produzido pela autora para compor parte da pesquisa de Mestrado intitulada *O processo de escolarização em Antônio Prado – RS (1886-1920): culturas e sujeito*, com a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese.

<sup>2</sup> Justificado em virtude da dissertação desenvolvida, correspondente à emergência da localidade como “colônia” e o término pela instalação da escola dos Irmãos Maristas no local.

<sup>3</sup> Apesar do movimento, não é possível confirmar se elas foram de fato instaladas.



escolar da população espalhada pelo território. Há indícios, como refere Petrocchi (1904) expõe que escolas particulares isoladas eram instaladas ao longo das Linhas e Travessões de Antônio Prado, e destaca que foram a primeira modalidade desenvolvida, já que ainda dentro do barracão dos imigrantes, em 1886, duas aulas particulares eram ministradas, ademais outros relatórios consulares mostram que, mesmo após a virada do século, escolas particulares – predominantemente italianas, eram geridas e mantidas pelos próprios habitantes. Ribeiro e Pozenato (2004) explicam que as aulas apoiadas pelo governo italiano eram, em outras localidades, instaladas próximas à sede, cabendo o ensino rural aos próprios residentes, o que, em Antônio Prado, levava diretamente à emergência para suprir a disposição das escolas ao longo do território. Discutiu-se até aqui duas modalidades, porém há indícios também da prática da educação familiar,<sup>4</sup> realizada de pai para filho. Os indícios da “educação familiar”, em virtude da falta de documentos produzidos diretamente pelo núcleo, são encontrados na oralidade de descendentes, por entrevistas como as de Turchetto, Sartori, Zoraski, Cadona e Pasuch (198-) ou, ainda, em relatórios consulares que o citam como Pesciolini (1914), este pontua que a educação familiar emergiu em virtude do isolamento das famílias no território. Para as três modalidades, a disposição pelos indícios leva a crer que os subsídios italianos se concentravam em aulas próximas à sede da localidade, com duas escolas subsidiadas; após a Sociedade de Mútuo Socorro mantém uma aula italiana. Já as aulas particulares retratadas como “algumas” ou “um par” pelos escritos, estariam localizadas na zona rural, em especial na sede das Capelas e, quanto mais distantes, por falta das outras modalidades, a única forma de escolarização seria a “educação familiar”. A análise e o cruzamento dos relatos trazem uma riqueza de informações acerca das modalidades de escolarização e da disposição das escolas no território. Antônio Prado traz a particularidade de possuir escolas étnicas antes de 1900, sendo ao menos duas subsidiadas pelo governo italiano, ao passo que também existem relatos da presença de escolas particulares isoladas criadas por imigrantes, no período. Já em 1914 é relatada a educação familiar (PESCIOLINI, 1914), possivelmente presente ainda em 1886.

---

<sup>4</sup> Utiliza-se a expressão “educação familiar” quando se refere aos ensinamentos de escrita e leitura repassados pelo núcleo familiar, compreendendo que o mesmo, por demais autores, pode referir-se à transmissão de valores, princípios e comportamentos.

Apesar de pensar em outras modalidades, soma-se a compreensão de que escolas públicas emergiam no período concomitante, mas não supriam a demanda da população; assim, as três modalidades elencadas, possivelmente surgiram para tal e a ampliação das aulas públicas, principalmente na primeira década de 1900, fez com que as modalidades discutidas gradativamente desaparecessem do local, em meados de 1920. O trabalho objetivou a discussão das modalidades de educação desenvolvidas e a disposição das escolas no território de Antônio Prado – RS no período temporal de 1886 a 1920. Dos materiais mobilizados, foi possível estabelecer que três modalidades – com exceção da educação pública, foram desenvolvidas e conclui-se que a relação entre as modalidades e a disposição das escolas está diretamente atrelada e deve ser considerada nas pesquisas com a mesma temática.

#### Referências

D'APREMONT, Bernardin; GILLONNAY, Bruno de. **Comunidades indígenas, brasileiras, polonesas e italianas no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: UCS, 1976.

MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI. Bollettino del ministero degli affari. Parte amministrativa e notiziario. n. 40, série 13, Tipografia di Gabinetto del Ministero degli affari esteri. Roma: jan. 1895, p. 84-87. *In*: HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; ROMANATO, Gianpaolo. **Fontes diplomáticas**: documentos da imigração italiana no Rio Grande do Sul. Tomo I. 2017. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/editora/e-books/historia-e-imigracao/>. Acesso em: 4 abr. 2019. p. 196-200.

PESCIOLINI, Ranieri Venerosi. **Le colonie italiane nel Brasile meridionale**. Torino: Fratelli Bocca, 1914.

PETROCCHI, L. Le colonie italiane del distretto di Bento Gonçalves (Rio Grande do Sul). BE. p. 15-16, 1904. *In*: HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; ROMANATO, Gianpaolo. **Fontes diplomáticas**: documentos da imigração italiana no Rio Grande do Sul. Tomo II. 2017. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/editora/e-books/historia-e-imigracao/>. Acesso em: 4 abr. 2019. p. 379-380.

RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Júlio; POZENATO, José Clemente (org.). PROJETO ECIRS. **Cultura, imigração e memória**: percursos & horizontes: projeto ECIRS 25 anos. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.

TURCHETTO, Joana Barea; SARTORI, Armelinda Tonet; ZORASKI, Alice Sonda; CADONÁ, Antonio. PASUCH, Antonio. **Entrevistas orais e transcritas**. [S.l.] [198-] Entrevistas com moradores entre 60 a 90 anos concedidas aos alunos da Profa. Jaqueline Terezinha Borella no projeto “História da Educação no município – Linha Paranaguá – Poente”. Arquivadas por “Histórico das comunidades – pesquisas”, no Arquivo Histórico Municipal de Antônio Prado – RS.

**PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM FLORES DA CUNHA/RS (1925-1945):  
GRUPO ESCOLAR FREI CANECA**

Dilnei Abel Daros<sup>\*</sup>  
Rafael de Souza Pinheiro<sup>\*\*</sup>

O presente estudo tem por objetivo indicar de maneira preliminar um caminho para compreender os processos de escolarização no Município de Flores da Cunha/RS, no período de 1925 a 1945. A pesquisa surge pela ausência de escritos sobre a educação em Flores da Cunha e pela necessidade em preservar a história cultural dessa instituição, que foi de grande relevância na formação de muitos jovens. O recorte temporal de 1925 corresponde ao surgimento desse Grupo Escolar, após a emancipação da vila, e o ano de 1945 é caracterizado com o fim da escola nova. Este estudo sustenta-se na perspectiva da História Cultural, valendo-se de teóricos como Roger Chartier, Peter Burke e Michel de Certeau. A História Cultural, segundo Chartier (2002), tem como objetivo identificar os modos em diferentes espaços e lugares, já Certeau (1994) considera que toda atividade humana pode ser cultura, práticas com significados para os sujeitos. Para Burke (2005), as culturas populares tornaram-se questão para os historiadores culturais, juntamente com a vida cotidiana dos sujeitos. Outra autora que deve ser lembrada, quando falamos de História Cultural, é Pesavento (2008); para ela, a História Cultural decifra a realidade do passado por meio de suas representações. Como metodologia, a análise dedicou-se à revisão teórica de estudos sobre a temática, e a análise documental das atas, fotografias e dos recortes de jornais encontrados. Desta forma, tentou-se entender as práticas e os processos educacionais que se ocorriam dentro do Grupo Escolar, estabelecendo relações com o contexto histórico e social que estava inserido. Deu-se esse processo partindo-se da escolha de banco de dados, com descritores elencados à História Cultural, e recorte temporal. Sendo assim, a análise desses materiais pesquisados deu-se pela temática que mais se aproximava do objeto

---

<sup>\*</sup> Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul-UCS. Bolsista Prosuc/Capes. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). *E-mail*: ddilnei@hotmail.com

<sup>\*\*</sup> Mestrando em Educação na Universidade de Caxias do Sul-PPGEDU. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). *E-mail*: rspinheiro@ucs.br

de pesquisa. As atas localizadas na instituição, que compunham o recorte temporal acima mencionado, foram cuidadosamente—digitalizadas e fotografadas, e que, na sequência do estudo, serão transcritas; dessa forma, poder-se-á analisar algumas características significativas, como o nome de figuras públicas e o título de eventos, festividades, processos avaliativos, salas temáticas e outras características. As escritas que compunham as atas, juntamente com outras fontes históricas de expressão caracterizam sistemas predominantes na sociedade. Dentro desta análise, é válido relacionar a educação paroquial e religiosa que se fazia presente e atuante em Flores da Cunha, até sua emancipação. O foco dedicou-se ao percurso da escola pública, entendendo que, nesta região de colonização italiana, a escola étnica e paroquial desempenhou importante contribuição, como sinalizam estudos da professora e pesquisadora Terciane Luchese, por exemplo. Tempo depois ~~após~~ da chegada dos colonizadores italianos em terras gaúchas, surge em meados de 1890 a primeira instituição confessional-católica, dos Irmãos Freis Capuchinhos e, em 1901, a das Irmãs de São José. Ambas desencadearam papel importante na formação de muitos jovens. A primeira instituição estava ligada à formação masculina, e a segunda estava ligada à formação feminina. Flores da Cunha, sendo o 2º distrito de Caxias do Sul, se emancipou em 1924 e, desta forma, instituiu-se na cidade o Grupo Escolar Eduardo Marques. Com o tempo, a Instituição recebeu melhorias de estrutura física e significativas mudanças de nomenclatura. Recebeu o nome de Grupo Escolar Frei Caneca, na década de 40, quando também adquire uma nova estrutura física, sendo para a época uma obra imponente localizada no centro da cidade. Em síntese, os processos de escolarização desse município tiveram como base estruturante o tripé escola, família e religiosidade, como legado contribuíram na base estruturante do sistema escolar municipal. Sendo assim, o Grupo Escolar Frei Caneca marcou profundamente a História da Educação na cidade, pois foi umas das primeiras instituições de ensino primário e que permanece em plena atividade. Neste ano de 2020, comemora 95 anos de existência. A marca arquitetônica também ganha destaque, quando se lembra em educação em Flores da Cunha, pois sua construção preserva a história da instituição. Desta forma, pretende-se ir além de contar a história de uma instituição, como contribuir na historicidade de uma escola que tem importância sócio-histórica em uma região que possui

características singulares ligadas à imigração italiana e à religião católica, bem como analisar e compreender os significados e sentidos que permearam o cotidiano daquele ambiente escolar, apresentados nas fontes documentais, e que poderiam ter contribuído de maneira significativa na formação de um perfil específico na sociedade onde estava inserido. Este estudo poderá contribuir também com o microcampo da História da Educação, que estuda os movimentos de políticas públicas em torno da criação dos Grupos Escolares na região de colonização italiana, indicando os papéis dos entes envolvidos e suas contribuições no interior dos processos formativos daquele período.

### Referências

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS-1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita.** 2007. 494 p. Tese (Doutorado em Educação) – São Leopoldo, Unisinos, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

## O GRUPO ESCOLAR NO RS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Karoline Sander Farinha<sup>\*</sup>  
José Edimar de Souza<sup>\*\*</sup>

A história das instituições escolares<sup>1</sup> se apresenta como um campo em projeção de múltiplas oportunidades de pesquisas, considerando suas dimensões organizativas. Embora muitos trabalhos consagrem o campo com significativos estudos, nas últimas décadas cresce uma tendência em reunir e agregar investigações que evidenciem o mapeamento de oferta dos diferentes tipos de estruturas de atendimentos aos estudantes ao longo do tempo, tanto em espaços urbanos como rurais. Esta pesquisa compreende um estudo histórico de cunho analítico-documental situado no campo da história da educação e vinculado ao projeto mais amplo: “Instituições escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra gaúcha-práticas e processos de escolarização na primeira metade do século XX”. Nesse sentido, pretende-se investigar a história de instituições escolares, os processos e práticas de escolarização do ensino primário, desenvolvidas em duas regiões do Estado do Rio Grande do Sul – Vale do Rio dos Sinos e Serra gaúcha, valendo-se de documentos acessados em acervos de diferentes arquivos. O propósito da pesquisa é analisar e compreender, a partir de práticas, representações e cultura, os processos de escolarização constituídos na primeira metade do século XX, especialmente, sobre as instituições de ensino graduado, ou seja, os grupos escolares, colégios elementares e as escolas complementares. Magalhães (1998) argumenta que, ao compor a história de uma instituição educativa e integrá-la na realidade, se reescreve os itinerários da

---

<sup>\*</sup> Acadêmica do curso de História. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória. Bolsista de iniciação científica do CNPq, vinculada ao projeto Instituições Escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra gaúcha – práticas e processos de escolarização na primeira metade do século XX. Processo n. 19.2551.000113035. *E-mail*: ksfarinha@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Doutor em Educação. Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). Pesquisa vinculada ao projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs) Instituições escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra gaúcha – práticas e processos de escolarização na primeira metade do século XX. Processo n. 19.2551.000113035. *E-mail*: jesouza1@ucs.br

<sup>1</sup> Indico a entrevista realizada com a Profa. Rosa Fátima de Souza Chaloba, em Souza (2019), que enfatiza a potencialidade de pesquisas acerca do ensino primário.

vida institucional, conferindo-lhe um sentido histórico. Além disso, define que “as instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional [...]” (MAGALHÃES, 1998, p. 124). Neste trabalho, enfatizamos os resultados da revisão de literatura realizada em periódicos da área da História da Educação. A perspectiva teórica sustenta-se na História Cultural, fundamentada em autores como Sandra Pesavento. Segundo Pesavento (2003, p. 57), “[...] história e Memória são representações narrativas que se propõem a uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo”. A metodologia procurou ampliar a busca por descritores que ampliasse a fundamentação e discussão sobre os estudos já desenvolvidos nas duas regiões investigadas, como foco na história da escolarização desenvolvida nestas instituições. A escolarização é aqui entendida a partir de Faria Filho (2014), como um fenômeno educativo, que possibilita refletir sobre as políticas estabelecidas, os modos de constituição e organização dos saberes e das práticas escolares desenvolvidos em um determinado espaço e tempo. A investigação orienta-se pelos pressupostos da História Cultural; portanto, os procedimentos teóricos e metodológicos estão fundamentados na perspectiva da análise documental, a partir do acesso a documentos escritos e icnográficos. O estudo valeu-se dos arquivos e acervos públicos e privados, acessando: ofícios, cartas, mensagens, livros atas, legislações, fotografias, entre outros, nesta etapa analisando, sobretudo, a pesquisa bibliográfica em revistas específicas da área. A institucionalização do ensino primário, por meio do ensino graduado, implica compreender os impactos da implantação deste tipo de instituição como processo de contribuição para a formação de saberes, práticas que contextualizadas possibilitam inferir sobre as permanências e (des)continuidades da escola moderna na contemporaneidade. A escolarização desdobra-se nesta pesquisa tendo como foco “[...] os elementos-chave que compõe o fenômeno educativo, tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (FARIA FILHO, 2004, p. 17). Portanto, a escolarização busca designar o estabelecimento de políticas, o modo como as instituições se organizavam, como ensinavam e transmitiam saberes sobre: a escrita, o cálculo, a leitura, a moral e a religião (FARIA FILHO, 2004). Procurando investigar como se desenvolveu a organização seriada do ensino, nos grupos escolares, bem como

nas escolas complementares e/ou normais, a partir de sua relação com o ensino primário. O tema *ensino primário* é investigação já estudada por diferentes pesquisadores no Brasil. Além disso, pesquisar sobre o tipo de escola graduada, seriada no Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas do século XX, é uma possibilidade para ampliar os vestígios das produções mais recentes, que diferentes pesquisadores têm apresentado no Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe). As práticas de escolarização aqui analisadas agregaram elementos dos diferentes tipos de escola: a ênfase do ensino das primeiras letras, dos “bons costumes”, a recitação e o modo catequético das escolas jesuíticas; a preocupação não apenas com aprendizagem da leitura, mas também da escrita e da aritmética, das escolas elementares e das escolas particulares étnicas e confessionais e o modelo republicano e laico das escolas públicas dos grupos escolares. A revisão inicial de trabalhos endossa o argumento de que os estudos da história de uma instituição educativa representam possibilidades de compreender as relações que existem entre o contexto investigado, um modo de recortar o tempo e analisar as relações organizacionais, pedagógicas e humanas que evidenciam elementos da cultura de um lugar.

#### Referências

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 51-68.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, José Edimar de. A pesquisa sobre o ensino primário no Brasil: um modo de compreender o significado social do ensino – entrevista com Rosa Fátima de Souza Chaloba. **História da Educação**, v. 23, p. 1-19, 2019.



## **A FORMAÇÃO DE REGENTES PRIMÁRIOS: ANÁLISE DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL NO BRASIL**

Dilnei Abel Daros\*

A elaboração de políticas públicas é resultante de momentos específicos pelos quais passa uma nação. As análises e reflexões que objetivam criar um mecanismo norteador e de base legal de sustentação, para que o mesmo exista, podem ser compostos por respingos do contexto social, histórico e político aos quais os grupos responsáveis estavam sujeitos. Nesse sentido, esta escrita é uma análise do Decreto-Lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946, que se tornou a Lei Orgânica do Ensino Normal no Brasil. A intenção é verificar possíveis reflexos do período histórico do País, especificamente em relação aos cursos de Formação de Regentes de Ensino Primário, pois essa análise pode trazer elementos significativos nos estudos relacionados aos processos formativos da Escola Normal Regional José de Alencar e implantação do curso Normal Regional, no Município de São Francisco de Paula/RS, a partir de 1953. O entendimento de que a manutenção e legitimação efetiva de políticas públicas, nas instituições formadoras de professores, na década de 50, podem ser verificadas em parte, a partir do estudo e reflexão do contexto de criação e teor do documento aqui analisado. Esse Decreto-Lei que instituiu o aspecto legal e norteador dos cursos Normais no Brasil foi assinado pelo então presidente do Brasil, José Linhares, em janeiro de 1946, que assumiu o cargo durante alguns meses após a saída de Getúlio Vargas, no mês de outubro de 1945, no período de governo conhecido como Estado Novo e com características ditatoriais. O presidente que promulgou a Lei Orgânica do Ensino Normal naquele momento era também presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), pois o momento do País era de transição e, no final de janeiro de 1946, Eurico Gaspar Dutra assume a presidência. Temos uma lei importante, gestada em um período ditatorial e promulgada para entrar em funcionamento, pelo então presidente interino. Algumas reflexões podem ser feitas a partir da existência de elementos pertinentes para aquele momento, como a lei que nortearia a formação de professores no País, bem como as

---

\* Doutorando em Educação, na Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Prosuc/Capes. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). *E-mail:* ddilnei@hotmail.com/ dadaros@ucs.br

funções de cada escola que tivesse cursos Normais. Essa lei, elaborada durante a ditadura varguista, entrou em vigor mesmo após a troca de governo e passou a orientar as secretarias de Educação estaduais, que se reportavam às Escolas Normais e Institutos de Educação e, indiretamente, as municipais. Essa escrita vai utilizar a parte do Decreto-Lei que traz as determinações específicas para as Escolas Normais Regionais, em função de que, no Município de São Francisco de Paula ocorreu, no início da década de 50, a abertura de um dos cinco cursos Normais Regionais daquele período, pelo Decreto Estadual n. 3.885, de 1º de abril de 1953, no governo de Ernesto Dornelles. Estão mencionados, no teor do texto dessa lei, alguns aspectos que se direcionam ao curso Normal Regional, que é interesse deste estudo. Entre os referenciais que lá constam estão as “finalidades”, os “limites” e prazos de formação, bem como de atuação posterior à formação desses alunos. Com relação à finalidade do Ensino Normal, o 1º artigo dentro do capítulo 1 indica “Art. 1º. O ensino normal [...], tem as seguintes finalidades: 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias (BRASIL, 1946). Na sequência, dentro do capítulo 2, no 2º art., há o indicativo dos ciclos do Ensino Normal, de seus cursos; permite a observação ao tempo de curso: “Art. 2º. O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos” (BRASIL, 1946). Com relação aos modelos de estabelecimentos, o art. 4º, no capítulo 3, contém o seguinte texto: “Art. 4º. Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação” (BRASIL, 1946). O primeiro parágrafo indica diretamente a destinação, a função do curso Normal Regional: “§ 1º. Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal” (BRASIL, 1946). Observa-se que a construção do teor dessa lei, publicada no período que inicia o pós-guerra, pode ter indicativos ou elementos característicos do momento político anterior, quando foi elaborada, como mencionam Vicentini e Lugli (2009, p. 42), quando sinalizam sobre esse decreto-lei. O curso Normal Regional fica ligado diretamente à formação de regentes de ensino, articulados com o curso primário e, na estrutura onde constavam as disciplinas que seriam cursadas, se observa um percentual maior para a área de

formação geral, deixando as matérias específicas de formação profissional somente no último ano.

A constituição do texto-base dessa lei ainda vai estabelecer pontos importantes relacionados ao que deve compor a escola, como, por exemplo: manter escolas primárias anexas para demonstração e prática do ensino; manter pelo menos, duas escolas primárias isoladas, idade mínima de 13 anos e trabalhos escolares diariamente, exceto aos domingos e dias festivos. Percebe-se ser um modelo que, pelas características do texto-base, será de uma abrangência peculiar nas comunidades onde será instalado, bem como nas regiões de predominância. Tem um forte apelo de gerenciamento operacional e administrativo envolvendo detalhes de rotina, burocracias remetendo a uma visão de controle de toda a estrutura que fazia parte daquela composição institucional. “Como essa legislação foi fruto de um período caracterizado politicamente pelo autoritarismo em nosso país (o Estado Novo), não houve debates a respeito do seu alcance nem se discutiu qual deveria ser seu objetivo” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 42). É necessário buscar compreender como o espaço de formação desse modelo profissional vai se apropriar ou mesmo coexistir, fazer a transição entre o modelo artesanal de formação e a formação agora institucionalizada (VILLELA, 2011). Naquele espaço, naquele lugar, como menciona Certeau (1998, p. 201), haverá uma “ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”, o que de imperativo acaba por se tornar uma certa lei do “próprio” local. (Frase confusa, não clara). Percebe-se que existe uma orientação, um sinal norteador no documento legal indicando que essas instituições teriam papéis sociais distintos e formariam sujeitos para funções determinadas. Entretanto, existe também uma “presença” de características que sugerem uma ideia de ordenamento social dentro das perspectivas dos programas das disciplinas e das metodologias. Dentro desse microcampo de estudos, é possível e necessário aprofundar análises que podem abrir novas possibilidades de compreensão daquelas instituições que formaram gerações de professores, no Rio Grande do Sul, em determinado horizonte didático-pedagógico, bem como possíveis resultados.

## Referências

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.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

**DICIONÁRIO HISTÓRICO Biográfico Brasileiro pós 1930**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2001. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/biografias/jose\\_linhares](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/biografias/jose_linhares). Acesso em: 24 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 3885, de 1<sup>o</sup> de abril de 1953. **Diário Oficial-Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre-RS, n. 213, ano XI.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

## **INDÍCIOS SOBRE A SELEÇÃO DE PROFESSORES MUNICIPAIS (1890-1930): CAXIAS, BENTO GONÇALVES E MONTENEGRO**

Gisele Belusso \*

O objetivo da comunicação é compreender como foram selecionados os professores públicos municipais de Farroupilha. Seleções essas realizadas antes da emancipação nos municípios em que atuavam: Caxias, Bento Gonçalves e Montenegro, contexto que faz parte de uma pesquisa mais ampla de doutoramento. O recorte temporal situa o período em que a escolarização tem uma expansão e organização crescente na Região Colonial Italiana, da qual fazem parte Caxias e Bento Gonçalves. A partir de então, pretende-se ampliar o conhecimento sobre a história da educação, com ênfase na atuação das municipalidades. Pautada nos pressupostos da História Cultural, a metodologia adotada é análise documental (LUCHESE, 2014). O documento mobilizado para o momento é um livro de atas da prefeitura municipal de Montenegro. O Município fica localizado na região nordeste da Serra gaúcha do Rio Grande do Sul, a qual faz parte da Região Colonial Italiana, que começou a ser colonizada a partir de 1875 por imigrantes, principalmente, italianos (LUCHESE, 2015). A emancipação de Farroupilha ocorreu em 1934 e, conforme Magalhães (2013, p.1), “[...] a construção do município político e administrativo envolveu a construção do município pedagógico”. O território de Farroupilha foi desmembrado, como já citado, de três outros municípios (Caxias, Bento Gonçalves e Montenegro), locais em que já existiam iniciativas escolares em funcionamento, tanto instituições privadas confessionais quanto instituições públicas com subsídio financeiro dos citados municípios, do estado e do governo federal. Tendo o município estabelecido pela constituição estadual a obrigatoriedade de destinar 10% do seu orçamento para a educação e sem ter nitidamente definidas quais as atribuições municipais, o Município de Farroupilha passou a assumir as instituições escolares público-municipais, vinculando esses professores como funcionários públicos municipais e ampliando o número de instituições escolares públicas de ensino primário. Portanto, o

---

\* Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Pesquisa financiada pelo Capes, código 001. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim/UCS). *E-mail*: giselebelusso@hotmail.com.

Município de Farroupilha iniciou sua rede escolar com as instituições antes pertencentes a Caxias, a Bento Gonçalves e a Montenegro. Por conseguinte, com um quadro docente previamente selecionado pelos municípios vizinhos e absorvido pela municipalidade de Farroupilha. A instituída municipalidade solicitou aos demais municípios o nome das professoras, o salário e o tempo de atuação e, a partir de tais informações, constituiu o corpo docente municipal de Farroupilha. A partir de então, emerge o questionamento: Quem eram esses professores? Como foram os processos de seleção dos citados profissionais? O que se pode afirmar, a partir dos indícios localizados acerca de algumas professoras, é de que eram moças muito jovens e constituíam-se professoras geralmente nas comunidades, e por indicação dela em que residiam, mas também havia as que percorriam grandes distâncias para dar suas aulas. A partir de então, tornavam-se também figuras de liderança, exercendo funções profissionais e sociais nas localidades em que estavam inseridas, sendo um elo entre comunidade, poder público e Igreja. Reveladora desta realidade foi a experiência da professora Alice Gasperin, que iniciou sua atuação profissional em 1920, como professora municipal,<sup>1</sup> na Linha Sertorina (Caxias), com treze anos de idade e por sugestão da comissão da Igreja. A experiência da professora Alice nos permite perceber que constituir-se professora foi uma necessidade daquela comunidade e que teve como pano de fundo a problemática anunciada desde o século XIX, no Rio Grande do Sul, a da falta de professores e da influência da Igreja na seleção de professores, mesmo que públicos, no período. (TAMBARA, 1995; GIOLO, 1997). Para que pudesse então assumir a função, foi levada até Caxias para prestar os exames que incluíram atividade de cópia, ditado, questões sobre os estados do Brasil e cálculos das quatro operações matemáticas. Após o breve exame, foi estipulado seu salário (60 mil-réis) e assim já estava apta a lecionar. Alice passou de aluna à professora, na mesma escola onde havia cursado o primário. Realizou novamente exames no ano de 1929, quando todos os professores municipais de Caxias foram reavaliados com o intuito de manter como professores primários somente aqueles capazes, o que aponta que havia precariedades. Para tanto, foi distribuído um programa elaborado por

---

<sup>1</sup> A partir de 1939 passou a atuar no magistério Estadual, no Grupo Escolar de Nova Sardenha e posteriormente no Grupo Estadual Farroupilha, no qual foi nomeada em 1944, quando se exonera do magistério público municipal.

professoras normalistas, para que os professores municipais pudessem estudar para o exame. Alice Gasperin, naquela ocasião foi a primeira colocada (LUCHESE, 2015). Os professores iniciavam sua atuação com diferentes formações e referências, Alice Gasperin (1989), por exemplo, fazia, como sua professora Fany, era a única forma que conhecia para dar aulas. Assim como Alice, a professora Maria Frida Lydia Schulke começou a dar aulas aos 11 anos de idade, ainda mais jovem que Alice. A necessidade surgiu em auxiliar a mãe, na época professora federal, que atuava em Nova Sardenha (Montenegro) e atendia sozinha 80 alunos. A escola funcionava na residência das professoras, que foi adaptada para tanto: foram retiradas as portas para fazer salas de aula. Sua atuação inicialmente não era remunerada e sequer passou por seleção alguma, constituiu-se docente no fazer cotidiano, pautada nas experiências de sua mãe e pela necessidade em auxiliá-la. Somente em 1930, após frequentar o Colégio Elementar 14 de julho, em Montenegro, prestou exame para professora municipal, passando em segundo lugar entre 30 candidatas aprovadas. O exame constituía-se de momentos de prova escrita e oral (CRIVELATTI *et al.*, 1984). Também iniciou sua carreira no magistério, atuando no interior de Montenegro, a professora Lídia Freitas Travi, que ingressou por concurso federal com 17 anos, tinha cursado o ensino ginasial. Ao contrário das já citadas professoras, Lídia percorria um longo trajeto até a escola, que era feito parte a cavalo e parte de trem. (CRIVELATTI *et al.*, 1984). Jorge Wartha e Maria Bondam também prestaram concurso público no Município de Montenegro, em 11 de fevereiro de 1932. Eles realizaram provas escritas classificadas em até 10 graus, nas quais somente seriam aprovados os que atingissem no mínimo grau 3 na prova de Português. A prova foi composta por um ditado, análise gramatical de trecho simples e conjugação do verbo ler. Os aprovados foram selecionados para a segunda etapa: a prova oral. O candidato Jorge Wartha foi aprovado simplesmente com grau 5, e Maria Bondam foi reprovada. No concurso em julho do mesmo ano, Maria Bondam foi aprovada plenamente com grau 9 e, nesta ata, estão especificadas as matérias exigidas no concurso: Português, História, Geografia do Brasil e Aritmética (LIVRO DE ATAS E EXAMES PARA PROFESSORES MUNICIPAIS, NÚMERO 1, AHMEK,<sup>2</sup> MONTENEGRO, CÓDICE 1.583). Não foi

---

<sup>2</sup> Arquivo Histórico Maria Eunice Kautzmann.

possível identificar sua formação inicial, idade nem se residiam nas comunidades em que passam a atuar. Já o início da atuação da professora Rachel Carlota Silvestrin Chiele foi reflexo da inserção da Escola Completar na região, pois quando se tornou professora, em 1931, já casada e com 23 anos, idade superior às demais professoras já citadas, já havia frequentado o “curso para professora” como ela mesma cita em seu álbum de recordações.<sup>3</sup> A partir de 1º de julho de 1931, assumiu a aula da Linha Alencastro (Caxias). As citadas professoras foram selecionadas em Caxias e Montenegro, porém também podemos afirmar que as professoras do Município de Bento Gonçalves eram submetidas ao concurso público especificado no Ato 189 de 1928 (LUCHESE, 2015). O que demonstra que a seleção de professores geralmente ocorreu por meio de exames realizados pelas municipalidades, que exigiam que o professor soubesse ler, escrever, calcular e conhecesse a história e geografia no contexto nacional.

#### Referências

CRIVELATTI, Inês R. *et al.* **A história da educação no município de Farroupilha**. Caxias do Sul, 1984.

GASPERIN, Alice. **Farroupilha: ex-colônia particular Sertorina**. Caxias do Sul: Editora do autor, 1989.

GIOLO, Jaime. **Estado, Igreja e educação no RS da Primeira República**. 1997. 429 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1997.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Revista História da Educação**, v. 18, n. 43. p. 145-161. Porto Alegre: maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n43/09.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: EDUCS, 2015.

MAGALHÃES, Justino. História dos municípios portugueses na educação e na cultura. **Revista de Administração Local**, n. 254, mar./abr. 2013, p. 163-174. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10462>. Acesso em: 5 jun. 2018.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo**. Pelotas: Ed. da UFPel, 1995.

#### DOCUMENTOS ACESSADOS

LIVRO DE ATAS E EXAMES PARA PROFESSORES MUNICIPAIS, número 1, Arquivo Histórico Maria Eunice Kautzmann, Montenegro. Códice 1.583.

---

<sup>3</sup> Encontra-se no Museu Casa de Pedra um álbum fotográfico que foi utilizado para preservar tanto as fotografias como os manuscritos e os documentos da professora Rachel Silvestrin.



## PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO MOVIMENTO SEM TERRA

Cristian Roberto Antunes de Oliveira<sup>\*</sup>

Gislaine Aparecida de Matos<sup>\*\*</sup>

Maria Iolanda Demeneck de Figueiredo<sup>\*\*\*</sup>

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa que buscou descrever o processo da construção histórica, política e social de unidades de ensino nos assentamentos do Movimento Sem Terra. Destaca-se a importância de compreender o sistema educacional desse movimento, que se organizou com o intuito de construir uma escola que estivesse intrinsecamente ligada com ao seu projeto social. Os conceitos abordados na prática educacional das escolas, bem como a construção do seu currículo, visam desde o início uma instituição que prepare seus estudantes de forma diferente do que se encontra posto no sistema das escolas do campo, a proposta de escolarização está ligada aos anseios do movimento. O fato de a educação ser uma preocupação nos assentamentos justifica o êxito do mesmo quanto à sua organização. Caldart (2000) diz que o processo educativo transforma camponeses cabisbaixos, culpados, sem autoestima, nem coragem, sequer de erguer os olhos distantes daqueles que julgam seus superiores, em trabalhadores sem terra. A pesquisa, assim, busca historicizar o período da construção das escolas, as práticas pedagógicas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, os valores da escola para os sujeitos inseridos nos assentamentos, bem como a função social da instituição na construção de sujeitos críticos. Torna-se de suma importância trazer este debate para que possamos refletir sobre as políticas públicas ligadas ao movimento que se construiu de forma organizada, voltada a importantes

---

<sup>\*</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupeheim). Professor do Sistema Público Municipal de Lages (SC). *E-mail*: cristian.antunes8@hotmail.com

<sup>\*\*</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Professora do Sistema Público Municipal de Lages (SC). *E-mail*: gismatto@hotmail.com

<sup>\*\*\*</sup> Mestranda em Educação pela Universidad de La Empresa (UDE) Montevideo, Uruguai. Especialista em Gestão Escolar pela Uniplac. Formação Continuada de Professores pela UFSC. Supervisão e Orientação Escolar pela Faculdade São Luís. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense. *E-mail*: iolanda.demeneck@gmail.com

temáticas da conjuntura educacional. Quanto à fonte de dados, esta pesquisa organiza-se a partir da abordagem qualitativa com revisão bibliográfica. Desde o início da constituição do movimento, as escolas foram pauta de discussões; além da luta da terra, discutia-se nos assentamentos o modelo de escola que queriam constituir; os idealistas não queriam uma escola que tivesse seu currículo “engessado” somente com os conteúdos mínimos a serem cumpridos, a visão da escola era de emancipação dos sujeitos que nela estariam inseridos. Sendo assim, uma escola voltada a formar cidadãos conscientes das causas do movimento, bem como contribuir para a criticidade e autonomia de seus estudantes. Em 1985, na Fazenda Annoni, em Sarandi (RS), surgiu a discussão de trazer para dentro do assentamento uma escola oficial. Naquela ocasião, conforme nos apresenta Santos (2013), a intenção era implantar uma escola para que as crianças não perdessem o ano escolar. Inserir no assentamento uma unidade de ensino era propor a implantação de uma instituição estável, e o Estado, fazendo isso, passava então a reconhecer o movimento e a legitimidade das ocupações. Caldart (1995) explica que havia mais uma instituição sobre a necessidade de lutar também por este direito da cidadania que é a educação, do que propriamente a clareza da relação que poderia haver entre o acesso à escola e a condução da luta pela terra e pela reforma agrária. Na construção da proposta pedagógica das escolas do MST, havia algo muito certo, o modelo de escolas que estava posto no ensino regular não era o mesmo daquele que queriam implantar nos assentamentos. Neste sentido, um princípio deveria ser levado em conta, a realidade na qual os sujeitos estavam inseridos deveria ser o ponto de partida, para construir a proposta pedagógica que iria permear o processo de ensino e aprendizagem. O primeiro passo para compreender a proposta das práticas pedagógicas nas escolas do MST é entender que seu currículo perpassa elementos que não encontramos nas escolas tradicionais, o currículo não é pensando de forma linear, mas sim que sua estrutura proporcione atividades que tenham significado no dia a dia do estudante que, naquele espaço, procura algo que seja atrativo e que lhe dê visão de mundo, para enfrentar os desafios diários do sistema. Na visão de Gohn (2010, p. 33), a escola deve ser um espaço para se desenvolver um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. O currículo

nessa perspectiva foi construído com a participação de pais, estudantes e lideranças; sendo assim, coletivamente foram escolhidas habilidades e competências a serem desenvolvidas. Uma categoria importante foi o trabalho, o currículo visa trabalhar elementos indispensáveis para a formação integral desses estudantes, exemplo: trabalhar em grupo, a própria coletividade, solidariedade, entre outros elementos indispensáveis para se consolidar nesse espaço. Caldart (2000) defende a ideia de que aparece claro que uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola, porque ele somente se move no sentido de que vai sendo construída como um lugar de novas relações sociais, de uma vida mais digna, se todas as suas partes ou dimensões se moverem juntas. O professor que está inserido em uma escola do assentamento precisa estar ciente de sua responsabilidade e do desafio inerente à profissão, para que tal proposta de prática pedagógica tenha êxito. Esse modelo de escola exige um profissional que reúna habilidades técnicas, teóricas e tenha visão social de todo o processo, pois um professor que venha partir do senso comum, não entenderá a proposta de uma escola como essa, a formação desse profissional precisa ser diferente, para que ele possa enfrentar os desafios de atuar nesse segmento. Durante a pesquisa, verificou-se que a forma como as escolas são organizadas diverge em diferentes elementos do currículo tradicional, porém destaca-se a importância do perfil necessário ao professor, para que possa articular mecanismos que tenham êxito de fato naquilo que consta como intenção pedagógica. A valorização que a escola tem para os estudantes e para os integrantes do movimento foi percebida, pois entendem que esse espaço foi construído com muita luta. A instituição escola é compreendida como uma dimensão importante na formação dos sujeitos, pelo menos numa sociedade que incorporou com tanta força a escola em sua cultura e seu modo de vida, pesquisar a luta histórica acerca dos processos educacionais é perceber uma organização em torno de uma ferramenta indispensável para emancipação social, sendo ela a educação em suas múltiplas faces.

#### **Referências**

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Vozes, 2000.

CALDART, Roseli. **Os movimentos sociais e a construção da escola (do sonho) possível**. Porto Alegre: 1995. Texto mimeografado.

GOHN, M.G. **Educação formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

## **GT 9 – EDUCAÇÃO E O COTIDIANO ESCOLAR**

### **Coordenadores**

Adriana Aparecida de Almeida Marcolin (UCS)

Caroline Kloss (UCS)

## IMPACTOS DA PANDEMIA NO COTIDIANO ESCOLAR: POSSÍVEIS HORIZONTES

Adriana Aparecida de Almeida Marcolin<sup>\*</sup>  
Geraldo Antonio da Rosa<sup>\*\*</sup>

A educação escolar tem se tornado um dos grandes debates na sociedade, com discursos que versam sobre prejuízos e perdas face à pandemia pelo Novo Coronavírus – Covid-19. Desta forma, o presente estudo emerge de relatos e manifestações da sociedade, sobre o novo cotidiano da escola, com ênfase nos conflitos que tencionam o período. Diante disso, questionamo-nos como os impactos desta crise<sup>1</sup> poderão servir para pensar possíveis ganhos pós-pandemia. Por conseguinte, faz-se necessário verificar como as instituições educacionais têm se organizado para atender às atuais demandas e às perspectivas pós-pandemia, por consequência dos impactos apresentados. Para isso, a metodologia de análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2016) sustentou um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. Primordialmente, constatamos que as instituições educacionais não foram atingidas da mesma forma, visto que a pandemia atende a todos, mas não na mesma perspectiva, isto é, há estudantes que não têm acesso a computador ou *smartphone*, assim como à internet (não há serviço ou a conexão é bem limitada) ou, ainda, falta-lhes autonomia para estudar e se organizar nas atividades. Precisamos lembrar que, mesmo antes da quarentena, também havia quem não gostava de estudar e, por isso, a pandemia pode estar servindo como férias prolongadas. Partindo de um lugar de fala, balizada no cotidiano de docentes e discentes, com base nas narrativas de percurso, em escola pública estadual e municipal, consideramos que as problemáticas perpassam os recursos materiais. Em contraste às possibilidades de um ensino remoto aos estudantes, verificamos

---

<sup>\*</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul ((PPGEdu/UCS). Integrante do Grupo de Pesquisa – GPFORMA Serra (Formação Cultural, Hermenêutica e Educação). *E-mail*: adrianamarcolin@gmail.com.

<sup>\*\*</sup> Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). Doutor em Teologia pela Escola Superior de teologia (EST). Coordenador do Grupo de Pesquisa – GPFORMA Serra (Formação Cultural, Hermenêutica e Educação). *E-mail*: garosa6@ucs.br.

<sup>1</sup> Santos (2020, p. 5) apresenta que “[...] no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas”.

que a instituição privada tem desenvolvido suas aulas remotas de forma síncrona, no mesmo horário que fazia, presencialmente, e também assíncrona, complementarmente. De outra forma, a rede pública estadual ainda está se organizando, mas com o registro de limitações pela impossibilidade no acesso virtual, por boa parte de seus estudantes. Em outro contexto, as escolas públicas municipais, em Vacaria, disponibilizam tarefas remotas assíncronas, em sua maioria impressas, dada a impossibilidade do acesso virtual pela predominância de seus discentes, em sua quase totalidade na periferia da cidade. Neste sentido, dialogamos com Santos (2020, p. 15) ao afirmar que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população”. Contudo, por mais esforços que os gestores e docentes tenham para uma interlocução de saberes, a escola pública tem sofrido críticas pelas fragilidades do sistema, especialmente por comentários publicados na internet, sendo, por vezes, acusativos e até ofensivos, tais como: *Realmente! Esses trabalhos nenhum traz conhecimento, não vamos aprender nada nessa crise* (estudante no Facebook); *os professores querem ficar de boa em casa* (blogueiro no Facebook). Estas amostras demonstraram o quanto afirmações descabidas são publicadas e compartilhadas, contribuindo para o aumento dos prejuízos nos processos colaborativos, assim como incentivam o não participar, além de desestimular os profissionais que procuram fazer o melhor possível. Contrariando as afirmações destes comentaristas em redes sociais, os professores ampliaram sua rotina de trabalho e, mesmo em modalidade *home office*, desdobram-se para fazer os planejamentos; ministrar aulas síncronas; avaliar tarefas; responder mensagens, *e-mails*, fazer relatórios, enviar atividades para quem não tem acesso virtual, participar de formações, entre tantas outras atividades, como descrito no Facebook, em resposta a um comentarista: *Infelizmente mais um comentário lamentável de quem desconhece a realidade vivida pelas escolas públicas e professores. Se há uma verdade é de que é fácil julgar, apontar. Meus colegas professores não te desafiaram a viver um dia de nossa rotina [...]*. Registramos, também, um grande número de queixas de docentes sobre a falta de tempo para suas famílias, a família, a seus afazeres particulares, como apresenta o seguinte excerto extraído do Facebook: *O que mais nos faz adoecer é a falta de sensibilidade, o turbilhão de informações,*

*formações, lives, planejamentos, readaptações diárias, tais como casa, filhos, [...]. Nosso contato particular se tornou público para pais e alunos assim como nossa casa [...].* Diante disso, é comum ouvirmos desabaços sobre a urgência de um retorno à normalidade, mas que normalidade? O cotidiano antes da pandemia era de normalidade? Que novas perspectivas podemos trazer para este contexto e, também, para o futuro? Quem planejou que o ano deveria ser assim? Como estamos planejando um retorno presencial às escolas? Os questionamentos não se limitam a estas perguntas, mas nos desafiam a pensar sobre os propósitos que temos. É uma luta diária em favor da vida, como uma nova oportunidade de nos tornarmos melhores, mais humanos, reflexivos, capazes, resilientes, conscientes de nossos papéis, a fim de que nos tornemos agentes de mudança e protagonistas de nossa história, além de atores que poderão fazer a diferença na vida de muitas outras pessoas. Sendo profissionais da educação, como ficamos apáticos sabendo que a educação escolar é um direito de todos e deve ser para todos, enquanto muitos estão sendo marginalizados, num sistema que, em 2020, imprime a mesma identidade excludente da escola de décadas atrás, contribuindo para a manutenção de uma sociedade vulnerável? Mesmo que todos tivessem acesso ao ensino remoto, como poderíamos avaliar a qualidade desta educação? Quais seriam os critérios? Apesar dos prejuízos das aprendizagens escolares neste período pandêmico e os comentários subscritos por quem não tem compromisso ético e social, a escola continua sendo a maior referência de ensino, e o papel do professor nunca foi tão valorizado. A crise na educação está servindo para mexer estruturas e promover reflexões, tirando muitos profissionais e muitas famílias da zona de conforto. Percebemos que somente uma infraestrutura não faz a educação, são necessários bons especialistas na área. Como alfabetizar remotamente, sem a presença física de um bom professor? Face ao exposto, reconhecemos a importância do trabalho do docente como fator positivo da pandemia, mas não só, percebemos que a escola deve ofertar uma educação básica e não mínima, além da uma necessidade de ter no espaço institucional uma centralidade para a valorização da diversidade, na pluralidade de conhecimentos e de pessoas. Com isso, podemos esperar que a pandemia sirva para mobilizar as pessoas em favor de um debate que busque sustentar um cotidiano mais humanizado, numa sociedade de contrastes, visto que ora mostra seu lado selvagem e predatório,



ora se solidariza com a dor do próximo. São contrapontos que constituem o momento de crise, mas oferecem a oportunidade de constituirmos melhorias em favor do bem-comum.

#### **Referências**

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2016.

## A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES

Adriana Aparecida de Almeida Marcolin<sup>\*</sup>  
Geraldo Antonio da Rosa<sup>\*\*</sup>

Um dos cenários comuns em termos educacionais relaciona-se à imersão das escolas em documentos, diretrizes, projetos, leis, pareceres, portarias, enfim, a uma gama de instrumentos que normatizam as ações e regem o funcionamento. No entanto, frente ao quantitativo de aportes legais e à necessidade de exercer uma prática que contemple as necessidades e os interesses da comunidade escolar, os profissionais se veem num imbróglio que, por vezes, compromete os resultados e o papel da instituição como mediadora do conhecimento poderoso (YOUNG, 2011). Desta forma, questionamos sobre a efetividade de tantos documentos normativos, que se apresentam cartesianamente, no intento de nortear o trabalho escolar. De outra forma, como desenvolver uma ação que contemple a articulação de saberes sustentados por conceitos mais elaborados e criteriosos, como possibilidade de interpretar a realidade e conquistar um espaço social justo e democrático, sem eximir-se das proposições legais? Para responder a esta questão, direcionamos nosso olhar ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), pois é o documento construído pela comunidade escolar, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996. Mais que uma proposição legal, se constitui uma bússola que guia a instituição em sua missão, seus objetivos, suas metas, seu plano operacional, suas diretrizes e sua avaliação. Neste sentido, o PPP se apresenta como marco regulatório histórico, que contribui para identificar e potencializar os serviços e os rumos do percurso escolar, podendo gerar uma mudança significativa com atenção aos atores envolvidos. Posto isso, buscamos analisar e compreender como o projeto político-pedagógico pode contribuir para

---

<sup>\*</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). Integrante do Grupo de Pesquisa – GPFORMA Serra (Formação Cultural, Hermenêutica e Educação). *E-mail:* adrianamarcolin@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia (EST). Coordenador do Grupo de Pesquisa – GPFORMA Serra (Formação Cultural, Hermenêutica e Educação). *E-mail:* garosa6@ucs.br

a articulação de saberes, em escola de periferia, superando as contradições e os desafios frente ao contexto dos atores envolvidos. Consideramos, neste caso, o fato de que a escola tem representado uma possibilidade de perspectiva diferente às novas gerações, sobretudo com vistas à inclusão e à justiça social. No entanto, as instituições de ensino público têm servido, preponderantemente, como espaço para o desenvolvimento de ações assistenciais e de cuidado à saúde. Esta precariedade epistêmica se consolidou historicamente diante de um sistema de dominação e opressão, como forma de colonialidade em favor daqueles que detêm o poder, contribuindo, ainda, para tirar a centralidade do papel da escola, como possibilidade de acesso ao conhecimento poderoso,<sup>1</sup> às *explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo*, de acordo Young (2011, p. 1294). Contudo, parece-nos que boa parte dos alunos já não está interessada em pensar o mundo, é como se não fizessem parte deste universo, ou se já tivessem sua condição naturalizada pela crise social, econômica, política, enfim, pela crise de sentidos, discernimento sobre o propósito de vida. Frente a isso, o que a escola tem feito, enquanto instituição para mudar esta condição? Para contribuir com este diálogo, Arendt (2007, p. 23) faz referência a uma crise de sentido sobre o papel da escola, mas justifica que “oportunidades fornecidas pela crise têm sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos – de explorar e investigar tudo aquilo que ficou descoberto na essência do problema [...]”. Com isso, a autora corrobora promovendo reflexões sobre a necessidade de um planejamento para superar a crise e, por isso, o PPP pode ser o instrumento que considera a experiência como oportunidade de reflexão em busca de novas formas de agir, em torno de problemas pontuais. Posto que os estudantes das escolas de periferia estão manifestando uma descrença por outras possibilidades de vida, subentendemos que estejam considerando uma realidade muito distante, a progressão nos estudos ou no trabalho, isto é, acreditam que não poderão ter um futuro

---

<sup>1</sup> O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. [...] aqueles com maior poder na sociedade [...] ou conhecimento de alto status [...]. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2019, p. 1294).

diferente dos pais e avós. Devido a isso, seria possível articular saberes e superar as contradições e os desafios do cotidiano destes discentes? Que diretrizes o projeto político-pedagógico deveria contemplar para vencer este estigma? Os questionamentos que movem este estudo estão balizados nas asserções de conhecimento representadas pelas interpretações e pelos registros, pautados nos referenciais teóricos, em estudos documentais, entrevistas, análise de conteúdo, análise textual e categorização das informações coletadas, por meio de pesquisa, de caráter qualitativo, com a especificidade de um estudo de caso. Neste percurso de buscas, análises e compreensões, emergem discursos deterministas e desesperançosos, suscitando movimentos para desfazer estes estigmas e apostas numa escola, como o espaço possível para reverter um quadro histórico de controle e dominação na vida de infantes e adolescentes. Para isso, a articulação do PPP pode servir para definir diretrizes que priorizem a construção de saberes, com a finalidade de levar estudantes a caminhos menos penosos e mais qualificados. Em síntese, o estudo apresenta alguns indicadores que apontam para a necessária articulação do PPP, com vistas aos movimentos epistemológicos e ao engajamento no e pelo conhecimento. Neste sentido, a construção de saberes poderia ser democratizada, deixando de ser um privilégio das classes economicamente favorecidas e a escola pública desempenharia seu papel, legitimada pelo documento que define sua identidade, o projeto político-pedagógico.

#### Referências

ARENDT, Hannah. **Entre passado e futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Base (LDB)** Lei n. 9.394. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: ago. 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: ago. 2020.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

## DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andrea Boeira do Amaral<sup>\*</sup>  
Sandro de Castro Pitano<sup>\*\*</sup>

Conhecer e discutir a necessidade e os desafios de valorizar o trabalho docente nos ambientes educacionais e na sociedade é muito importante. Com isso, são apresentadas algumas reflexões sobre questões escolares da educação básica e suas principais funções, reconhecendo suas necessidades e compreendendo a situação profissional dos docentes. Apresenta-se a importância da escola e do sistema educacional, frente às negociações com seus gestores, que precisam atender não somente às regras impostas, mas também à realidade do cotidiano escolar, vivenciada pela equipe pedagógica, pelos professores e alunos. Os problemas, as incertezas e as preocupações existem e são variadas, principalmente, por parte dos professores, no que se refere, inclusive, aos salários defasados, às dificuldades de aprendizagem e à falta de interesse em aprender por parte de alguns alunos. Dessa forma, as interpretações partem da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2016), a partir da metodologia da análise qualitativa de informações textuais e discursivas. O trabalho docente na educação básica, entre outras atribuições, abrange a importância dos saberes que o constituem, ou seja, a formação docente é imprescindível, pois é a ferramenta básica para motivar os alunos e auxiliar na resolução dos problemas, desafios e perspectivas em relação ao futuro da educação. Nesse contexto, a valorização docente é um desafio ao reafirmar os ideais escolares e a aprendizagem, pensando em novas e melhores perspectivas ao futuro da educação. Desse modo, é preciso que haja reflexão, diálogo contínuo e sadio entre sistema escolar e docência, observando a realidade cotidiana do ensino e realizando a difusão do saber através de discussões que incentivem a formação de cidadãos melhores, críticos e que

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS). Integrante do Grupo de Pesquisa/CNPq, Educação Popular: ação e pesquisa. *E-mail*: andreabamaral@yahoo.com.br

\*\* Professor pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador do Grupo de Pesquisa/CNPq Educação Popular: ação e pesquisa. *E-mail*: scpitano@ucs.br

possam transformar o meio social em que vivem, através de ensinamentos desprovidos de preconceitos em escolas de qualidade e que procurem atuar da forma mais democrática e igualitária possível. Para isso, a definição dos pressupostos teóricos é baseada em Michel de Certeau, Maria Tereza Esteban, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Assim, é necessário contribuir e incentivar o debate sobre a compreensão dos problemas e desafios impostos aos docentes da educação básica, considerando que tais profissionais, ao se situarem política e pedagogicamente no contexto da educação, assumem sérios compromissos e responsabilidades em prol do desenvolvimento e da democratização da educação. Feitas tais ponderações, destaca-se que, além das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, ainda existem desafios a serem enfrentados pelos docentes, através de práticas pedagógicas mais democráticas, aliadas à participação e ao incentivo aos debates com reflexões inovadoras, que possam contribuir para melhorar a educação e valorizar a atuação docente. Esteban (2001, p. 23) destaca a riqueza da vida cotidiana e a importância de colocá-la no foco das atenções, ao mencionar que ela “se revela local privilegiado de contradições em que emergem traços contra-hegemônicos que também constituem e (re)definem a realidade, as possibilidades de sua interpretação e as alternativas para uma intervenção”. Além disso, no cotidiano educacional a escola, ao desempenhar suas funções, contribui para a socialização e democratização do acesso ao conhecimento ao promover atividades de ensino e ao desenvolver habilidades intelectuais e éticas nos alunos, de maneira que haja o reconhecimento da existência de algumas práticas de emancipação social, levando em conta que o projeto educativo emancipatório não é uma utopia, pois conforme Santos (1996, p. 17), encontra-se em fase de desenvolvimento, eis que ele pode ser considerado com o propósito de obter “[...] conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia”. Nesse sentido, é preciso lutar pela escola democrática e participativa, mesmo que muitos professores da educação básica ainda sejam criticados, desvalorizados, estejam com salários defasados e, ainda, sofram com as dificuldades de aprendizagem e com a falta de interesse por parte de alguns alunos. Além do que, ainda sofrem com a desvalorização da educação e da ação docente frente à ideia mercantil de

estímulo às novas tecnologias de ensino, baseadas em perspectivas tecnicistas à carreira, que chegam a apontar inclusive para a futura possibilidade de substituição do trabalho docente pela tecnologia. Ademais, é preciso levar em conta a importância da formação docente continuada, que auxilia no processo de ensino e aprendizagem e na valorização do trabalho realizado pelo professor que, por sua vez, precisa compreender os contextos sociais em que os estudantes estão inseridos, pois só assim e com o apoio da sociedade é que esses profissionais terão capacidade de superar com criatividade as dificuldades e os desafios da docência porque, muitas vezes, nem mesmo as condições escolares conseguem auxiliar esse processo de aprendizagem. Nas palavras de Freire (1996, p. 107), o docente precisa compreender que não é possível ensinar o que não sabe, pois é necessário saber que o professor deve “[...] viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno indagar, de duvidar, de criticar, que ‘falo’ desses direitos”. Recentemente, pode-se dizer que as formações de professores e o sucesso do processo de ensino e aprendizagem precisam ter sentido, serem incentivados e precisam contar com uma boa base, principalmente nos primeiros anos da educação básica. Dessa forma, torna-se necessário estimular tais reflexões, repensando os desafios e a valorização da docência, de maneira que ela esteja voltada à democratização do saber, tanto na escola como na sociedade, considerando que a educação brasileira não deve ser analisada apenas pela lógica da competitividade e do lucro. Enfim, diante de tantos desafios e dificuldades, os docentes precisam amar a profissão e lutar pela democratização da escola e dos processos educacionais, procurando conscientizar e fazer com que a coletividade exerça seu papel em relação à elaboração de políticas públicas educacionais, que deverão primar pelo coletivo, pela valorização da docência, bem como pelo Estado Democrático de Direito, impulsionando, assim, a verdadeira democratização da educação brasileira.

#### Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.



## OS BALANÇOS DO SABER E A COMPLEXIDADE DE SE MANTER EM UMA DOCÊNCIA EM MOVIMENTO

Bruna Helena Rech Rocha<sup>\*</sup>  
Nilda Stecanela<sup>\*\*</sup>

Este trabalho tem como objetivo apresentar a síntese de um relato de experiência como acadêmica de Pedagogia, no programa de segunda licenciatura da Universidade de Caxias do Sul. A experiência aqui descrita refere-se à participação em uma proposta de atividade da disciplina de Tópicos Contemporâneos em Docência, que consistia em convidar os participantes a refletirem sobre seus balanços do saber, por meio de um balanço do seu percurso docente, a partir do seguinte enunciado: Pense no(s) sentido(s) das experiências ao longo de sua atuação/constituição como professor(a) e escreva sobre eles livremente. As perguntas abaixo podem ajudá-lo a refletir: Quais são minhas principais percepções sobre ser docente na contemporaneidade? Que sentidos atribuo a ser professor(a)? Considerando o que aprendi e vivi na docência, o que mais me marcou até hoje e por quê? O que significa e implica a minha docência em movimento? A ideia de utilizar esse tipo de escrita partiu da leitura da tese de Carla Zanette, intitulada “A relação do docente com o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública”, que utilizou essa temática como instrumento metodológico de pesquisa. Conforme Charlot (2013), a *relação com o saber* abarca a *relação com o mundo*, a *relação consigo mesmo* e a *relação com os outros*. Ainda segundo o autor, isso significa que cada sujeito estabelece uma forma peculiar “de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesmo e, portanto, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender” (CHARLOT, 2013, p.162). Para a noção de *docência em movimento* evocada pela palavra “balanço”, foi utilizada como base a dissertação de Isadora Alves Roncarelli, defendida no PPGEdU/UCS. A autora afirma que, como docentes, ao refletir, evocamos teorias e saberes. Essa reflexão pressupõe processos de transformação, alicerçados na ação-

---

<sup>\*</sup> Mestra em Letras. Acadêmica do curso de Pedagogia do Programa Segunda Licenciatura da UCS. Bolsista Pibic-CNPq. *E-mail*: bhrrocha@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Orientadora de IC. Doutora e Mestra em Educação pelo PPGEdU/UFRGS. Docente no PPGEdU/UCS. Pesquisadora Pq-CNPq (2019-2022). *E-mail*: nstecane@ucs.br

reflexão-ação. Os acontecimentos vivenciados pelos(as) professores(as), em suas vidas pessoais e profissionais, entrelaçam-se aos seus ritmos de vida e ritmos da docência, evidenciando permanências e rupturas. Com base em minha experiência como participante, percebi que a proposta de atividade, referente aos balanços do saber, me permitiu olhar para a minha história pessoal e profissional, marcada pelo fato de eu ser um sujeito desejante. Eu sempre quis alcançar coisas que eu ainda não tinha ou que as pessoas achassem que eu não conseguiria, ou não deveria fazer. Acredito que esse desejo misturou-se um pouco a uma postura de investigação e descoberta, ou seja, há uma vinculação com uma aura pesquisadora. Segundo Charlot (2013), é necessário ao educando a *mobilização*, um impulso interno para aprender, relacionado aos desejos e à sensação de incompletude. Aliando essa revisão de momentos de vida a um arcabouço teórico, pude concluir que o que me mantém em movimento como docente é uma mobilização, é algo interno que me faz buscar sempre mais conhecimento. A minha relação com o saber é uma relação para sempre inacabada. Quanto mais eu construo conhecimento, mais eu percebo que não sei nada, e o quanto essa ignorância é necessária para me manter em movimento na minha vida pessoal e profissional, afastando-me da inércia. Escrever sobre mim foi uma forma de catarse que a escrita proporciona de maneira muito peculiar, pois nos convida a registrar, e o registro ocasiona esse movimento de significar e ressignificar momentos, algo que nem sempre a fala nos proporciona. Dessa forma, concluo que, como método de coleta de dados, o balanço do saber permite descobrir as particularidades da subjetividade docente, já que a disciplina contava com um grupo de acadêmicos que já eram professores e estavam em busca de sua segunda formação. Além disso, a experiência de conhecer esse instrumento de pesquisa me fez pensar sobre a sua aplicação na minha prática em sala de aula, para conhecer as narrativas identitárias que permeiam cada sujeito aprendente, pois, segundo Stecanela (2018, p. 930), “o cotidiano escolar observado por meio de registros etnográficos e de narrativas produzidas por professores e alunos indica flutuações, recorrências, latências, rupturas, deslocamentos e inventividades nas práticas e culturas que transversalizam os modos de conceber, viver e perceber a escola. Reforça-se, então, que a relação pedagógica é permeada de uma dimensão humana que precisa ser apreendida por meio de um instrumento de pesquisa coerente. Em

termos acadêmicos, percebo os balanços do saber como uma profícua metodologia para pesquisas que eu venha a fazer no futuro, em nível de doutorado.

#### Referências

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RONCARELLI, Isadora Alves. **Docência e movimento**: entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes. O que acontece com os professores? 2019. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientadora: Nilda Stecanela. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5246?locale-attribute=it>. Acesso em: 10 abr. 2020.

STECANELA, Nilda. A Coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/78810>. Acesso em: 5 ago. 2020.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset. **A relação do docente com o saber**: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública. 2019. Tese (Doutorado em Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Orientadora: Nilda Stecanela. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5550>. Acesso em: 5 ago. 2020.

## DISCURSOS PEDAGÓGICOS EVIDENCIADOS DURANTE A PANDEMIA

Lucila Guedes de Oliveira<sup>\*</sup>  
Carla Todero Ritter<sup>\*\*</sup>  
Fernanda Bertoldo<sup>\*\*\*</sup>

O presente estudo tem por objetivo analisar como a pandemia evidenciou certos processos e efeitos nos caminhos da educação escolar, além de produzir uma análise acerca de um dos tópicos considerados fundamentais, para pensar os saberes validados na educação contemporânea: a formação de professores. O debate acerca do tema tem relação com a emergência dos discursos na educação, construídos ao longo do tempo, observando o aparecimento dos conceitos, sua urgência, os estratos e as regras para descrever a realidade. A tessitura teórica se constitui pelo seguinte problema: Como as práticas pedagógicas olham para os objetos de conhecimentos, problematizando as questões do tempo vivido, para deslocar lugares de verdades? Sabe-se que ao interrogar a história presente, pressupõe-se abordar o domínio do discurso e o saber/pensar. O olhar lançado nesta observação arqueológica *é para os efeitos da formação de professores, evidenciados (ou não) nos discursos produzidos nos escritos, e a análise acerca da ruptura (ou não) com o império de discursos dominantes, presentes nos registros de planejamento, sistematização e escrita das aulas produzidas no período da pandemia. Tomamos emprestadas, para a análise, as ferramentas da arqueologia de Foucault (1926-1984), buscando compreender as condições de possibilidade de saber nos referidos escritos. Entende-se que a arqueologia pretende alcançar um modo de descrição dos regimes de saber em domínios específicos. O intuito em operar com a arqueologia tal qual descrita em o ser-saber, em Foucault (2008), pode ser entendido, conforme Veiga-Neto (2007), como uma arqueologia dos sistemas de*

---

<sup>\*</sup> Doutoranda e Mestra em Educação. Especialista em Arte e Educação. Coordenação Pedagógica e Informática Educativa. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística. Professora na Rede Municipal de Caxias do Sul e Farroupilha-RS. *E-mail:* lucilagolivei@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Doutora e Mestra em Biotecnologia. Especialista em Novas Metodologias do Ensino de Ciências e Matemática. Professora na Rede Municipal de Caxias do Sul e do Centro Universitário Uniftec. *E-mail:* cetodero@gmail.com

<sup>\*\*\*</sup> Mestra em Educação. Especialista em Formação para Educação a Distância. Licenciada em Pedagogia e Acadêmica do curso de História. Professora na Rede Municipal de Caxias do Sul. *E-mail:* nanda.bertoldo@gmail.com

pensamento que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados. Essa arqueologia se preocupa em isolar práticas discursivas e formular regras de produção e de mudança dessas práticas, e faz pensar acerca dos métodos sob os quais os objetos são abordados. Olhar para a educação com o olhar arqueológico possibilita visualizar, a partir das pistas que já estavam ali, o que a constituiu e a fez chegar ao que é hoje. A arqueologia faz uma descrição dos discursos de tal maneira que não utiliza a lógica da história do conhecimento e passa a operar analiticamente com as formas de verificação. Os efeitos que se tenta capturar nos escritos referem-se à participação dos professores na formação continuada oferecida nos últimos dez anos, as quais objetivavam, em sua maioria, a mobilização necessária para colocar em funcionamento, nos espaços e tempos escolares, os pressupostos presentes nos documentos que regem a educação. Avaliou-se, desta forma, a aproximação metodológica presente nos escritos (discursos), que evidenciou a prática cotidiana do professor, efetivada por meio da análise dos planos publicados, o que foi possível pelos protocolos instituídos em meio às vivências produzidas no período pandêmico. Foram analisados 45 planos de aula do 6º ano do Ensino Fundamental, de distintos componentes curriculares, disponibilizados de forma pública no Portal da Educação da Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul. Como critérios de análise, foram utilizados alguns significantes presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e no Documento Orientador para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX, 2019), a saber: disponibilidade de fontes de informação e/ou orientação para professores e/ou alunos, presença de problematização e de contextualização e habilidades contempladas do DOCCX. A partir dessa análise, constatou-se que 65% dos planos apresentados não possuíam material de apoio e/ou referência à fonte de informação. Sobre a problematização e a contextualização, 65% e 78% (respectivamente) dos planos não apresentavam minimamente esses critérios observados, apresentando habilidade, em sua maioria, de identificação, apenas não avançado para habilidades complexas e de pensamento crítico. Cabe ressaltar que a problematização e a contextualização são molas-mestras para o desenvolvimento de habilidades complexas, que possibilitam, nos espaços e tempos escolares, o desenvolvimento de autonomia nos estudantes, produzindo um saber pensar. Entretanto, o que o discurso, capturado na maior parte dos

planos de aula dos professores, evidencia é a relação íntima com um modelo consolidado de transmissão de informações, que atravessa os sujeitos e perdura na sociedade, consolidando-se como verdade absoluta. Algumas rupturas em relação ao discurso vigente foram vislumbradas, por meio de propostas interdisciplinares, que permitem deslocar o discurso construído, encontrando brechas para abordagens que nos remetem, necessariamente, a conexões com a realidade. Observou-se, nos planos, duas propostas de aula que afastam-se desse discurso rizomático, sendo elas possibilidades de construções multidisciplinares e interdisciplinares. O contexto da pandemia pode evidenciar alguns deslocamentos frente aos conflitos, às pausas e invenções do ser docente. O desvencilhamento dos processos a serem rompidos, no emaranhado epistemológico, ainda vigente na contemporaneidade, requer compreender o processo de poder, oriundo da bipartição sujeito-objeto. Assim, as informações apresentadas demarcam um rastro frágil nas superfícies dos documentos acerca das verdades e apontam para uma linguagem reduzida, decifrável e com valor expressivo para estabelecer, organizar e definir técnicas, fortalecendo a concepção da tradição pedagógica, que é a de manter os sujeitos disciplinados. A arqueologia dos documentos evidenciou a ausência de contextos, produzindo uma história com efeitos na superfície, exumando problemas, fortalecendo os obstáculos presentes nas práticas pedagógicas e aumentando seus limites. Considera-se que a formação docente resulta não apenas de planos/receituários a serem seguidos ou treinamento específico, em uma instância acadêmica, mas de uma atualização permanente. Atualizar-se é diferenciar-se e é mergulhar, escavar as fissuras que estão embaixo, nos estratos e nas forças, para constituir novas figuras ligadas aos acontecimentos, pensamentos articulados e tipos possíveis de relações de interação e sentido com o mundo do saber.

#### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, MEC/Consed/Undime, 2017.

CAXIAS DO SUL. **Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Caxias do Sul**, 2018.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## NAS ENTRELINHAS DE MACHADO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS TEMPOS DA ESCOLA

Cristina Pasquetti Massutti\*

Quem é que não tem uma história para contar dos tempos da escola, sobre os professores, os colegas, os amigos, as matérias, as provas, os trabalhos? Para cada pessoa a escola traz lembranças muito pessoais. Contudo, é importante salientar que a escola que lhe pertenceu não foi a mesma da geração dos seus pais ou dos avós e é a partir dessa ideia é que trazemos à luz esta pesquisa. O presente resumo expandido traz uma reflexão sobre como foram retratadas características da educação básica, escritas pelo olhar do escritor Machado de Assis, que viveu de 1839 até 1908, e escreveu um conto cujo cenário era o ambiente escolar, intitulado “Conto de escola”. O problema de pesquisa é detectar quais os aspectos do cotidiano escolar do período em que Machado viveu eram comuns para a época dele a ponto de serem retratados em sua escrita. O objetivo é mostrar quais desses aspectos no recorte temporal da vida do autor foram deixados nas entrelinhas do conto, para, assim, poder promover uma comparação com a escola pública dos dias atuais. A metodologia utilizada para a análise é o da história comparada, em que se realizou a leitura do conto e refletiu-se sobre a sala de aula do tempo presente. Segundo Burke (1997, p.111-112), os autores ajudam “[...] a reconstruir o espírito de uma época, suas convenções culturais [...]”, ou seja, conectando essa afirmação às obras de Machado, o leitor pode perceber que esse autor consegue capturar momentos/situações importantes que ajudam a pessoa que está lendo a obra dele a ter uma melhor compreensão da história do Brasil em cada recorte de tempo escolhido por ele para compor suas histórias. Para Gotlib (2002), Machado de Assis consegue colocar em seus contos várias ambiguidades, numa relação entre a realidade e o não dito, promovendo um diálogo em cada uma das situações por ele contadas. É como se todas as informações que esse escritor brasileiro quisesse que o leitor percebesse estivessem ali, mas escondidas nas entrelinhas. Para Gledson (2006, p.101) “[...] as histórias de Machado costumam

---

\* Mestranda em Letras e Cultura pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), especialista em Orientação Educacional pela Aupex, licenciada em Letras – Inglês pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Licenciada em História pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci.

inserir detalhes políticos e históricos [...] cujas peças o leitor tem de juntar e montar, frequentemente contra o sentido da narrativa, pelo menos como o narrador compreende [...]”. A partir dessa citação de Gledson, é que nos propomos, a partir de agora, a analisar o “Conto de escola”. O enredo se passa em uma escola, envolvendo a vida de três alunos: Pilar, Raimundo e Curvelo. Pilar é contratado por Raimundo, filho do professor Policarpo, para lhe ensinar a lição. Em troca, ele lhe pagaria uma moeda de prata. Curvelo, colega deles, os descobre e os denuncia ao mestre, que castiga os dois alunos envolvidos no negócio do reforço escolar e, ainda, atira pela janela a moeda do pagamento da aula recebida por Pilar. Para realizarmos a análise desse *conto*, consideramos dois aspectos: o do corpo discente e o do corpo docente. O conto traz como mestre, o professor Policárpio. É importante destacarmos que a turma discente era somente composta por meninos, e que não eram permitidas conversas ou questionamentos durante as aulas. Mizukami (1986) nos informa que, a partir da abordagem tradicional de ensino, todas as formas de aprender focam-se na figura do professor, como o detentor do conhecimento, a partir das disciplinas e do programa da escola. Stein (1984) complementa dizendo que a educação mista (meninos e meninas na mesma sala) só foi permitida nas escolas primárias em 1879. Hoje, por outro lado, temos uma escola mista e a ideia de ser um ambiente de troca de conhecimentos entre professores e alunos(as) é muito valorizada. Os meninos descritos em *Conto de Escola* são muito parecidos com os de hoje, em certos aspectos. Muitos professores, colegas de profissão, relatam que em cada novo ano letivo, parece se formar nas salas de aula certo padrão de alunos: os que são rápidos e conseguem entender o conteúdo sem muitas explicações e aqueles que demoram mais para assimilar as informações, o que nos traz ao centro do conto em que um colega paga a outro para que lhe ensine a lição que não consegue entender em sala. Outro ponto relevante no conto é que o filho do mestre deveria ser o mais inteligente justamente pelo fato de ser “o filho do mestre”. Ou seja, se o próprio professor não consegue ter um filho inteligente, que resultados atingirá ensinando os filhos de outrem? Hoje ainda se espera que o “filho da professora” ou o “filho da diretora” seja o exemplo da turma, mas não mais com a mesma ênfase que era dada na época de Machado. Mesmo assim, dizer que essa situação não acontece mais seria como faltar com a verdade. A última situação que consideramos importante no conto é o fato de ter um aluno



mais velho na turma e que todos imaginavam que ele havia sido reprovado. Mizukami (1986) comenta sobre a reprovação, que, na abordagem tradicional, representava que o aluno não havia conseguido reproduzir nas provas e avaliações orais a exatidão das informações proferidas pelos mestres. Atualmente, o fato de ter um aluno em sala de aula com um ano a mais do que o recomendado para uma determinada série/ano é embasado em outras justificativas, não necessariamente, que o discente possa ter reprovado de ano. Ele poderia ter feito aniversário no decorrer do ano letivo e ter atingido a idade correspondente ao que se deveria ter no ano posterior, ou ter sido um aluno que ficara um tempo longe da escola e que retomara os estudos naquele ano. Concluímos que a literatura vem, então, para mostrar-nos que os aspectos históricos não são somente encontrados em livros da disciplina de História de uma sala de aula, mas, também, podem ser encontrados nas entrelinhas de textos literários demonstrados por autores que possam ter usado, dependendo da época em que nasceram, elementos de seu próprio momento de vida em uma determinada época e em uma determinada sociedade, como no caso desse conto. Pelo escopo de nosso estudo, não foi possível nos aprofundarmos em outros assuntos como as relações familiares do passado e do tempo presente; apenas selecionamos os aspectos que consideramos mais relevantes para demonstrar as conexões possíveis da literatura brasileira para com a sua história, deixando aquelas como dicas para que os pesquisadores/leitores possam dar continuidade a esse estudo em outro momento.

#### Referências

- BURKE, Peter. As fronteiras instáveis entre história e ficção. In: AGUIAR, Flávio *et al.* (org.). **Gêneros de fronteira**: cruzamento entre o historiográfico e o literário. São Paulo: Xamã, 1997.
- EDITORA MARTIN CLARET. **Machado de Assis**: vida e pensamentos. São Paulo: M. Claret, 1996.
- GLEDSON, John. **Por um novo Machado de Assis**: ensaios. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.
- GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- STEIN, Ingrid. **Figuras femininas em Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

## AULA COMO ENSAIO E GESTO PROFISSIONAL PIBID-UCS

Darlan Gebing Scheid\*  
Sonia Regina da Luz Matos\*\*

A presente pesquisa Aula como Ensaio (2015), em sua primeira fase, trata do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade de Caxias do Sul (UCS) através do Edital 2018/2019. Trata-se de uma pesquisa documental qualitativa e quantitativa com uma abordagem analítica. Os objetivos se constituíram a partir de dois modos: Identificar e selecionar o acervo da secretaria do Pibid-UCS e analisar e identificar metodologicamente as regularidades (sendo que esses dois modos da pesquisa foram produzidos pelo bolsista desta pesquisa), durante o contato dos materiais deste acervo. Assim propondo uma narrativa do cotidiano escolar, a partir das regularidades metodológicas dos estudantes de licenciatura, em suas primeiras experiências docentes. Quanto às análises de dados quantitativos, se deram através de aproximadamente 34 documentos institucionais disponibilizados pelo acervo da secretaria do Pibid-UCS, e qualitativos que consiste nas análises das atividades registradas nos Blogs dos subprojetos, Seminários Institucionais e E-book. Por entender que os blogs eram os bancos de dados mais cheios de detalhes para desenvolver a pesquisa qualitativa, foi analisado um por um, destacando as atividades mais marcantes de cada subprojeto. Após essa coleta minuciosa, reuniram-se todas as atividades para, a partir das peculiaridades e diferenças entre os cursos, definir quais eram as regularidades. O Pibid, executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma forma de qualificação profissional a estudantes de licenciatura, ao possibilitar o contato com a prática docente. O edital 2018/2019 iniciou em agosto de 2018 e concluiu em novembro de 2019. Os coordenadores de núcleo e coordenadores adjuntos estiveram auxiliando os bolsistas durante o processo e intermediaram a relação UCS/Escola. Os licenciandos também contaram com o

---

\* Graduando em Artes Visuais – Licenciatura; BIC/UCS; Grupo de pesquisa sobre educação, filosofia e multiplicidade na contemporaneidade. *E-mail*: scheiddarlan@gmail.com

\*\* Pós-doutora em Educação na Universidade Paris, Nanterre – França; professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul – RS; Grupo de pesquisa sobre educação, filosofia e multiplicidade na contemporaneidade/CNPq/UCS. *E-mail*: srlmatos@ucs.br

apoio de um professor supervisor em cada escola realizando uma docência compartilhada. Cada subprojeto decidiu a forma que iria trabalhar no cotidiano das escolas, por isso, e por entender que cada disciplina se utiliza de diferentes métodos, as regularidades se diferenciam entre os núcleos. Os pibidianos eram responsáveis por, além de investigar a prática docente, alimentar um *blog* institucional com o andamento de suas atividades nas escolas, participar das reuniões semanais com os coordenadores adjuntos, para alinhar as pesquisas, e participar dos dois Seminários Institucionais realizados para dialogar com a Universidade e entre os núcleos que compõem o programa. No final produziram um artigo sobre as experiências em sala de aula, que resultou na publicação do seguinte *E-book: Docência compartilhada: caminhos do Pibid entre políticas e formação docente*. O total de participantes deste edital foi: 2 coordenadoras institucionais, 1 secretária geral, 4 coordenadores de núcleo, 9 coordenadores adjuntos, 84 bolsistas Capes, 3 bolsistas UCS e 12 professores supervisores que compõem a equipe total do Pibid-UCS 2018/2019. Constata-se que a Universidade de Caxias do Sul, pelo Projeto Pibid-UCS vem produzindo conhecimento da formação inicial e continuada da docência, por meio da relação entre universidade e escola que envolve os pibidianos, professores supervisores, coordenadores de núcleo e subprojetos e os alunos da rede pública de ensino. Como categoria final das análises retirada a partir das regularidades das atividades por subprojetos e núcleos, têm-se as seguintes atividades das áreas: de Matemática, Física, Química e Biologia, que integram o núcleo de Ciências da Natureza e Matemática, desenvolveram atividades laboratoriais para experimentos práticos de cada curso e ampliação dos conteúdos. Alguns exemplos de atividades são: aulas de recuperação, testagem laboratorial de elementos e fórmulas, organização da feira de ciências; os subprojetos de história, filosofia e educação física, que compõem o núcleo de Ciências Humanas e Educação Física, propuseram oficinas e espaços de diálogo promovendo autonomia e trabalho em equipe. Entre as atividades estão: esquemas feitos com toda a turma no quadro, roda de conversa com temas específicos, gincanas e circuitos; os subprojetos de Artes Visuais, Letras Inglês, Letras Português e Música, do núcleo Linguagens, trabalharam com diferentes investigações das linguagens, não foi possível encontrar regularidade entre as atividades dos cursos, porém detectou-se um questionamento diante da leitura de mundo dos

estudantes, que propunham formas diversificadas no trabalho dos conteúdos escolares. Alguns exemplos de atividade: leitura de imagem, conversas com intercambistas, miniestúdio de produção musical na escola; o subprojeto de pedagogia desenvolveu atividades junto com toda a comunidade escolar, participando de feira do livro, mostras escolares e desenvolvendo práticas pedagógicas de alfabetização para as séries iniciais. As descrições categorias das atividades são: recreio animado com brincadeiras, ludicidade na alfabetização, observação das práticas docente. A educação pode ser revisitada sempre e essas iniciativas criam um campo de transformação na prática profissional, sendo eles já formados ou não, que deslocam-os da reprodução de conteúdos e assim possibilitam um campo de pensar e revitalizar a prática docente. O fluxo de novos professores torna a instituição um corpo vivo, em movimento, no devir de conceitos educacionais. Essa mesma pesquisa entra numa segunda fase sobre o foco do gesto profissional pibidianos/UCS, considerando essas atividades.

#### **Referências**

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe Sobre O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e Dá Outras Providências. Brasília, 24 jun. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018. 172 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597012934/first>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID-UCS, III, 2019, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul, 2019, 318 p. Tema: **Docência compartilhada: caminhos do Pibid entre políticas e formação docente**. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/docencia-compartilhada-caminhos-do-pibid-entre-politicas-e-formacao-docente/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

## INDAGAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO – COMO DE FATO, APRENDER DE FORMA SIGNIFICATIVA?

Débora Tais Arnhold\*

Aprender. Verbo conjugado em tantas situações e aspectos cotidianos. Eis uma lacuna: como de fato se aprende? Questionamentos e possíveis hipóteses enriqueceram este trabalho, que busca compreender como efetivar este direito, a partir de um viés qualitativo, prazeroso e significativo. Com diálogos bibliográficos entre autores que discutem estes temas, este estudo pode ser considerado de extrema validade para o cenário educacional – uma vez que trata de assuntos emergentes na atualidade. Também serão contemplados os objetivos de conhecer algumas teorias que embasem a construção de conhecimentos e habilidades envolvendo uma aprendizagem significativa e discutir as ideias de pensadores sobre o assunto, auxiliando na prática pedagógica de tantos profissionais existentes na área da educação – que dividem (possivelmente) das mesmas incertezas. Buscou-se, portanto, dar enfoque às propostas que defendam uma concepção denominada de Aprendizagem Significativa. A partir de tal conceito, os autores preocupam-se em organizar o processo de construção de aprendizado pautado entre a relação prazerosa de professor-aluno e averiguar se de fato, as ideias expressas simbolicamente estão relacionadas às informações relevantes previamente já adquiridas pelo aprendiz e seu contexto social. Para Moreira (2011, p. 25), “a aprendizagem deve ser muito mais do que uma simples execução de comandos e é o processo através do qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aprendiz”. Inconformado com conceitos abstratos referentes à aprendizagem, John Dewey desafiou-se também a aprofundar ainda mais seus estudos nesta área e contribuir de forma singular para que tal prática ocorresse de forma satisfatória e significativa. Defendeu que o aluno atualmente deve ser o protagonista do seu aprendizado nos ambientes escolares, para que assim possa adquirir conhecimentos de forma ativa no contexto escolar em que está inserido e não meramente de forma passiva (como

---

\* Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Graduação em Educação Física – Licenciatura pela Universidade Feevale, 2020. Graduanda de Segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter. *E-mail*: deeh.arnhold@gmailcom

um receptor de informações). Nesse sentido, busca desenvolver questões intrinsecamente atreladas a uma proposta de Escola Nova – que busque propiciar uma educação integral, efetivada através de novos métodos e não meramente a reprodução de concepções metodológicas tradicionais. De acordo com Pereira *et al.* (2009, p. 155) “John Dewey ao se inserir neste contexto revolucionou o sistema educacional da época, propondo novas técnicas pedagógicas que conduziram significativas modificações no modelo educacional vigente no país”. Neste sentido, Pereira *et al.* (2009, p. 155) ainda complementam sobre as técnicas “fundamentadas no pensamento liberal [...] representando no cenário educacional do país uma opção, ou mesmo como uma oposição ao ensino tradicional em vigor até então”. Portanto, é considerável que se encontra um potencial transformador, a partir da escola e a edificação da sociedade, efetivada através das qualidades pessoais de cada indivíduo. Assim, fica evidente que os discentes necessitam identificar-se com o contexto de ensino oferecido a eles. Para isso, é necessário que sejam (re)avaliadas inúmeras práticas metodológicas adotadas no cotidiano educacional atual – dentre elas, o conhecimento atualizado, a relevância do assunto para formação do aluno e a prática/metodologias empregadas no decorrer deste processo. É preciso que o aluno aprenda a partir de vivências, experienciando situações em que tais aprendizados se farão úteis, ao romperem paradigmas educacionais atuais e proporcionarem um ensino mais satisfatório naquele ambiente. Que a escola assim, torne-se um lugar transformador e que de fato acolha as necessidades de cada sujeito, proporcionando-lhes situações de aprendizado – que se fato sejam significativas e contribuam para seu desenvolvimento integral como discente, ser humano e pertencente a um determinado contexto/meio social. Ademais, quando se pensa na prática pedagógica, muitas vezes o caráter político que ampara esta atuação é contraditório. Porém, a partir do último ano este cenário foi alterado: com a implementação desta nova legislação vigente – a BNCC – muitos aspectos do cenário educacional tiveram de ser (re)pensados. Segundo o Ministro da Educação – Rossieli Soares da Silva, Brasil (2017, p. 5), “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o país deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção”. Também para Prudêncio e Azul (2019, p. 4), “para que a construção de significado se efetive é preciso que a criança relacione o aprendizado às experiências de vida – e

concomitantemente – isso vai de encontro exatamente com o que a BNCC preconiza”. Dessa forma, a aprendizagem significativa torna-se válida e potente no cenário educacional cotidiano – uma vez que é amparada e inclusive defendida pelas políticas públicas vigentes. Ainda confere aos alunos, o acesso aos seus direitos básicos como o de acesso a uma educação de qualidade – o que preconiza a Constituição Federal de 1988. Portanto, é de extrema importância que os profissionais responsáveis pela educação deste País conscientizem-se da importância de garantir uma aprendizagem significativa aos seus alunos e busquem, desta forma, prezar por um ensino contextualizado, com qualidade e que atenda, sobretudo, as *reais* necessidades dos educandos. Assim, é imprescindível que o aluno perceba sentido, significado e aplicabilidade naquilo que aprende. Dessa forma, teoria e prática precisam estar entrelaçadas – uma conferindo veracidade e viabilidade à outra. Por isso, é importante que se busquem responder dentro da sala de aula, questões pertinentes ao mundo/universo exterior, deixando de lado a construção de conteúdos fragmentados e uma postura pedagógica pragmática. Ainda complementar a esta colocação, Fiori (2019) apresenta que é importante destacar que o aluno precisa frequentar a escola não somente por ser uma obrigação legal, mas também sentir vontade de estar ali sendo protagonista de sua formação e compreendendo a vida em sociedade. Na prática educacional cotidiana, é necessário desta forma, que o aluno anseie por estar na escola – pois este é um lugar onde ele consegue atribuir sentidos e significados a questões pertinentes que lhe ocorram repentinamente. Portanto, é papel da escola quanto contribuinte para o desenvolvimento social e integral dos indivíduos, valorizar seus conhecimentos prévios e contextualizar o ensino de acordo com as subjetividades de cada aluno – mesmo que tenha de se lidar com tamanha heterogeneidade. E então, só assim poderemos um dia sonhar em transformar vidas a partir da educação.

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FIORI, Rafael. Repensar a escola. *In*: SILVA, Tiago Aquino da Costa e; JUNIOR, Alipio Rodrigues Pires. **Recortes e reflexões em educação, brincadeiras e infância**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. p. 45-46.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Revista/ Meaningful Learning Review** – v.1, n. 3, p. 25-46, Porto Alegre. Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em: [https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe\\_Goulart/Material\\_de\\_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf](https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf). Último. Acesso em: 27 maio 2020.

PEREIRA, E. A.; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S.; DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 3, n. 1, p. 154-161, maio 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 27 maio 2020.

PRUDÊNCIO, Maria Angélica de Sousa Costa. AZUL, Tânia Serra. O que a BNCC diz não se escreve! *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONEDU, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza, Ceará, 2019.



## PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR FRENTE AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Débora Peruchin \*

Este trabalho, de caráter teórico, discorre sobre os desafios para a formação de docentes universitários quanto às dificuldades de articulação entre conhecimentos técnicos e pedagógicos. Foi desenvolvido a partir de estudos realizados na disciplina “Docência no Ensino Superior: competências e saberes”, no curso de Doutorado em Educação da UCS. São abordadas as transformações nos paradigmas educacionais nas sociedades contemporâneas, cujo foco passa a ser a realização de mudanças sociais por meio da educação. A prática docente no Ensino Superior é influenciada por transformações econômicas, tecnológicas e culturais. Para o professor, conhecer bem o conteúdo que ensina e como explicá-lo é uma tarefa complexa. O contexto educacional exige que o docente do Ensino Superior reflita sobre sua atuação e assumam-se responsável por orientar a formação de seus estudantes, para que se tornem cidadãos conscientes e com competência profissional. A atividade docente exige a compreensão e o estabelecimento de relações entre diferentes saberes, mesmo quando o profissional se dedica a um determinado campo de conhecimento. Os múltiplos saberes e conhecimentos envolvidos na docência necessitam de uma noção da totalidade. É importante que essa complexidade seja explorada na formação de professores. Behrens (1999) propõe que os professores universitários desenvolvam um Projeto Político-Pedagógico que privilegie mudanças sociais por meio da educação. Para isso, são necessários momentos de problematização e reflexão. A reprodução de conhecimentos é substituída por uma proposta crítica e criativa, com atividades de pesquisa e discussões coletivas. Diante da importância de debater sobre os desafios da docência no ensino superior, definiu-se a seguinte pergunta orientativa: Qual a postura exigida dos docentes nos dias contemporâneos no ensino superior? Cunha (2009) defende a necessidade de refletir rigorosamente sobre a formação do professor universitário, que, historicamente, exerce no mercado de trabalho sua profissão de formação paralelamente à sua atividade como docente do ensino superior.

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista BPG-UCS. *E-mail*: dperuchin@ucs.br

Essa ideia está baseada na premissa de que aqueles que sabem fazer também sabem ensinar, porém é preciso discutir sobre a falta de embasamento pedagógico. São necessárias políticas públicas e institucionais para propor uma formação docente para o Ensino Superior com preparação acadêmica teórica e prática. Nesse sentido, Behrens (1999) discorre sobre a prática pedagógica, a partir de um novo paradigma para o ensino e a aprendizagem. A proposta designada como paradigma emergente pressupõe abordagens sistêmicas, a pesquisa inserida no ensino e a busca pela mudança social por meio da educação. Cabe destacar que paradigmas são “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2001, p. 13). Inserido na educação, o paradigma emergente conecta-se a uma visão de rede e envolve práticas pedagógicas inovadoras que tenham como foco a formação de seres humanos éticos, cidadãos e responsáveis. Para o desenvolvimento de um projeto pedagógico, de acordo com os referenciais teóricos e práticos do paradigma emergente, Behrens (1999) explica que é preciso que o professor conheça seus três aspectos: a visão sistêmica, que promove o envolvimento do estudante em todo o processo; a abordagem progressista, com a mediação na busca pela transformação da realidade; e o ensino com pesquisa, que instiga a busca de informações e referências e promove o espírito investigativo do aprender a aprender. A tarefa de substituir a mera reprodução do conhecimento pela sua produção é significativa, desafiadora e crítica. Proporciona oportunidades para que os estudantes aprendam a construir argumentos e posicionar-se de modo questionador. A atividade docente, portanto, vai além do ensino de conteúdos. O educador instiga que os estudantes se assumam como sujeitos do processo de conhecer e busquem realizar transformações sociais na realidade em que estão inseridos. Com a mudança de paradigma educacional, o professor torna-se mediador da aprendizagem dos estudantes. Ao reconstruir suas práticas crítica e reflexivamente, os docentes incentivam a formação profissional e pessoal dos estudantes como protagonistas de sua própria história, cidadãos críticos e capazes de intervir positivamente na sociedade. Assim, a formação para a docência no Ensino Superior deve integrar conhecimentos técnicos e

pedagógicos na organização curricular, partindo do desenvolvimento de competências próprias para a atuação docente.

### Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999. p. 105-131.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

OLIVEIRA, Gilcéia Damasceno de. Docência na educação superior: reflexões sobre a formação docente. In: GUILHERME, Willian Douglas (org.). **A educação no âmbito do político e de suas tramas**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019. p. 207-218.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/23711/mod\\_resource/content/1/Docencia\\_Universitaria\\_na\\_Educacao\\_Superior.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/23711/mod_resource/content/1/Docencia_Universitaria_na_Educacao_Superior.pdf). Acesso em: 8 abr. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

## PERSPECTIVAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

Deise Gabriela Cavalheiro<sup>\*</sup>  
Andréia Morés<sup>\*\*</sup>

A docência na Educação Superior corresponde à inovação quando realiza a ruptura com a forma transmissiva de ensinar e aprender (VEIGA, 2014). A formação do docente precisa integrar a busca pela inovação pedagógica em suas reflexões práticas, a fim de transpor os desafios educacionais contemporâneos. A pesquisa em andamento é vinculada ao projeto *Inovação e Formação Docente para o Ensino Superior: possibilidades e desafios*, desenvolvido pelo Observatório de Educação da UCS, e tem o objetivo de investigar e aprofundar os conhecimentos acerca da inovação na formação e na prática docente no contexto da Educação Superior. O objetivo principal desta pesquisa é compreender como a inovação pedagógica se desenvolve nos processos formativos e quais são suas repercussões nos contextos da prática do docente. “A inovação pedagógica pode ser compreendida como processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria[...]” (MESSINA, 2001, p. 3). A pesquisa de caráter qualitativo, divide-se em duas partes: a primeira fase constitui-se de um processo metodológico bibliográfico sobre a temática em questão em fontes como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Rede Scielo, e o levantamento dos dados das escritas dos participantes da pesquisa. A segunda fase está em andamento, e compõe a organização dos dados construídos pelas escritas dos estudantes de Programas de Pós-Graduação de uma instituição da Região Sul para posterior análise dos discursos. As narrativas das trajetórias dos sujeitos da pesquisa contemplam seus percursos pessoais e profissionais, relatos dos acontecimentos, desafios e possibilidades que permearam seus caminhos durante os seus processos formativos, além de reflexões sobre os saberes, competências e práticas desenvolvidas nestes

---

<sup>\*</sup> Graduanda no curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista BIC-NID. *E-mail*: dg\_cavalheiro@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). Observatório de Educação UCS. *E-mail*: amores@ucs.br

contextos. Os resultados preliminares encontrados nesses relatos evidenciam o que Soares e Cunha (2010) apontam em seus estudos sobre os percursos formativos: “o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas com colegas e do feedback dos estudantes”. E, ao longo do caminho, as perspectivas ampliam-se e o processo de desenvolvimento profissional do docente, especialmente no Ensino Superior, reverbera sua busca por inovação. Partindo-se desse pressuposto, no item *inovação nos processos formativos* a maioria dos participantes referiu sentir a necessidade de inovar, rompendo paradigmas, buscando qualificar os processos educacionais. A estudante J destaca que nesse sentido, optou por: *[...] sair da zona de conforto e me posicionar em relação às inquietações, buscando refletir sobre as vivências [...] despertou em mim um olhar diferente: mais atento e atencioso para com a educação, procurando reconstruir conceitos, compreender ações, métodos, além de compartilhar experiências e refletir por meio delas [...]* *Afinal, compreender os movimentos de formação para a docência requer mergulharmos na história desta constituição docente, bem como compreender o que precisamos para ensinar e aprender a partir de um mundo que está em constante transformação[...]*. E é exatamente nesse sentido que Leite (2012, p. 38), propõe a inovação pedagógica como “uma ruptura que coloca em perspectiva formas de ensinar e aprender que ultrapassam o modo reprodutivo e positivista e que compreende a busca de diferentes epistemês para ampliar a compreensão de conhecimento, ciência e mundo”. Santos (2018, p. 53), aponta essa ruptura quando propõe que o paradigma emergente pode ser criado a partir da utopia: “[...] imaginado como alternativa ao que a contemporaneidade oferece, propondo soluções aos problemas contemporâneos[...]”. Considerando-se ainda os achados dessas escritas, observa-se que os desafios da docência requerem um rompimento imediato de diversos paradigmas presentes nos processos formativos. Para Veiga (2014), a formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. De fato, esses movimentos em direção ao novo foram listados pelos sujeitos da pesquisa. O estudante O expôs da seguinte maneira: *[...] as observações in loco me fizeram refletir sobre como eu me posicionaria em uma sala de aula e como eu preciso pensar formas de me preparar a fim de estruturar*

*exposições inovadoras, que mantenham os alunos ativos. Eis aqui um desafio [...].* Evidencia-se aqui, e nas demais contribuições, que os desafios são uma grande oportunidade para inovar, e, consoante (LEITE, 2012), a inovação pedagógica constitui um desafio para a Universidade do Século 21, que quer responder ao “novo” com “o novo”, realizar seu compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno. Entretanto, esses desafios não são motivos para desesperança, muito pelo contrário, instigam os docentes a superá-los com determinação, conforme descreve a estudante F: [...] *compreendo que a Educação é uma área que exige planejamento, rigorosidade metódica (em termos freireanos), e, ao mesmo tempo, flexibilidade para experimentações que se desenvolvem pelo caminho do diálogo. Lidar com diferentes subjetividades e compreensões é uma tarefa complexa, sobretudo para nós que, ainda, recebemos influência fortemente cartesiana em nossa formação. No entanto, compreendo que é importante dispor-se a circular pelas diferentes dimensões que existem na Educação, sobretudo na dimensão do inacabamento[...],* fazendo menção a Freire (2002, p. 23), que aponta a consciência do inacabamento como precedente da exploração de ideias inovadoras: “ Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Certamente, esse viés inovador constitui-se, para a educação, um processo complexo e que exige reflexão e estudos aprofundados antes de decisões importantes. É nesse sentido que essa pesquisa corrobora os interesses da inovação pedagógica e educacional e reitera o compromisso que é a formação dos professores. Por fim, conclui-se que os diálogos reflexivos e provocativos durante os processos formativos da docência contribuem para a construção da inovação educacional pretendida. E, pode-se afirmar também, que é durante a formação reflexiva para a inovação que o docente se torna consciente de seu papel fundamental nesse processo e consegue identificar elementos de inovação pedagógica, que passam a ser incorporados na sua prática.

#### **Referências**

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Construindo as epistemologias do Sul:** antologia essencial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEITE, Denise. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, jul./dez. 2012.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, 2001.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-graduação – RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

## REPERCUSSÕES DA IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA REDE MUNICIPAL DE NOVA PRATA-RS

Julsemina Zilli Polesello\*  
Sandro de Castro Pitano\*\*

A constante busca pela qualidade da educação se constitui em um desafio para as redes de ensino e para as práticas diárias nas escolas. Nesse contexto, no final de 2018, a Rede Municipal de Ensino de Nova Prata realizou um mapeamento da sua realidade educacional através da coleta e análise de dados estatísticos, observando dados preocupantes em relação aos altos índices de reprovação, distorção idade/série bem como, a queda do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ideb dos anos finais em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como forma de qualificar o ensino e melhorar os índices, implementou em toda a sua rede, em 2019, a proposta da Pedagogia de Projetos Interdisciplinares. Através da mesma, pretendia estruturar um processo contínuo, que iniciasse na Educação Infantil e tivesse continuidade em todo o processo de escolarização, refletindo em melhoras na qualidade da educação, especialmente nos anos finais. Para isso, os projetos deveriam partir de situações do cotidiano que despertassem o interesse dos alunos. A proposta busca, através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento tornando a aprendizagem significativa, contextualizada e aplicável na vida escolar e social e, ao mesmo tempo, melhorar os índices observados. A rede municipal é composta por 12 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atendem, juntas, 2.689 alunos. O foco da presente pesquisa são as cinco escolas de Ensino Fundamental da rede que atendem os anos finais, etapa da Educação Básica que apresentou os índices mais preocupantes. Juntas, essas escolas atendem 1.362 alunos, sendo que o público dos anos finais é de 594 alunos. A pesquisa pretende investigar a implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova

---

\* Mestranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Pedagogia. *E-mail*: jzpolesello1@ucs.br

\*\* Professor pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador do Grupo de Pesquisa/CNPq Educação Popular: ação e pesquisa. *E-mail*: scpitano@ucs.br



Prata, a partir de 2019, e busca compreender quais os reflexos desse processo na prática pedagógica dos Professores do Ensino Fundamental, anos finais. A pesquisa refere-se à educação e o cotidiano escolar, pois aborda a prática pedagógica no contexto escolar de uma rede de ensino e as interlocuções necessárias entre os agentes do processo educativo para que a proposta se efetive na prática tendo, como recorte, os anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, descreve todas as ações e ajustes necessários para garantir, a partir da legislação vigente, a implementação da mesma como a organização de formação continuada para a Coordenação Pedagógica, responsável pela articulação do processo com os professores no interior das escolas e as diferentes organizações de espaços coletivos para formação, estudo e planejamento interdisciplinar. Mesmo sendo uma proposta coletiva, cabe destacar que a formação para professores, na sua maioria, aconteceu no interior das escolas respeitando, assim, as individualidades e peculiaridades de cada realidade e de cada turma em que os projetos seriam desenvolvidos, pois estes deveriam surgir da necessidade e do interesse de cada grupo. Para fundamentar a presente pesquisa, foi realizada uma busca detalhada de Teses e Dissertações relacionadas ao tema na Capes. Essa análise foi fundamental para estabelecer o fio condutor da pesquisa, conhecer os princípios e os conceitos de diferentes teóricos sobre a pedagogia de projetos e sobre a interdisciplinaridade, em diferentes tempos e contextos históricos e estabelecer a fundamentação teórica. Dessa forma, as principais referências são John Dewey (1971), filósofo Norte americano que buscava a renovação do ensino tradicional colocando a criança no centro da prática pedagógica e como protagonista das suas aprendizagens. Defendia que a educação deveria partir de experiências reais, pois é não prepara para a vida, é a própria vida. As ideias de Dewey deram sustentação à teoria da pesquisa também conhecida, na atualidade, como Pedagogia de Projetos e serviram de modelo para o movimento da “Escola nova”. Assim como Dewey, o pensador Americano William Heard Kilpatrick (1870), aluno e discípulo de Dewey, também propagou os ideais da Escola Nova e os projetos na educação, mas como uma metodologia fundamentada na psicologia. Propõe um ensino que considere as vivências da criança a partir de experiências reais, possibilitando a construção do conhecimento significativo e promotor mudanças nos diferentes aspectos da vida do sujeito, ressaltando a importância da ação do educando no seu processo

de construção do conhecimento. Para compreender como as ideologias desses pensadores influenciaram a nossa educação, as discussões sobre a Pedagogia de Projetos surgem e começam a ganhar força no Brasil com o movimento da Escola Nova a partir na década de 20. Um dos grandes influenciadores do movimento foi Anízio Teixeira, aluno e seguidor dos princípios de Dewey, tendo como principal marco dessa mudança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. Na escola contemporânea, os projetos ressurgem com maior ênfase, nos anos 60, com Paulo Freire (1987, 1999, 2006) quando este propõe uma educação libertadora, que promova o debate político e sociocultural a partir de Temas Geradores. Na atualidade, além de Paulo Freire, um dos mais influentes referenciais da pedagogia de projetos, é o educador espanhol Fernando Hernández (1998), que defende a reorganização do currículo por Projetos de Trabalho. Propõe que a educação escolar esteja vinculada com os problemas da realidade e promova o protagonismo dos alunos na sua aprendizagem. A abordagem propõe que o conhecimento deve ir muito além da acumulação de saberes e as aprendizagens escolares, desenvolvidas a partir de propostas globalizadoras. Nesse processo, os educadores devem atuar de forma conjunta com seus pares, através de ações compartilhadas, pois é através da interação dos diferentes conhecimentos que o mesmo se constitui. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa, pois é relativa à investigação de uma estratégia educativa a partir da análise de um contexto e as implicações que a proposta demanda. Quanto aos procedimentos metodológicos, será realizada análise documental e entrevista com a secretária de Educação, para compreender o contexto e o processo da implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal, grupo focal com a Coordenação Pedagógica das escolas, para compreender como aconteceu a articulação com os professores e aplicação de questionário semiestruturado para os professores do Ensino Fundamental, anos finais, buscando identificar as repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na prática pedagógica dos professores. Pretende-se, através da metodologia utilizada, buscar compreender se e como a proposta da Pedagogia de Projetos Interdisciplinares refletiu na prática pedagógica, na aprendizagem e na melhoria da qualidade da educação.

#### **Referências**

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora 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 do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

## AMOROSIDADE E DIALOGICIDADE NO CONVIVER: O PAPEL DA EMOÇÃO E DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Karlani Machado \*

Este trabalho tem foco na *Amorosidade e dialogicidade no conviver: o papel da emoção e da afetividade da criança do Ensino Fundamental*.<sup>1</sup> As motivações para seu desenvolvimento emergem das aprendizagens de minha trajetória, perpassadas pelas emoções. E, por estar associada a elas, escolhi ser professora. Também optei pela temática devido à minha personalidade afetiva. Acredito que relações de amor e afeto possuem poder para transformar processos de aprendizagem. A pesquisa procurou responder à pergunta: *Conviver por meio da afetividade e emoção contribui para a aprendizagem?* E teve como objetivo: *investigar o papel da emoção e da afetividade na aprendizagem de crianças nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, considerando o conviver através do diálogo e da amorosidade*. Na busca de respostas à pergunta orientadora e na efetivação das finalidades projetadas, alguns procedimentos se fizeram necessários, entre os quais a pesquisa bibliográfica, explorando os conceitos implicados, através de: Paulo Freire, Henri Wallon e Humberto Maturana, além de alguns comentadores. Henri Wallon, com sua teoria psicogenética da aprendizagem, configura a dimensão afetiva como conceito fundamental, a partir de uma teoria da emoção. Ferreira e Acyoli-Régner (2010) ressaltam em Wallon a formação da pessoa completa, que passa pela afetividade como base orgânica transformando-se em demonstrações sociais. Já Humberto Maturana, com a teoria da biologia das emoções no aprender, trata do ser humano em sua constituição da união do emocional com o racional, através do amor como regente. E Paulo Freire, com sua teoria da ação dialógica, aborda a afetividade como algo que o professor não deve temer em expressá-la, destacando que não há necessidade de uma separação radical entre seriedade docente e afetividade (FREIRE, 1996, p. 52), pois, só há

---

\* Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Auxiliar pedagógica no Colégio La Salle-Carmo.

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no primeiro semestre de 2020, no âmbito da Licenciatura em Pedagogia, na Universidade de Caxias do Sul, orientado pela professora Nilda Stecanela.

compreensibilidade na dialogicidade, ou seja, na comunicação. Em sequência fiz o uso de um questionário *on-line* contendo dezessete questões, sendo seis subjetivas e onze objetivas. O cenário da pesquisa foi o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental e contou com a participação de 35 professores de escolas públicas ou privadas.

Em relação aos resultados mais relevantes, encontra-se inicialmente que 8,6% dos participantes confirmaram ter ouvido falar ou ler apenas uma vez a respeito da afetividade e emoção na aprendizagem. Embora seja uma porcentagem pequena, ainda causa impacto, considerando que os respondentes atuam na área da educação. Em seguida associa duas afirmativas: a primeira a de que o vínculo afetivo, na prática educativa, favorece a motivação dos estudantes, a qual teve como retorno em maior percentual a opção concordo plenamente, com 94,3%. Já na afirmação, uma convivência baseada na relação dialógica, no respeito e na amorosidade em sala de aula, pode auxiliar na construção do conhecimento, 100% dos respondentes concordaram plenamente. Sendo assim, percebe-se uma contradição, dando a entender que a motivação do estudante é gerada pela boa relação, mas não pelo vínculo afetivo. Já dos aspectos abordados diante das questões subjetivas, evidenciou-se o amor como peça central advinda da emoção, estruturado como fenômeno de interação para a cognição e para as relações sociais, pois “o amor é a disposição corporal sob a qual uma pessoa realiza as ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 235). Isso indica o despertar do espírito de cooperação, gerando uma aprendizagem significativa.

Percebeu-se também que a maioria dos participantes compreende a dimensão atitudinal como algo importante e que precisa ser considerada no papel do educador, porém é inegável que as outras dimensões do conteúdo (conceituais e procedimentais) exigem muita atenção do professor, para serem cumpridas no currículo escolar. Já em relação aos benefícios da afetividade para a convivência e aprendizagem, foi identificado como muito importante a criação de uma relação de respeito e amorosidade com base no diálogo. Além disso, foi destacado que a emoção e a afetividade favorecem a motivação dos alunos para aprender, possibilita que desenvolvam autonomia na resolução de conflitos, tornando-os mais ativos e dinâmicos. Vale salientar a empatia como ferramenta para o professor utilizar, buscando conhecer mais do aluno, respeitando sua

autonomia e identidade. Destacou-se também a importância da seriedade, no sentido de que o afeto tem um limite, pois o mesmo não deve negar o fato de que o aluno precisa ser responsável com sua própria aprendizagem. É importante o equilíbrio da razão e da seriedade entre a emoção e a afetividade, de modo a não comprometer a relação pedagógica. Dentre as respostas às questões dissertativas, surgiu a necessidade de abordar as tipologias das emoções que circulam no ambiente escolar, pois é uma das instâncias sociais nas quais os sujeitos situam-se como pessoa completa (sujeito de conhecimento e afeto).

Nesse contexto, os agentes sociais presentes na escola evidenciam o espaço da emoção do indivíduo em suas atividades e a necessidade de conhecer seu funcionamento. São oferecidas, portanto, sugestões para o professor lidar quando se depara com emoções dos alunos, de cólera, medo, tristeza, alegria e timidez, as quais devem ser expressas e representadas para reduzir as crises emocionais, enaltecendo o afeto em suas múltiplas formas no aprimoramento da aprendizagem. Percebeu-se também a prática de rotulação de alunos nas escolas, atribuída pelos próprios docentes. Nesse sentido, a partir do momento em que a escola se compreende como meio social importante para o desenvolvimento da autoestima das crianças, é necessário que se atente a essas atitudes. A pesquisa contribui para o campo educacional, especialmente no Ensino Fundamental, na compreensão de que ações humanas seguem emoções. Portanto, faz-se necessário dar a devida importância ao campo afetivo além do cognitivo, pois ambos evoluem juntos, inclusive em suas formas de manifestação por parte do professor e do aluno. Assim, a relação pedagógica contemporânea exige responsabilidade e empatia do professor no afeto, diálogo e respeito, para que o estudante se sinta seguro no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa reforçam o papel da educação e da escola como uma importante estratégia no desenvolvimento pleno para todos, sendo necessário o equilíbrio entre os quatro pilares da educação – Aprender a Conhecer, Fazer, Conviver e a Ser. Através da pesquisa evidencia-se a importância do Aprender a Ser e a Conviver, no sentido de se aceitar e se respeitar para que o indivíduo possa, ao se colocar no lugar do outro, contribuir para um espírito colaborativo, permitindo o vínculo afetivo por meio do respeito.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia / Humberto R. Maturana, Gerda Verden-Zoller. Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

## O PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR

Márcio Filipe Crippa\*

A avaliação, desde o período da educação jesuítica, foi organizada por orientações específicas e com a premissa vinculada à cobrança dos alunos frente ao seu comportamento, à sua memorização e à sua capacidade de recitar informações. Desde então, o processo avaliativo vem sofrendo alterações, adequando-se mais a uma concepção de aprendizagens realizada pelo(a) estudante. Desta forma, este resumo vincula-se a um projeto de pesquisa de mestrado, que procura versar sobre o processo avaliativo no Ensino Superior. Estimulado por compreender melhor o processo de avaliação que é executado no Ensino Superior, o problema de pesquisa que orienta o desenvolvimento da temática proposta aborda como as práticas avaliativas, inseridas no contexto da cultura digital, no Ensino Superior, são desenvolvidas e podem ser redimensionadas a partir do conceito de avaliação formativa? Assim, com base nessa questão norteadora, o objetivo do projeto de pesquisa procura investigar como as práticas avaliativas estão sendo desenvolvidas no contexto do Ensino Superior e apresentar indicadores de como podem ser redimensionadas, tendo como base o conceito de avaliação formativa, inserida na cultura digital. Esse resumo vincula-se ao grupo de trabalho número nove, “Educação e o cotidiano escolar”, pois tem o objetivo de contribuir e absorver significativamente às demais pesquisas realizadas na área de educação. Assim, a contribuição desse resumo, ao referido grupo de trabalho, envolve a temática da avaliação e as possibilidades de redimensionamento de uma avaliação baseada no conceito de avaliação formativa. Desta forma, o processo de avaliar é definido por Perrenoud (1999) como uma forma de hierarquizar e certificar o processo educativo, criando espaços de autoritarismo docente, principalmente vinculados ao comportamento estudantil. Assim, “avaliar é [...] criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, [...], a

---

\* Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria, pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniassevi). Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação, pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniassevi). Licenciado em Matemática, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISSINOS). *E-mail*: marciocrippa@hotmail.com



orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 9). A hierarquização do processo de ensino se torna um ponto negativo na intenção de valorizar e incentivar a busca pelo conhecimento que o acadêmico desenvolve. Isso ocorre porque o acadêmico é motivado, dentre outras situações, pelo sucesso nos seus estudos (Gil, 2019). Essa motivação ocorre, principalmente, com o desenvolvimento de um diálogo construtivo entre o professor e o estudante. A esse diálogo, atribui-se a importância de um professor mediador, ou seja, alguém que constrói, junto com o acadêmico, o conhecimento. O professor mediador se torna um orientador, que preza pelo desenvolvimento do conhecimento conforme o interesse que o aluno demonstra (HOFFMANN, 2003). Contrário a um processo avaliativo hierarquizador e certificador, Perrenoud (1999, p.18) propõem o desenvolvimento de um processo avaliativo formativo. Este processo ocorrerá ao longo de todo o período letivo, considerando todas as construções de conhecimento produzidas pelo estudante, além de valer-se de variados instrumentos de avaliação. Desta forma, “[...] a lógica formativa ganhou importância. [...] A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois se difundir, a lógica formativa [...]”. Considerando a perspectiva formativa, Perrenoud (1999) identifica que a principal função do professor é ser mediador. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio de um diálogo recíproco, com o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens e a possibilidade de utilizar os recursos tecnológicos para auxiliar no processo. Hoffmann (2003) destaca que o diálogo recíproco é de suma importância, pois estabelecerá um vínculo proximal entre as partes, mantendo o estudante sempre motivado a continuar na busca por conhecimento. Percebe-se a importância no papel do docente frente a um processo mais dialógico e de aproximação com o discente, alterando a concepção de uma avaliação hierarquizadora, fomentando a “[...] centralização sobre o aprendiz, e a mutação da profissão de professor [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 18). A autorregulação das aprendizagens tem o objetivo de “[...] reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (PERRENOUD, 1999, p. 97). Desta forma, o sujeito aprendiz tem a possibilidade de tomar consciência do seu processo de aprendizagem, definindo,

por si só, os momentos de avanço e retrocesso necessários à qualidade do seu conhecimento. À possibilidade de desenvolvimento da avaliação formativa, esse processo pode ocorrer com a mediação dos recursos tecnológicos. A cultura digital representa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). E, desta forma, o processo avaliativo pode ser pensado por meio de jogos digitais, webfólios, autoavaliações, realidade aumentada, projetos de pesquisa. Os recursos tecnológicos poderão beneficiar o planejamento docente e o desenvolvimento do conhecimento pelo estudante. O projeto de pesquisa ainda não foi qualificado, o que não possibilitou a aplicação do método proposto. Porém, será desenvolvido como uma pesquisa qualitativa e exploratória, pois considera que “[...] o investigador vai propondo um novo discurso interpretativo” (MINAYO, 2015, p. 18). Desta forma, a geração de dados ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas entre um e dois professores de cada área do conhecimento da Universidade de Caxias do Sul (Ciências da Vida; Ciências Sociais; Ciências Exatas e Engenharias; Humanidades; Ciências Jurídicas e; Artes e Arquitetura – seis áreas). Todos os professores entrevistados deverão estar atuantes na referida universidade. A análise dos dados ocorrerá por meio da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2016), através dos processos de unitarização, categorização e a construção do metatexto. Como o projeto de pesquisa ainda está em construção, os resultados são simbólicos, vinculados ao referencial teórico construído. Assim, percebe-se que a avaliação formativa pode trazer benefícios ao processo de ensino, tendo em vista sua capacidade de fomentar o diálogo e a autorregulação das aprendizagens, além de ocorrer em todo o período letivo, não somente no final dele, considerando toda a produção de conhecimento. Supõe-se que existam dificuldades no momento de desenvolvimento desta metodologia de avaliação, pois se considera que cada professor desprenderá um tempo maior no atendimento mais individualizado do aluno. Porém, o projeto de pesquisa propõe a análise desse cenário e a possibilidade de fazer da avaliação formativa uma possibilidade real de aplicação.

## Referências

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2019.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Edição 34, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

## A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Maria Elisabete Fernandes<sup>\*</sup>  
Mariana Lisboa<sup>\*\*</sup>  
Eliz Giane Barreto Jacobi<sup>\*\*\*</sup>

Este projeto busca constituir no cotidiano das escolas de Educação Infantil (EI) espaços pedagógicos de brincadeiras livres, nos quais a criança tenha contato com a natureza em instituições da rede pública municipal de ensino, com a participação de professoras da mesma rede, na discussão e reflexão acerca dos principais desafios relacionados aos modelos existentes de espaços: salas de atividades, de recreação e pátios externos nas escolas de EI. Reconhecemos como profissionais da educação a problemática da sociedade contemporânea, no que tange ao distanciamento da criança com o natural, pois a sociedade, nos moldes que se apresenta, cada vez mais cedo institucionaliza a infância, uma vez que as crianças adentram no cotidiano escolar com poucos meses de vida e passam neles muitos anos. Diante desta premissa, e pensando em enriquecer o cotidiano escolar com uma proposta pedagógica que devolva a criança ao contato com a natureza, faz-se necessário identificar e discutir os desafios de implantar espaços para brincar livremente e o contato com o natural nas dependências das escolas de EI, fomentando, assim, um trabalho pedagógico, que coloque a criança como protagonista do cotidiano e das práticas pedagógicas escolares. Ademais, empreende-se a possibilidade de levantamento documental das Bases Legais de infraestrutura no Brasil e no território local, estabelecendo parcerias com entidades públicas e privadas, contribuindo com isso na qualidade dos espaços externos nas escolas de EI da rede pública municipal. Tenciona-se com este trabalho: trazer para o campo de discussões os principais entraves das escolas de EI, em articular espaços para o

---

\* Licenciada em Letras e Literatura. Pós-Graduada em Docência na Educação Básica pelo IFRS – *Campus* Vacaria. Professora na rede pública municipal e coordenadora pedagógica na Educação Infantil. *E-mail*: ita.fernades@gmail.com

\*\* Licenciada em Pedagogia pela UCS – *Campus* Vacaria, Pós-Graduada em Organização do Trabalho Pedagógico – Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela Uninte – polo Vacaria e professora de Educação Infantil na rede pública municipal. *E-mail*: lisboa.mariana@gmail.com

\*\*\* Licenciada em Pedagogia e séries iniciais. Pós-Graduada em Docência na Educação Básica pelo IFRS – *Campus* Vacaria. Professora na rede pública municipal. *E-mail*: elizgianejacobi@gmail.com

contato e encontro com a natureza, por parte das crianças no espaço coletivo das escolas de EI, no município de Vacaria. Apontar maneiras de implementação de pátios escolares naturalizados, num processo de reflexão e produção coletiva entre os participantes. Elencar aspectos relevantes sobre a importância destes espaços pensados e estruturados no cotidiano escolar, no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, em todos os aspectos, tanto sociais, quanto cognitivos ou emocionais. A proposta de análise será realizada por uma discussão documental das Bases Legais para Educação Brasileira, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. A partir do levantamento das diretrizes legais, foram organizados encontros formativos que congregam a temática dos espaços naturalizados nas escolas de EI, a fim de discutir e refletir sobre elementos que estruturam essa perspectiva de espaço como agente educador. Diante disso, é necessário que as escolas ofereçam espaços que proporcionem brincar livremente, existindo tempo e espaço para explorar, conhecer e interagir. Segundo Tiriba (2005), vivemos o emparedamento da infância. Para a autora, esse fenômeno se apresenta como uma crise do nosso tempo, pois as consequências em longo e médio prazo são significativas, dentre elas se pode destacar a obesidade, a hiperatividade, o déficit de atenção, o desequilíbrio emocional, a baixa motricidade, a miopia, dentre outros fatores. Nos últimos anos, alguns movimentos e pesquisas se apresentam no sentido de devolver a criança ao meio natural que de fato é o meio que lhe pertence. Conforme a arquiteta Lima (1989), a escola é o único espaço que as cidades oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos populares – domínio das atividades lúdicas – que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial. Sabe-se das dificuldades existentes nas famílias e todos os problemas sociais e urbanos do nosso país e, especificamente, do nosso município. Daí a importância da escola de EI apresentar-se como um ambiente que potencialize o desenvolvimento infantil e possibilite o reencontro da criança com os elementos da natureza. Isso deve ocorrer, sobretudo porque as escolas de EI precisam ter um olhar diferenciado para os pátios, parques e espaços livres da escola, que possibilite a construção de outros cenários, outras possibilidades para a criança sentir o

mundo sinestésicamente. Os parques escolares, embora nem sempre estejam estruturados com áreas verdes, com elementos da natureza e com um bom espaço livre, ainda assim são ótimos locais para a socialização, experimentação, aprendizagem aos pares e difusores da cultura de infância. Em última instância, prevê-se o comprometimento e a articulação desses espaços naturalizados em duas escolas da rede pública de ensino na modalidade de EI, tendo como representantes duas professoras e uma gestora escolar, tendo em vista possibilitar uma educação que agregue sentido e possibilite o desenvolvimento integral do sujeito. A cada encontro foi possível discutir e tomar propriedade acerca das bases legais que regem a Educação Pública e, de posse dessas informações, articularam-se mudanças capazes de produzir um efeito positivo no cotidiano escolar das instituições envolvidas. As avaliações prévias apontam que um parque sensorial afixado na parede com elementos da natureza constitui uma oportunidade de efetivo avanço na naturalização dos pátios escolares, devido ao fato do baixo custo e a facilidade de instalação, sem mudanças estruturais significativas.

#### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2 de 18 de junho de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

LIMA, M. S. **A cidade e as crianças**. São Paulo: Nobel, 1989. p. 102.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. Orientador: Leandro Augusto Marques Coelho Konder. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

## **O OLHAR DOS ATORES INSTITUCIONAIS SOBRE AS COMPETÊNCIAS BÁSICAS PARA GESTÃO ESCOLAR**

Maria Iolanda Demeneck de Figueiredo \*

A pesquisa apresentada tem como tema “o olhar dos atores institucionais sobre as competências básicas para gestão escolar”, que surge nas inquietudes dos atores institucionais, reveladas em reuniões cotidianas nas escolas do município, onde a pesquisa foi realizada, os quais questionavam quais seriam as competências necessárias ao gestor, para que este implemente a gestão democrática e eficaz na escola. A problematização aborda questões que se desdobram no cotidiano escolar, em especial, no que se refere ao distanciamento da ação do gestor escolar com o que os atores institucionais esperam. Ainda assim, destacam-se outros elementos, o trabalho desarticulado e o não comprometimento da equipe de gestão, com o planejamento e monitoramento das ações da escola, revelados pela não observância dos princípios e objetivos da escola. O latente desinteresse de alunos e professores pelos processos de ensino e aprendizagem; a reclamação de pais quanto ao trabalho da escola; as dificuldades de relacionamentos interpessoais; a precariedade no conhecimento teórico e a insegurança no desenvolvimento das atividades; Esses fatores, trazem como problemática, da investigação: Como os atores institucionais da escola pesquisada, no Município de São José do Cerrito/SC, compreendem a gestão da escola; e como definem as competências básicas para esta função? Assim o eixo temático “Educação e o cotidiano escolar” tem uma relação intrínseca com o tema desta pesquisa, pois compartilha narrativas sobre as experiências realizadas no cotidiano da escola, ouvindo os atores institucionais, fomentando diálogos e reflexões, a partir da diversidade de olhares, de pensamentos e ações que permeiam o ambiente educativo. Este estudo utilizou referências teóricas e métodos de investigação apresentando técnicas qualitativas realizadas através de entrevistas narrativas e grupo focal. Os atores institucionais entrevistados foram o gestor, a equipe de

---

\* Mestranda em Educação pela UDE Universidad de La Empresa Montevideo, Uruguai. Especialista em: Gestão Escolar pela Uniplac. Formação Continuada de Professores pela UFSC. Supervisão e Orientação escolar pela Faculdade São Luís. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).

coordenação técnica e pedagógica da escola, os serviços gerais, os professores, os pais e os estudantes. Na análise dos dados, observa-se que os resultados demonstram a importância do conhecimento do gestor escolar, estando sempre na busca contínua pelo saber. Mostra também que o desconhecimento dos princípios da gestão escolar é um dos principais dificultadores da ação. A partir da pesquisa aplicada aos atores institucionais e o grupo focal desenvolvido com os estudantes, analisamos a visão destes sobre o tema em discussão, onde em que buscamos referenciais teóricos para sustentar nossa pesquisa. Giroux discorre que “as escolas são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, dos significados e das subjetividades” (GIROUX, 1986, p. 70). Assim, destacamos que “as competências profissionais se constroem, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra (PERRENOUD, 2000, p.15). E para falar em planejamento elencamos o que afirma Gandin: “o planejamento tem que ser tão bom para que gere discussão” (GANDIN, 1994, p. 14). A pesquisa bibliográfica utilizou-se de outros estudiosos que contribuíram expressivamente para o estudo, visando a analisar a conjuntura da trajetória política da gestão escolar no Brasil. Também elencamos como referencial teórico o material institucional da escola foco da pesquisa, a partir de leis, portarias, regimento escolar e o projeto político pedagógico. No término da análise dos dados, verificamos que os resultados evidenciam a importância da formação inicial e continuada do gestor escolar. Que o desconhecimento dos princípios da gestão escolar gera problemas, como a falta de sintonia entre a ação do gestor com o que é esperado pela comunidade. Para os atores institucionais pesquisados, as competências básicas para a função de gestor são: ter conhecimento sobre a função, conhecer a escola, dar importância aos alunos, ser preocupado com a melhoria da escola, seu companheiro, saber ouvir os alunos, ter calma, saber agir nas situações difíceis, saber dizer não, estabelecer metas, saber falar os erros dos profissionais e dos alunos, dirigir a escola, respeitar todos, ter postura de gestor, ter capacidade técnica e pedagógica, saber se comunicar, ter capacidade para exercer a autoridade, ter interação com o grupo, saber escutar, conquistar seu espaço, ter perfil para o cargo, gostar do que faz, ter credibilidade, atuar na comunidade (conhecê-la), saber trabalhar em equipe, apostar no trabalho coletivo e no diálogo, ser um líder articulador e motivado, conhecer a legislação,



ser transparente, assumir os erros, ser ético, ser democrático, ter voz ativa, não deixar o grupo sem respostas, ser resiliente, saber ser um mediador, ser comunicativo, conquistar o respeito de todos, ser firme nas decisões, ser bem visto pela sociedade, transformar informações em conhecimento, não ter medo, não ser autoritário, ser humano nas decisões, ter comprometimento com o aluno, dar exemplos, não confundir autoridade com autoritarismo, ser humilde e saber falar em público. A conclusão que chegamos é que a gestão da escola deve ser democrática e comprometida com a educação para todos e planejada por todos os envolvidos, sendo esta compreendida como um estilo, uma prática de efetivo exercício da democracia e da participação da comunidade escolar. À equipe de gestão cabe, em primeiro lugar, implementar meios efetivos para a aprendizagem do estudante, não a aprendizagem da maioria, mas a de todos. Como já ressaltado, as competências elencadas pelos atores institucionais corroboram aquelas apontadas pelos estudiosos que discorremos nesta pesquisa, deixando claro que é preciso teoria, isto é saber o que se está fazendo e análise sobre a prática. E que a reflexão sobre a ação se dá com a autonomia e a participação de todos os envolvidos. Assim fica como sugestão para todos os educadores que são ou pretendem ser gestores construir-se na profissão que como todas exigem conhecimento e nunca se achar pronto. E perceber que ninguém sabe tudo que precisamos estar em constante evolução. Que o conhecimento não é estanque, e que para atuar na gestão da escola é necessário transformar os problemas em desafios e os desafios em oportunidade de melhorar a aprendizagem na contemporaneidade. Desta forma, a gestão demanda competências específicas. Há conhecimentos, aptidões cognitivas e aptidões atitudinais requeridas para o exercício da gestão escolar. Para gerir a escola há necessidade de formação específica e de formação continuada, que de sustentação a ação desafiadora que dirigir um estabelecimento de ensino. Lembrando as competências básicas para a função indicam um conjunto de características de um indivíduo que o ajudam a realizar as suas funções, gostar de ser gestor é uma delas, mas não são estanques são desenvolvidas ao longo do processo.

## Referências

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa**. Disponível em: [www.maxima.art.br/arq\\_palestras/planejamentocomoferramenta](http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamentocomoferramenta). Acesso em: 29 abr. 2014.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

PERRENOUD. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

## REFLETINDO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR: ABORDAGEM CENTRADA EM ALUNOS MULTIRREPETENTES DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA/RJ

Thalles Azevedo Ladeira\*  
Iury Fagundes da Silva\*\*

Compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem é amplo, o que nos faz buscar compreender cada vez mais questões referentes aos sujeitos escolares, enquanto sujeitos da aprendizagem. Nesse sentido, ao direcionarmos nosso olhar para alunos com casos de “insucesso” escolar, isso nos faz questionar como se dá a objetivação e o desdobramento desse fenômeno.

Consoante a isso, o presente estudo tem o objetivo de trazer uma abordagem crítica acerca do fracasso escolar, traçando uma discussão epistemológica do tema, seguida de reflexões acerca de um conjunto de entrevistas semiestruturadas, realizadas com alunos multirrepetentes de uma escola pública, localizada no Município de Santo Antônio de Pádua/RJ.

No que se refere a esse insucesso escolar de muitos alunos, consideramos que os processos sociais atravessam os espaços escolares e, nesse sentido, a produção do fracasso escolar não deve ser analisada sob uma perspectiva individual. Desse modo, consideramos fundamental romper com a lógica da culpabilidade do aluno pela sua trajetória de não aprendizagem na escola, ao passo em que passamos a compreender o fenômeno do fracasso escolar, como uma construção social motivada por interesses políticos e governamentais, conforme vem sendo apontado por Patto (2010), que, ao analisar esse fenômeno, reforça a ideia de que as diferenças de rendimento escolar entre os alunos estão intrinsecamente relacionadas com as origens sociais dos mesmos.

Nesse sentido, dialogamos também com Collares (1996), ao afirmar que as dificuldades de aprendizagem escolar se manifestam predominantemente entre os alunos provenientes dos segmentos sociais mais empobrecidos da população, gerando, em muitos casos, o fenômeno do fracasso escolar: “É nas tramas do fazer e do viver pedagógico quotidianamente nas escolas, que se pode perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios sócio-culturais mais pobres” (COLLARES, 1996, p. 25).

---

\* Mestrando em Ensino pela UFF. *E-mail*: thalles-ladeira@hotmail.com

\*\* Mestrando em Educação pela UERJ. *E-mail*: iuryfagundes9@gmail.com

Cabe considerar ainda uma pesquisa de Louzano (2013), ao evidenciar que o Brasil apresenta umas das taxas de distorção idade-série mais elevadas da América Latina, levando-se em conta que, apesar das políticas de progressão continuada, nossos índices de repetência ainda são mais elevados do que na maioria dos países da região, demonstrando como segue fortalecida, portanto, em nosso país, a “cultura de repetência” (LOUZANO, 2013).

É pelas razões aqui já introduzidas, que realizamos uma pesquisa de TCC no ano de 2015, que consiste em entrevistas presenciais (semiestruturadas) com 14 alunos multirrepetentes do período noturno de uma escola pública estadual de Santo Antônio de Pádua/RJ. Os alunos participantes têm a faixa etária entre 14 e 17 anos, predominantemente de homens e negros. Buscamos investigar, por meio das entrevistas, a trajetória de multirrepetência escolar, por meio da perspectiva dos próprios alunos.

O método de desenvolvimento dessas pesquisas se deu por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), baseado em um estudo de caráter quantitativo e qualitativo de análise dos dados. Enquanto a abordagem quantitativa visa enriquecer a pesquisa, com o maior número de alunos alcançados e a maior quantidade de elementos levantados na pesquisa, à abordagem qualitativa tem o objetivo de fornecer uma visão mais específica da percepção dos mesmos sobre sua experiência escolar.

Em relação à idade dos entrevistados, tivemos um aluno com 14 anos, três com 15 anos, seis com 16 anos e quatro com 17 anos. Todas as entrevistas foram realizadas no espaço escolar, em um horário antes do início da primeira aula, e todas as respostas foram anotadas em um bloco de notas para serem analisados em um segundo momento. A entrevista teve como base cinco perguntas norteadoras que poderiam ser aprofundadas a depender das respostas dos participantes. São elas: História de vida; trajetória escolar; percepção sobre a formação escolar recebida; críticas a essa formação ou a escola e percepção sobre suas repetências escolares.

De modo geral, a investigação se deu a fim de buscar entender: Como se desenvolveu o processo de multirrepetência desses alunos; como eles lidavam com essa questão; qual a perspectiva que eles desenvolveram em relação à escola e qual o sentimento e/ou a percepção gerada neles, com base na experiência de repetência escolar.

No eixo história de vida, avaliamos que dos quatorze alunos envolvidos na entrevista, onze moravam na periferia da cidade. Alguns deles eram envolvidos com facções criminosas e, nesse sentido, demonstravam naturalizar essa realidade. Sobre essa questão, compreendemos como a alienação configura-se como um instrumento de “anestesiamento” da classe trabalhadora, na medida em que limita a visão de mundo dos indivíduos e suas possibilidades de futuro que são plurais (VÁSQUEZ, 2007).

Nesse sentido, dos 14 alunos entrevistados, oito afirmaram ter, em casa, irmãos ou parentes próximos que também já passaram pela experiência da repetência escolar. Ao serem perguntados sobre os motivos que para eles foram determinantes à repetência, cinco participantes apontaram que o problema da repetência se deu em função da companhia dos amigos. Já os outros nove participantes responsabilizaram a si mesmos pela sua repetência escolar, alegando que não conseguiam gostar de estudar e por isso não levavam seus estudos a sério.

Quando foram perguntados sobre a visão que eles possuem da escola e da formação que receberam, ficou claro na fala de todos os participantes, que, para eles, a escola também é responsável pelas suas repetências escolares, por ser um ambiente no qual eles não conseguem se encaixar.

Os dados obtidos por meio das falas dos participantes nos chamam a atenção e os resultados desenvolvidos dessa pesquisa nos permitem considerar dois elementos principais: o primeiro é a falta de significado que a escola e a educação formal têm para eles. Isso se dá, pois, nos dias atuais, a escola não se caracteriza mais como uma garantia de emprego, principalmente quando estamos falando de alunos negros e moradores da periferia, para os quais as ofertas de trabalho se limitam ainda mais.

Um segundo elemento que trazemos como resultado da pesquisa é que a escola não valoriza os saberes que esses alunos trazem de casa, desse modo, as experiências geradas por meio da realidade vivida fora do contexto escolar passam a ser reprimidas.

Conclui-se por meio dessa pesquisa que as perspectivas individualizantes, patologizantes e biologizantes a respeito do fracasso escolar devem ser desconstruídas ao passo em que levamos em conta os aspectos políticos, econômicos e sociais que atravessam os espaços escolares. Nesse sentido,

consideramos que culpabilizar o aluno pela sua experiência de insucesso escolar é conveniente para o sistema social que mantém um injusto conjunto de relações sociais que promovem a desigualdade e a exclusão social.

#### **Referências**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. *In*: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. (org.). **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo/Campinas: Cortez Editora/Unicamp, 1996. p. 24-28.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos étnico-raciais. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**, Goiânia, 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

## **GT 10 – GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO**

### **Coordenadores**

Elen Lemaire Pedri (UCS)

Daiane Dala Zen (UCS)

## PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Rudson Adriano Rossato da Luz\*

O presente resumo faz parte de minha pesquisa de mestrado em andamento, intitulada “Da heteronormatividade para o acolhimento: caminhos com vistas a uma educação ético-estética”. Pretende-se, a partir da pesquisa bibliográfica de obras da autora Guacira Lopes Louro, apresentar elementos acerca da produção e reprodução de práticas heteronormativas no espaço escolar, as quais não dão conta de todos os estudantes, em razão da pluralidade dos sujeitos. A escola, via de regra, produz, juntamente com outras instituições sociais, a disciplinarização dos corpos, através de uma “Pedagogia da sexualidade”, que muitas vezes se apresenta de forma sutil e discreta, mas é duradoura e recorrente. A produção do menino, por exemplo, é realizada, tendo como alvo um ideal de masculinidade, o que é 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 e, inclusive, sentem-se e portem-se uma maneira específica. Dessa forma, os espaços formativos, sobretudo os escolares, têm papel fundamental na constituição de nossa identidade, em especial, no que se refere à formação da sexualidade, as quais se dão através 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, frequentemente, 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 identidade sexual (no caso heterossexual) masculina e feminina, dizendo o que é

---

\* Mestrando em Educação na Universidade de Caxias do Sul – Bolsista Prosuc/Capes, na linha de pesquisa de História e Filosofia da Educação, fazendo parte do grupo de pesquisa Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade. Desenvolve pesquisa sobre Filosofia da diferença, especificamente sobre gênero e sexualidade na educação.



e como ser homem e 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. Rejeição esta que, muitas vezes, se expressa na forma da discriminação com os dissidentes sexuais. 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 terem desprezo e não aceitação em determinados grupos, visto que criou-se um imaginário social, no sentido de que tais práticas “anormais” sejam “contagiosas”. Sendo assim, se uma criança heterossexual tiver proximidade com uma criança não heterossexual, poderá ser rotulada como também não heterossexual. No caso de um menino, a situação é ainda mais delicada, visto que poderá ter sua “masculinidade” questionada. Cabe aqui também nos questionarmos, por exemplo, até que ponto podemos afirmar que uma criança já possui sua sexualidade “definida”. 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. “O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância” (LOURO, 2001, p. 30). 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 como um tabu, que não deve ser mencionado, justamente num espaço, em que 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: tanto teoria quanto prática parecem fluir em “seres incorpóreos” (LOURO, 2000, p. 60). Contudo, apesar desse suposto silenciamento em relação à sexualidade, a escola sutilmente age, operando dentro da norma, de maneira muito sutil, produzindo e reproduzindo a normalidade, numa tentativa de docilizar os corpos. Porém, com a emergência social daqueles que, historicamente, foram silenciados, a escola também tem se deparado com o desafio de como lidar com as diferentes formas de manifestação da sexualidade. Se, há alguns anos, não era comum vermos pessoas trans, por exemplo, dentro do espaço escolar, através

de políticas afirmativas, como, por exemplo, o nome social, hoje essa realidade está mais presente. No mesmo tempo que há avanços, temos o discurso de moralidade e saudosismo, na tentativa de retroceder. Contudo, novas questões são colocadas para o debate, como, por exemplo, o uso do banheiro pelas pessoas trans. Os educadores mostram-se quase sempre perplexos, pois, as certezas e a segurança da norma já não têm mais dado conta de responder aos novos questionamentos. A menos que a escola queira entrar na onda do retrocesso, voltando a negar aos dissidentes sexuais a possibilidade de um processo formativo nos ambientes escolares, não haverá como negar as novas práticas e sujeitos, e suas contestações acerca da norma (LOURO, 2004). Concluo, dizendo que é importante pensarmos para além da heteronormatividade, pois a sexualidade humana é muito maior e mais abrangente do que uma única possibilidade de manifestação. Além disso, acredito que o diálogo é um dos caminhos para que o desconhecimento e o estranhamento com as diferenças possam se transformar em acolhimento, e não em preconceito.

#### **Referências**

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. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-76, 2000.

## MULHERES E EDUCAÇÃO: TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 23 DA ANPED

Andréa Cantarelli Morales<sup>\*</sup>  
Patricia Giacomelli<sup>\*\*</sup>

O relacionamento da mulher com a educação é novo. Somente em 1879, com a Lei Leôncio de Carvalho, foi possível a abertura de turmas para meninas em separado. Antes, apenas aos meninos era permitido estudar. Durante muitos séculos, a mulher foi destinada a cuidar dos filhos e do lar e, ao buscar uma profissão, muitas vezes acaba procurando uma profissão voltada a estas características, como a educação ou a área da saúde. Muitos enfoques podem abordar o papel da mulher na escola, sendo um desses eixos a relação de gênero existente, até os tempos atuais, da mulher com a educação, circundando por diferentes aspectos. Assim, tem-se por objetivo resgatar quais os tipos de pesquisas relacionadas com o papel da mulher e a escola estão sendo produzidos na área da educação. Para isso optou-se pela busca de artigos publicados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), mais especificamente no GT23 – Gênero, sexualidade e educação. Neste formato foram pesquisados os Anais da Anped entre os anos de 2015 e 2019. Foram identificados 139 artigos no GT23 da Anped nos anos especificados, dentre estes, sobre o tema voltado à mulher e ao ambiente escolar selecionaram-se cinco artigos. Chamou a atenção que, voltado às ANPEDs regionais, nos anos de 2016 e 2018, o maior número de publicações, com percentual significativo, concentram-se nas Regiões Sul e Nordeste. Para a análise dos artigos identificados, utiliza-se o conceito de relações simbólicas de Pierre Bourdieu, pressupondo que as relações, principalmente as de poder, ocorrem no entorno de relações sociais, culturais, políticas, econômicas, considerando o cotidiano vivido, no qual cada indivíduo carrega consigo suas percepções e vivências. Em 2015, tem-se dois artigos sobre a temática investigada. Ferreira (2015) pesquisa sobre o curso de Economia Doméstica ministrado no Brasil entre 1950 e 1997, que representou uma expressão prática da aliança tácita entre Estado, Igreja e oligarquia brasileira, buscando uma educação conservadora para as mulheres, mantendo-

---

<sup>\*</sup> Doutoranda em Educação – Bolsista Prosuc/Capes – Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* acmorale@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Mestra em Engenharia Elétrica, Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* pgiacomelli1@ucs.br

as recatadas, no espaço do lar. A mulher precisava ser “preparada” para tornar-se um instrumento a favor da civilização, desempenhando ofícios domésticos e sociais. Reservava-se à mulher um lugar demarcado, uma vez que ela deveria ser guardiã do lar, fortaleza moral e social das famílias, sendo sua responsabilidade a formação de indivíduos úteis à pátria e à humanidade. Neste artigo identificam-se claramente as relações políticas, sociais e culturais, inseridas no *habitus* dos sujeitos. Para Bourdieu, o *habitus* consiste em um artifício interpretativo da realidade, inserido num contexto social que envolve indivíduo e sociedade. No mesmo ano, Pinto e Amorim (2015) realizaram um estudo de entrevista com ex-alunas do curso de Física de uma IES Federal, três graduadas e duas desistentes. A pesquisa demonstrou que quatro das entrevistadas tinham a área das Ciências Exatas como as opções de ingresso por Vestibular. Outro aspecto foi o incômodo com tantos homens, sentimento de exclusão por parte dos colegas. Identificam o comportamento dos homens que estudam Física como antissocial por só se dedicarem aos estudos, além de realizarem piadas machistas e até questões voltadas ao assédio sexual. As entrevistadas sentem-se pressionadas a estudar mais para ressaltar seu conhecimento, sendo taxadas como não tendo capacidades intelectuais para cursar Física. Bourdieu apresenta o conceito de campo, que pode envolver diversas relações e, conforme trabalho apresentado por Pinto e Amorim (2015), impossibilita observar uma experiência vivida separando o campo do *habitus*, ou olhando somente para um campo. Neste caso, é preciso envolver esferas sociais, culturais, sexistas, científicas e outras mais. Nos anos de 2016 e 2017, não foram localizados artigos sobre a temática escolhida. Em 2018, Almeida e Machado (2018) realizaram uma pesquisa observando o percentual de homens e mulheres que atuam na docência, em diversos níveis de escolarização. Baseando-se em dados referentes à atuação das mulheres na docência em diferentes níveis, evidencia-se a dominante participação feminina, mas com funções relegadas aos níveis associados à maternidade e ao cuidado com crianças, como no Ensino Infantil e Fundamental, e não em áreas mais técnicas e científicas. O artigo traz a compreensão de que essa desigualdade é pautada por questões sociais, comportamentais e culturais (fundamentadas em conceitos históricos e religiosos), que associam a mulher aos cuidados com o lar e com a maternidade. A abordagem destes três primeiros artigos envolve o que Bourdieu chama de dominação masculina, considerada

uma dominação simbólica. Analisando diferenças entre homens e mulheres no âmbito social e político, o autor aponta que esta divisão entre os sexos parece ser algo natural, em função de sua concepção histórica e de sua natureza biológica. Freitas e Carvalho (2018) realizaram uma pesquisa com estudantes do curso de Computação, buscando observações sobre a desigualdade de gênero, apontando que fatores culturais e sociais têm influência na constituição de identidade de gênero. Os resultados mostraram que 52% das jovens não acreditam em oportunidades iguais para homens e mulheres no futuro campo de atuação, fato associado à falta de estímulo, ao ambiente – apontado como hostil, machista e masculinizado –, à dupla jornada assumida pelas mulheres e ao comportamento de docentes não preparados para a diversidade em sala de aula. Outra pesquisa, no mesmo formato, foi realizada por Adams e Ramos (2019) em um curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio de uma IE Federal. Ao se verificar as respostas fornecidas, observa-se que as alunas são capazes de criar relações de força, conquista de direitos e identidade de gênero com a questão do que é ser mulher. Entretanto, muitas de suas falas sobre o papel de homens e mulheres na sociedade são carregados de estereótipos de gênero, marcados pelo discurso sexista e heteronormativo. Nas duas últimas pesquisas, percebe-se um elemento voltado à dominação, no qual o público masculino (tanto discentes como docentes) considera-se o único capacitado a seguir certas profissões. Para haver uma ruptura nesse processo de dominação, é preciso uma mudança brusca das condições sociais e políticas que os dominantes adotam, já iniciada com a inserção da mulher no mercado de trabalho e nas Instituições de Ensino. Porém esse processo é lento, pois a mulher será por muito tempo ainda reconhecida como um ser inferior. Inserindo o contexto de relações de poder (BOURDIEU, 2004), voltado ao poder simbólico, no tema desta pesquisa, pode-se questionar: Quantas escolhas profissionais das mulheres são influenciadas pelas relações de poder? Há um envolvimento grande pelo perfil colonial, vivenciado pelo patriarcado, no qual as relações de poder ainda perduram até os dias de hoje.

#### Referências

ADAMS, Aline; RAMOS, Nara Vieira. Divisão sexual do trabalho e percepções de gênero para jovens mulheres estudantes de um curso técnico de informática de São Borja/RS. **39º Reunião Nacional da ANPED**, Niterói, RJ, 2019.

ALMEIDA, Ana Carla de Melo; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Mulheres e mercado de trabalho: a perspectiva da docência. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (Epen) 24., João Pessoa, PB, 2018. **Anais [...]** João Pessoa, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. de Denice Barbara Catani. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Gênero e educação: a formação em economia doméstica. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis, SC, 2015. **Anais [...]** João Pessoa, 2015.

FREITAS, Mayanne Julia Tomaz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Percepções de discentes do curso de Computação sobre desigualdade de gênero. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 24., 2018, João Pessoa, PB. **Anais [...]**, João Pessa, 2018.

PINTO, Érica Jaqueline; AMORIM, Valquíria Gila de. Gênero e educação superior: um estudo sobre as mulheres na física. *In*: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 37., Florianópolis, SC, 2015. **Anais [...]** Florianópolis, 2015.

## MÚSICA, HISTÓRIA E REPRESENTAÇÃO DO FEMININO EM MÚSICAS POPULARES BRASILEIRAS (1937-2000)

Daiane Dala Zen<sup>\*</sup>  
Juliana Goulart Machado<sup>\*\*</sup>

Este estudo pretende, através da análise de conteúdo de músicas populares brasileiras (MPB), do recorte temporal de 1930 a 2015, refletir sobre as representações do feminino presentes nestas letras. Para esta escrita, selecionaram-se cinco letras de músicas da MPB, que tivessem como título nomes femininos. É importante ressaltar que a música, assim como outras formas de arte e cultura, é produto de seu tempo, ou seja, traz à tona os costumes, a mentalidade e os anseios da sociedade e do contexto histórico em que foi produzida. O problema consiste em responder à indagação: Como as cinco letras de músicas da MPB representam as mulheres? Tendo em vista que grande parte delas foi escrita por homens, nosso objeto de análise são as seguintes letras de música: Rosa (1937), Amélia (1942), Marina Morena (1947), Kátia Flávia (1987), Pagú (2000). Na análise das letras procurou-se contextualizar como as mulheres são representadas, tendo em vista suas descrições, características, qualidades, potencialidades, fragilidades e transgressões. A partir dessa análise, procurou-se entrelaçar a história do movimento feminista e suas conquistas. Segundo Chartier (2011), a representação é a forma como um sujeito ou grupo é lembrado, fotografado, descrito. As letras de músicas são narrativas produzidas, em uma perspectiva social-cultural, que constroem representações das mulheres. Representações são formas com as quais que a sociedade se exhibe por meios de práticas sociais e culturais, a partir de sua realidade social, baseada no poder patriarcal; são constituídas por representação mental, que é sempre idealizada. A metodologia consistiu na análise de conteúdo. A análise de

---

<sup>\*</sup> Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Mestra em História pela Universidade de Caxias do Sul (PPGHis – Mestrado Profissional em História). Doutoranda bolsista em Educação (PPGEdu – UCS). Integrante da coordenação do GT Estudos de Gênero da Anpuh – RS. Membro do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher (Condim/ Caxias do Sul/RS) e professora na rede municipal de Flores da Cunha/RS. *E-mail:* daidalazen@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Uninter. E mestra em História pela Universidade de Caxias do Sul (PPGHis – Mestrado Profissional em História).

conteúdo é um método que sobrepõe as “objetividades e a quantificação” de dados com possibilidades de ser uma exploração qualitativa, segundo (MORAES, p. 1, 1999). A análise de conteúdo que desenvolvemos neste resumo estendido parte dos seguintes questionamentos que fizemos às letras das músicas, orientada por Moraes (1999): Qual foi a descrição que essas letras de músicas da MPB atribuíram às mulheres? Quais eram suas características físicas e psicológicas? Nessas letras de música quais representações poderiam elencar sobre as mulheres? O percurso metodológico consistiu em destacar todas as características atribuídas às mulheres, bem como todos os verbos que indicam uma ação realizada por mulheres e ações submetidas às mulheres. A música Rosa (1937) e Amélia (1942) reforçam o discurso construído para as mulheres da época: pura, boa, mãe, esposa, rainha do lar, entre outras atribuições. Rosa ainda é divina, é a forma ideal, o riso, a fé e a dor, assemelhando-se à pureza e divindade da Virgem Maria. Portanto, a mulher “certa” para casar e formar família. Amélia (1942) não tinha vaidades, passava necessidade e privações ao lado do companheiro e se resignava. Era o oposto da mulher cantada nas primeiras estrofes da canção, que gostava de luxos e fazia exigências. O homem/autor coloca-se como um “pobre rapaz” incapaz de satisfazer os desejos e as exigências da mulher vaidosa e fútil; lamenta-se com saudade de Amélia que, segundo ele, era a “mulher de verdade”, desprovida de vaidades e vontades, aceitando passivamente a condição de submissão. Marina Morena (1947) cede à vaidade e pinta o rosto que o homem julga ser dele. Contrariado com isso, o homem diz não saber perdoar e alerta que outro igual a ele Marina não vai encontrar. Usando verbos possessivos, a canção denota a objetivação de Marina que é quase a propriedade de um companheiro dominador e ciumento. Kátia Flávia (1987) é empoderada e transgressora. Mata, rouba, desafia a polícia e as convenções sociais. Conhecida, sagaz e inteligente, ela anda nua pelas ruas, seu corpo é desejado e ela sabe aonde quer chegar. É independente e não se importa com julgamentos sociais; assume ter matado o marido “figurão” e desafiar a lei. Pagú (2000) é múltipla, representa diferentes mulheres e papéis atribuídos ao sexo feminino. É indignada, luta e afirma que não é só um corpo, pois é forte e, talvez, mais valente e corajosa que muitos homens. Rompendo com os estereótipos de fragilidade e submissão atribuídos às mulheres. A partir da análise de conteúdo das letras das músicas selecionadas, podemos



estabelecer duas grandes categorias para agrupar minimamente algumas representações atribuídas às mulheres nas respectivas letras, são elas: 1. mulheres idealizadas ou mulheres em condição de submissão; 2. mulheres empoderadas, independentes e transgressoras. Desta forma conclui-se que as representações atribuídas às mulheres nas músicas sofrem grande influência do contexto histórico. Podemos destacar que o movimento feminista trouxe reconhecimento e visibilidade para um considerável grupo de mulheres e este protagonismo pode ser constatado em algumas das letras das músicas analisadas. Pelo exposto acima, este resumo estendido está em consonância com a proposta do Grupo de Trabalho 10: gênero, sexualidade e educação.

### Referências

CHARTIER, Roger. A história cultural entre práticas e representações. **Revista História**, São Paulo, n. 121, p. 149-154, ago./dez. 1990.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro A. Ensino de História e estudos de gênero na historiografia brasileira. **História e Perspectivas**, Uberlândia: UFU, v. 53, p. 295-314, jan./jun. 2015.

COLLING, Ana Maria. **A construção da cidadania da mulher brasileira: igualdade e diferença**. 369f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2000.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

INSUELA, Julia Bianchi Reis. Memória da Mulher na Luta Armada. Disponível em: <http://docplayer.com.br/76691664-Memoria-da-mulher-na-luta-armada.html>. Acesso em: 31 jul. 2018.

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

NAPOLITANO, Marcos. **História e música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TELES, Maria Amélia de Almeida. O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar. **RIDH**, | Bauru, v. 2, n. 2, p. 9-18, jun. 2014.

## IGUALDADE DE GÊNERO E REFERENCIAIS PARA O ENTENDIMENTO, PRODUÇÃO E PERMANÊNCIA DAS MULHERES NAS CIÊNCIAS

Marciana Gonçalves Farinha<sup>\*</sup>  
Daiane Dala Zen<sup>\*\*</sup>  
Fernanda de Castro Nakamura<sup>\*\*\*</sup>

O objetivo deste estudo é refletir sobre a presença das mulheres nos ambientes científicos, analisando a situação histórica e atual da temática que envolve a igualdade de gênero. Para isso, faremos um percurso histórico apontando a constituição de fatores culturais e sociais que moldaram as diferenças postas entre homem e mulher, visando compreender os movimentos feministas e a produção científica no Brasil. Assim, partindo exclusivamente do dado biológico, podemos aferir que, historicamente, foram se delineando atribuições específicas para cada um dos sexos. A predominância do sexo masculino se constitui em toda a teia de relações que envolveram a humanidade através da História. As estruturas sociais, as atividades produtivas e reprodutivas são definidas por Bourdieu (2012, p. 45) “como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade”, o que o autor chama de *Habitus*. A dominação masculina determinou a norma de conduta pautada na existência de um modelo do sexo único. A mulher era considerada menos perfeita e inferior ao homem, e vista como um homem ao contrário. Considerava-se que os órgãos genitais das mulheres eram os mesmos dos homens e que, por uma questão de ausência de calor vital, tais órgãos

---

\* Pós-Doutorado em Ciências, subárea Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Doutora em Enfermagem Psiquiátrica pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Docente na Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail*: marciana@ufu.br

\*\* Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Mestra em História pela Universidade de Caxias do Sul (PPGHIS – Mestrado Profissional em História). Doutoranda bolsista em Educação (PPGEdu – UCS). Integrante da coordenação do GT de Estudos de Gênero da Anpuh –RS. Membro do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher (Condim/ Caxias do Sul/RS) e professora na rede municipal de Flores da Cunha/RS. *E-mail*: daidalazen@gmail.com

\*\*\* Bacharela em Direito pela Faculdade de Direito de Franca (FDF). Mestra em Análise e Planejamento de Políticas Públicas e doutoranda em Serviço Social pela Unesp de Franca – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Bolsista Capes DS. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001. *E-mail*: fernandanakamuraadv@gmail.com

desenvolveram-se no interior do corpo. Havia a crença da possibilidade de a mulher ascender à perfeição, passando da categoria feminina para a masculina e transformar-se em homem, caso recebesse calor; no entanto, ao homem não caberia a regressão para a categoria feminino, pois o entendimento era de que o natural era progredir em direção à perfeição, que era ser homem. Este pensamento desde há muito tempo é reconhecido como fator de prestígio e grande valor. Ao homem foram dados grandes benefícios em detrimento do recolhimento da mulher em serviço da ascensão masculina. A emergência da categoria gênero, como um fator relevante para entender a desigualdade sexual e, conseqüentemente, a supremacia masculina foi trazida através dos questionamentos do movimento feminista. Entende-se por gênero um conjunto de comportamento, normas e práticas ensinados a homens e mulheres ao longo da História, na vida em sociedade, produzindo e sendo reprodutor de cultura. Ao gênero, na perspectiva de Morais (2015), está incluída a definição de uma série de práticas normalizadoras. Embora a necessidade em explicar a divisão de homens e mulheres em categorias seja uma preocupação de diversas áreas do conhecimento, é possível observar que ainda hoje as mulheres estão numa categoria de maior desvalorização. O acesso à educação, por exemplo, para mulheres sempre foi algo dotado de inúmeros questionamentos e entraves. Isso porque o universo feminino, da forma como sempre foi concebido pela sociedade, dificulta a inclusão de mulheres no campo científico e educacional. A esse respeito, Di Pierro (1998, p. 1) define que o acesso à educação de homens e mulheres sempre foi desigual. Contudo, foi somente nos últimos quarenta anos que houve questionamentos sobre tal situação, através do movimento feminista, sendo ainda muito incipientes os estudos e as pesquisas na área do acesso à educação e produção científica por mulheres. No âmbito da universidade, o ingresso de mulheres ocorreu somente no final do século XIX, no Brasil. Os entraves visualizados, no âmbito da educação básica, refletem-se sobremaneira no espaço universitário, principalmente se a mulher universitária é uma pessoa casada, ou, com filhos. Não que para as mulheres solteiras seja diferente a questão do acesso educacional, pois elas são vistas como potenciais mães, nunca como mulheres cientistas, refletindo o patriarcado. Segundo Pierro, na década de 90, sua pesquisa aponta uma análise da desigualdade ao acesso educacional entre homens e mulheres, destacando que a variação em números percentuais

foi de 112,5% em 1960 e 157,9% em 1991. A discrepância se deve ao fato de que os estudos e as políticas públicas de acesso escolar para homens e mulheres só começaram a aparecer na década de 70. O feminismo como movimento social que agitou o País, durante a Ditadura Civil-Militar, e que fortaleceu o debate público foi responsável pela promoção da redefinição de papéis sociais e democratização das relações sociais, identidade e discurso, através das redes de apoio entre os indivíduos e luta pela construção e divulgação coletiva do conhecimento, levando, naquela época, as discussões para a Constituinte de 1988. Entendemos como feminismo um movimento social, político e cultural que, ao mesmo tempo em que é global, pode ser percebido e analisado na perspectiva regional. As pautas feministas das três ondas assim agrupadas para facilitar a compreensão podem ser resumidas pela busca da igualdade de direitos, a liberdade, a dignidade, a autorrealização, o respeito e a justiça, segundo Dietz (2003). Com a Constituição de 1988, houve o reconhecimento da igualdade de gêneros, refletindo um aspecto histórico importante das lutas feministas ao longo dos anos. Porém, o acesso das mulheres ainda é restrito, e muitos desafios se fazem presentes, como, por exemplo, os assujeitamentos impostos, que levam muitas mulheres a serem obrigadas a adotar posturas masculinizadas. Esse cenário deixa evidente que, apesar das conquistas feministas ao longo da História, o ambiente acadêmico ainda é muito seletivo, e isso se reflete de maneira mais impactante nas publicações científicas, pois o número de publicações de mulheres, por exemplo, quando comparado ao de homens é menor (TOPAZ, 2016; BERG, 2017). A diferença já foi maior, porém, se visualizarmos no contexto atual com a pandemia e com o distanciamento social, a concentração de trabalho feminino em casa, tanto na produtividade e submissão de manuscritos, como publicações de artigos, diminuiu consideravelmente para as mulheres (STANISCUASKI *et al.*, 2020). Uma das explicações possíveis é a sobrecarga feminina com as ocupações domésticas com o cuidado e a manutenção da casa e dos filhos (STANISCUASKI *et al.*, 2020). Portanto, muito ainda há que ser feito para equalizar a condição feminina na academia científica. As diferenças entre os gêneros já foi maior, porém ainda é preocupante e exige que o problema seja discutido. Entendemos que reconhecer que há diferença pode ser o primeiro passo a ser seguido, na busca de soluções para a inclusão e para condições mais igualitárias de trabalho.

## Referências

BERG J. Looking inward at gender issues. **Science**, v. 1, n. 34, p. 355-329, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

DIETZ, T.; OSTROM, E.; STERN, P. C. The struggle to govern the commons. **Science**, v. 302, n. 1907, 2003. DOI: 10.1126/science.1091015.

MORAIS, Ricardo Manoel de Oliveira. Norma, gênero e representatividade: um estudo a partir do pensamento de Judith Butler. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v. 10, n. 3, 2015.

STANISCUASKI, F. *et al.* **Gender, race and parenthood impact academic productivity during the COVID-19 pandemic**: from survey to action. Preprint, BioRxiv. DOI: 10.1101/2020.07.04.187583.

DI PIERRO, Maria Clara. Políticas públicas e educação de mulheres adultas no Brasil. São Paulo, 1998. Trabalho apresentado no painel “Movimentos sociais e educação de mulheres adultas”. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS , 21., **Anais** [...].

## PROFISSÃO DOCENTE, GÊNERO E SÍNDROME DE *BURNOUT*

José Francisco de Sousa\*

Foi na década de 70 (século XX) que Freudenberg, ao trabalhar em uma instituição de reabilitação mental, descobriu uma doença provocada pelo/no trabalho, que nomeou de *Síndrome de Burnout* (SB), uma espécie de estresse laboral provocado pela intensa e rotineira exposição do trabalhador a condições inadequadas de trabalho. Em princípio, Freudenberg (1974) acreditava que essa doença afetava apenas trabalhadores cuja atividade estava relacionada aos cuidados com pessoas. Depois, descobriu-se que afeta não só profissionais, mas também estudantes, donas de casa, etc. O presente estudo faz parte de uma pesquisa maior relacionado com o tema do doutorado do autor e tem por objetivo fazer uma revisão sistemática de literatura acerca da relação entre *Síndrome de Burnout* e gênero. Parte da hipótese de que pessoas do sexo feminino são as que mais sofrem com a SB, principalmente, aquelas que exercem profissões que, historicamente, foram construídas por mulheres ou que, com o passar do tempo, ocuparam significativamente esses espaços, que antes eram ocupados por homens. A pesquisa teve como base o levantamento nos principais bancos de dados do País e do Exterior, entre os anos de 2015 a 2010, mostrando que há uma relação direta entre *Síndrome de Burnout* e gênero, sendo que as mulheres, por serem mais dedicadas ao trabalho e terem dupla jornada de atividades são as mais acometidas. A *Síndrome de Burnout* (SB) ou esgotamento profissional é uma “doença” reconhecida mundialmente. A OMS reconheceu a SB como uma das doenças que mais afetam os trabalhadores ao lado da depressão. O Manual de Diagnóstico Estatístico V através do CID 10, da SB é uma sensação de estar acabado. Por outro lado, na nova versão do DSM e do CID (agora o 11), o *Burnout* foi incluído no capítulo “problemas associados ao emprego ou ao desemprego” recebendo o Código QD85 e, agora, de forma mais completa, o problema é entendido como “uma síndrome resultante de um estresse crônico no trabalho que não foi administrado com êxito, caracterizado pela sensação de esgotamento, cinismo ou sentimentos negativos relacionados a

---

\* Doutorando em Psicologia, na Universidade Católica de Brasília. Professor na Secretaria de Educação do DF.

seu trabalho e eficácia profissional baixa”. No Brasil, foi reconhecida, através do Decreto 3.048/99, a SB como o transtorno mental causado pelo trabalho caracterizado por: cansaço excessivo tanto físico como mental; dores de cabeça frequentes, insônia, dificuldade de concentração, sentimentos negativos, fadiga, isolamento, dores musculares, especialmente no pescoço, problemas gastrointestinais, apatia, absenteísmo, baixa autoestima, incapacidade de tomar decisões, crises de ansiedade, baixo reforço positivo, fuga e esquiva. De acordo com Maslach e Jackson (1981), a SB apresenta três dimensões: (1) o desgaste ou exaustão emocional; (2) A Despersonalização; (3) Falta de realização pessoal. A referida Síndrome é estudada por várias áreas do conhecimento. Na Psicologia predominam estudos na área da Psicodinâmica do Trabalho no qual chamam de mal-estar. Estudos na Área de Análise do Comportamento são escassos tanto em revistas nacionais como internacionais. A SB não deve ser confundida com o estresse, este tem como agente causal algo interno ou externo, que são os estressores e um padrão complexo de efeitos mentais ou sobre o corpo de forma frequente (aspectos fisiológicos como sudorese, tremores, etc.), conforme afirma Lazarus (1993). Segundo Araújo *et al.* (2006), questões de gênero podem estabelecer diferenças significativa no processo de adoecimento (BATISTA *et al.*, 2009; Carlotto, 2003). Apesar da grande relevância do assunto, há uma escassez de trabalho que reúna a relação entre *Síndrome de Burnout* e gênero, prova disso é a pouca produção científica nos últimos cinco anos. As pesquisas apontam no sentido de que a grande incidência da SB, no sexo feminino, deve-se a fatores como a prevalência de mulheres em determinadas profissões (por exemplo, em unidades de UTI cuja profissão é de enfermeira, apontado por Ferreira e colaboradores como causa da SB), apesar da alta taxa para a dimensão realização profissional. O Brasil é um dos países do mundo que mais tem revistas na área de gênero, se comparado com outros países, principalmente ocidentais e, da mesma forma, há muitas revistas que tratam do mundo do trabalho e de suas ~~mais~~ diversas vertentes, mas, infelizmente, como falamos acima, a produção científica é escassa sobre gênero e *Síndrome de Burnout* e mais especificamente envolvendo a profissão docente. Há várias formas de prevenir e de se combater a SB, mas a psicoterapia é uma das mais indicadas, principalmente a Terapia Comportamental ou a Terapia Cognitivo-Comportamental. Atividade física realizada regularmente também ajuda. Além

disso, procurar estratégias que diminuam o estresse e a pressão no trabalho. O uso de medicamento também é indicado, principalmente, o uso de ansiolítico. Os resultados obtidos indicam que há uma necessidade de mais estudos principalmente empíricos e longitudinais, que avaliem através de instrumentos próprios a diferença da SB entre homens e mulheres, que levem em consideração algumas peculiaridades das diferenças não só de gênero, mas também culturais (por exemplo, estudos que não levem em conta profissões tipicamente masculinas ou femininas, diferenças regionais, o papel social dos gêneros na sociedade, etc.). A pesquisa mostrou que profissões nas quais prevalece, em termos numéricos, a mulher, a incidência é maior, como entre enfermeiras, no campo da saúde (FERREIRA *et al.*, 2019) e professoras em termos de educação. A pesquisa também apontou que revistas científicas especializadas na área de estudos de gênero também não têm grandes produções e, da mesma forma, revistas relacionadas com o mundo do trabalho. Então, nesse sentido, é um campo que precisa ser explorado mais profundamente, não só para dar respostas científicas, mas principalmente mostrar à sociedade que as relações de trabalho, que foram estabelecidas nos últimos anos, têm mostrado que as mulheres estão sendo fortemente afetadas, e que somente políticas públicas de Estado e mudanças estruturais podem mudar essa realidade. Adicionalmente, destacamos o papel importante da Análise do Comportamento, como campo experimental e teórico para estudar também esse fenômeno.

#### Referências

ARAÚJO, T.; GODINHO, T.; REIS, E.; ALMEIDA, M. Diferenças de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, n. 4, p. 1117-1129, 2006.

BATISTA, J.B.V.; CARLOTTO, M.S.; COUTINHO, A.S.; NOBRE NETO, F.D.; AUGUSTO, L.G. da S. Saúde do professor do ensino fundamental: uma análise de gênero. **Cadernos de Saúde Coletiva**, v.17, n. 3, p. 657-674, 2009.

BRAUM, Ana Cláudia. Síndrome de Burnout em agentes penitenciários: uma revisão sistemática. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 366-381, 2016.

CARLOTTO, M.S. Síndrome de Burnout e gênero em docentes de instituições particulares de ensino. **Revista de Psicologia da UnC**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2003.



FERREIRA, T. S.; COSTA-PEREIRA, P. M.; ROCHA DA SILVA, K.; OLIVEIRA NÓBREGA, T.; BASTOS, V.P.D. Investigação da Síndrome de Burnout no ambiente de terapia intensiva. **Revista Científica da Escola de Saúde Pública do Ceará**, v.13, n.1, p. 19-28, 2019.

FREUDENBERG, H. Staff burnout. **Journal of Social, Issues**, v. 30, p.159-165, 1974.

LAZARUS, R. S. From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. **Annual Review of Psychology**, v. 44, p. 1-21, 1993.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced Burnout. **Occup. Behav.**, v. 2, p. 99-113, 1981.

MASLACH, C.; JACKSON, S.E.The role of sex and family variables in burnout. **Sex Roles**, v.12, n.7/8, 837-851, 1985.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M.P. 2001. Job Burnout. **Annual Review Psychology**, v. 52, n. 1, p. 397-422.

## CONSELHO DOS DIREITOS DA MULHER DE FLORES DA CUNHA: NA LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS

Patrícia Borges Gomes Bisinella\*  
Jaqueline Zanella\*\*

Os índices de violência/crimes contra mulheres têm crescido muito nos últimos meses, no Município de Flores da Cunha, acendendo um alerta quanto à urgência de discutir a ampliar políticas públicas que garantam os direitos da mulher. Nesse sentido, apresentamos o relato de experiência das discussões e do encaminhamento do projeto de criação do Conselho Municipal da Mulher na Câmara de Vereadores de Flores da Cunha, idealizado por uma das autoras deste texto. Apresentaremos as primeiras movimentações para a criação do Conselho Municipal da Mulher no Município, tendo como objetivo denunciar a falta de implementação de políticas públicas efetivas para as mulheres, mas também empoderar pesquisadoras mulheres, priorizando-as nos referências teóricos que embasam este texto, em vista da importância de levarmos tão urgente discussão às esferas do Legislativo e Executivo do Município. Tem-se a possibilidade de termos um conselho específico para tratar deste assunto, pois deve-se promover amplo e transparente debate dos direitos da mulher. Essa discussão tem estreita relação com o Grupo de Trabalho 10, já que está ancorada em perspectivas teóricas que promovem a discussão através das interações entre políticas e movimentos sociais, que definem os padrões de gênero, de normalidade, de cidadania e da democracia, visto que ainda é rasa e preconceituosa a discussão de violência contra a mulher no Município. A autora do projeto de criação do Conselho Municipal da Mulher e também autora deste texto é ativista em causas sociais, voluntária e participante assídua das sessões da Câmara de Vereadores do município. A partir de um caso específico de envolvimento de um empresário da cidade, em uma grande rede de pedofilia via internet, impulsionou o desejo de levantar essa discussão na cidade, sugerindo a criação da “Semana de conscientização de crimes na internet contra crianças”. Outro fator decisivo, para

---

\* Doutoranda em Educação pela PUCRS. Mestra em Educação pela UCS. Professora na Rede Municipal de Flores da Cunha. *E-mail*: pati\_borges@hotmail.com

\*\* Ativista pelos Direitos das Mulheres e idealizadora do projeto de criação do Conselho Municipal da Mulher em Flores da Cunha. *E-mail*: danecio@terra.com.br

promover essa iniciativa foi o caso de feminicídio em que uma mulher foi estrangulada e depois o agressor (ex-companheiro) colocou fogo na casa para encobrir o crime. Nossa preocupação dá-se no sentido de que casos de feminicídio aumentam, mas é a ponta de um problema muito maior, pois há uma crise instaurada em que uma mulher está fora do “seu lugar”, aquele que uma sociedade patriarcal define, sendo que a violência é uma das manifestações de reação ao fenômeno (DOTTI, 2009, p. 15). Diferentemente de outros tipos de violência, há um detalhe sutil e definidor: a invisibilidade dessa violência, que muitas vezes acontece no interior do lar, das fábricas, organizações, comunidades, etc., na forma de opressão, silêncio imposto, assédio sexual, exclusão de herança, depreciação até lesões físicas, entre outra (DOTTI, 2009, p.15). Flores da Cunha é um município de imigração italiana e com valores tradicionais arraigados, que parece manter certo conservadorismo nos seus costumes e práticas, havendo uma discreta resistência ao novo. Inevitavelmente, pode-se ver que esse conservadorismo transparece nas relações cotidianas e está explícito no discurso que privilegia a família tradicional e os valores capitalistas heterossexuais, valores estes sustentados pela dominação simbólica do patriarcado, conforme Zen (2019). O patriarcado pode ser entendido, segundo Colling e Tedeschi (2019), como a forma de organização familiar e social em que o homem, o patriarca comanda e submete os outros membros da família ou da sociedade ao seu poder. Esse processo de construção cultural define o homem como um ser perfeito da humanidade, pois a ele foi atribuído o desenvolvimento de todo o conhecimento da humanidade, segundo Nader (2017). Constituindo-se como o modelo de referência e de superioridade, muitas vezes não questionada. Presente em todas as classes sociais, o machismo se fundamenta no aspecto biológico de construção da masculinidade, dando ao homem o direito natural de dominar outros homens e, principalmente, as mulheres. A sociedade patriarcal conduz à construção das masculinidades e feminilidades, muitas vezes, a masculinidade é representada por força e violência; desde muito cedo esses comportamentos vão sendo naturalizados e reforçados na criação de meninos e meninas. De certa forma, as meninas são educadas e condicionadas para a submissão e são as mulheres as maiores vítimas da violência física e simbólica da sociedade. “Nessas sociedades agredir as mulheres é um comportamento habitual e muitas delas, por terem sido

educadas e condicionadas à submissão” (NADER, 2017, p.186). Avaliou-se que na cidade não há nenhum órgão de apoio às mulheres vítimas de violência, seja ela física, psicológica ou outra. Para amparar a iniciativa, foram realizadas pesquisas às cidades que já tinham criado o “Conselho da Mulher”, entendendo que Flores da Cunha também poderia ter este órgão de auxílio às mulheres em vulnerabilidade. Foi constatado que existem verbas estaduais e federais destinadas às cidades que têm o conselho em funcionamento, dessa forma sinalizando a visível possibilidade de criá-lo em Flores da Cunha. Para isso, foi elaborado um documento com 200 assinaturas e mais de 800 manifestações de apoio nas redes sociais, para a criação do Conselho Municipal da Mulher. Em junho de 2020, a entrega do documento foi protocolada na Câmara de Vereadores, porém até agora não entrou na pauta do Legislativo da cidade. Nesse sentido, trazemos a pesquisa de Stecanella (2009) quando iniciou formações e entrelaçamento acadêmicos nas discussões sobre os Direitos Humanos das Mulheres em Caxias do Sul, problematizando: a naturalização das relações de gênero; a crença em papéis imutáveis desempenhados por homens e mulheres; os valores em torno do masculino e feminino e das representações produzidas sobre a violência de gênero. Stecanella (2009) combina formação e pesquisa, para qualificar agentes que atuam na rede de proteção à mulher em Caxias do Sul. Nesse trabalho, Stecanella conseguiu descortinar a violência silenciada na trajetória de mulheres, dando voz aos números e recompondo o cenário das políticas públicas para mulheres em Caxias do Sul. A análise metodológica deste artigo está ancorada na observação participante, tendo em vista que se trata de um relato de experiência, em que uma das autoras está efetivamente implicada e a outra como pesquisadora e professora municipal acompanha a evolução dessa violência, a partir dos relatos de alunas e mães da comunidade.

Espera-se que, a partir da divulgação deste relato nos meios acadêmicos, seja gerada uma amplitude que respalde a criação do Conselho Municipal da Mulher, também seja dado fôlego teórico a essa proposta de política pública urgente no Município. É visto que, em tempos pandêmicos, os índices de violência de gênero aumentaram muito, o que pode ser visto nos noticiários, porém, acreditamos que a partir de uma rede de apoio educacional, social e de políticas públicas eficientes, poderemos seguir sem medo de perdermos mais

mulheres a esse tipo de violência que, muitas vezes, é velada, discreta, mas com igual poder de destruição. Por fim, acreditamos que a ausência de políticas públicas para as mulheres é uma forma de violência, não só simbólica, mas de saúde pública. Nesse sentido, segundo Stecanella (2009), convocam-se respostas ao problema da violência exercida sobre a mulher, sem deixar de olhar para a violência simbólica em que se sustenta, a partir das narrativas das relações de gênero e dos sentidos da violência. Esse movimento iniciado em Flores da Cunha é, sem dúvida, um protagonismo feminino e um empoderamento da mulher, que tem lugar de fala e de escuta na sociedade.

### Referências

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: EGV, 2019.

DOTTI, Corina Michelin. Prefácio. *In*: STECANELLA, Nilda. **Mulheres e direitos humanos: desfazendo imagens, (re)construindo identidades**. Caxias do Sul: Editora São Miguel, 2009.

NADER, Maria Beatriz. Masculinidade: interesse e violência. *In*: MAIOR, Paulo Souto; LEITE, Juçara Luzia (org.). **Flexões de gênero: história, sensibilidades e narrativas**. Jundiaí, SP: Paco, 2017. p.173-192.

STECANELLA, Nilda. **Mulheres e direitos humanos: desfazendo imagens, (re)construindo identidades**. Caxias do Sul: Editora São Miguel, 2009.

ZEN, Daiane Dala. **Mulheres sem rosto: imagens do feminino nos livros didáticos de História do ensino fundamental (2004-2012)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2019.

## JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES DE GÊNERO EM FOCO

Roberta Cortez Gaio<sup>\*</sup>  
Perge Cipriano Alves<sup>\*\*</sup>

Jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, por meio deles têm acesso a uma rica ferramenta de aprendizagem, representatividade e compreensão do mundo. Também por estes a criança se expressa e se diverte. Fazem diálogo com suas culturas de origem e até mesmo com outras. O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracteriza-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propicia-lhe o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade (OLIVEIRA, 2000, p. 67). Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995). Partindo dessas definições, devemos pensar na importância do papel do(a) educador(a) e sobre como se comporta, no momento da aplicação de jogos e brincadeiras com seus alunos. Se as representações de gênero na Educação Infantil estão sendo humanizadas e igualitárias ou excludentes, refletir sobre a temática de gênero na Educação Infantil é uma preocupação que nasce a partir de experiências em espaços educacionais. Muitas pessoas pensam que os papéis sociais de gênero são, na verdade, algo do domínio do “natural”, algo que nos foi programado e preconcebido, a partir, estritamente, de certas inscritas em nossa fisiologia, na biologia, em nossas funções hormonais. Ou, ainda, que existiriam comportamentos predestinados a homens e a mulheres, a partir de

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP. Professora no Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Liceu – Campinas/SP. Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq Corpo, Gênero, Corporeidade, Ensino e Multiculturalismo da UFAM. *E-mail:* roberta.gαιο@unisal.br

\*\* Aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Liceu – Campinas/SP. Bolsista do Pibic/CNPq. *E-mail:* perge@ymail.com

uma condição moral permanente e extremamente rígida, na qual a linha que divide esses dois lados seguiria basicamente um método cartesiano de enquadres para comportamentos humanos. Estariam mais próximos ao estudo e à leitura de fenômenos que transformam o homem em coisa, ao invés de vê-lo como de fato é (SILVA; BARBOSA, 2014, p. 390). As questões de gênero têm relação direta com a forma como as pessoas se comportam política e socialmente, distinguindo-se homens e mulheres como se fossem comportamentos natos do feminino e do masculino. Isso ressalta a importância do papel do(a) professor(a) enquanto orientador para a desconstrução de papéis estabelecidos pelo patriarcado, já a partir da Educação Infantil. O espaço escolar tem sido usado para perpetuar esses papéis, como afirma Louro (1997, p. 57): “A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. [...] Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização”. Assim, o estudo teve como objetivo apresentar uma revisão sistemática e uma pesquisa descritiva de opinião, realizada com os(as) professores(as) de Educação Infantil. A revisão sistemática foi realizada na plataforma SciELO e na plataforma Google acadêmico, sobre as temáticas “jogos e brincadeiras”, “gênero” e “educação infantil”. Assim, a investigação selecionou 25 artigos, considerando os critérios de inclusão e exclusão, buscando as definições possíveis e os discursos de professores(as) sobre jogos e brincadeiras na Educação Infantil e as representações de gênero como caráter educacional na formação integral das crianças. Contudo, ficou evidenciado que, apesar da forte influência da escola e dos(das) professores(as) na Educação Infantil, as crianças sozinhas não classificam os jogos e as brincadeiras por gênero, mas são diretamente afetadas por discursos de professores(as). Já a pesquisa descritiva de opinião, em função da Pandemia pela Covid-19, foi realizada por questionário *Google Forms*, tendo a técnica de amostragem não probabilística, denominada de *snowball sampling* ou, popularmente, conhecida como “Bola de Neve”, como referencial, na qual se forma uma rede de sujeitos participantes por indicação, até o ponto de saturação. Participaram da investigação sete sujeitos que receberam o questionário e o responderam, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Os resultados apontam que os(as) professores(as) tem influência direta na assimilação e construção dos discursos e de papéis de gênero no

contexto escolar, desde a infância. Os pais, cuidadores e cuidadoras também influenciam diretamente no comportamento das crianças. Sobre o discurso e prática pedagógica de professores(a) acerca da temática gênero, foi possível observar que a escola apresenta importante função regulamentadora e normativa sobre os papéis impostos e tem usado jogos e brincadeiras como mecanismo para manutenção e afirmação dos papéis definidos como de meninos e de meninas.

Há que se reforçar o debate sobre gênero em cursos de formação de professores(as) para que a realidade será transformada e possamos ter educação infantil sem preconceito e abordagem sexista, quanto se trata de jogos, brinquedos e brincadeiras. Desta maneira, a presente pesquisa pretende contribuir para as recentes discussões sobre as questões de gênero no espaço escolar. O entendimento de que o sexo referido, em relação aos jogos e brincadeiras é construção de uma sociedade patriarcal, a relação de poder presente nessa cultura deve ser repensada e ressignificada.

#### **Referências**

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, L. V.; BARBOSA, B. R. S. N. **Relação corpo e gênero**: as várias facetas de um sistema de exclusão. Universidade Federal Rural de Pernambuco. 18ª Redor. 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p.71-99, 1995.



## ERA UMA VEZ... RELAÇÕES DE GÊNERO NAS HISTÓRIAS INFANTIS

Franciele Thais Scheuer<sup>\*</sup>  
Karolaine Horback<sup>\*\*</sup>

As pessoas têm, em suas memórias escolares e até mesmo familiares, gravados muitos contos de fadas, de princesas, príncipes, rainhas (más), heróis e beijos de amor verdadeiro. Mas qual será o papel que cada pessoa assume nessas histórias? Seriam princesas independentes, lutadoras, bravas? Seriam príncipes-donos-de-casa, pais? E será que todas as crianças conseguem se identificar com os personagens das histórias, com a realidade mostrada nas histórias? De que modo essas histórias contribuem para a constituição das identidades de meninos e meninas? Será que pais e educadores, ao escolherem os livros analisam que relações de gênero e sexualidade a história aborda? Com base nessas indagações, este estudo tem como questão norteadora: De que forma os contos de fadas e as histórias infantis contemporâneas abordam as relações de gênero e sexualidade? A partir desta questão norteadora, este estudo tem como objetivos: analisar de que forma os contos de fadas e as histórias infantis contemporâneas abordam as relações de gênero e sexualidade; investigar como homens, mulheres e famílias são retratados nas histórias infantis, e comparar as representações sobre gênero e sexualidade de contos clássicos, com algumas obras contemporâneas. Assim tudo o que a criança vivencia, repetidas horas em contos baseados em fadas tradicionais, contribui para a constituição de meninos e meninas. Os discursos, as imagens, as falas dos personagens vão mostrando para as crianças quais são os papéis mais adequados para meninos e para meninas. Em seus estudos, Facco (2009, p.162) conclui que “não é possível esvaziar os textos de seus significados para estudá-los, nem encontrar uma literatura isenta de ideologias”. Dessa forma, cabe ao educador escolher livros que vão contribuir para aumentar os conhecimentos e as possibilidades dos estudantes; nessa perspectiva “[...] apontamos na Literatura Infantil (e na Literatura em geral) a “abertura” ideal para que a nova

---

<sup>\*</sup> Mestra em Educação, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. *E-mail*: Franciele-scheuer@uergs.edu.br

<sup>\*\*</sup> Graduanda do curso de Pedagogia – Licenciatura. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. *E-mail*: Karolaine-horback@uergs.edu.br

mentalidade, que se faz urgente conquistar, possa ser descoberta” (COELHO, 1982, p. 4). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica, na qual foram analisados alguns contos de fadas tradicionais, tais como: Branca de Neve e os Sete Anões; Cinderela; Pinóquio e Chapeuzinho Vermelho; e algumas obras de literatura infantil e infantojuvenil contemporâneas: Mamães e papais – Emerson Machado (2013); A princesa e a costureira – Janaína Leslão (2015); O livro da família – Todd Parr (2003). Na minha escola todo mundo é igual? – Rossana Ramos (2010); O menino que brincava de ser – Georgina da Costa Martins (2000). A partir da análise realizada destas obras, é possível perceber que há um padrão nos contos de fadas, no que diz respeito à constituição das famílias (pai, mãe, filha / rei, rainha, princesa), nessas histórias contemporâneas é possível perceber as múltiplas formas de ser uma família e, deste modo, trabalhar isto com as crianças. No que se refere às descrições personativas dos contos de fadas, as personagens femininas são descritas exaltando sua beleza (princesas brancas, magras), enquanto os personagens masculinos são descritos exaltando sua bravura e sua coragem. Já nas histórias contemporâneas, os adjetivos usados para referir-se aos personagens se ampliam, trazendo personagens principais negras, baixas, gordas, meigos, delicados, etc. Partindo do pressuposto de que é importante que sejam oferecidas histórias diferenciadas para as crianças, a fim de que todas de alguma forma sintam-se incluídas e identificadas nelas. Para Machado (2002, p. 20), “[...] o contentamento de descobrir em algum personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos que nos parecem uma espécie de espelho”. Ou seja, é importante trabalhar com histórias diferenciadas, em que as crianças se sintam representadas. Outro exemplo de representação importante são os papéis de gênero que a sociedade define como adequado para homens e mulheres, pois, nos contos de fadas analisados, é possível perceber que os papéis adequados para as mulheres é serem donas de casa e mães, pois as princesas sempre estão à espera do príncipe encantado. E aos homens os papéis indicados referem-se aos trabalhos fora de casa e que exijam aventuras. Segundo Facco (2009), os livros não devem se preocupar em ensinar comportamentos desejados a crianças e jovens, pois o “fundamental em um texto literário é fazer que seu jovem leitor expanda os horizontes (por mais que

isso possa parecer um lugar-comum), mostrando-lhe os vários mundos, vários pensamentos, as várias interpretações, enfim, as inúmeras realidades possíveis” (FACCO, 2009, p. 223). A partir da análise das histórias selecionadas, é possível inferir que os contos de fadas analisados possuem o mesmo padrão, tendo como personagens principais reis, rainhas, princesas e príncipes. As princesas são descritas como sendo belas, submissas, dependentes de um rei e à espera do príncipe, esse é descrito como encantado, forte, que virá em um cavalo branco para acordar sua princesa. Entretanto, já existem muitas histórias contemporâneas que abordam a diversidade de pessoas e de famílias. As personagens principais são descritas de formas diferentes das convencionais, com meninas fortes e guerreiras, com meninos meigos e delicados, etc. É preciso dizer que não foi o objetivo deste artigo criticar os contos de fadas, mas, sim, problematizar seu uso como únicas opções de histórias para crianças. Trabalhando com histórias como estas analisadas aqui, mais crianças podem se sentir representadas. Por isso, torna-se importante que professores conheçam seus alunos e analisem as histórias contadas para as crianças.

## Referências

- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens ao Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982.
- FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil**. São Paulo: Summus, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- KHÉDE, Sônia Salomão. As polêmicas sobre o gênero. *In*: \_\_\_\_\_. (org). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 7-15 (Coleção Novas perspectivas, v.18).
- LESLÃO, Janaína. **A princesa e a costureira**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002
- MACHADO, Emerson. **Mamães e papais**. Sabará, MG: Aaatchim!, 2013.
- MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser**. 4. ed. São Paulo: Editora DCL, 2000.
- PARR, Todd. **O livro da família**. Trad. de Kiki Picante Millan. São Paulo: Editora Panda, 2003.
- RAMOS, Rossana. **Na minha escola todo mundo é igual**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

## JOGO DE DAMAS: UM ESTUDO SOBRE AS DISPOSIÇÕES DE GÊNERO DA DANÇA DE SALÃO

Katiusca Marusa Cunha Dickow\*

Este artigo tem o intuito de socializar, como recorte de um projeto de tese, a reflexão sobre a manutenção de disposições de gênero que reforçam conceitos heteronormativos, binários e sexistas inseridos na modalidade de dança de salão, nos seus processos de ensin, e de que forma essas disposições são responsáveis pela edificação do *habitus* dos agentes envolvidos nessa prática. Para essa reflexão, são abordados as temáticas da heteronormatividade, da dominação masculina e do patriarcado, na trajetória da dança de salão, em articulação com os aportes teóricos do sociólogo Bourdieu, sobre *habitus e campo*, com o objetivo de discutir o efeito da incorporação e reprodução de disposições de gênero realizadas pelos processos de ensino da dança de sala, na edificação do *habitus* dos agentes envolvidos nesse subcampo. A iniciativa para esta pesquisa parte de um caminho de incômodos e percepções que foram vivenciadas no pertencimento de 17 anos nesse subcampo social, como mulher, artista e professora que conviveu com esses estereótipos de gênero, teve seu corpo moldado por essas disposições e que agora tenta validar essas percepções empíricas nos aportes teóricos escolhidos, estudando e refletindo sobre o papel da educação nos processos de ensino da dança de salão, como edificadora e mantenedora dessas disposições binárias. A dança de salão como subcampo social foi projetada, desde a sua criação, na sociedade aristocrática europeia dos séculos XIV e XV, como distinção social de raça, gênero e classe. O domínio por parte da nobreza destas danças ditas refinadas e de determinadas disposições relacionadas a esse campo assegurava ao nobre sua aceitação e qualificação como pertencimento ao grupo social além de diferenciá-los dos camponeses e da burguesia que ascendia financeiramente (CAMINADA, 1999). A dança de salão, como uma das resultantes desse processo, expressava condicionamentos de soberania desse poder, por meio de disposições que valorizavam e reafirmavam a conduta de domínio e absolutismo do homem diante da fragilidade e passividade da mulher (BLOIS, 2016). Essas disposições continuam refletidas em

---

\* Doutoranda em Educação, PUCRS. E-mail: katidickow@hotmail.com

diversos processos de ensino dessa modalidade até os dias de hoje, construídas a partir da exposição repetida às condições sociais, das experiências vividas e da aprendizagem implícita ou explícita, formando um conjunto de referências e disposições sociais que é o produto da interiorização da realidade externa (macrocosmo) e das pressões do meio social que orientam a ação (microcosmo). Na dança de salão, desde o primeiro dia de aula, se aprende a ser uma dama e um cavalheiro, e todas as expectativas relacionadas a esses papéis são inseridas dia a dia, nas práticas que envolvem o aprendizado dessa dança. Um aprendizado que naturaliza esses estereótipos pela aquisição e repetição de discursos e gestos construídos pelas disposições que se relacionam ao binarismo homem/mulher, representado nas figuras características dessa modalidade de dança, nos modos de funcionamento das relações e na ação de conduzir e responder a essa participação ativa *versus* passiva e heteronormativa da dança de salão, que também está associada às relações de poder absorvidas culturalmente nessa relação, sendo entendida como uma ação na qual um corpo tem o domínio sobre outro (FEITOZA, 2011). Essas relações traduzem as concepções de uma dominação masculina alicerçada pelo sistema patriarcal, que vem designando, ao longo dos processos históricos, muitas situações e pensamentos relacionados à fragilidade e inferioridade da mulher, em relação ao homem, reafirmados como verdades absolutas, que abriram uma grande margem para as relações de desigualdade de gênero, violência, machismo e opressão às mulheres, mascaradas por sua *natureza feminina* frágil, débil e incapaz (COLLING, 2004). No intuito de alcançar tais objetivos, este estudo se baliza, como caminho metodológico, na escolha da integração entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, como possibilidade de ampliar e, ao mesmo tempo, particularizar o fenômeno social em questão, no desejo de que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais concretos com o aprofundamento de seus significados mais essenciais (MINAYO, 1993). Tendo em vista que ambas têm como preocupação o ponto de vista do indivíduo, sendo a qualidade uma propriedade relacionada à proximidade com o sujeito e a quantificação uma medição dessa proximidade, por meio de materiais e métodos empíricos. Para a obtenção dos dados quantitativo-primários, será utilizada a técnica da pesquisa exploratória, através de um questionário *on-line* (plataforma *Google Forms*) composto de 11 questões fechadas e 7 abertas, direcionadas para

praticantes da dança de salão (profissionais ou amadores) de Porto Alegre, que tenham ou já tenham tido contato mínimo de 2 (dois) anos com essa modalidade de dança, de ambos os sexos e com idade entre 25 e 75 anos. Em contrapartida, o objetivo da abordagem qualitativa será a de analisar particularmente o fenômeno social em questão, a partir do contato direto com uma realidade específica desse campo, na tentativa de qualificar as representatividades que os números possam trazer para a pesquisa, em um estreitamento da relação entre o pesquisador e a experiência social estudada, adquirindo outros significados, por meio de entrevistas semiestruturadas *on-line*, com os participantes do questionário anterior, a partir de um aceite prévio de cada participante, visando aprofundar e qualificar as percepções resultantes dos dados quantitativos. Espera-se do entrelaçamento dos dados surgidos nas abordagens quantitativa e qualitativa, com as reflexões sustentadas pelo aporte teórico escolhido, a possibilidade de alcançar o objetivo proposto para a pesquisa, assim como possibilitar a descoberta de outros caminhos e questionamentos, partindo do pressuposto sociocultural com os quais os campos são constituídos constantemente por tensões e relações de domínio e poder, por parte dos agentes pertencentes a ele e essas tensões são responsáveis por transformações, mesmo que limitadas, dentro do próprio campo. Na pretensão de abrirmos uma discussão sobre a necessidade de questionarmos o quanto essa manutenção de conceitos heteronormativos e as disposições binárias, que agem no campo da dança de salão, por meio dos processos de ensino dessa modalidade, podem impossibilitar que a dança de salão seja uma atividade verdadeiramente aberta a todos.

### Referências

PIERRE, Bourdieu. **A dominação masculina**. Trad. de Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CAMINADA, Eliana. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

COLLING, Ana. M. O corpo que os gregos inventaram: Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar [online]. *In*: STREY, Marelene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa (org.). **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 49-64. (Coleção Gênero e Contemporaneidade, 3).

FEITOZA, Jonas Karlos de Souza. **Danças de salão: os corpos iguais em seus propósitos diferentes em suas experiências.** 2011. 84p. Dissertação (Mestrado em Dança) – Faculdade de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/8141/1/DISSERTACAO%20JONAS.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MINAYO, Maria C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NUNES, Bruno B. **O fascínio das danças de corte.** Curitiba: Editora Appris, 2016.

POLEZI, Carolina; SILVEIRA, Paola V. Contracondutas no ensino e prática da dança de salão: a dança de salão queer e a condução compartilhada. **Revista Presencia**, Montevideo, n. 2, p. 67-83, 2017.

STRACK, M. M. **Dama ativa e comunicação entre o casal na dança de salão: uma abordagem prática.** 2013. 76p. Monografia (Especialização em Teoria e Movimento da Dança com Ênfase em Dança de Salão) – Faculdade Metropolitana de Curitiba (Famec), São José dos Pinhais, 2013.

## ESTADO DA ARTE: A INVISIBILIDADE DA MULHER NEGRA NA DOCÊNCIA

Maria Eduarda Ribeiro da Silva\*

Na minha infância, raras eram as bonecas negras, as princesas negras, as figuras negras... quiçá, as professoras negras. Esse vazio da negritude se tornou cada vez mais expressivo conforme eu crescia. Percebia que quanto mais qualificação um cargo exigia no contexto da docência, as professoras negras se tornavam cada vez mais invisíveis. Cresci, fiz o curso Normal, concluí a graduação em Pedagogia, adentrei no Mestrado em Educação, e não me espanto, ainda que doloroso, as fontes sobre negritude e docência também são invisíveis. Se outrora mulheres negras tornavam-se invisíveis na docência, por agora a pesquisa as extinguiu. Como exemplo disso, Silva (2009, p. 104) expõe que “o relacionamento inter-racial e as consequentes visitas a espaços, onde predominantemente estão pessoas brancas, parecem fazer com que as pessoas negras sintam-se invasivas e constrangidas, ao entrar no mundo que pretensamente não seria o seu”. Encontrei fontes de pesquisa em outros lugares, outros Brasis mais isolados da minha realidade, Norte, Nordeste, Centro-Oeste, mas o eixo de relações étnico-raciais “jazia fúnebre” na minha região, a saber, Caxias do Sul – RS. E eu em luto, escrevo minha pesquisa, como se escrevesse em epitáfios, afinal, não me vejo, não me encaixo, mas faço para que outros possam fazer. Outros iguais. Diante do exposto, o presente trabalho visa uma aproximação na busca por pesquisadoras negras que abordem a docência negra e, se a sorte me for companheira, quem sabe, desenvolvam também de forma autobiográfica. Frente a isso, propus uma revisitação dos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). O grupo de trabalho escolhido dentro do V Colóquio de Educação Discente para a comunicação oral, a partir da construção dos dados deste estudo, é o GT 10, que envolve reflexão sobre *gênero, sexualidade e educação*. Esse GT corrobora a intenção de dar visibilidade à fala e ao protagonismo das mulheres em todas as suas dimensões, partindo desse pressuposto, a escolha se torna pertinente. A Anped surgiu inicialmente em 16 de março de 1978 (VIDAL, FARIA FILHO, 2003,

---

\* Licenciada em Pedagogia, mestranda em Educação PPG Educação da Universidade de Caxias do Sul, UCS, bolsista Capes, Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (Neabi) do IFRS-Campus Farroupilha. *E-mail*: mersilva@ucs.br. Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Nilda Stecanela.



p. 37) de maneira a dar voz e visibilidade aos pesquisadores e às pesquisadoras na área da Educação, realizando assim um intercâmbio de saberes. Composto de 24 grupos de trabalho, explora as mais diversificadas temáticas que abrangem a área da Educação. Dentre esses 24 grupos, optei por debruçar-me no GT 21, que compreende os saberes relacionados à “Educação e relações étnico-raciais”, criado após 23 anos da existência da Associação. Lançando mão do método autobiográfico (ALVES, 2015, p. 4) a partir da empiria, relacionei-me com os resultados de um estado da arte (FERREIRA, 2002), com o intuito de buscar os escritos que tiveram como objetivo a pesquisa sobre docência e a mulher negra. O critério para a definição do recorte temporal, na construção dos dados, data de 2001, até a última edição das reuniões anuais realizadas pela Anped Nacional, visto ser o ano da implantação do GT 21. Os descritores utilizados como base para a busca foram: docência, mulher e negritude. A busca se deu a partir de investigação nos Anais das reuniões nacionais, desde o grupo de trabalho citado anteriormente, totalizando 15 eventos, da 24ª a 38ª edição, esta última realizada em 2017. Desde seu lançamento, foram realizados 14 encontros no GT 21, compostos de um total de 280 publicações. Dessas publicações, divididas entre trabalhos e pôsteres, 58 correspondem a pôsteres e 222 correspondem a trabalhos completos. O total de trabalhos relacionados aos descritores *preestabelecidos*, correspondem a somente cinco, sendo esses correspondentes a 1,78%, no âmbito dos 280 trabalhos aprovados no GT e disponíveis no Portal da Anped. Os textos foram localizados, respectivamente, na 25ª, 30ª, 34ª, sendo os dois últimos da 35ª reunião anual e foram inscritos sob os seguintes títulos: (1) *Professora negra numa comunidade branca: superando barreiras na conquista de um espaço* (SCHUSSLER, 2001), o qual denota as narrativas de professoras frente ao preconceito racial, em especial na vinda de Cuiabá para a Região Sul do Brasil; (2) *Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no Estado do Pará (1970-1989)*, este por sua vez dialoga sobre o sentimento de solidão e exclusão diante de uma cultura acadêmica embasada na branquitude e, frente a isso, como se dá o crescimento das professoras negras em seu percurso docente, da formação à atuação frente ao racismo acadêmico (COELHO, 2007); (3) *Construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar* (SILVA, 2011), cujo destaque está nas etapas da percepção étnico-racial das professoras e os enfrentamentos, em suas trajetórias, diante do racismo; (4)

*Mulheres negras e professoras no Ensino Superior – as histórias de vida que as constituíram* (REIS, 2012), que explana as questões de gênero, raça e classe social das professoras no Ensino Superior; e, por fim, (5) *Mulheres negras: sim... tias, por que não? Ensaio de um processo para além da “desinvizibilização de existências”* (PEDRADA, 2012), com foco nos processos de constituição identitária, através de narrativas do cotidiano de professoras negras. Com base nas buscas, concluo que não foram apresentados trabalhos oriundos da Região Sul do País, visto que os textos acessados pertencem às regiões: Norte (Belém-PA), Centro-Oeste (Cuiabá – MT), Nordeste (Recife – PE) e Sudeste (Campo dos Goytacazes – RJ e Vitória – ES). Dos cinco trabalhos e pôsteres apresentados, quatro são de autoria de mulheres negras (Wilma de Nazaré Baía Coelho, 30ª, 2007/ Claudilene Maria da Silva, 34ª, 2011/ Maria Clareth Gonçalves Reis, 35ª, 2012/ Dulcinea Benedicto Pedrada, 35ª, 2012) e um, de mulher branca (Dolores Schussler, 25ª, 2001). De acordo com esse recorte é possível perceber a dificuldade de acesso da mulher negra ao espaço docente, como também a reflexão acadêmica sobre a mesma. De acordo com o IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a população negra compreende 56,2% da população brasileira, entre pardos e negros. Esse número expõe a desigualdade e um desequilíbrio nas oportunidades. Em 44 anos, cinco mulheres direcionaram seus estudos à docência da mulher negra e a primeira mulher negra a escrever sobre, realizou o ato em 2007. Esses elementos panoramicamente levantados, sucitam a relevância e as lacunas dessa temática, no âmbito da pesquisa em educação.

#### Referências

ALVES, Gislene de Araújo. **Narrativas de si:** reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente. Rio de Janeiro, 2015.

ANPED. **Breve histórico do Grupo de Trabalho (GT) 21 Educação e relações étnico-raciais.** Rio de Janeiro, Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>. Acesso em: 29 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação: referências:** elaboração. Rio de Janeiro, ABNT, 2002.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Silêncio e cor:** relações raciais e a formação de professoras no estado do Pará (1970-1989). Belém, 2007. 30ª Reunião Nacional da Anped. GT21-Afro-brasileiros

e educação. Disponível em:

[http://30reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.232842588.392566433.1598647664-1185568928.1592423031](http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.232842588.392566433.1598647664-1185568928.1592423031). Acesso em: 30 ago. 2020.

**IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2012-2019.**

PEDRADA, Dulcinea Benedicto. **Mulheres negras: professoras, sim... Tias, por que não?** Ensaio de um processo para além da “desinvisibilização de existências”. Vitória, 2012. 35ª Reunião Nacional da Anped. GT21 – Educação e Relações Etnico-Raciais. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21> Acesso em: 30 ago. 2020.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Mulheres negras e professoras no ensino superior: as histórias de vida que as constituíram.** Campos dos Goytacazes, 2012. 35ª Reunião Nacional da Anped. GT21 – Educação e Relações Etnico-raciais. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SCHUSSLER, Dolores. **Professora negra numa comunidade: superando barreiras na conquista de um espaço.** Cuiabá, 2001. 25ª Reunião Nacional da Anped. GT 21 – Relações Raciais/ Étnicas e Educação. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt21>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar.** Recife, 2011. 34ª Reunião Nacional da Anped. GT21 – Educação e Relações Etnico-raciais. Disponível em: [http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=133:trabalhos-gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=133:trabalhos-gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais&catid=47:trabalhos&Itemid=59). Acesso em: 30 ago. 2020.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

## **GT 11 – INCLUSÃO E EDUCAÇÃO**

### **Coordenadores**

Rafael Jaques (UCS)

Tatiele Bolson Moro (UCS)

## A REPRESENTAÇÃO DA PERSONAGEM COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA LITERATURA BRASILEIRA

Bianca Reis de Moraes\*

Este estudo é um recorte teórico de pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso em Letras, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em 2019, orientado pela Profa. Dra. Eliana Inge Pritsch. A proposta é refletir sobre a representação do “diferente” na literatura, considerando as diferenças como marcas complexas e universais do ser humano. Para fins de delimitação, optou-se por relacioná-las à deficiência visual. O estudo buscou ressignificar a representação das diferenças presentes no universo histórico, social e literário brasileiro, a partir da análise do conto “As cores”, de Orígenes Lessa, ancorando-se nos estudos de Foucault (1979), Candido (2006) e na Legislação atual do Brasil (2012-2015). Ao pensar a representação do “diferente”, faz-se necessária uma breve reconstrução acerca das raízes repletas de rotas não lineares, constitutivas do “sujeito da diferença”. Em “Microfísica do poder”, ao discorrer acerca da construção do poder que perpassa todo o corpo social, Foucault (1979, p. 14-15) afirma que “nem a relação de dominação é mais uma ‘relação’, nem o lugar onde ela se exerce é um lugar. E é por isto precisamente que em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos. [...] estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos”. Estando ligados a essa rede, conforme dialogamos com o mundo, ocupamos determinadas posições. Desde a Antiguidade, o poder está intimamente ligado ao saber; aqueles que detinham o poder eram os responsáveis por estabelecer fronteiras entre nós/outro, verdadeiro/falso e normal/anormal, originando os discursos historicamente legitimados. Para Foucault (1979, p. 15). [...] “Ela [a dominação] se torna responsável pelas dívidas. Universo de regras que não é destinado a adoçar, ao contrário, a satisfazer a violência. Essas teorizações permitem-nos questionar a concepção de “normalização dos indivíduos”. A “verdade” seria um mecanismo ligado ao sistema de poder, daí a importância de desvincular os “discursos verdadeiros” como sendo privilégio de certos grupos.

---

\* Mestranda em Processos e Manifestações Culturais na Feevale. Graduada em Letras pela Unisinos. *E-mail*: bymoraes@yahoo.com.br

Essas práticas discursivas e atitudinais contribuíram para a legitimação de padrões físicos, intelectuais e morais, nos quais as pessoas com condições atípicas não estão incluídas. A retomada histórica das teorizações de Foucault (1979) será basilar para compreender as (in)exclusões das pessoas com deficiência do contexto legal. Afinal, as leis estabelecem direitos, portanto podem legitimar e/ou deslegitimar existências. Ao examinar a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2012), bem como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), incorporados recentemente à legislação brasileira, tem-se manifestos importantes pela legitimação de direitos e inclusão social (BRASIL, 2012, p. 12). Estabelece que pessoas com deficiência são “pessoas como quaisquer outras” com protagonismos e “que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana”. Essa abordagem expressa um novo paradigma social, abandonando visões tradicionais, deslocando a ideia de limitação do sujeito e ancorando-a aos espaços sociais e às barreiras atitudinais responsáveis por limitar trajetórias. Sabe-se que a humanidade foi constituída por diferenças sociais, raciais, culturais e/ou ideológicas. Cada uma dessas marcas é responsável por nos constituir como sujeitos históricos. Não seria possível pensar alteridade sem refletir sobre a individualidade e a diversidade presente nas relações humanas. Para Candido (2006, p. 27), “a integração é o conjunto de fatores que tendem a acentuar no indivíduo ou no grupo a participação nos valores comuns da sociedade. A diferenciação, ao contrário, é o conjunto dos que tendem a acentuar as peculiaridades, as diferenças existentes em uns e outros”. O ser humano assemelha-se à arte literária, incorporando o mesmo e o diverso. Nas palavras do autor, a arte só pode sobreviver entrelaçando e equilibrando as duas tendências. A análise sociológica de Candido (2006) propõe considerar os aspectos estruturais da narrativa fundamentados ao contexto histórico da produção literária. As concepções referidas são expressas no conto “As cores”, de Orígenes Lessa (1903-1986), já que Maria Alice tem sua história contada por um narrador onisciente, utilizado para “dar voz” à protagonista, que tem a cegueira como uma característica, alcançando dimensões importantes para pensar o papel social destinado a ela. “Sabia estar só na casa que conhecia tão

bem, em seus mínimos detalhes, [...] onde se movia livremente, as mãos olhando por ela, o passo calmo, firme e silencioso, casa cheia de ecos de um mundo não seu, mundo em que a imagem e a cor pareciam à nota mais viva das outras vidas de ilimitados horizontes” (LESSA, 2000, p. 242). As expressões “mundo não seu”, “outras vidas” e “mundo de horizontes ilimitados” são reveladoras da existência de um abismo que separa Maria Alice de um mundo de plenitude, repleto de sonhos e horizontes, que não lhe pertencem. Lessa ironicamente vai colorindo os cenários visuais aos quais a jovem é exposta, questionando-se intimamente: “E que seria ver?” (LESSA, 2000, p. 225). A personagem acaba tomando para si construções de um mundo de cores que desconhece, ocupando posições deterministas. Maria Alice afirma que “seria mais feliz se pudesse estar sempre sozinha como agora, movendo-se como sombra muda pela casa, certa de não provocar exclamações repentinas de pena, quando se contundia ou tropeçava nas idas e vindas do cotidiano labor. – Machucou, meu bem? Doía mais a pergunta” (LESSA, 2000, p. 225). A narrativa torna-se melancólica, quando são expostas, ao leitor, as percepções que Maria Alice constrói sobre si, como sentimentos de inferioridade, solidão, conformismo e vulnerabilidade. O simbolismo das cores perpassa toda a narrativa, “e de tal maneira a cor flutuava em seus lábios, nas palestras diárias, que para todos os familiares era como se a visse também. – Ponha hoje o vestido verde, Ana Beatriz. Dizia aquilo um pouco para que não dessem conta da sua inferioridade, mais ainda para não inspirar compaixão” (LESSA, 2000, p. 226). As cores representavam, para Maria Alice, um refúgio, sua tentativa incessante de encaixar-se aos padrões, era como se estivesse negando a sua própria identidade. Nesse sentido, constata-se que, ao percorrer o inventário da literatura brasileira, certamente nos depararíamos com uma infinidade de representações das diferenças tanto em prosa quanto em verso. Mas, um olhar restrito às personagens com deficiência visual revela-nos que as possibilidades se reduzem consideravelmente. As relações intrínsecas entre literatura e sociedade são essenciais, para compreender a importância das manifestações culturais na expressão de um povo. Principalmente, se essa representação ressignificar o lugar ocupado historicamente por trajetórias invisibilizadas. A literatura, como transfiguração da realidade, reflete representações distorcidas, ao mesmo tempo constitui-se em ponte, permitindo-nos tocar nessas diferentes existências e iluminá-las através da palavra literária.

## Referências

BRASIL. **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4. ed. rev. atual. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13146, de 6 de junho de 2015**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 23 set. 2020.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LESSA, Orígenes. As cores. *In*: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 224-228.



## DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APROPRIAÇÕES DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DA DANÇA CONTEMPORÂNEA

Sheila Pérsia do Prado Cardoso Melatti\*  
Ântony Vinícius Bartochak\*\*

Dança na Educação Física escolar: apropriações de práticas inclusivas no ensino da dança contemporânea – o presente estudo busca inserir o ensino da dança inclusiva na Educação Física escolar, por meio das investigações de instituições escolares e universitárias, para impulsionar as influências do movimento artístico da era pós-moderna da dança contemporânea. Nessa perspectiva, são consideradas mudanças de atitude nas práticas de ensino e aprendizagem, decorrentes de transformações instigadas pela dança inclusiva, tais como: a ressignificação metodológica da dança contemporânea inclusiva, da concepção de dança como processo criativo, coletivo e democrático, o estreitamento das relações entre as abordagens artísticas escolares e as formas de inclusão que se desenvolvem dentro do ambiente escolar. A pesquisa bibliográfica constitui-se, de acordo com Lima e Miotto (2007), nas variáveis de cada uma das problemáticas, em uma sequência de análises históricas e atuais de busca por soluções, comparando as reflexões de diferentes autores que regulamentam a inclusão na educação básica brasileira, logo na direção da Educação Física escolar e, por final, de forma mais específica, por meio da dança contemporânea. Sobre esses aspectos, levantam-se algumas perguntas para serem problematizadas por profissionais ligados ao ensino da dança inclusiva na Educação Física escolar, tais como: Como promover e debater a inclusão nas aulas de dança contemporânea? Quem pode dançar? Ou, ainda: Quem pode dançar o quê? Existem diversos estilos e gêneros de dança em nossa sociedade, que estão historicamente atrelados aos corpos padronizados que os interpretam ou deveriam interpretar nas instituições de ensino. O exemplo mais típico é o da bailarina, estereotipada como mulher caucasiana, de pernas finas e

---

\* Mestra em Educação e Cultura na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora no curso de pós-graduação *lato sensu* em Dança Educacional na Faculdade Censupeg – São Fidélis. *E-mail*: sheilamelatti@gmail.com

\*\* <sup>1</sup> Mestrando em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale-RS, Pós-graduado *lato sensu* em Dança Educacional na Faculdade Censupeg – São Fidélis, Graduado em Educação Física na Universidade Feevale-RS. *E-mail*: antony\_bartochak@hotmail.com

roupas em tons de rosa. Também podemos contextualizar os corpos ditos “ideais” para jogar capoeira, ou ser uma passista de escola de samba. Sob esse olhar, a dança folclórica gaúcha, por exemplo, quando proposta como atividade a ser trabalhada no âmbito escolar, poderá ser desenvolvida como proposta do movimento artístico da era pós-moderna da dança inclusiva contemporânea. Desse modo, conforme Corrêa e Santos (2014), a era pós-moderna das décadas de 50 e 60 impulsionou a expressão da dança contemporânea atual. Nesse contexto, é essencial a atualização do professor de Educação Física a respeito das tendências da dança, considerando o fato de a ação pedagógica deixar-se atravessar por correntes vivas e sujeitas a mudanças. Assim sendo, a dança contemporânea da atualidade é configurada como uma arte disposta a romper a segregação dos corpos ideais, em busca da diversidade das práticas inclusivas, nas quais nos propomos a fazer algo sem a hierarquia do “é melhor”. Portanto, é crucial que as instituições repensem a forma como têm encarado a inclusão no ambiente da sua instituição, e que, além disso, planejem e executem ações que contribuam para a efetivação do processo de inclusão. No entanto, nas próprias universidades, em cursos de graduação em Educação Física da cidade de Maceió/AL, conforme Calheiros e Fumes (2016), os alunos ficam expostos às dificuldades de acesso desde seu primeiro contato com as instituições. Sob essa óptica, imagina-se quão difícil é o acesso na rede pública de ensino para as pessoas com deficiências (PCDs) em todo o Brasil. Portanto, os participantes das comunidades acadêmicas universitárias e escolares necessitam compreender suas atividades como agentes transformadores da diversidade humana. Nessa perspectiva, os periódicos escolares analisados nos estados brasileiros por Muglia-Rodrigues e Correia (2013) nesse empreendimento investigativo, não nos permitem afirmar que a Educação Física tenha disposto para si um saber orientado para assimilar, ou até mesmo, aproximar-se do dinamismo que a pluralidade e diversidade cultural inexorável ao fenômeno da dança comporta. Contudo, ao discorrer sobre a diversidade da dança contemporânea, estabeleceu-se uma imensa variedade de estilos na dança pós-moderna, como as cantadas e, principalmente, métodos de criação, tal qual ocorre nas brincadeiras infantis de rodas. Isso acontece porque a dança contemporânea “[...] não exige uma técnica específica, e sim um corpo apto a lidar com uma variedade de movimentos e com inventividade” (VALL, 2010, p. 55). Além da

melhora dos parâmetros físicos, cabe ressaltar que o trabalho contemporâneo com a dança inclusiva deve conduzir o aluno a externar seus sentimentos, a superar suas limitações gestuais e a timidez que dificulta qualquer forma de comunicação. Nesse entendimento, segundo Montezuma *et al.* (2011), isso possibilitará a comunicação mais fluida e modificação da atitude do aluno PCD, revelando que a dança pode ser utilizada como meio de interação social e inspiração para pessoas com necessidades especiais. Essas práticas inclusivas, como da dança contemporânea, somente serão aceitas e enraizadas como práticas da Educação Física escolar, quando vivenciadas e reconhecidas, por meio de encontros sistemáticos, conforme acontece em outros esportes. Portanto, é necessário que, à medida que forem vivenciando a dança contemporânea nas diferentes possibilidades de movimento e de formas de dançar, possam ressignificar como práticas acessíveis para qualquer aluno, buscando a autonomia sem que sejam almejados os corpos ideais, para instigar a diversidade e a liberdade de expressão frente à múltipla variedade de protagonistas nos diferentes cenários educacionais. Face ao exposto, é preciso superar os preconceitos para mudar o cenário histórico que aflige a inclusão brasileira, convocando debates e instigando novos estudos na educação, em relação aos diferentes corpos que impulsionam a dança contemporânea como fomentadora da improvisação, da criação de estratégias criativas e lúdicas, as quais incluam adaptações em que todos os alunos consigam realizar as atividades da mesma forma, respeitando suas diferenças, sem expor os mesmos.

#### Referências

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 523-540, jul. 2016.

CORREA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na educação básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, Dez. 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007.

MONTEZUMA, Maria Augusta L. *et al.* . Adolescentes com deficiência auditiva: a aprendizagem da dança e a coordenação motora. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 17, n. 2, p. 321-334, ago. 2011.

MUGLIA-RODRIGUES, Barbara; CORREIA, Walter Roberto. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 91-99, mar. 2013.

VALLE, Flávia Pilla do. Dança e dança contemporânea: discursos e jogos de verdades. *In*: ICLE, Gilberto (org.). **Pedagogia da arte**: entre-lugares da criação. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 55-67.

## MOVIMENTOS DE INCLUSÃO: DO PENSAMENTO CAPACITISTA AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Claire Longhi\*

O cenário educacional contemporâneo vem sendo marcado por muitas mudanças decorrentes de novos paradigmas e reflexões acerca da educação. Neste sentido, legislações e práticas pedagógicas também vêm sofrendo alterações, as quais necessitam ser debatidas e ressignificadas. A inclusão escolar é uma delas. O presente resumo tem por objetivo abordar as práticas docentes com estudantes de inclusão, que ainda são fruto do modelo capacitista e, também, quais práticas podem sinalizar a mudança para um paradigma social de inclusão, baseado em princípios de democracia e de igualdade, que buscam o desenvolvimento integral do estudante incluído.

Avanços foram obtidos, a partir da implantação do modelo social, que, diferentemente do modelo médico, entende a pessoa com deficiência e suas limitações, como uma pessoa que tem uma forma diversa de funcionamento. Esta nova visão de modelo social permitiu diversas mudanças em práticas pedagógicas tradicionais, de caráter excludente e seletivo. Agora, o estudante da educação especial entra para a sala de aula como os demais e não frequenta a classe especial. Tal progresso é confirmado por Oliveira ao afirmar que

essa mudança de perspectiva permitiu aos teóricos do modelo social defender a ideia de que não se pode compreender o ser humano de forma isolada, individualizada, como se fosse a manifestação de um problema que deve ser corrigido para retornar à normalidade, mas como um ser em relação que deve ser entendido como parte de um grupo social, de dada cultura, envolvido por uma história, constituído a partir de relações micro e macrosistêmicas (*apud* BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 94).

---

\*Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UC). Pós-Graduação em nível de especialização em Neuropsicopedagoga Clínica e Ed. Especial Inclusiva. Mestranda Profissional em Psicologia na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atualmente, é professora de turma no Ensino Fundamental na Apae de Nova Petrópolis e atua em consultório atendendo crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizado, transtornos e síndromes de inclusão, pois, conforme esclarece Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 97), “matrícula e presença não são sinônimos de inclusão, de participação, de respeito, de acesso, e muito menos de aprendizagem”. Por desenvolvimento integral entende-se por desenvolver o aluno nas áreas cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

Entretanto, em diversas ações sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar e na sociedade como um todo, questiona-se a abrangência deste movimento, pois conforme esclarece Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 97), “matrícula e presença não são sinônimos de inclusão, de participação, de respeito, de acesso, e muito menos de aprendizagem”.

O que se percebe é que algumas inclusões estão sendo realizadas apenas como forma de integração deste indivíduo no ambiente escolar de rede regular de ensino, mas sem um objetivo pedagógico a ser alcançado nem pensando em suas potencialidades e limitações. Neste mesmo contexto, observa-se a prática capacitista, que, segundo Mello (2016, p. 3266), “é materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”, ou seja, na visão capacitista as pessoas com deficiência são sempre inferiores e suas conquistas são tidas como “superação”.

Quando a visão capacitista é do professor que realiza a inclusão, pode ocorrer um empobrecimento do currículo para o estudante com deficiência, pois acredita que este não é capaz de realizar as atividades propostas. O empobrecimento vem de adaptações curriculares mal-elaboradas, que não estimulam a criação, o raciocínio e a descoberta e que Kassir (2016, p. 1234) denomina de práticas restritivas e que estas ocorrem “não apenas no oferecimento de uma educação pobre em possibilidades (ou por seu não oferecimento), mas também nas relações humanas que constroem/informam/reforçam, em todo momento a incapacidade dos alunos”.

Outra forma de inferiorização, na visão capacitista, é a infantilização da pessoa com deficiência intelectual, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Há a crença de que a pessoa deve ser tratada pela idade cognitiva e não pela idade cronológica, com a utilização de falas e ações infantilizadas para as pessoas com deficiência intelectual já adultas, o que acaba por desrespeitar a individualidade e o crescimento psicossocial deste indivíduo.

De acordo com a Declaração de Montreal, apud Dias e Oliveira (2013, p.10)

[...] o diagnóstico da deficiência intelectual é fortemente marcado pela associação entre o modelo médico, que compreende a deficiência como adoecimento, e o modelo psicométrico, que regido

por padrões estatísticos visam reduzi-la a um score, excluindo da análise os modos de funcionamento psicológico singulares. Tal associação conduz à representação da pessoa com deficiência intelectual como um adulto infantilizado, sem autonomia, dependente, contido e sem capacidade de se responsabilizar por seus próprios atos, o que constitui uma violação de seus direitos como pessoa (*apud* DIAS; OLVEIRA, 2013, p.10).

A infantilização de pessoas já adultas com deficiência intelectual faz parte de práticas comuns em nossa realidade, como exemplo disso, na semana do Dia da Criança, é comum os estudantes com deficiência, independentemente da idade cronológica, serem pintados com motivos infantis, demonstrando a infantilização do indivíduo. Para buscar práticas de inclusão democráticas e que desenvolvam os potenciais, as habilidades e respeitem os limites e as dificuldades das pessoas com deficiência, é preciso articular a realidade destes estudantes nas atuações, planejamentos e ações da escola como um todo, reconhecendo a idade cronológica como um fator característico.

Para que realmente a escola seja ambiente de uma educação inclusiva com qualidade, que busca o desenvolvimento do estudante com deficiência, em todas as suas condições, é preciso quebrar paradigmas, nos quais professores se autoneciam como não capazes de receber alunos com deficiência em sua sala de aula. Ninguém está preparado para receber um estudante com deficiência, pois cada aluno é único, tem dificuldades diferentes, assim como alunos ditos “normais”. O que pode ser feito para amenizar esta ansiedade que a maioria dos professores tem, de sentirem-se despreparados para receber alunos com deficiência, são formações e capacitações que realmente dão um novo sentido à inclusão.

Entretanto, esta também não é a solução. A solução encontra-se em cada um dos professores. Trata-se de estar disponível e de ser responsável por aquele(s) aluno(s) / estudante(s) e estarem predisposto a recebê-lo(s), é pensar no coletivo enquanto escola, enquanto equipe. A proposta para uma inclusão tem mais a ver com acolhimento, com um dar as boas-vindas, com certo modo de dizer: “esta é a tua casa”, dar hospitalidade ao outro, recebê-lo (SKLIAR, 2015). É humanizar a educação através de pequenos gestos, olhando sem julgamento, sem condenação, sem colocar a deficiência acima do estudante e dar possibilidades para que este indivíduo possa se desenvolver na escola.

## Referências

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Najj; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes.**, São Luis, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, abr./jun. 2013.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, Campinas: v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out./dez. 2016.

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade**: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Florianópolis: *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

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, fev./maio 2015.



## USO DE INSTRUMENTOS SOCIAIS E LETRAMENTO: RELAÇÕES ENTRE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AUTONOMIA

Daiane Rodrigues de Almeida\*

O letramento não se refere somente ao estado de quem sabe ler ou escrever, mas de quem exerce práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas de interação oral. Assim, o uso do termo *letramento* não se limita à alfabetização, mas envolve habilidades para fazer uso dela (SOARES,1998). Em outras palavras, para ser letrado, não basta saber ler e escrever. Na mesma linha do entendimento das práticas coletivas, Vygotsky construiu sua teoria científica à medida que acompanhou as mudanças sociais na virada do século XIX. Percebe-se a importância das experiências intelectuais em sua teoria do processo de desenvolvimento humano, quando atribui à dimensão social o mesmo valor que dá ao cérebro (VYGOTSKY, 1993). Estudos como o de Oliveira *et al.* (2018) aproximam a teoria vygotskyana dos aspectos relacionados ao conceito de letramento que, visto como prática social, relaciona-se a demandas sociais que, por meio da construção e da troca de significados, formatam e são formatadas pela cultura. Viver em sociedade significa desenvolver determinadas atividades, as Atividades Instrumentais de Vida Diária (AIVDs), que são tarefas cotidianas que denotam a interação do sujeito com o meio em que está inserido, as quais lhe dão autonomia na vida diária para o uso de instrumentos cotidianos, inerentes ao contexto social (AMERICAN, 2015). Neste estudo, as AIVDs são vistas para além do manuseio de instrumentos como forma motora, são vistas como o entendimento do funcionamento dos símbolos e de instrumentos sociais, inseridos em uma demanda estritamente cognitiva, relacionada a informações visuais expressas, por exemplo, em forma de placas, letras e demais itens que possam manifestar uma linguagem representativa de uma determinada sociedade. Apesar de a maioria das pesquisas que abordam o tema das AIVDs estarem direcionadas ao idoso (BORBA *et al.*, 2016; COSTA FILHO, 2018), veem-se grandes possibilidades quando se pensa nesse

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão social da Feevale. Mestre em Reabilitação e Inclusão. Especialista em Transtornos do Desenvolvimento. Psicopedagoga. *E-mail*: daianedo@gmail.com

constructo relacionado à pessoa com dificuldade intelectual (DI). Isso porque restrições quanto à realização das atividades sociais interferem na independência do sujeito e limitam-no como um todo, contribuindo para a diminuição do uso de suas capacidades cognitivas inclusive, tanto no caso do idoso quanto da população que possui alguma limitação intelectual. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo abordar o fato de que talvez o nível de letramento possa determinar a maneira como a pessoa com déficit cognitivo faz uso dos instrumentos sociais, de modo que a mediação desses constructos merece destaque. Logo, pensar que o desenvolvimento de atividades do domínio mental permite o aumento da autonomia e promove melhor qualidade de vida refere, em contrapartida, que a não implicação da pessoa em tarefas cotidianas, desestimula a atividade mental. Sendo assim, esta pesquisa de Doutorado versa sobre a relação entre o nível de letramento da pessoa com Síndrome de Down (SD) e o uso dos instrumentos sociais. Trata-se de um estudo de caso único de abordagem qualitativa com base social. O estudo clínico foi realizado na cidade de Porto Alegre/RS/ Brasil. A participante do estudo é uma jovem de 22 anos, com diagnóstico de SD e sem comorbidades. A participação é voluntária e a informante foi escolhida de forma aleatória. Ao ser avaliada, concluiu-se que a jovem não estava alfabetizada, apresentando nível de letramento compatível com a Educação Infantil, além de baixo ou nenhum nível ocupacional. O critério de inclusão no estudo foi ter diagnóstico de SD. Foram considerados critérios de exclusão: diagnóstico de outra síndrome que não a SD bem como a não assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo responsável. Realizaram-se cinco encontros clínicos em ambiente privativo e evitando a presença de familiares e acompanhantes. Aos responsáveis foi feita uma explicação prévia dos objetivos da pesquisa. Além disso, foram coletadas com eles informações referentes às dúvidas que surgiram no momento da conversa. Foi aplicado um questionário semiestruturado com os responsáveis em dois momentos, um antes da avaliação e outro depois. A participante ficará oito meses em processo de intervenção, totalizando 30 encontros. A família receberá, no período das intervenções, orientação semanal relacionada às atividades realizadas em consultório, de modo que, ao término do processo, possa ser avaliada também a eficácia de um programa de literacia familiar. As atividades previstas para as

intervenções foram divididas em três categorias: 1) uso do telefone; 2) sistema monetário; e, 3) signos sociais. O encadeamento das evidências deste estudo será estabelecido a partir da avaliação e das respostas da participante e da família e da descrição comparativa e cruzada das entrevistas, conforme metodologia de Yin (2010). O estudo foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Feevale/Brasil (n. 1.649.559). Salienta-se que este estudo busca oferecer uma resposta concreta à necessidade de entendimento do processo de inclusão da pessoa com SD, na medida em que pretende verificar, ineditamente, a relação entre o nível de letramento e o uso dos instrumentos de vida diária, com impacto direto na autonomia do sujeito.

### Referências

AMERICAN OCCUPACIONAL THERAPY ASSOCIATION (AOTA). Estrutura da prática da terapia ocupacional: domínio e processo. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 2, n. 6, p. 1-49, 2015. Edição especial.

BORBA, M. G. *et al.* Relación entre deterioro cognoscivo y actividades instrumentales de la vida diaria: Estudio SABE-Bogotá, Colombia. **Acta Neurológica Colombia**, v. 32, n.1, p. 27-34, 2016.

OLIVEIRA, M. C. *et al.* Os instrumentos de avaliação de atividades dos membros superiores contemplam as tarefas mais realizadas em domicílio por pessoas com Hemiparesia? **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 26, n. 4, p. 809-827, 2018.

COSTA FILHO, A.M.; MANBRINI, J.V. M.; MALTA, D.C.; LIMA-COSTA, M.F.; PEIXOTO, S.V. Contribution of chronic diseases to the prevalence of disability in basic and instrumental activities of daily in elderly Brazilians: The National Health Survey (2013). **Cad. Saúde Pública**, v.34, n.1, fev. 2018.

SOARES, M. B. O que é letramento e alfabetização. *In*: SOARES, M. B. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998. p. 27-60.

VYGOTSKY, L. La memoria y su desarrollo en la edad infantil. *In*: VYGOTSKI, L. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1993. t. I.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

## A MORTE ANUNCIADA DO LEITOR COM DEFICIÊNCIA...

Daniela Corte Real\*

Tomo como ponto de partida para este artigo as considerações finais da Tese “A Vida, O Balão e O Pássaro: análise de uma política de formação de leitores na perspectiva inclusiva” (2017/2019), a qual ancora sua investigação na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD) de Bakhtin. Nas considerações finais, foi possível apontar três chaves de leitura que sinalizaram importantes impactos da ação (e da não ação docente), em relação à formação de leitores na perspectiva inclusiva: 1) a morte do leitor; 2) disponível, mas não acessível; e 3) a invisibilidade do PNBE (e das políticas públicas para a formação de leitores no Brasil). Apresento neste texto as questões que emergiram da chave de leitura: 1) a morte do leitor. Nessa direção meu olhar se ajusta às práticas pedagógicas que têm como foco a aprendizagem dos estudantes com deficiência, matriculados na escola comum, com ênfase para aquelas voltadas para a formação de leitores literários. Faço esse destaque porque nessa categoria de análise apareceu fortemente o papel docente, enquanto ator social, na formação (ou não formação) de leitores com deficiência na escola. Os resultados apontaram para algumas questões importantes como: a não preocupação com a formação leitora de alunos com deficiência; ocorrência de práticas de leitura que deveriam ser para todos, mas que se configuravam, na verdade, como práticas de exclusão em que o outro era considerado igual, e por isso, no que tocava à formação leitora, era anulado na sua diferença; a concepção de aluno e de leitura idealizada; e, ainda, a observação de práticas de leitura na escola com viés pedagogizante. A morte do leitor (enquanto chave de leitura) traz para o debate uma concepção de aluno e de leitura idealizada, que toma como sujeito leitor um estudante sem deficiência. Durante a sistematização das análises, fiquei me lembrando das experiências com a literatura no meu tempo de escola. Líamos o que nos era permitido. Tínhamos um objetivo que era da ordem da aprovação nos processos

---

\* Doutora em Educação pelo PPGEdU/UCS, Capes/Prosc. Pesquisadora vice-líder no Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GPForma Serra/UCS. Integrante do Incluir e participante do Projeto de Pesquisa Educação especial e processos inclusivos: perspectivas teóricas e possibilidades de intervenção, coordenado pelas professoras Cláudia Alquati Bisol e Carla Beatris Valentini. *E-mail*: dcreal@ucs.br

para ingresso ao Ensino Superior através do Vestibular. Não se formavam leitores críticos, não havia investimentos na formação de leitores literários. Leitura para Vestibular lembro bem. Os clássicos. Aqueles que nenhum ‘bom’ leitor poderia deixar de ler. Nós não podíamos escolher o que queríamos ler – em nenhum momento da nossa formação leitora. Na minha experiência escolar eu via em cada dia um(a) colega perder o prazer de ler. A comunidade dos *haters* (não chamávamos assim naquela época) da disciplina de Literatura Brasileira ia aumentando de número conforme avançávamos nos anos do antigo Segundo Grau, hoje Ensino Médio. Veja que falo das décadas de 80/90 e, passados quase 30 anos da minha experiência na escola, o que se observa hoje? Será que algo mudou nas práticas de leitura? É possível problematizar o prazer de ler na escola como experiência estética? Retomo as lentes da epistemologia dialógica em que se torna necessário estabelecer um diálogo polifônico que envolva as situações de enunciação e reflito sobre a mediação entre professor(a), aluno(a) e livro. Se para Bakhtin (1997) a ótica da mediação é determinação recíproca da responsividade e da responsabilidade dos interlocutores, o que podemos esperar desses futuros leitores e/ou leitores em formação, se a mediação é justamente o terreno de tensão entre enunciados de diferentes interlocutores? Sendo que a um determinado grupo não é dado o direito de experienciar uma estética filosófica (na perspectiva da ADD) de selecionar o que se quer ler – em momento algum? E, se os alunos não podem escolher as obras literárias numa concepção estética, daquilo que afeta os sentidos e provoca prazer e/ou desprazer, como esperar que desenvolvam o gosto pela leitura literária, se sequer podem colocar em prática seus desejos por uma obra ou gosto por um gênero? Com a pesquisa buscou-se contribuir com as práticas pedagógicas que têm como meta a formação de leitores todos os leitores. Mas, quando o foco é o leitor com deficiência e a leitura na perspectiva da inclusão, as perguntas que reverberam são: Cadê o leitor com deficiência na escola? Se ele não é visto, ouvido e/ou reconhecido, ele existe? Se não existe, pode morrer? Porque parece que para as escolas e para as políticas públicas que têm como foco a formação de leitores no Brasil, ele sequer chegou a nascer de verdade... Uma alternativa que se apresenta é difundir para docentes obras em formatos acessíveis e problematizar o acesso ao livro e à formação leitora numa perspectiva ampla, de escola para todos. Essa estratégia permite dois enfoques. Um, que mostra que existem livros para um público que,

poucas vezes, é contemplado na escola e quem tem direito à leitura. E um segundo, que é da ordem da oferta e do reconhecimento de que a maioria dos leitores da escola pode ler um número maior de livros do que as pessoas com deficiência, mas não está querendo mais ler... Entender por que os alunos (sem deficiência) não *gostam* mais de ler é uma pergunta que pode indicar um dos desdobramentos deste texto.

### **Referências**

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **A teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1989.

## EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Danúbia Bianchi  
Menegat\*

Muito se tem discutido, em razão das novas políticas educacionais, acerca da formação integral do indivíduo, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) até a atual Base Nacional Comum Curricular (2017). Nessa perspectiva, se faz necessário um ensino que seja capaz de desenvolver pressupostos de respeito às diversidades. Pode-se afirmar que o projeto de intervenção e objeto de estudo deste trabalho, com o tema “Educação e Diversidade a partir de uma sequência didática”, tem como objetivo principal analisar a eficácia de uma abordagem de ensino sobre a diversidade e questões étnico-raciais, a partir da cultura afro-brasileira, na perspectiva de um currículo multicultural (SILVA, 2011).

As discussões sobre diversidade, seja a partir da identidade de gênero, raça ou cor, tem ganhado espaço para reflexão, mas, em alguns momentos, ainda nos deparamos com um perfil idealizado de ser humano, o que acaba por reproduzir práticas de ensino seletivas, nas quais o estereótipo a ser seguido surge a partir do modelo de homem branco, rico, ocidental e bem-sucedido, omitindo outras culturas, como sugere Silva (2012, *apud* SANTOMÉ, 2012, p. 157): “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

Vale ressaltar que o educador precisa estar ciente da condição inerente ao indivíduo, que depende do ambiente em que está inserido ou grupo a que pertence, para fazer-se humano e, ao mesmo tempo, possui sua singularidade que o diferencia dos demais. De tal maneira, para que o ensino se efetive de forma concreta, é preciso respeitá-lo e estabelecer uma relação dialógica entre o conhecimento prévio e o objeto a ser aprendido, de forma sistematizada e

---

\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Concluinte do curso de Especialização em Docência na Educação Básica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail*: danubiamenegat@gmail.com

democrática. Segundo Freire (2001, p. 110) é na constante construção e desconstrução dos saberes aprendidos, que é possível a produção de novos saberes, infere-se que “o educador ou educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre sua prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade”.

Portanto, a partir dos estudos desenvolvidos no curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Básica, e atendendo às especificidades de um currículo emancipatório “pretendido”, aliado à necessidade da realização de atividade prática, optou-se por uma proposta de ensino pautada numa perspectiva multicultural. Dessa forma, o projeto foi desenvolvido a partir de concepções construtivistas e de respeito às diversidades, presentes tanto nas considerações de Zabala (2010) e Freire (2001), quanto na proposta pedagógica da Instituição escolhida e a atual BNCC. O mesmo justifica-se pela necessidade sentida em superar as desigualdades existentes no currículo educacional, e pela busca em desenvolver estratégias, a partir de sequência didática, proposta por Zabala (1998), que possibilita o real aprendizado com enfoque multiculturalista, como indicam Santos (2009) e Silva (2011).

A metodologia utilizada para a sequência didática é a pesquisa-ação, através de análise descritiva dos dados, que são considerados com enfoque qualitativo. Como a realização do projeto ocorreu na turma de regência da autora deste trabalho, a proposta de intervenção pedagógica serviu para sintetizar alguns conceitos já desenvolvidos durante o ano letivo. De tal modo, tornou-se possível perceber a tênue linha que separa o ensino da aprendizagem no fazer pedagógico, trazendo à reflexão o papel do educador, que precisa ter claro quais concepções considera importante adotar, pois, estando convicto dos objetivos a atingir, a transição entre ensino e aprendizagem fica imperceptível.

As ações propostas contribuíram para um despertar de interesse e dedicação por parte dos estudantes em relação à própria identidade cultural e, principalmente, sobre a cultura afro-brasileira, através das histórias contadas, brincadeiras, do registro de pesquisa, das rodas de conversa, bem como a construção de cartaz coletivo com o autorretrato de cada aluno e frase representando o sentimento da turma, em relação ao assunto abordado. Dessa forma, o planejamento pensado inicialmente precisou ser alterado, devido às demandas trazidas pelas crianças, bem como o tempo de utilização para suas



contribuições nas rodas de conversa, que ocuparam um espaço maior do que o previsto.

No que tange à análise dos resultados, pode-se afirmar que o objetivo principal do projeto foi atingido, pois as reflexões, discussões e produções dos estudantes, a partir do tema trabalhado, apontaram para aspectos relevantes, nos quais o conhecimento ocorreu de forma lúdica e obteve resultados positivos, a partir da proposta sequencial sobre multiculturalismo. As crianças, sentindo-se integradas ao conteúdo desenvolvido, opinaram de forma contundente, demonstrando indignação ao relacionar atitudes que observam no cotidiano às situações de racismo apresentadas como na reportagem sobre “Quilombo do Matão” – comunidade quilombola remanescente da cidade de Muitos Capões.

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Fátima e Silva de. **A diversidade cultural como prática na educação**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

RIBEIRO, Eurides Antônio. Viver e morrer no “Matão”. **Jornal Pioneiro on-line**, Caxias do Sul, 30 ago. 2019. Entrevista concedida a Andrei Andrade. Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-tendencias/noticia/2019/08/viver-e-morrer-no-matao-herancas-da-escravidao-em-uma-comunidade-quilombola-na-serra-11102074.html?fbclid=IwAR1BCqZd7Vot1CkoJr9zufY6avNCKuiz5AAiSRy6RL-1CBINhM2r6y5LU5I>. Acesso em: 5 set. 2019.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomás Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, Renato Emerson (org.). **Diversidade, espaço e relações étnicos – raciais**: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

## EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM QUESTÃO

Eduarda Monteiro de Souza<sup>\*</sup>  
Carla Beatris Valentini<sup>\*\*</sup>

A educação de surdos tem um crescente número de pesquisadores acerca do assunto, em que se estuda como ela deve ser e o lugar apropriado que ela deve acontecer. Este trabalho consiste em uma pesquisa de natureza bibliográfica, em desenvolvimento, que tem como objetivo analisar como os estudos atuais no Brasil discutem a aquisição da leitura e escrita pela criança surda, para isso aborda a educação de surdos, a língua de sinais e a educação bilíngue. Falaremos aqui de pessoas surdas, referindo-nos àquelas que linguística e culturalmente têm sua identidade definida como surda, ou seja, pessoas que são usuárias da língua de sinais e se identificam com a história e a cultura surda. De acordo com o Decreto n. 5.262/05, “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). A educação de surdos tem uma extensa história, marcada por lutas das pessoas surdas para conquistarem seus direitos, o principal direito pelo qual lutaram foi o da oficialização da sua língua, que, ao longo da História foi estudada, proibida e defendida. Quadros e Stumpf (2019) ressaltam que a modalidade gestual-visual é diferente da modalidade vocal-auditiva, ou seja, a língua de sinais é visual, por isso utiliza o espaço para a organização dos níveis linguísticos, tendo um caráter diferente das línguas orais. A língua de sinais é uma língua completa em si mesma, com suas próprias regras gramaticais e seus parâmetros, distinta de qualquer língua falada ou escrita. Além disso, é uma língua natural para o sujeito surdo, sendo ela visual, o que a torna totalmente acessível, diferentemente da língua oral. Sacks (1998) aponta ainda, como é evidenciada essa afirmação em crianças surdas filhas de pais surdos que são usuários da língua de sinais, o que difere de uma criança surda

---

<sup>\*</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* emsouza6@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* cbvalent@ucs.br

filha de pais ouvintes, que utilizam primeiramente a língua oral para comunicação. Algo muito importante sobre essa língua é que ela não é universal, aqui no Brasil é a Libras (Língua Brasileira de Sinais), nos Estados Unidos é a ASL (*American Sign Language*), na França é a LSF (*Langue des Signes Française*), por exemplo. A língua de sinais por ser gestual-visual ou, ainda, como alguns autores trazem visuoespacial, não tem uma língua escrita oficial, mesmo que exista um sistema que permite a escrita de sinais, que é chamado de SignWriting, esse não é por lei aceito oficialmente. Por esta razão, para aprender uma língua escrita oficial, que será utilizada pelas pessoas surdas no ambiente escolar, acadêmico, em documentos, para comunicação com ouvintes e que será essencial em diferentes âmbitos sociais, a pessoa surda aprenderá outra língua, ou seja, a língua escrita de seu país, desta forma, se tornará bilíngue. Falamos que a pessoa surda se torna bilíngue por pressupor que ela já é usuária da língua de sinais, sua primeira língua (L1). Sendo assim, a língua que for aprendida na modalidade escrita se torna sua segunda língua (L2), no nosso caso do Brasil, a Língua Portuguesa. A aquisição dessa segunda língua apresenta muitos desafios, pois, além de se tratar de uma língua que para o surdo não é natural e ser uma modalidade diferente, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa trazem consigo uma cultura completa, o que resulta não apenas em um bilinguismo, mas também em um biculturalismo. A pesquisa que está em desenvolvimento traz como método a pesquisa bibliográfica, e estão sendo selecionados artigos científicos publicados do ano de 2010 até o momento, utilizando-se os descritores educação de surdos, alfabetização de surdos, educação bilíngue e aquisição de segunda língua de surdos e, como problema de pesquisa, questionamos como a educação bilíngue propõe a articulação da língua de sinais e da língua escrita, no processo de alfabetização de surdos. A educação bilíngue corresponde a uma modalidade em que a criança surda aprende o português escrito e continua aprendendo Libras; nesse processo de aprender uma segunda língua, há muitos questionamentos. Santana (2015) norteada por Sanches, diz que mesmo sendo uma língua oral, ela deve ser ensinada apenas em modalidade escrita, pois a língua oral exige recursos orais e auditivos, os quais as pessoas surdas não possuem. Há pesquisadores como Quadros e Stumpf (2019), Karnopp (2015) que têm discutido a educação de surdos e a educação bilíngue, há ainda muitas discussões e polêmicas acerca desses assuntos. É importante que cada

vez mais se tenha pesquisas sobre diferentes aspectos da educação bilíngue, dando assim maior atenção à educação de surdos, em consequência também à cultura surda e ao próprio sujeito surdo, tendo maior visibilidade.

#### Referências

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm). Acesso em: 24 ago. 2020.

KARNOPP, Lodenir; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. Libras: o que é esta língua? **Revista Roseta**, v. 2 n.1, 2019.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, Lucinéa da Silva. Aquisição da língua escrita pelo surdo: um processo a ser questionado. **Estudos linguísticos**, São Paulo, p. 491-505, maio/ago. 2015.

## O MEDIADOR ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA ESCOLA REGULAR

Iury Fagundes da Silva<sup>\*</sup>  
Thalles Azevedo Ladeira<sup>\*\*</sup>

Em certos momentos, no campo da educação, faz-se necessário encontrar perguntas que desafiem os modos de fazer escola, uma escola aberta aos movimentos da vida, do ir e do vir, que potencialize o outro enquanto nos potencializa. Assim, o presente trabalho pretende investigar, em uma dissertação de mestrado em desenvolvimento, a questão da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas do Município de Miracema, cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, trazendo como foco principal a participação dos mediadores escolares, no processo de ensino e aprendizagem desse público.

Para a produção deste trabalho, utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, pois a mesma “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Na construção dos dados empíricos, faremos uso de entrevista narrativa, a partir de um roteiro semiestruturado, com os mediadores escolares, demais professores e famílias que possuem crianças com TEA que estão matriculadas no ensino regular. Podemos considerar as entrevistas narrativas como uma instância central ao permitir que os sujeitos discurssem sobre os fatos. A riqueza das narrativas propõe ainda um desafio ao pesquisador: o de se tornar parte do processo (ANDRADE, 2012).

Para a indicação dos entrevistados e escolha dos profissionais da educação e famílias, utilizaremos a técnica metodológica chamada *snowball*, também conhecida como “cadeia de informantes” ou método “bola de neve”. Esta técnica costuma ser aplicada e “utilizada em pesquisas sociais onde os

---

<sup>\*</sup> Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ). *E-mail*: iuryfagundes9@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Mestrando em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF). *E-mail*: thalles-ladeira@hotmail.com

participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que, por sua vez, indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto” (BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 332).

Portanto, para um início de conversa, é importante ressaltarmos neste ponto o conceito/caracterização básica do TEA, sendo este “um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza pelo impacto múltiplo e variável em áreas do desenvolvimento humano, como a comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação” (MELLO, 2007, p.16).

A única certeza é de que não existe consenso entre algumas correntes teóricas, no que diz respeito à maneira de conceber uma explicação sobre o TEA. Sabe-se, no entanto, que, na maior parte dos casos, sua origem é multifatorial, ou seja, decorrente de vários fatores. Todavia, em muitos casos não há identificação dos possíveis fatores que desencadeiam esse quadro (ZAUZA; BARROS; SENRA, 2015).

De acordo com BRASIL (2010), é garantido a este público o acesso incondicional à escola, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o direito aos apoios necessários para o atendimento às necessidades específicas individualizadas ao longo de toda a trajetória escolar.

Partindo deste princípio, Mousinho (2010) destaca que o mediador escolar pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. Além disso, ele poderá atuar em situações que ocorrem fora da sala de aula, nos recreios, nas brincadeiras, na ida ao banheiro, dentre outras. No caso de um aluno com TEA, muitas destas situações podem se tornar desestruturantes para sua rotina, marcada por grande dificuldade em responder às mudanças, aos modelos de comportamentos estereotipados, fala com padrões de frases restritas, algumas vezes sem sentido para a situação em que se refere. O mediador atua de forma a apoiar o discente diante destas situações, amenizando o que poderia ser insuportável tanto para ele quanto para a escola.

Todavia, é de fundamental importância que fique esclarecido que a postura do mediador será sempre a de apoio, nunca a de cuidador ou superprotetor, uma vez que defendemos a autonomia do aluno, seja ele com TEA ou qualquer outra deficiência. Com isso, Mantoan (2006, p. 15) contribui para a discussão,

afirmando que “são esses os alunos que, de fato, provocam mudanças drásticas e necessárias na organização escolar e fazem com que seus colegas e professores vivam a experiência da diferença nas salas de aula”.

Logo incluir um discente com TEA na escola regular é apenas o início de um processo de inclusão ainda maior. Na verdade, o maior desafio está em manter sua frequência no espaço escolar e, mais ainda, compreender que o principal benefício está além das questões acadêmicas, perpassando principalmente pela oportunidade do ganho social, de autonomia e potencialidade deste sujeito e de todos os que estão em seu convívio. É neste sentido que acreditamos ser fundamental a participação da figura do mediador escolar, sendo este considerado como “[...] aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, possibilitando que sejam aplicadas novas aprendizagens, tornando os estímulos relevantes e significativos, favorecendo o desenvolvimento” (MOUSINHO, 2010, p. 94).

Em vista disso, podemos apresentar como resultado a importância do mediador escolar no processo de inclusão de alunos com TEA, sendo este profissional um dos caminhos de potência para se desenvolver um ensino-aprendizagem de qualidade a esses discentes.

Portanto, não pretendemos traçar “receitas mágicas” para a inclusão escolar, tampouco criar modelos e formas de ensinar àqueles que possuem uma diversidade na paisagem corporal e cognitiva, ou formas de aprendizagens diversas, o que tencionamos é pensar a escola como um território de potência. Nesse sentido, é pensar a instituição de ensino enquanto um espaço de todos e para todos, pois, se um lugar não é acessível a todas as pessoas, esse lugar é ineficiente.

## Referências

ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE / O Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 10., Curitiba, 2011. **Anais [...]** Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 329-341.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da Sead/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MANTOAN, M. T. É. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagógica**, v. 27, n. 82, p. 92, 2010.

ZAUZA, C. M. F.; BARROS, A. L.; SENRA, L. X. O processo de inclusão de portadores do transtorno do espectro autista. **Psicologia.pt**. p. 1-15, 2015. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0896.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

## REFLEXÕES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE GONZÁLEZ REY

Louise Dall Agnol de Armas<sup>\*</sup>  
Claudia Alquati Bisol<sup>\*\*</sup>

A relação do indivíduo com o social e a constituição do psiquismo são ideias discutidas em algumas teorias, dentre elas a concepção teórica de González Rey. Com a influência de Vygotsky e das concepções de Edgar Morin e Maurice Merleau-Ponty, González Rey desenvolveu a Teoria da Subjetividade, entendendo-a de forma singular e processual, sendo resultado da integração do vivido e produzido pelo sujeito, de forma dinâmica e contraditória, nas várias esferas de sua vida (GONZALEZ REY, 2005; 2016). Diante dessa compreensão teórica para o sujeito e os cenários sociais, objetiva-se, nesse estudo, apresentar reflexões pela perspectiva de González Rey para a educação inclusiva. A partir de um estudo teórico de revisão narrativa, o qual busca analisar e discutir de forma abrangente e crítica determinado tema com enfoque teórico ou contextual (ROTHER, 2007), utiliza-se um livro escrito por González Rey e Albertina Martinez e três estudos realizados na temática da educação inclusiva, que utilizaram o aporte da Teoria da Subjetividade. Para González Rey (2003), a subjetividade não é separada dos contextos sociais, mas entendida como uma produção humana permeada pelo social, a partir das relações dialógicas dos sujeitos com suas histórias e os cenários sociais em que estão inseridos. Os principais conceitos que constituem a Teoria da Subjetividade são: sentido subjetivo, subjetividade social e subjetividade individual. A subjetividade individual é constituída pelas experiências do sujeito nos espaços sociais e a organização destas na sua história, enquanto a subjetividade social representa um sistema de configurações subjetivas, grupais e individuais, ligadas aos processos institucionais, ou seja, refere-se à organização subjetiva de uma

---

\* Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – Observatório de docência, inclusão e cultura digital – Lavia, com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). *E-mail*: louise\_dalla@hotmail.com

\*\* Doutora em Psicologia, pela Universidade de Caxias do Sul. Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – Observatório de docência, inclusão e cultura digital – Lavia. *E-mail*: cabisol@ucs.br

sociedade. A expressão *sentido subjetivo* reflete as unidades psíquicas, emocionais e simbólicas, que demonstram a forma como uma experiência foi subjetividade pelo sujeito que a viveu, diferenciando-se da experiência significada por um observador (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007). A concepção da educação inclusiva corresponde à proposta “de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5). Em uma sociedade excludente como a nossa, a ideia da educação inclusiva mostra-se um ideal a ser alcançado, em especial na atenção aos grupos tradicionalmente excluídos do acesso e das possibilidades de sucesso escolar, como as pessoas com deficiência e com dificuldades de aprendizagem (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Esses últimos autores apontam três discursos escolares que impedem a efetividade do processo da educação inclusiva: discurso com ênfase nos direitos, nas diferenças e no diagnóstico. A primeira reflexão apresentada se refere ao discurso que enfatiza apenas os direitos das pessoas com deficiência e público atendido pela educação inclusiva em detrimento dos deveres. Isso significa considerar que esses sujeitos precisam ter a consolidação de seus direitos, uma vez que a exclusão os caracteriza de forma histórica, mas também existe a necessidade de defender os deveres desses sujeitos na consideração de que a cidadania supõe direitos e deveres e, por isso, precisam abarcar a todos. Além disso, não considerar os deveres remete a um indicador de subvalorização social e subjetiva, impedindo o desenvolvimento como outro cidadão. A ideia dos deveres dos sujeitos no cenário da escola remete ao incentivo das tarefas escolares e do assumir responsabilidades, bem como a oportunidade do exercício da autonomia e do cumprimento de regras estabelecidas. Ao analisar o estudo de Gomes e González Rey (2008) com um estudante com deficiência mental, percebe-se a não consideração dos deveres do estudante, no fato de que a organização simbólica da escola era permeada pela ideia de a inclusão estar vinculada a uma prática social e não relacionada à formação do aluno, enquanto este buscava ações de autonomia e o rompimento da escola como espaço unicamente de socialização. O segundo discurso das escolas refere-se à ênfase apenas nas diferenças dos estudantes da educação inclusiva, não reconhecendo o que esses alunos possuem em comum com os outros, gerando paradoxalmente um processo de segregação. Além disso, enfatizar a diferença torna o público da

educação inclusiva distante, como se os outros estivessem em uma posição de poder e de que é possível julgá-los. Se enfatizar as diferenças não consolida a inclusão, não reconhecer a existência delas também não promove a percepção das singularidades dos sujeitos. Gomes e Souza (2014) realizaram um estudo com uma estudante com deficiência física e identificaram a configuração subjetiva relacionada à negação da deficiência e tentativas de sua compensação. No estudo, a escola, ao não assumir a diferença, promoveu a configuração subjetiva da estudante na negação de suas necessidades. Depreende-se, então, a forma prejudicial das posturas que enfatizam as diferenças ou não as reconhecem. Por fim, o último discurso da escola, considerado uma reflexão para a educação inclusiva, refere-se à ênfase no diagnóstico e não na aprendizagem. A escola, ao assumir simplesmente o diagnóstico e ignorar as tramas sociais e subjetivas que geram as dificuldades escolares produz, frequentemente, no estudante, sentidos subjetivos associados à falta de confiança e à crença em sua incapacidade, desfavorecendo a aprendizagem escolar. No estudo de Tacca e González Rey (2008), um estudante com dificuldades comportamentais e escolares, que parece ter uma história de descrença na sua capacidade escolar, apresentava postura displicente frente às situações desafiadoras, como uma tentativa de manter-se no que conhece para ter a certeza do acolhimento. A partir dos discursos apontados por Martinez e González Rey (2017) e dos estudos apresentados, conclui-se que a subjetividade social da escola é permeada pelas dinâmicas de inclusão e exclusão que afetam os sujeitos ali inseridos, repercutindo no processo de aprendizagem dos alunos. Explorar a subjetividade da escola e a singularidade dos sujeitos nesse espaço, bem como perceber os discursos atuantes, em torno da educação inclusiva, permite analisar a efetividade e os desafios da inclusão, em vista à manutenção e/ou às necessárias reconfigurações de práticas escolares.

#### **Referências**

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2019.

GOMES, C; GONZÁLEZ REY, F. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.14, n.1, p. 53-62, jan./abr. 2008.

GOMES, C.; SOUZA, V. Os sentidos da inclusão escolar: reflexões na perspectiva da psicologia histórico-cultural a partir de um estudo de caso. **Revista Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, SP, v.16, n. 3, p. 172-183, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **O social da psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MARTINEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paul Enferm.**, v. 20, n.2, p. v-vi, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.Br/scielo.php?script=sci-arttext&pid+S0103-21002007000200001>. Acesso em: 14 maio 2020.

TACCA, M. C. V.; GONZÁLEZ REY, F. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 28, n.1, p. 138-161, 2008.

## CONSTRUÇÃO DE PARCERIA PESQUISADOR-PARTICIPANTE CEGO NA AVALIAÇÃO DE ACESSIBILIDADE DE UM OBJETO DE APRENDIZAGEM

Milena Schneid Eich\*

Refletir sobre a acessibilidade na educação é, na atualidade, essencial para a garantia da participação de pessoas com deficiência visual (PcDV) tanto em contextos educativos presenciais quanto em contextos *on-line*. Porém, as ações voltadas para tornar o conteúdo digital acessível a essas pessoas ainda são tímidas, e o que se desvela no contexto educacional é a dificuldade em navegar por *sites*, utilizar objetos digitais de aprendizagem e aplicativos devido à carência de recursos de acessibilidade, tanto sob o ponto de vista da programação quanto da tecnologia assistiva disponível (BITTAR, 2013). Para que se chegue a conteúdos digitais mais acessíveis, uma das etapas fundamentais é a da avaliação de acessibilidade que, geralmente, é realizada por uma pessoa vidente, com conhecimento técnico em programação e nas recomendações internacionais de acessibilidade digital propostas pelo *Web Content Accessibility Guidelines (W3C)* e com menos frequência por usuários com deficiência visual (BITTAR, 2013). No entanto, a união de esforços entre PcDV e videntes para a avaliação de acessibilidade foi pouquíssimo explorada. Considerando o contexto acima explicitado, o estudo aqui apresentado objetivou refletir acerca da avaliação de acessibilidade do objeto virtual de aprendizagem (OA) denominado *Incluir* ([www.proincluir.org](http://www.proincluir.org)) por uma pessoa cega em parceria com esta pesquisadora, procurando responder ao seguinte questionamento: Como se dá a avaliação de acessibilidade de um objeto de aprendizagem, quando pesquisador e pessoa PcDV atuam como parceiros de pesquisa? O embasamento teórico deste estudo está ancorado a perspectiva do pesquisar com PcDV (PesquisarCOM) defendida por Moraes e Kastrup (2010). Para as autoras, o pesquisar com deficientes visuais é seguir uma prática produtora de realidades e não desveladora de uma realidade já dada. O participante da pesquisa não está inserido passivamente como alvo das intervenções do pesquisador, mas sim é ativo no processo, é visto como um conhecedor do tema e como um propositor de questões e não apenas como um respondente, um informante. Essa visão de participante trazida pelas

---

\* Doutoranda em Educação PPGEduc (UCS). Integrante do grupo de pesquisa *Incluir*. Bolsista Capes/ Prosuc. E-mail: milenaseich@gmail.com

pesquisadoras pode ser entendida como uma subversão às concepções clássicas de pesquisa e deficiência, ao tomar a pessoa com deficiência visual não como um objeto a ser interpelado, mas como “alguém COM quem o conhecimento é produzido” (2010, p.10). Ao realizar a avaliação de acessibilidade do OA *Incluir*, procurou-se adotar a mesma visão que as autoras, tomando o participante cego como pesquisador-parceiro. Assim, consoante Moraes e Kastrup (2010) buscou-se deixar de lado a concepção essencialista de deficiência, propondo “dispositivos de intervenção que redistribuam eficiência e deficiência de modo mais simétrico” (2010, p. 10). Destarte, para fins de avaliação do OA, o parceiro de pesquisa foi convidado a navegar pelo objeto de aprendizagem *Incluir*, com o objetivo de identificar, durante a navegação, o que estava acessível, o que não estava e as possibilidades para a acessibilidade do conteúdo. A participação da pesquisadora vidente ocorreu na medida em que emergiam dúvidas de ambas as partes, ou se fazia necessário o esclarecimento sobre alguns aspectos do objeto de aprendizagem. A avaliação foi realizada na sala de pesquisa do Projeto *Incluir* e gravada em vídeo, sendo o conteúdo posteriormente transcrito e as sugestões de acessibilidade elencadas em uma tabela. O pesquisador participante cego (doravante Diego) utilizou o próprio *notebook* com o leitor de tela Non Visual Desktop Access (NVDA), durante a avaliação. No transcorrer da navegação, pode-se perceber que os caminhos percorridos por Diego seguem rumos diferentes daqueles de um vidente. Em vários momentos, foi necessário que Diego explicasse o que estava acontecendo quando, por exemplo, saía de um módulo, e logo retornava ou quando repetia os mesmos movimentos no teclado várias vezes até seguir adiante. Nesses momentos, apesar de Diego estar engajado na navegação, não era possível compreender o que estava acontecendo no processo. Ele manjava o teclado com rapidez e o leitor de tela respondia aos comandos, ações que colocam em evidência a deficiência do pesquisador vidente em acessar a experiência de navegação do pesquisador cego e a eficiência deste ao explorar o objeto via leitor de tela. Houve, também, momentos em que Diego se via em dúvida quanto à localização, a função ou a forma de acesso a um recurso ou conteúdo como, por exemplo, em: “Uma dúvida” [...] “Aqui ess... essas... aqui são... hã... letras... hã pra escrever uma... pra [...] “Faz alguma coisa!?” Nessas situações eu trazia uma explicação, compartilhando com ele minha experiência visual, potencializando, desta forma, o processo de navegação:

“Sim, exatamente. Aqui a gente tem há... no momento em que tu clica são as... há... imagens há... quadradinhos com os pontinhos do alfabeto braille”. Já em outras situações era ele quem esclarecia dúvidas quanto à navegação: pesquisadora vidente: “Depois de clicável... uma pergunta. Depois de clicável... há... é a letra que estaria ali? Diego “Isso. Isso. Depois que ele fala clicável, ele diz a letra. [...] É. Clicável... há... porque é uma coisa que... é... tu pode né... tu clica com enter enfim ou... barra de espaços e ele faz alguma coisa né.” A partir da análise tanto da primeira quanto da segunda situação vivenciada, é possível depreender que a navegação segue rumos diferentes para o vidente e a PcDV, rumos estes marcados especialmente pelos caminhos e tempos seguidos individualmente. Entende-se que esses rumos diferenciados poderiam permitir que a avaliação de acessibilidade do objeto de aprendizagem fosse realizada a contento, caso os agentes o fizessem de forma individualizada e em diferentes momentos. Porém, quando vidente e PcDV se engajam em um movimento conjunto de navegação e avaliação, há uma redistribuição de eficiência e deficiência (MORAES; KASTRUP, 2010), construindo-se, assim, uma avaliação de acessibilidade que refletirá maior adequação às necessidades dos estudantes com deficiência visual.

## Referências

BITTAR, Thiago Jabur. **Uma abordagem de apoio a boas práticas para desenvolvimento de aplicações Web acessíveis**. 2013. 255 f. Tese. (Doutorado em Ciências da Computação e Matemática Computacional) – Universidade de São Paulo, São Carlos, 2013.

MORAES, Márcia; KASTRUP, Virgínia (ed.). **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

W3C **Web Content Accessibility Guidelines 1.0**. Disponível em: <http://www.w3.org/TR/WAI-WEBCONTENT/>. Acesso em: 25 out. 2019.



## AS SENSIBILIDADES NA SALA DE AULA NO SÉCULO XXI E OS DESAFIOS DO PROFESSOR

Antônio da Paixão Barroso Filho<sup>\*</sup>  
Fabiana Amaral B. Dias<sup>\*\*</sup>  
Nágila Valinhas de Castro e Souza<sup>\*\*\*</sup>

O presente artigo tem por objetivo mencionar a questão da formação do professor e seus desafios, mais especificamente a formação pautada na concepção de educar com o viés das sensibilidades e das inclusões em sala de aula, focada em uma educação que possibilite a visão do aluno como um indivíduo dotado de potencialidades e capacidades. Assim como visualiza o educador como um sujeito capaz de ensinar e aprender ao mesmo tempo. É preciso que, ao contrário, desde os começos do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e *re-forma* ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, p. 25, 2018).

A questão da formação docente perpassa diversos caminhos, entre eles a sensibilidade que retrata um tópico subjetivo do trabalho do professor, tanto em sala de aula como fora dela. Diante dessa afirmação, é salutar pensar nesse tema como um tema que deve ser estudado e analisado, a partir de experiências diversas, tendo em vista sua riqueza e complexidade. Ao trabalhar sob a égide da sensibilidade, o educador precisa estar preparado para entender a realidade do aluno, sua história, o contexto no qual este se encontra inserido e, mais ainda, sua percepção de mundo e da realidade. Segundo tal concepção, nota-se que para a formação docente deve-se ter em mente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção (FREIRE, 2018, p. 15).

É preciso entender que, quando se vive a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participa-se de uma experiência total, diretiva, político-ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética. Esse processo induz o vivente em um meio de inserção capaz de dialogar com sua realidade e, mais do

---

\* Especialista em Contabilidade – antoniopaixao@pucminas.br

\*\* Especialista em Direito do Trabalho-Puc-MG. fabianaap01@hotmail.com

\*\*\* Mestra em Educação, Cultura e Organizações Sociais – UEMG-nagilavalinhas@yahoo.com.br

que isso, faz com que os envolvidos se sintam parte de um sistema em que essa troca (aprender-ensinar) é importante para a formação acadêmica e para a formação humana.

Percebe-se, assim, a relevância do papel do educador, mérito da paz com que vive a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar. Daí a questão da escola, o dever não só de respeitar os saberes dos educandos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? (FREIRE, 2018, p. 32). Assim pontua-se que a formação de professores está relacionada à questão da formação humana, assim como a inserção na sociedade.

Tanto a educação como a cultura e a sociedade são sistemas complexos, cujo funcionamento envolve diferentes áreas do conhecimento humano, o que exige um olhar mais amplo para a solução de seus problemas. Esta mesma complexidade está presente nos processos de construção do conhecimento, cuja não linearidade se apresenta nos processos de interpretação (TORRE, 2018, p. 34).

Diante desse paradigma, pode-se questionar que significado e que sentido tem a educação da sensibilidade e das emoções, e como essas influenciam na vida dos educandos e dos educadores de modo geral? Educar a sensibilidade é impossível se não prefiguramos o fim anunciado nos meios, recursos e métodos, se não existe uma forte coerência e unidade entre o que pretendemos como fim e o que fazemos na prática. Esse processo é complexo e demanda tempo e foco, tendo em vista que atua no âmbito emocional das pessoas. Educar para a sensibilidade é trabalhar com o estímulo, a animação e o desenvolvimento da consciência corporal e da corporeidade em todas as dimensões da ação, a partir da percepção sensível em suas dimensões mais fisiológicas, no sentido de adquirir a capacidade de escutar, de prestar atenção ao que dizem os olhos, ouvidos. Mas também sabendo interpretar que essas mensagens se produzem em um processo contínuo de sentir, perceber, conhecer, emocionar-se, fazer, expressar-se, comunicar-se, mover-se, num ciclo (BATALOSSO, 2011, p.181).

Sob essa ótica, pode-se entender que todo ser humano é sujeito de aprendizagem, aprendizagem contínua e em todos os sentidos; em todos os lugares e em todas as etapas da vida é possível aprender alguma coisa. Ao se analisar a questão da sensibilidade em sala de aula, deve-se atentar para a

situação do aluno, ou seja, entender a realidade daquele indivíduo, levando-se em consideração os diferentes contextos e as experiências de cada um. De um lado tem-se que os estudantes vêm de caminhos diferentes, carregam histórias de vida cheias de tropeços. Alguns se quebram no meio do caminho, muitas vezes, desviando-se do rumo, e é preciso muito cuidado para reconstruí-los. Como uma obra de arte rara que, por algum motivo, tenha se danificado, é preciso habilidade para restaurá-la. É necessário conhecimento, sutileza. É dessa destreza e delicadeza que necessita o professor na relação com seus alunos (CHALITA, 2009, p. 28). Assim, a relação entre discente e docente é repleta de melindres, de desafios de uma busca, de esforço, dedicação e compromisso. Isso se levado em consideração que a educação decorre de um movimento interno, influenciado por ambientes externos. O aluno deve ser instigado a aprender, assim como o professor deve ser reflexivo; essa relação é como uma rede que deve ser tecida no cotidiano, nas sutilezas do processo de convivência e, conseqüentemente, do aprendizado. Imaginar que os alunos aprendam da mesma forma e ao mesmo tempo é negar a diversidade do ser e do conviver. E, nessa convivência, para que se estenda a diferença, o professor precisa escutar. Somente quem escuta é capaz de falar com o outro de forma dialogada. Escutar o aluno é caminhar com ele pelas suas dúvidas, pelos seus medos. É dissipar alguns e permitir que outros sejam dissipados por ele mesmo, com o tempo (CHALITA, 2009, p. 47).

Por esse prisma, percebe-se que as relações em sala de aula são essenciais para a formação não somente acadêmica do aluno, mas, acima de tudo, da formação humana daquele sujeito, ou melhor, daqueles indivíduos, pois esse processo de trocas possibilita o desenvolvimento do ser humano como um todo, e cabe aqui mencionar o desenvolvimento também do professor. Isso, pois o ser humano se forma em meio a um fluxo inexorável de emoções. Cada encontro guarda um registro. Na verdade, os professores marcam toda uma vida, positiva ou negativamente (CHALITA, 2009, p. 60). E sob essa perspectiva se faz importante citar que esse processo de convívio entre discente e docente é crucial para a formação de um cidadão, daí a relevância da captação de profissionais com perfil e preparo para lidar com as sensibilidades dos alunos e suas próprias emoções.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**

O termo Autismo tem origem grega e quer dizer “autós” ou “de si mesmo”, foi empregado dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que centralizam-se em si mesmos, ou seja, voltados para o próprio indivíduo (ORRÚ, 2012, p.17). Praça (2011, p. 25) esclarece que a criança com autismo:

[...] permanece em seu mundo interior como um meio de fugir dos estímulos que a cerca no mundo externo. Outro motivo para o autista permanecer em seu universo interior é o fato de que, em geral, o autista sente dificuldade em se relacionar e em se comunicar com outras pessoas, uma vez que ele não usa a fala como meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ela e que não se interage fora dele (2011, p. 25).

Trabalhar a sensibilidade dos docentes em sala de aula compreende olhar para alunos em diferentes condições: deficiências físicas, visuais, intelectuais e, atualmente, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A presença de estudantes autistas em sala de aula tem provocado a necessidade de aperfeiçoamento das práticas educativas e pedagógicas, uso de tecnologias, para que os professores possam entender as especificidades desses alunos, durante o processo de socialização e aprendizagem.

No que diz respeito à inclusão educacional, reconhecemos que o Transtorno do Espectro Autista é uma condição pouco entendida entre os docentes e, quando se trata de inclusão destes nas escolas, muitos obstáculos são encontrados, inclusive no que diz respeito ao atendimento educacional insuficiente às suas necessidades. O professor tem um importante papel no desenvolvimento de alunos autistas, pois auxiliam na sua socialização, no desenvolvimento intelectual, na autonomia, visando a inclusão. Importante se faz o olhar sensível do docente, que se dará através de práticas educacionais, auxiliando na construção permanente de uma identidade pessoal do aluno, proporcionando a ele oportunidades de conviver socialmente.

A inclusão dessas crianças e adolescentes requer uma mudança no modo como a escola pensa e faz educação. A ideia de inclusão educacional é

representada por conceitos que visam a aceitação, a convivência, o reconhecimento da contribuição de cada indivíduo, bem como a aprendizagem. Segundo Cavaco:

Incluir não é só integrar [...] não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de conscientização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes (CAVACO, 2014, p. 31).

Quando enfatizamos a inclusão do autista na escola, devemos considerar também o professor, pois este deve estar preparado para receber os alunos com deficiência, sem causar distinção, comparação, tampouco exclusão dos mesmos. Ressalta-se que a inclusão de crianças autistas em escolas de ensino regular é amparada por lei, mas isso não basta para que haja a inclusão, é preciso também o preparo dos professores para lidarem com tal deficiência.

De acordo com Klein (2010), a palavra “inclusão” tem sido empregada como jargão na área educacional para fixar as práticas que gostaríamos que fossem mais justas, democráticas e solidárias para com o outro. Porém, o ato de incluir vai muito além da inserção, pois é necessário tornar a pessoa parte de um todo, para que o mesmo não seja excluído por ter comportamentos e características diferenciadas.

Segundo Melo, Lira e Facion o ensino que permite educar de forma inclusiva para as diversidades é aquele que

[...] impõe a construção de um projeto que não se dará ao acaso nem de uma hora para outra e que não é uma tarefa individual. Ao contrário, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve discussões e embates entre diferentes esferas (governo, sociedade, escola e indivíduo) em que seja possível refletir sobre que escola queremos construir e que indivíduos pretendemos formar (2008, p. 65).

A Lei n. 12.764/2012 – Lei Berenice Piana, prevê que a pessoa com Transtorno de Espectro Autista terá acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, bem como atendimento por profissionais capacitados a desenvolver atividades, objetivando a inclusão. Conforme

estabelece a Lei, o aluno com TEA tem assegurado seu direito de frequentar a escola e ser assistido por profissionais capacitados, de acordo com a legislação.

Porém, faltam condições adequadas, a fim de garantir a permanência do autista na escola, principalmente no que diz respeito à formação dos professores para atuar na instrução desses alunos. Na prática, o que se percebe é a limitação de conhecimento acerca dessa condição de deficiência. De acordo com ORRÚ (2012), os portadores de TEA são incompreendidos pela sociedade, devido à falta de informação sobre esta condição.

O professor é percebido como mediador no processo de inclusão, pois é ele o responsável pelo contato inicial da criança na sala de aula, bem como incluí-las nas atividades com toda a turma. ORRÚ (2012) enfatiza o papel que o professor representa na mediação escolar:

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O professor cumpre o papel de mediador desse processo [...]. Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo é muito importante na formação de seu conhecimento. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento (ORRÚ, 2012, p. 9).

A atividade principal do mediador não é facilitar, mas motivar quem aprende. A ação mediadora na educação de alunos com TEA, de forma organizada e planejada, pode ser imprescindível para a aprendizagem.

O papel desempenhado pelo professor como o mediador compreende aquele que, durante o processo de aprendizagem, aprimora a interpretação do estímulo ambiental, voltando a atenção para seus aspectos cruciais, tornando o estímulo ambiental importante e significativo, favorecendo o desenvolvimento.

As crianças com autismo apresentam dificuldades de comportamento e de socialização, como também de entender sobre as relações humanas e regras sociais. Muitas vezes não gostam de contato físico, e sua rigidez pode gerar dificuldade em administrar mudanças, o que as tornam mais vulneráveis e ansiosas. Todavia, elas querem ser parte do mundo social e também ter amigos, mas não sabem como fazer para alcançar essa aproximação.

Nessa perspectiva, o papel do professor é justamente tornar possível a sociabilização da criança autista em sala de aula, adequando sua metodologia para atender às necessidades destes. É fundamental que o professor identifique as dificuldades existentes e detecte o nível de desenvolvimento dos mesmos, para que, assim, compreenda quais aspectos devam ser trabalhados com a criança.

É importantíssimo que o professor tenha conhecimento de todas as características e dificuldades que envolvam esse transtorno, pois somente assim será capaz de arquitetar suas ações para evitar que a criança seja vítima de atos discriminatórios por parte de outros alunos.

De acordo com Cardoso (2006), o ambiente educacional deve oferecer elementos para que o professor atue com todos os alunos da classe, de forma que favoreça a promoção das relações sociais aceitáveis entre os alunos com necessidades especiais e até mesmo entre os que não possuem.

Portanto, entende-se que a escola deve estabelecer uma aprendizagem adequada a seus alunos, bem como o apoio ao professor. É necessária a criação de ações em prol de aniquilar o preconceito e a discriminação com crianças com TEA, para que as diferenças sejam respeitadas em sala de aula e também fora dela, e que todos possam ser atendidos, conforme suas necessidades próprias.

Dessa forma, recobrando o entendimento de Cardoso (2006), a função geral da escola é assegurar o ensino para todos e a inclusão do aluno com TEA na escola regular, porém o ensino não consiste em apenas incluir, o ensino deve ajudar a criança autista a melhorar seu desempenho, desenvolver habilidades essenciais para garantir sua autonomia, como também deve possibilitar sua evolução como pessoa.

## **Conclusão**

Apesar de todos os esforços empregados nos ambientes educacionais, e até mesmo o considerado modismo no uso do termo inclusão, ainda há muito que evoluir nesse assunto, pois é amplo o rol de fatores envolvidos para esse objetivo.

Não bastam as definições legais, determinações oficiais e até mesmo adequação de estruturas nos ambientes educacionais. Além de tudo isso, que

são quesitos fundamentais para que se alcance a inclusão através da integração, é fundamental a evolução contínua da conscientização. O processo de conscientização é lento e pode ser necessário à chegada de uma nova geração. Também se faz necessário reforçar os esforços na formação do professor.

Para o preparo adequado do docente, além de passar pela conscientização, é fundamental que na sua formação técnico-acadêmica, receba os conhecimentos necessários sobre as deficiências dos discentes em que irá atuar, para que possa aproximar mais de seus alunos, e proporcionar a motivação para o seu aprendizado e interação nos relacionamentos.

Portanto, diante dessas considerações, a educação da sensibilidade e das emoções está intrinsecamente entrelaçada na vida dos educandos e dos educadores, pois o preparo adequado, a conscientização e a sensibilidades dos educadores é diretamente responsável pelo sucesso no aprendizado e na inclusão efetiva dos educandos, em especial para os alunos considerados em diferentes condições aos demais, por deficiências físicas, visuais, intelectuais e, principalmente, pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA).

## Referências

BATALOSSO, Juan Miguel. **Dimensões da psicopedagogia hoje**: uma visão transdisciplinar, Brasília: Liber Livro, 2011.

CARDOSO M. S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão a inclusão – uma longa jornada. In: MOSQUEIRA, Juan José M.; STOBBAUS, Claus D. **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 3. ed. Porto Alegre, 2006. p. 15-26.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais Especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CHALITA, Gabriel. **Aprendendo com os aprendizes**: a construção de vínculos entre professores e alunos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2018.

KLEIN, R. R. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D (org.). **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2010.

LA TORRE, Saturnino. **Transdisciplinaridade e conformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008.



ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PRAÇA, E. T. P. de. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de ciências exatas. Pós-Graduação em Educação Matemática, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: [www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertação-Elida.pdf](http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertação-Elida.pdf). Acesso em: 25 maio 2013.

## CONTEXTO DE PANDEMIA E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Paula Marchesini\*

O contexto de pandemia trouxe desafios e a necessidade de adaptação para a manutenção do vínculo dos estudantes com a escola e com a aprendizagem. Momento tem de complexidade ainda maior quando se consideram os alunos público-alvo da Educação Especial. Desta forma, este trabalho propõe uma análise das aproximações, das ações e do planejamento considerando os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da pandemia. O estudo traz um relato de experiência de uma escola municipal de Nova Prata, Rio Grande do Sul. A escola atende 353 alunos distribuídos em turmas de pré-escola a 9º ano, além de uma turma de EJA multisseriada. Com a suspensão das aulas presenciais, foram criados grupos de *WhatsApp* para orientação e envio de atividades, acrescentando-se a isso a entrega de atividades impressas, considerando a realidade socioeconômica das famílias que, em sua maioria, são de baixa renda. Na escola, estudam seis alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncional (SRM): dois alunos com Deficiência Intelectual, três alunos com autismo, uma aluna com dificuldades de aprendizagem. O recorte para este relato de experiência considera os alunos com TEA. Historicamente, o autismo esteve limitado ao campo da medicina, e as crianças eram atendidas em instituições especializadas ou em escolas especiais, reforçando uma inclinação para o isolamento, a privação da convivência em sociedade e escassas intervenções no campo educacional (CUNHA, 2011). Para continuar as aproximações com a escola e obter informações para as ações e o planejamento dos professores do ensino comum, a professora do AEE criou um grupo de *WhatsApp* com os familiares dos alunos atendidos. As mães dos três alunos com TEA relataram dificuldades em adaptar seus filhos a esta nova rotina social e de ensino remoto. A resistência às mudanças, isolamento a comportamentos e interesses rígidos são características dos indivíduos com TEA. Em uma reunião pedagógica *on-line*, a professora do AEE trouxe as informações para discussão. No coletivo, decidiu-

---

\* Mestranda em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Biologia e Pedagogia. *E-mail*: pmarches@ucs.br

se que uma aproximação diferenciada era necessária: a cada um dos três alunos com TEA foi enviado um vídeo com uma mensagem de cada professor e de cada membro da equipe gestora, orientando-os sobre as atividades e mencionando algumas de suas características particulares e áreas de interesse. Evidenciou-se que esta aproximação em forma de vídeo, das pessoas de referência do cotidiano da escola, ao qual estavam adaptados, trouxe resultados positivos. Os três alunos, sendo dois estudantes do sexto ano e um do sétimo ano do Ensino Fundamental, responderam a essa aproximação também em forma de vídeo, mencionando um pouco da sua rotina em meio à pandemia e comprometendo-se com a continuação dos estudos em casa. Desde então, a aproximação individualizada por meio de recursos de áudio ou vídeo se mantém. Em relação às crianças com TEA “evidencia-se a impossibilidade de atuarmos sob a lógica da prontidão e dos objetivos e planejamento pré-concebidos, com a organização de espaços e tempos rígidos” (CUNHA, 2011, p. 85). Por isso é necessário investir tempo no conhecimento das especificidades desses alunos para a definição de estratégias pedagógicas adequadas. O conhecimento das características específicas de cada aluno, das formas como aprendem melhor, de suas áreas de interesse precisa ser complementado, através das reuniões pedagógicas e por meio de um trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala regular, garantido pela direção da escola. Nas reuniões virtuais semanais, são tratados assuntos referentes aos alunos e às adaptações curriculares necessárias, de forma a garantir a igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento. Esse diálogo é importante para se pensar o que fazer e como fazer. Os professores, assim como os alunos, não estavam preparados para esse novo formato de ensino. Em relação às especificidades da criança com autismo, esse processo pode ser um pouco mais dificultoso, pois podem apresentar dificuldades com os métodos regulares de ensino e de entendimento daquilo que lhe é proposto. A palavra é, de acordo com Souza (1994, p. 115), “o material privilegiado da comunicação” e, considerando a criança com autismo, salienta-se a importância de apresentar de forma clara e objetiva as atividades propostas. Contemplar as áreas de interesse do aluno com TEA nas atividades oferecidas; diversificar as atividades oferecidas ou as estratégias de ensino e, considerando suas particularidades, apoiar-se em recursos concretos e com uma linguagem que facilite a compreensão, assim como a adoção de recursos visuais, privilegiando coisas que façam sentido para o

aluno, pode ser um caminho prazeroso e facilitará o processo de aprendizagem. Sobre os distúrbios de comunicação de alunos com autismo, Walter, Netto, e Nunes (2013, p. 145) destacam que o prejuízo linguístico “envolve dificuldades na comunicação não verbal, nos processos simbólicos, na produção e compreensão da fala, nos aspectos pragmáticos da linguagem [...]”. Souza (1994, p. 114) acrescenta que, para Bakhtin, “o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”. Por isso salienta-se a importância da interação social para o desenvolvimento da atividade mental de compreensão da linguagem para as crianças com TEA, assim como para todos os indivíduos. O discurso do “eu não tenho formação” ainda está muito presente, porém não existe receita pronta para trabalhar com alunos com TEA. É preciso conhecer as especificidades de cada um, estabelecendo “técnicas e estratégias para promover sua aprendizagem e desenvolvimento” (WALTER; NETTO; NUNES, 2013, p. 144). Aos professores é necessário oferecer oportunidades para que possam ampliar seu horizonte de conhecimento sobre esse assunto. Conhecemos o outro por meio da interação e os melhores caminhos são construídos no coletivo, por isso o diálogo permanente é muito importante. Este é apenas um recorte do cotidiano da educação em tempos de pandemia, considerando os alunos com TEA e os movimentos necessários para que as especificidades desses alunos sejam contempladas nas propostas de aprendizagem organizadas pelos professores e quanto uma aproximação diferenciada pode trazer resultados positivos. Acrescenta-se a importância de manter o diálogo para uma tomada de decisões coletiva, a fim de fazer os ajustes necessários,, objetivando manter o processo de ensino e aprendizagem, mesmo de forma remota e, além de tudo, manter o vínculo do estudante com a escola.

#### Referências

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem** (1915-1921). São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática, EDUFJF, 2000.

CUNHA, Patrícia. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência na infância. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio da diferença nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo; NETTO, Márcia Mirian Ferreira Corrêa; NUNES, Leila Regina de Oliveira de Paula. A comunicação alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e Linguagem. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. *In*: SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

## A LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Rosemeri Barreto Argenta<sup>\*</sup>  
Eveline Fischer<sup>\*\*</sup>  
Taciane Aparecida Soares<sup>\*\*\*</sup>

A oficina “literatura e a construção dos direitos humanos”, realizada com grupo de mulheres em situação de reclusão na Penitenciária de Caxias do Sul (PICS), teve o objetivo de promover a reflexão crítica sobre os direitos humanos, enquanto direitos sociais universais, por meio da literatura. As atividades foram elaboradas na perspectiva interdisciplinar, envolvendo os olhares e os saberes de profissionais do Serviço Social, Pedagogia e Letras, uma vez que as expressões do não acesso aos direitos é objeto afeto a todas as profissões e sociedade. Partiu-se da premissa de que a literatura também é um direito básico, dispositivo de humanização e de dignidade (CANDIDO, 1989), capaz de promover reflexões da realidade vivida, da complexidade do mundo, transformando-se num meio de anúncios e denúncias, portanto, ponto de partida para refletir sobre direitos humanos, sobretudo os significados de humano e direito universal.

É relevante diferenciar a realidade vivida pelo público feminino e masculino no contexto institucional, que se mostra eminentemente machista, patriarcal e de ações policialescas. Os detentos masculinos são maioria e recebem visitas regularmente, seja de mães, irmãs, esposas ou companheiras; enquanto as detentas, segundo comprovado pelo próprio relato das reclusas, recebem menos visitas e, conseqüentemente, estão mais vulneráveis às violações de direito. Neste sentido, carecem de momentos de diálogo para expor suas necessidades e realidades.

---

\* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Mestra e Bacharela em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Assistente Social no IFRS. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). *E-mail*: rosemeri.argenta@vacaria.ifrs.edu.br

\*\* Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Pedagoga no IFRS. *E-mail*: eveline.fischer@vacaria.ifrs.edu.br

\*\*\* Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação Paulistana. Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Assistente de Alunos no IFRS. *E-mail*: taciane.soares@vacaria.ifrs.edu.br

Outro fator a ser observado é o contexto institucional, a escola fica localizada em seu interior e para acessá-la, é necessário percorrer um caminho que revela um pouco do seu cotidiano e, conseqüentemente, de suas tensões. São corredores marcados por inúmeros portões, grades e monitoramento, com alguns detentos masculinos auxiliando na abertura das grades e nas atividades internas. Agentes penitenciários observam por câmeras as movimentações. Paradoxalmente, dois mundos, separados por grades, “bem e mal”, um com acesso livre à educação, saúde, convivência comunitária e fortalecimento de vínculos; e outro dos sem direitos, reclusos não apenas do direito de ir e vir, mas privados de direitos básicos.

Já na escola, houve surpresa em encontrar um ambiente preservado, bem pintado e limpo, inclusive com um laboratório de informática, embora inutilizado. Ao observar a boa apresentação do local, a diretora fez questão de sinalizar que foram os próprios estudantes que pintaram recentemente as salas e que encontra apoio neles para promover as atividades pedagógicas. A gestora também revelou algumas características da relação escola, PICS e seus estudantes. Segundo ela, os homens têm mais frequência e são mais colaborativos do que as mulheres. Isto pode ter relação com o tratamento diferenciado dirigido aos homens, pois eles têm trânsito livre para a escola, enquanto elas passam por várias barreiras, como as revistas íntimas na entrada e na saída das aulas, dificultadas pelo número reduzido de agentes mulheres para realizar os procedimentos de segurança. Estes fatos, de forma espiralada, geram constrangimentos, ferem a dignidade humana, contribuem para o fracasso escolar e, por fim, levam à evasão/desistência, perpetuando o *status quo*.

Outra característica observada foi a presença, por vezes, de correlação de forças (FALEIROS, 2012) entre escola e segurança pública, em detrimento da educação. Educação e sistema prisional são conceitos que não se coadunam, na visão sociopolítica de algumas direções do sistema prisional. Pelo senso comum, educação é para pessoas “livres”, um “direito de cidadania”, e não para presidiários, confundindo privação de liberdade com privação de direitos sociais de cidadania. Diante deste contexto, a educação para os Direitos Humanos deve emergir como base de resistência e de enfrentamento da relação desigual de poder que fere a dignidade humana. Concordando com Freire (2001, p. 99), “a educação para os DH, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação

que desperta os dominados para a necessidade da 'briga', da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, [...] com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder”.

Das 10 vagas previstas para a oficina, apenas três foram preenchidas. Eram mulheres jovens, com idade entre 20 e 28 anos, com sonhos, desejos, histórias e saberes para serem trocados. As três relataram viver relacionamentos de união estável. Os companheiros, assim como elas, cumprem penas por tráfico de drogas. As duas mais jovens possuem baixa escolaridade e são oriundas de outras cidades, ambas vivem em situação de vulnerabilidade social e têm dois filhos. A mais velha apresenta Ensino Superior completo, não tem filhos e apresenta condição socioeconômica favorável.

A oficina, iniciada com atraso em função das revistas íntimas, contou primeiramente com a apresentação da equipe, da proposta e das detentas. À medida que foram se apresentando, as mulheres aproveitaram para compartilhar suas histórias de vida, momento em que a equipe, considerando a importância deste momento de fala para as detentas, redirecionou a metodologia. Após, foram feitas problematizações, a partir de seus saberes, sobre a definição de ser humano e suas características, o papel dos direitos humanos e das políticas sociais públicas na preservação da vida e da dignidade humana. A partir disso, foi confeccionado, juntamente com as alunas, um cartaz contendo palavras-chave, as quais foram base para a análise do curta-metragem “Vida Maria”, de autoria de Márcio Ramos, sobre a reprodução dos papéis sociais e a privação de direitos, em substituição aos excertos de obras separados para leitura, em função do atraso para início da oficina.

No debate, contextualizou-se que as produções literárias podem ser uma forma de captar as maneiras de ser e pensar de minorias e grupos marginalizados, ou podem tratar de formas diversas de violação de direitos humanos. As alunas, por sua vez, referiram, quase em eco, sobre a falta de oportunidades e a invisibilidade no sistema prisional. Afirmaram que a experiência daquela tarde tinha sido válida só pelo fato de ter proporcionado que saíssem um pouco de suas celas e pensassem em *outras coisas*. Pela equipe de trabalho, fica a certeza de que educação também se promove com trocas de saberes e experiências, com respeito às diferenças, com diálogos reflexivos da vida presente para projetar a vida futura.



## Referências

CANDIDO, Antônio. Direitos humanos e literatura. *In*: A.C.R. Fester (org.) **Direitos humanos E... CJP** / Ed. Brasiliense, 1989.

FALEIROS, V. P. **Correlação de forças e serviço social**. Manaus/AM, CRESS: 2012. 24 slides. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/68480/> Acesso em: 28 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem e ensino nos estágios pedagógicos. *In*: **Actas do Seminário Modelos e práticas de formação inicial de professores**. Lisboa, 2001.

VIDA MARIA. **Curta-metragem**. Direção Marcio Ramos. 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo. Ceará: VIACG Triofilmes, 2006. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4). Acesso em: 21 jan. 2020.

## **DADOS ACERCA DA DEMANDA PELA OFERTA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REGIÃO DA COMCAM**

Sandra Garcia Neves\*

A região da Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão (Comcam) é composta por 25 municípios. Nosso objetivo nesse estudo é demonstrar, com base em dados dos últimos cinco anos, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Cadastro e-MEC, que tem aumentado a demanda pelo curso de Licenciatura em Educação Especial, devido ao aumento de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais, no Ensino Regular. Neste estudo realizamos pesquisa qualitativa e quantitativa com procedimento de coleta e análise de dados estatísticos acerca dos quais apresentamos breve análise teórica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, traz que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Na Meta 1 do PNE (2014-2024) abarca como estratégia “[...] priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 1). Ao avaliarmos a demanda pelo curso de Graduação em Educação Especial na região da Comcam, destacamos alguns dados. No Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), identificamos que os maiores índices são apresentados pelos Municípios de Campo Mourão (0,757), Ubitatã (0,739), Goioerê (0,731) e Engenheiro Beltrão (0,730). O município que apresenta maior índice de escolarização é Campo Mourão (98,2%), o mais populoso município da Comcam com 94.859 habitantes. Quanto aos percentuais de matrículas das classes comuns de Educação Especial da Educação Básica dos municípios referentes aos anos de 2015 a 2019, destacamos que os municípios que apresentaram maior redução foram: Farol, com 0,52%, Luiziana e Quarto

---

\* Doutorado em Educação, na Unespar-Campus de Campo Mourão. E-mail: sandragarcianeves3@gmail.com

Centenário, ambos com 0,61% e os que apresentaram aumento do número de matrículas foram: Boa Esperança, com 1,46%, Fênix, com 1,56% e Ubiratã, com 1,57%. A média anual para os municípios da Comcam para o mesmo período foi de 0,30%. Referente ao número de matrículas nas classes exclusivas, verificamos que o município de Altamira do Paraná foi o que apresentou maior índice, de 23% para 38%, com 0,65% enquanto que o município de Farol apresentou menor índice, ou seja, de -0,83% apesar do número reduzido de matrículas que foi de seis para uma matrícula. Ao apresentamos o número de matrículas da Educação Especial em classes comuns, por tipo de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, do Município de Campo Mourão, destacamos que a maior incidência de matrículas ocorre na Deficiência Intelectual, com 140 alunos no ano de 2015, 139 em 2016, 160 em 2017, 164 em 2018, e 114 em 2019. Apesar de apresentar o maior número de ocorrências de matrículas no Município, o número de pessoas com Deficiência Intelectual, entre os anos de 2015 e 2019, apresentou decréscimo de -0,18%. Diferentemente, o número de matrículas de pessoas com autismo aumentou drasticamente, ou seja, de sete pessoas em 2015 para 68 em 2019. Referentemente ao número de matrículas da Educação Especial em classes comuns por Deficiência Intelectual, observamos que os Municípios de Fênix, com 1,72%, e Ubiratã, com 1,61%, são os que apresentam, entre os anos de 2015-2019, os maiores percentuais crescentes de matrículas de pessoas com Deficiência Intelectual. Já o menor número é apresentado pelo Município de Altamira do Paraná, com -0,92%, ou seja, de 12 matrículas no ano de 2015, foi para uma matrícula no ano de 2019. Quanto à formação de professores, apresentamos alguns dados acerca do número de inscrições ao concurso Vestibular, com 20 vagas, e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), também com 20 vagas, 40 ao total, do curso de Pedagogia, licenciatura, turno diurno da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Campo Mourão. Destacamos que, entre um ano e outro, por exemplo, entre 2014-2015, houve um aumento de 17,96% do número de matrículas que diminuiu para 6,61% entre 2015 e 2016; -20,26% entre 2016 e 2017; -33,06% entre 2017 e 2018; total de -47,35% entre os anos de 2014 e 2019. A relação candidato/vaga foi de 6,13 em 2014, para ingresso em 2015, para 3,23 em 2019 para ingresso em 2020. Ao apresentamos alguns dados do turno noturno do mesmo curso, destacamos que, assim como ocorreu no turno diurno, o número

de matrículas no curso de Licenciatura em Pedagogia foi de 23,33% no ano de 2014, para ingresso em 2015; -3,86% em 2015; -10,04% em 2016; -16,96% em 2017; -29,84% em 2018; total de -37,86% entre os anos de 2014 e 2019, que são os anos de ingresso. As matrículas do turno diurno diminuíram mais que as do turno noturno, ou seja, -47,35% e -37,86%, respectivamente. No Cadastro e-MEC identificamos que, no ano de 2018, dois cursos de Licenciatura em Educação Especial tiveram oferta iniciada: pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) e Centro Universitário Internacional (Uninter), ambos a distância. No ano de 2019, teve oferta iniciada pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNIFCV), também a distância. Ao considerarmos os anos de 2018 e 2019, identificamos que tiveram início de oferta quatro cursos de Pedagogia e três cursos de Educação Especial, ambos licenciatura a distância. Somente em 2018, teve início o primeiro curso de Licenciatura em Educação Especial na modalidade a distância. Destacamos que o aumento do número de pessoas com necessidades educacionais especiais segundo a *American Psychiatric Association* (APA), é influenciado por questões culturais. Os “Transtornos mentais são definidos em relação a normas e valores culturais, sociais e familiares” (APA, 2014, p. 14). Avaliamos que os dados apresentados justificam, inegavelmente, a necessidade da avaliação da demanda pelo curso de graduação em Educação Especial. Julgamos, contudo, que não somente da avaliação, mas, somos convictos em dizer, da oferta do curso pela Unespar-Campus de Campo Mourão.

## Referências

BRASIL. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**: Cadastro e-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da república. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 28 set. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/df/.html?>. Acesso em: 21 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 10 nov. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2022**. Paranavaí: Unespar, 2018. Disponível em: [http://www.unespar.edu.br/a\\_unespar/institucional/documentos\\_institucionais/PDI\\_Unespar\\_final.pdf](http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final.pdf). Acesso em: 3 ago. 2020.

## **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E LETRAMENTO: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Suelen de Marco Sassi\*

A educação inclusiva torna-se tema recorrente no contexto educacional e permite muitas reflexões e inquietações acerca do assunto. Desde a década de 70, com a introdução das classes especiais nas instituições escolares, há uma tentativa de se integrar a pessoa com deficiência à escola, já demonstrando alguns avanços, bem como buscas de igualdade dos sujeitos com deficiência perante a sociedade. Especialmente aos estudantes com deficiência intelectual, que é a deficiência mais presente em sala de aula, sabemos o quão desafiadora pode ser a prática de inclusão, já que talvez o maior desafio seja a heterogeneidade dessa deficiência, por não haver uma única definição a respeito das possibilidades e das dificuldades apresentadas por esses sujeitos, além de não ser uma condição estática e permanente, como defende Pletsch (2014). Por isso, antes de colocarmos foco nas dificuldades e carências, devemos olhar as estratégias de educação, com foco nas ações interdisciplinares, como salienta Glat (2014). Um dos aspectos que podem auxiliar o professor é o Plano de Desenvolvimento Individual ou Plano Educacional Individualizado, em que possam ser desenvolvidas atividades planejadas conforme a necessidade de cada aluno (SILVA; BELO; DRUMOND, 2011); já que a valorização das capacidades individuais é uma oportunidade de superar o sistema avaliativo focado nas limitações dos sujeitos, devendo, portanto, considerar cada pessoa – e não só as com deficiência – em suas especificidades, com acompanhamento ao longo de sua vida escolar e através de experiências diárias. Outra preocupação, dentro do ambiente escolar, sempre foi relacionada ao letramento dos estudantes, prática que permite que o sujeito empregue todos os seus conhecimentos de língua nas compreensões e interpretações de seu cotidiano, posto que, no ambiente escolar, são altos os índices de alunos com deficiência intelectual que não construíram conhecimento na área da leitura e da escrita. Ferreira (2009) salienta ainda que a maioria dos estudantes com deficiência intelectual está na condição de iletrados. Por meio disso, podemos destacar que as políticas públicas

---

\* Mestranda em Educação pela UCS. *E-mail*: suelensassi@gmail.com

asseguram a inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, contudo não há como constatar a efetividade do letramento desses sujeitos, na realidade escolar. A problemática está em como a escola trata o processo de letramento e a escolarização desses indivíduos, já que fazer uso da leitura e da escrita nas práticas cotidianas torna-se necessário, além de se configurar como direito de todo cidadão. Faz-se importante, portanto, imprescindível rever e ampliar as discussões acerca dessa temática no ambiente escolar. O letramento não é unicamente pessoal, mas é uma prática social que manifesta a internalização das funções culturais na vida de uma criança, visto que ela utiliza a linguagem como forma de comunicação, vivenciando, dessa forma, o letramento social. Em nossa sociedade, muitos ainda afirmam que os alunos com deficiência intelectual são incapazes de aprender em seu processo escolar, como destaca Ferreira (2009). Logo, esses sujeitos veem-se excluídos das possibilidades de tornarem-se agentes participativos. A escola, além disso, vê como mais importante apenas uma das esferas desse processo: a alfabetização. O letramento, então, enquanto prática social é deixado de lado para preconizar apenas a aquisição da leitura de códigos. Esta pesquisa propõe-se, portanto, a caracterizar a percepção que os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental têm acerca do processo de letramento do estudante com deficiência intelectual. Constitui-se um estudo qualitativo, de natureza exploratória. Seis entrevistas semiestruturadas obedecem a um roteiro apropriado, fisicamente, e utilizado pelo pesquisador, tendo um apoio na sequência das questões e facilitando, dessa forma, a abordagem, para que todas as hipóteses sejam cobertas na conversa, conforme defende Minayo (2014). O cuidado que se deve ter ao realizar esse tipo de entrevista é que, durante sua realização, é possível acrescentar ou ajustar as questões considerando as respostas dos entrevistados. Os critérios de participação dos professores de escolas públicas ou privadas, do Município de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul, foram: a) que atuassem em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental; e b) que tivessem atuado, entre 2017 e 2019, com estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual. Já os critérios de exclusão diziam respeito a professores: a) que não tivessem experiência com alunos com DI nesse período; b) que tivessem trabalhado com alunos sem diagnóstico; c) que tivessem atuado com alunos com outras deficiências associadas à deficiência intelectual; e d) de

outras áreas do conhecimento. As entrevistas tiveram a duração aproximada de 30 a 60 minutos e estão em fase de finalização das transcrições. Serão analisadas, posteriormente, a partir da análise de conteúdo de Bardin. A metodologia da autora envolve algumas etapas para a análise de dados, a qual poderá servir de base para a análise deste trabalho: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos ou inferência e interpretação. A pré-análise pode ser entendida como a fase de organização. No caso de entrevistas, elas constituirão o *corpus* da pesquisa. Para tanto, é preciso obedecer às regras de exaustividade (não omitir nada); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, por técnicas iguais e colhidas por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa); e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria), conforme sugere Bardin (1991). Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação (recorte, enumeração, classificação e agregação). Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias, que confirmam ou modificam, condizendo ou não com os referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo. A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada “tratamento dos resultados” – a inferência e interpretação. O pesquisador procurará tornar os resultados brutos em significativos e válidos. Essa interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. A partir disso, crê-se que a análise de conteúdo apresenta um grande potencial para contribuir para uma análise crítica e reflexiva, sendo utilizada enquanto técnica de análise de dados qualitativos nesta pesquisa. As contribuições desse estudo se dirigem à área da Educação, e vale ainda destacar a importância dos relatos dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental em relação às práticas de letramento com estudantes com deficiência intelectual que têm como objetivo oportunizar uma educação com mais qualidade, no que se refere à inclusão, pensando no papel ativo do professor e na escolarização e inclusão de todos os estudantes, com ou sem deficiência.



## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. A educação especial de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de. *et al.* (org.) **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 101-109.

GLAT, R. Prefácio à primeira edição. *In*: PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

SILVA, J; BELO, V. S.; DRUMOND, A. C. Análise dos processos de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down matriculada na escola comum. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 245-258, 2011.

## A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM LEVANTAMENTO A PARTIR DO *STATUS* ESCOLAR

Tatiele Moro<sup>\*</sup>  
Carla Valentini<sup>\*\*</sup>  
Ygor Corrêa<sup>\*\*\*</sup>

Este resumo descreve os tipos de deficiência declarados pelos alunos do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) do *Campus* Caxias do Sul, haja vista que a Instituição está inserida, nas políticas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Alunos com Necessidades Educacionais Específicas<sup>1</sup> (NEEs). Esta inferência está embasada no Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023) do IFRS-Caxias do Sul, que prevê uma formação pautada em igualdade, em uma sociedade democrática, na qual todos se desenvolvam plenamente. Assim, o objetivo é analisar o *status* escolar dos alunos com NEE, de modo a verificar continuidade, ou não, do aluno na Instituição.

Para isso, aponta-se o conceito de deficiência em relação aos diferentes Modelos de Deficiência, sendo os modelos médico – cura de pessoas com deficiência –, social – as limitações estão na sociedade – e pós-social – pessoa com capacidades para além de sua deficiência e a sociedade impõe barreiras (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). Estes associam-se ao conceito de Educação Inclusiva (BEYER, 2015), sendo um princípio educacional, que defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com deficiências diversificadas.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), na qual foram identificadas 42 fichas de alunos com NEE, declarados, no período de 2015 a 2019 (identificações anonimizadas pela instituição). Todos os dados de pesquisa foram obtidos no Núcleo de

---

\* Doutoranda em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Grupo Incluir. *E-mail*: tati.bm@gmail.com

\*\* Doutora em Informática na Educação (UFRGS), Professora da Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Grupo Incluir. *E-mail*: cbvalent@ucs.br

\*\*\* Doutor em Informática na Educação (UFRGS), Pós-Doutorando em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Grupo Incluir. *E-mail*: correaygorprof@gmail.com

<sup>1</sup> O IFRS adota a nomenclatura Necessidades Educacionais Específicas para se referir aos alunos com deficiência e Necessidades Especiais.

Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e à Coordenadoria de Registros Acadêmicos do IFRS-Campus Caxias do Sul.

Realizou-se a análise das fichas e identificaram-se 11 tipos distintos de deficiências e cinco Necessidades Especiais (NEs). As deficiências foram classificadas em quatro categorias, a partir do Decreto n. 5.296 (BRASIL, 2004): (a) *Deficiência Física*: paralisia cerebral, deficiência física nos membros superiores, Hemimelia Fibular, Neuropatia de *Charcot Marie Tooth*, Paralisia da Prega Vocal, Redução do Equilíbrio Corpóreo; (b) *Deficiência Auditiva*: surdez, baixa audição; (c) *Deficiência Visual*: baixa visão; (d) *Deficiência Intelectual*: Déficit Neurológico e Síndrome de *Down*. Quanto às NEs, essas foram delineadas a partir do Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011), sendo: Síndrome de *Tourette*, Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AS/SD), Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O IFRS-Caxias do Sul concebe que tanto aos alunos com deficiência quanto aos com NE o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é supervisionado pelo NAPNE.

Após desenvolveu-se o mapeamento da matrícula inicial dos alunos com NEE na Educação Básica (Médio Subsequente; Médio Integrado; Médio Integrado – Proeja) e Superior. Verificou-se que do total dos 42 alunos, 73,8% tiveram matrícula inicial no Ensino Médio – 9,5% no Subsequente; 61,9% no Integrado; 2,4% no Proeja. Considerando a Lei n. 13.409/2016, foi possível inferir, que, devido à disposição da reserva de vagas para PcDs nos cursos de nível médio e superior dos IFs, teve um aumento no ingresso a partir do ano de 2017. Observou-se que, no primeiro ano de implementação da lei (2017), houve um aumento de 140% na matrícula inicial. Relativo ao Ensino Superior, destaca-se um aumento de 26,2% de alunos com NEE, no mesmo período.

Em relação ao *status* escolar dos alunos com NEE, a análise possibilitou a verificação da continuidade ou descontinuidade dos alunos com NEE na Instituição em uma perspectiva de Educação Inclusiva. Nota-se que, em todos os anos (2015 a 2019), houve matrículas iniciais de alunos com NEE, totalizando as 42 fichas. Destes, apenas nove alunos (21,5%) com NEEs concluíram o curso. Esse dado evidencia um percentual pouco expressivo no que se refere ao âmbito da Educação Inclusiva, por se tratar da não permanência do aluno no IFRS-Caxias do Sul. Conquanto a instituição ofereça AEE para alunos com NEEs, com vistas a

auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, para a promoção do desenvolvimento humano, da autonomia e da qualidade de vida dos alunos durante a formação (BRASIL, 2004; 2016), compreendeu-se que os resultados são pouco expressivos, tendo em vista o baixo percentual de alunos que concluíram o curso. A análise permitiu traçar um histórico de acompanhamento dos alunos com NEE, de modo que foi possível perceber que, dentre eles 4,7% foram transferidos; 2,4% trancaram o curso; 16,7% evadiram-se; 21,5% concluíram o curso e 54,7% ainda estão matriculados. Em relação à categoria evadidos (16,7%), compreende-se essa como de caráter negativo em relação às demais, transferido (4,7%) e trancado (2,3%), uma vez que não se conhece as razões pelas quais os alunos com NEEs evadiram. Vale ressaltar que, no ano de 2019, observou-se a inexistência de alunos com NEE transferidos, ou que tenham trancado ou se evadido da Instituição, o que remete a uma perspectiva positiva de análise, em se tratando de uma Educação Inclusiva.

O estudo identificou que existe uma diversidade de NEEs no IFRS-Caxias do Sul, o que requer organização educacional, a fim de gerar adaptações nas estruturas físicas e pedagógicas, para promover a efetiva inclusão, algo que está para além do mero ingresso na Instituição. O mapeamento das modalidades de ensino mostrou a existência de maior número de alunos matriculados no Ensino Médio, assim como no Ensino Superior, após a Lei n. 13.409/2016. O estudo sugere que o ambiente educacional pode estar perpetuando a perspectiva do modelo médico, tendo em vista a não permanência dos alunos com NEEs, mesmo diante da oferta de AEE.

## Referências

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, Claudio R. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

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, jan. 2017. Trimestral. Disponível em: <https://rb.gy/ythu45>. Acesso em: 4 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2004. Disponível em: <https://rb.gy/x8pwwk>. Acesso em: 6 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: <https://rb.gy/3qndq>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Reserva de Vagas para pessoas com deficiência nos cursos Técnico de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino. Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: <https://rb.gy/ekpok6>. Acesso em: 2 jul. 2019.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

## **GT 12 – FILOSOFIA E EDUCAÇÃO**

### **Coordenadores**

Andressa Vieira (UCS)

Onorato Jonas Fagherazzi (IFRS)

## O RACIOCÍNIO LÓGICO COMO UM PRESSUPOSTO PARA UM ESTADO MAIS CONSCIENTE

Carlos Roberto Sabbi\*

Este texto pretende demonstrar que o raciocínio lógico<sup>1</sup> é um dos ramos da ciência menos conhecido pelo senso comum, dentro do universo científico, mas elementar para o desenvolvimento de um estado mais consciente. O termo *lógica*<sup>2</sup> é de origem grega e significa razão e é a ciência das leis ideais do pensamento e o dom de utilizá-las adequadamente com o intuito de se chegar a uma verdade. Objetiva-se apresentar como a lógica é um elemento fundamental na composição de uma cognição com níveis de excelência. O método utilizado neste trabalho é o da hermenêutica reconstrutiva, para aprofundar, em particular, os estudos que tratam da busca de um estado mais consciente A construção de silogismos, ou seja, dedução ou raciocínio lógicos, parte de elementos simples, como, por exemplo: Todo arco-íris é composto de cores comuns; Andréa possui um conjunto de cores incomuns; logo Andréa não é um arco-íris. A regra usada aqui ficou conhecida a partir da Idade Média como *modus tollens* ou *modus tollendo ponens*, expressão latina que significa modo de afirmar negando, conforme explicam Vilela e Dorta (2010, p. 646). Esses são elementos primários, mas que representam perfeitamente o processo de raciocínio lógico, o qual se constitui ao longo do seu desenvolvimento até os movimentos mais complexos, o sistema mais adequado, seja pela sua precisão, seja pela simplicidade, já que ele sempre tende para à exclusão de elementos desnecessários ou inúteis para as demandas de conclusões exatas. Ainda dentro

---

\* Bacharel em Administração de Empresas (UCS). Especialista em Gestão de Pessoas (UCS). Formação Holística de Base (Unipaz), com aperfeiçoamento em Consultoria Empresarial (UnB) e Gestão Pública (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutor em Educação pela UCS e Universidad Autónoma de Madrid (UAM). E-mail: crsabbi@gmail.com

<sup>1</sup> Este texto é um excerto adaptado da tese de doutorado do autor: Pedagogia radical e inclusiva, nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5970>. Acesso em: 21 ago. 2020.

<sup>2</sup> A Lógica é uma ciência, isto é, um sistema de conhecimentos certos, fundados em princípios universais.

Nisto, a lógica filosófica difere da lógica espontânea ou empírica, como o que é perfeito difere do imperfeito. Porque a lógica natural não é mais do que uma aptidão inata do espírito para usar corretamente as faculdades intelectuais, mas sem ser capaz de justificar racionalmente, recorrendo aos princípios universais, às regras do pensamento correto (TERMO..., 2017).

dos princípios elementares da lógica, Abelardo (2005, p. 20) faz referência à definição aristotélica do universal – “aquilo que é naturalmente apto para ser predicado de muitos” – e o opõe ao singular – “aquilo que se predica de um só”, dentro de um contexto em que se questiona qual tipo de ser se deve atribuir aos gêneros e às espécies (universais). A lógica objetiva encontrar a verdade, destarte as limitações e imperfeições do ser humano. Porém, ela segue o caminho do mais claro, do mais nítido, numa eterna tentativa de descartar desvios e principalmente vícios – um dos maiores males que avassala a humanidade. Por outro lado, creio ser extremamente conveniente salientar, nesse momento, que para a hermenêutica não existe verdade objetiva, sendo um horizonte que nunca será atingido. O porquê dessa situação é pela incapacidade e conseqüente impossibilidade de se alcançar tal condição. No entanto, a lógica busca as conclusões mais sensatas e coerentes com o que poderia ser a verdade, mesmo que utópica na realidade. A vida é feita de paradoxos e sobre isso Deleuze (1974) faz uma reflexão muito pertinente diante da perspectiva da lógica. Ele explica que quando se designa algo, supõe-se que o sentido é compreendido e já está presente. Diz, ainda, o autor que o sentido é como a esfera em que se está instalado para operar as designações possíveis e mesmo para pensar suas condições. Deleuze esclarece que o sentido está sempre pressuposto, desde que o *eu* começa a falar; “eu não poderia começar sem esta pressuposição” (DELEUZE, 1974, p. 22). Em outros termos, o autor quer dizer que nunca se diz o sentido daquilo que diz. Contudo, esclarece que, em compensação, pode-se sempre prender o sentido do que se fala como objeto de outra proposição que, por sua vez, não se diz o sentido. Esse é o momento quando se entra numa regressão infinita do pressuposto. Deleuze aprofunda a análise dizendo que essa regressão oferece um “testemunho, ao mesmo tempo, da maior impotência daquele que fala, e da mais alta potência da linguagem” (1974, p. 22). Ele se refere à impotência em se dizer o sentido do que se pretende dizer, juntamente com alguma coisa e seu sentido. Além disso, destaca o “poder infinito da própria linguagem de falar sobre as palavras”. Esse raciocínio está concluído, quando ele expressa que “em suma: sendo dada uma proposição que designa um estado de coisas, podemos sempre tomar seu sentido como o designado de uma outra proposição” (DELEUZE, 1974, p. 22). Porém, tudo o que aqui foi dito por Deleuze é apenas um prelúdio de situações que se aprofundam



cada vez mais, à medida que se apresentam variáveis distintas no contexto em questão. Em outras palavras, a lógica em sua profundidade é extremamente complexa e requer certa habilidade cognitiva para seu estudo. Todavia, mesmo com seus conceitos mais elementares, os básicos, é possível a formulação de ideias mais coerentes, sensatas e de acordo com a razão. Corcoll-Spina (2010, p. 19-20)<sup>3</sup> diz que “na própria história da humanidade, os fatores sociais, afetivos, biológicos, físicos, entre outros, entram em jogo para fazer ressurgir maneiras de pensar, compreender e atuar na sociedade”. Para os princípios da matemática, um *axioma* é uma hipótese primeira em que outros enunciados se derivam logicamente. De modo distinto de teoremas, não se concebe que os axiomas possam ser decorrentes de elementos de dedução. Além disso, eles não são reveláveis por derivações formais, pelo simples e absoluto fato de que são hipóteses originais, ou iniciais. Pode-se concluir, a partir dessas premissas, que não existe mais nada a partir do ponto em que eles persistem de forma lógica. Não fosse assim, os axiomas teriam a denominação de teoremas. Entretanto, há que se observar que, em outras conjunturas, os termos *axioma*, *hipótese* e *postulado* são utilizados na forma de sinônimos. Os estudos da lógica clássica provieram de Aristóteles, podendo ser demonstrado o caminho do que se pode atribuir como uma dedução lógica, partindo da ideia de antecedência. Aliás, as palavras *lógico* e *lógica*, por si sós, fazem parte da memória de pensamento, pois surgiram na Filosofia da Grécia antiga. Por outro lado, esses estudos sobre a lógica só corroboram a fascinação do nível sofisticado de conhecimento que os filósofos detinham àquela época. Deleuze confere uma dimensão em que se situava Platão, quando ele se referiu ao Puro Devir<sup>4</sup> – distinção platônica entre as coisas medidas e o devir louco. O aprofundamento se recomenda seu aprofundamento na obra de Platão, *Filebo*, torna-se mais significativa a

---

<sup>3</sup> Catharina de Oliveira Corcoll-Spina é autora da tese *Lógica Fuzzy: reflexões que contribuem para a questão da subjetividade na construção do conhecimento matemático*, defendida e aprovada em 2010, em São Paulo, na Universidade de São Paulo.

<sup>4</sup> “O conceito de devir é de fundamental importância para a relativização da forma moderna de se lidar com o tempo. A linearidade, a determinação, o encadeamento necessário entre passado, presente e futuro são bruscamente dissolvidos, postos em cheque pelo devir. Com a anulação do tempo acumulado que pesa sobre os ombros dos sujeitos modernos, são suspensas também as identidades determinadas, as dualidades, as oposições entre bem e mal, entre sentido e paradoxo. Deleuze parte de Platão para formular o conceito de devir. O filósofo grego definira o mundo em duas dimensões” (OLIVEIRA, 2000, p. 89).

complexidade da vida, da dimensão em que se está inserido. O significado da lógica se acentua, à medida que o fato da premente necessidade de se entender, de compreender cada vez mais tudo que cerca a vida, para que as pessoas possam evoluir e começar a sair dessa penumbra cinzenta do seu primitivo estado evolutivo, tornando-se, ao menos, seres virtuosos na busca de sua excelência. Conclui-se que o raciocínio lógico são processos de encadeamento sucessivos, em sequência de pressupostos coerentes, para se aproximar, o tanto possível, da verdade.

### Referências

ABELARDO, Pedro. **Lógica para principiantes**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2005.

CORCOLL-SPINA, Catharina de Oliveira. **Lógica Fuzzy**: reflexões que contribuem para a questão da subjetividade na construção do conhecimento matemático. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

OLIVEIRA, Danielly Passos de. O devir, o aniquilamento do eu e suas aproximações com a literatura: um passeio por água viva. **Rev. de Letras**, Goiás, v. 2, n. 22, p.86-93, dez. 2000. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl22Art13.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

TERMO Lógica. Disponível em: [http://vejamaismlogica.blogspot.com.br/p/curso-de-Filosofiaregis-jolivet-logica\\_9455.html](http://vejamaismlogica.blogspot.com.br/p/curso-de-Filosofiaregis-jolivet-logica_9455.html). Acesso em: 8 jun. 2017.

VILELA, Denise Silva; DORTA, Deizele. O que é “desenvolver o raciocínio lógico”? Considerações a partir do livro Alice no país das maravilhas. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 634-651, set./dez. 2010.

## O HUMANO SEM JUSTIFICAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A ANGÚSTIA DIANTE DA TECNOLOGIA

Altemir Schwarz\*

O homem se constitui em humanidade na relação que estabelece com os outros, isso significa que a humanidade não é uma característica inata e não há fundamentos, há possibilidades – indeterminação por excelência – que possibilita a construção do humano enquanto projeto. O homem lançado no mundo busca sua constante superação e lança-se nas possibilidades do existir plural e essa indeterminação lhe permite dar sentido e significado ao existir. É o nada que possibilita o transcender para a condição humana e os projetos dos quais o homem lança mão em seu existir são o potencial de humanização do homem. Do ponto de vista da constituição da subjetividade, nosso tempo guarda muitas dicotomias, desde o hiperindividualismo e a relação de dependência da tecnologia até os limites da liberdade diante da responsabilidade. A angústia e o mal-estar do homem contemporâneo diante do aparato tecnológico provoca a refletir sobre a estetização do existir e como a subjetividade humana se constitui ante o conflito intersubjetivo, bem como de que modo tal provocação reverbera e impõe severos desafios à ação formativa. A formação, em seus diversos âmbitos, vê-se em um desafio profundamente significativo: formar para a liberdade e para a responsabilidade. Partindo da ruptura teórica ensejada por Nietzsche e a pretensa superação da tradição metafísica e das teorias objetivistas da modernidade, propomos uma análise conceitual do sentido do viver humano frente à tecnologia, a partir das críticas apontadas por Jean-Paul Sartre e Martin Heidegger, cujos percursos filosóficos posicionam os conceitos centrais de nossa proposição de pesquisa. O homem, enquanto ser em constituição, produz projetos de humanidade anteriores às ideais educacionais e de reflexões acerca da autonomia, em que primeiro percebe-se no mundo e se põe em relação consigo e com os outros, goza da existência singular, vive uma experiência estética no mundo e com o mundo e transcende insistentemente seu existir. Sua relação com os objetos do mundo, em um sentido de dominá-los, modificá-los e controlá-los o leva a outras possibilidades de relação. Porém,

---

\* Graduado em Filosofia. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Prosuc/Capes. *E-mail*: altemirfilosofia@gmail.com

contemporaneamente, a tecnologia passa a adquirir um significado e uma importância cada vez mais singular nas existências e coloca o homem frente a dilemas éticos dos quais já não pode mais se furtar. As garantias oferecidas pelo mito do progresso começam a se mostrar, em muitos casos, potenciais de anulação e de exclusão do humano. Pela educação o homem é formado e conformado ao mundo presente com vistas a um devir e se descola dos estados naturais, sendo responsável por aquilo que faz de si. Nesse sentido, a educação molda o homem do amanhã a partir das reflexões e possibilidades que apresenta hoje, daí a relevância e a necessidade de a educação pensar seus alcances e responsabilidades diante do mundo da vida, cada vez mais dependente da tecnologia. Os modos de existência perpetuados pela educação precisam ser colocados em suspenso e questionados em sua práxis, a fim de que possam se aperfeiçoados os modos de estetização da existência humana em seu sentido ético. Neste contexto cotejamos de Sartre seu modo de pensar a vida em sua concretude, no cotidiano, no desejar, nas paixões, nas necessidades, nas ações em geral que compõem esse ser de escolhas e, sobretudo, de liberdade. A vida concreta é uma experiência estética e uma estetização nas quais o homem, lançado no mundo, é constante negação das determinações e em busca de sua superação pela realização de um projeto que não se encerra no egoísmo, mas, ao efetivar-se, carrega consigo a humanidade inteira. Mesmo contingente, a vida humana não se constitui na solidão, mas entre os outros, ainda que os outros sejam “o inferno” (SARTRE, 1977, p. 98), devido à relação de conflito, justamente por ser o outro quem me desafia e me retira da passividade e do confortável solipsismo. O homem aqui pensado é alguém que se agrega e que se realiza nessa relação com o *outro*, pois, na busca por realização dos seus desejos individuais, ocorre a troca de experiências e de satisfação da vontade de ter uma vida de felicidade, que é sempre compartilhada por todos na cotidianidade. Defende Sartre que a liberdade é aprendida. “Com efeito, sou um existente que *aprende* sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única se temporaliza como liberdade” (SARTRE, 2016, p. 543); entende que a liberdade aprendida tem seu “modo de ser” (SARTRE, 2016, p. 72) como angústia existencial. Ao perceber a ausência de fundamentos e garantias, o homem livre percebe sua condição humana frente à liberdade e toma consciência de que seus atos condicionam sua liberdade, assim “a

liberdade manifestada pela angústia se caracteriza por uma obrigação perpetuamente renovada de refazer o *Eu* que designa o ser livre” (SARTRE, 2016, p. 79). Logo, a angústia frente à liberdade é o que constitui sentido ao mundo, visto que a liberdade se faz ato. Entende que a liberdade está “sempre comprometida” (SARTRE, 2016, p. 590), ou seja, não é ilimitada em seu poder, mas sempre responsável diante das escolhas que faz. Destarte, o homem, condenado à liberdade, percebe que essa é uma exigência ética, afinal é ele unicamente que responde pelas consequências de seus atos livres, que, por sua vez, mudam o mundo à sua volta, conformando-o ao seu projeto possível. Entendemos que o autor aponta um caminho para um olhar crítico acerca da heteronomia com reflexos na educação e distancia-se de uma ação, resultado de uma prática formativa, que visa o executar de técnicas ou mesmo de práticas pautadas em modelos disciplinares. Percebemos um potencial de reflexão crítica frente aos modelos educacionais, que põe um fim à ação educativa pautado em garantias como as de empregabilidade, de inserção social, a partir do aprendizado e do domínio de técnicas ou tecnologias. Isso significa que a liberdade, para Sartre, é o único dos valores que podem fundamentar a ação e não há garantias que possam ser oferecidas (SARTRE, 2016, p. 83). Em contraste, Heidegger propõe uma analítica existencial, para tratar do problema do sentido do ser. Suas reflexões apontam para a temporalidade como condição de existência e de consciência. O ser é compreendido a partir da temporalidade (HEIDEGGER, 2012, p. 17). O ser-aí se manifesta num tempo, daí a historicidade e, somente nessa temporalidade, pode ser pensado e compreendido. O devir em seu sentido próprio não é apenas uma transformação incessante do mundo. Onde os entes experimentam uma transformação imediata em suas dimensões, a vida não encontra um lugar adequado para configurar suas conformações. O autor vai apontar a possibilidade como “clareira do ser” (HEIDEGGER, 2005, p. 51) e em articulação com Nietzsche denomina esse horizonte como o “instante do criar” (HEIDEGGER, 2000, p. 216). O criar possibilita efetivamente a elevação em direção a novas possibilidades. É nesse contexto que vai refletir sobre a técnica e a tecnologia que se apresentam como meios para fazer a determinação instrumental do fazer humano. Tal configuração pode até estar correta, mas não é, ainda, a compreensão do verdadeiro sentido da técnica. O homem e sua

condição frente aos entes e o Ser necessitam de maiores esclarecimentos, o humanismo diante da tecnologia precisa ainda de fundamentação.

#### **Referências**

HEIDEGGER, Martin. **Nietzsche**: metafísica e niilismo. Trad. de Marco Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. 2. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 6. ed. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **Entre quatro paredes**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1977.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 24. ed. Petrópolis, Vozes, 2016.

## A ARTE DANÇADA COMO “FALA” E TEMPORALIDADE

Carla Furlani\*  
Vanderlei Carbonara\*\*

Essa reflexão faz parte da pesquisa *A linguagem dançada: do perceber ao olhar compreendido*, proposta aspirada para o Programa de Pós-Graduação Educação, curso de Mestrado, inserido à Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, Área do Conhecimento de Humanidades, UCS – Universidade de Caxias do Sul, Campus de Nova Prata-RS.

Os pressupostos para o desenvolvimento da proposta de pesquisa têm articulação com a formação do sujeito; que se permite à abertura da experiência em arte dançada; que ao vivenciar o diálogo da arte da dança, interpõe-se às possibilidades de compreensão experiencial, em que a reflexão da linguagem e da percepção corpórea de cada indivíduo experimentado mostra-se, diante do reconhecimento do outrem, como fator formativo; que, no extravasamento do dizer, a arte aproxima sensibilidades tornando-se abundância percebida, e, que, ao percorrer o vivenciar artístico, o sujeito possa ampliar o olhar perceptivo e argumentativo, no contexto ao qual está inserido. É dizer que as muitas possibilidades de abertura para a formação e o direcionamento de escolhas autônomas serão estabelecidas de acordo com a vivencialidade à qual o sujeito dispõe-se a experimentar. A saber, que a arte possui um fator determinante na acentualidade de origens e particularidades, permitindo que o indivíduo expresse seu potencial humano. *A dança aproxima o caminho que percorre o fluir transformador do sujeito, abrindo espaço para a individualidade manifesta e ao diálogo subjetivo argumentativo, inerente a intencionalidade da formação.*

A arte em sua originalidade reflete, dialoga, possui sua linguagem artística de “falar com”, ou, “para quem”. Ao analisarmos a trajetória histórica da arte podemos observar que sempre se falou algo, subentendeu-se muito e a linguagem foi se transformando em manifestação evidente. Por afirmação do

---

\* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Educação, da Universidade de Caxias do Sul-UCS, Campus Universitário de Nova Prata-RS. Pós-Graduada em Filosofia e Autoconhecimento pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS. *E-mail:* cfurlani1@ucs.br

\*\* Prof. Dr. Orientador.

contexto vivencial, a arte como transitória e inerente ao tempo, foi se transformando e tomando novas possibilidades de manifestação, como propriedade expressiva. O sujeito/corpo buscou várias formas de argumento e linguagem em toda a História. As pertinências dessa comunicação permanecem distintas em seu contexto, este, que percorre sua temporalidade para ter sentido, para ter razão de ser. Temporalidade que “constitui um fenômeno em si mesmo”, que ecoa com o presente vivido e permanece (PONTY, 2006, p. 571).

O comunicar de um corpo dançante, que se apresenta como sujeito interlocutor de movimento, de gestualidade e de expressividade, põe a presença de sua singularidade e de seu tempo à mostra. Temporalidade que comunica, que expressa, segundo Suquet (*apud* CORBIN, 2011, p. 510), no texto *Corpo dançante: um laboratório da percepção*, nas palavras de Georges Rodenbach,<sup>1</sup> em 1899: “O corpo encantava não se deixando encontrar”. Aqui a autora traz reflexão sobre este corpo, que fala por si, que traduz uma linguagem original manifesta, comunicável ou não, mas própria. Um corpo/sujeito, carregado de gestual e de fala, que intenciona o diálogo e a aproximação ao outro. Ainda nas palavras de Suquet (*apud* CORBIN, 2011, p. 512): “O corpo do artista é um ressonador. As ondas luminosas nele se transformam em ondas cinéticas segundo um processo de troca ininterrupto que a dança tem como vocação ritmar e converter, mediante a alquimia das sensações internas, em uma música virtual”. Manifestação enquanto significação de mundo, de gesto e linguagem que rompe o silêncio, compartilhando experiências diante da apreciação da fala “dançada”, da compreensão do outro.

Perceber e compreender o gesto do outro dar-se-á à medida que experiencio tais ações e as variáveis serão inúmeras diante das compreensões. Para Ponty (2006, p. 251): “Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e minhas intenções legíveis na conduta do outro”. O sentido do gesto está no sujeito que o vivencia, o corpo o traduz e o desenha, por isso, a compreensão se dá em diferentes modos. Na transversalidade da dança, no

---

<sup>1</sup> Georges Rodenbach, escritor do século XIX, dentre as obras “M. Jules Chéret”. L'élite. Paris: Charpentier, 1889, citação referida acima, ao falar de Loïe Fuller, bailarina que, em 1892, apresentou-se pela primeira vez em Paris, *A dança da serpente*, anos mais tarde *Danças luminosas*. (Annie Suquet, Livro: *Histórias do corpo*, v. 3, p. 510).



contexto da linguagem e na manifestação da expressão do humano pulsante, apresenta-se a comunicação estabelecida mesmo diante do oculto, do incomunicável, da impossibilidade da fala. Corpo que se torna visível, corpo que se apresenta manifesto: “É por meu corpo que percebo o outro, assim como é por meu corpo que percebo as coisas” (PONTY, 2006, p. 253).

A arte como comunicabilidade, que, ao ser externada, amplia-se como fusão ao outrem, projetando-se como presença singular, porém apreendida como significado múltiplo. Segundo Ponty (2006, p. 266-268): “A partir do momento em que o homem se serve da linguagem para esclarecer uma relação viva consigo mesmo, ou com seus semelhantes, a linguagem não é mais um instrumento, *não é mais um meio, ela é uma manifestação, uma revelação do ser íntimo e do elo psíquico que nos une ao mundo e aos nossos semelhantes*”. Por que somos consciência e sujeito juntos, “[...] somos tudo o que reside ali”. O composto do dizível e não dizível, do findável e não findável, pois diante do sujeito não há outra forma de viver o corpo a não ser vivendo ele, criando um sentido. Percebendo e atuando como “fala falante e fala falada”, como intenção de significado e como apreensão do significado posto.

Nesta reflexão, de intenção e pôr-se a manifestar-se, o corpo transita na obscuridade do que é percebido. Naquilo que foi tateado no transcorrer da história, da tradição do sujeito interposto à observação. Experiência temporal, aquilo que permanece no tempo, que é mantido como registro, como *história efetual*.

#### Referências

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo 3**: as mutações do olhar. O século XX. Dirigido por Jean-Jacques Courtine. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PONTY, Maurice Merleau. **Fenomenologia da percepção**. Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Souza. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

## A IMAGINAÇÃO COMO UM PRESSUPOSTO PARA UM ESTADO MAIS CONSCIENTE

Carlos Roberto Sabbi\*

Este trabalho<sup>1</sup> aborda, de forma particular, a imaginação como um dos elementos necessários para se aproximar de um estado mais consciente, que se configura como o problema da pesquisa. Dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber é uma regra científica. Porém, não se pode ignorar, por outro lado, o fato de que parece que a imaginação é mais importante que o conhecimento para o conhecimento, porque enquanto o conhecimento reduz, pois delimita, a imaginação transcende no tempo e no espaço. Não se conhece outra saída do tempo que não seja a morte. Ter isso presente distancia o homem no tempo. Enquanto se está preso a este espaço, o ser humano é um ser errante, visto que anda pelo acaso, vagueia pela vida, articula palavras, esboça movimentos e ações e navega em pensamentos. A faculdade de racionalizar, bem como a de se emocionar, é uma atividade humana, e quando se invade essa manifestação, ocorre o que se pode chamar de *pensamento*. Objetiva-se demonstrar que a imaginação, por sua vez, é a capacidade de pensar além dos paradigmas que tradicionalmente acorrentam o sujeito à sua realidade, “construída a duras penas”. O método utilizado neste trabalho é o da hermenêutica reconstrutiva, para aprofundar, em particular, os estudos que tratam da busca de um estado mais consciente. Na visão aristotélica, a imaginação trata-se de uma capacidade do pensamento, tal como o julgamento. Aristóteles (2015, p. 433) diz que “o seguinte facto apresenta-se de modo bem evidente: existem dois princípios relativos ao movimento local – o desejo e o intelecto – na condição de se considerar a imaginação uma espécie de inteligência”. Pode parecer um pouco complicado se obter uma interpretação perfeita sobre o que o autor realmente quis dizer, até porque várias vezes,

---

\* Bacharel em Administração de Empresas (UCS). Especialista em Gestão de Pessoas (UCS). Formação Holística de Base (UNIPAZ), com aperfeiçoamento em Consultoria Empresarial (UnB) e Gestão Pública (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutor em Educação pela UCS e Universidad Autónoma de Madrid (UAM). *E-mail*: crsabbi@gmail.com

<sup>1</sup> Este texto é um excerto adaptado da tese de doutorado do autor: Pedagogia Radical e Inclusiva, nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5970>. Acesso em: 21 ago. 2020.

Aristóteles utiliza os termos *deliberar*, *julgar* como um ato da imaginação, só para se ter um exemplo da complexidade para se extrair uma elucidação próxima ao sentido que o autor realmente desejou expressar. Entretanto, esta pesquisa se deparou com a seguinte afirmativa de Hume (1988), já com uma linguagem diferente, assumindo outra concepção, que casualmente pode ajudar a entender Aristóteles, a partir deste enunciado: “a imaginação pode separar todas as ideias simples e uni-las novamente da forma que lhe aprouver, nada seria mais inexplicável que as operações dessa faculdade, se ela não fosse orientada por alguns princípios universais que a tornassem em certa medida uniforme em todos os tempos e lugares” (HUME, 1988, p. 39). Hume (2013, seção III) observa “que estes princípios servem para ligar ideias, não será, creio eu, muito duvidoso”, porém, não deixa de explicar, mesmo que sucintamente que o princípio da *semelhança* seria, como, por exemplo, “um quadro conduz naturalmente nossos pensamentos para o original”; quanto ao princípio da *contiguidade*, teria seu protótipo descrito como “quando se menciona um apartamento de um edifício, naturalmente se introduz uma investigação ou uma conversa acerca dos outros”; e, finalmente, o princípio da causalidade poderia ser exemplificado pela afirmativa de que, “se pensamos acerca de um ferimento, quase não podemos furtar-nos a refletir sobre a dor que o acompanha”. Kant apresenta a imaginação dentro de uma conjuntura diferente do que já foi visto aqui. Ele diz que, sem esta referência, é inédita a experiência plausível, na qual aportam todos os objetos do conhecimento. Kant (2001) enquadra a *imaginação* ao lado dos *sentidos* e da *apercepção* como capacidades ou faculdade da alma, sendo três fontes primitivas, as quais não se derivam de qualquer outra faculdade. Kant as defende como de uso transcendental, além do empírico, o que traz para o fato em si outro elemento importante, já que, se o uso empírico parece bastante razoável e compreensível, visto que se baseia na experiência como foco para seu desenvolvimento ou criação, o transcendental até surpreende, na medida em que sua definição – transcendente – não pode ser muito diferente de tudo aquilo que está além dos limites do próprio Universo. O aspecto transcendental pode ser ligado ao inconsciente coletivo de Jung<sup>2</sup> ou a

---

<sup>2</sup> [...] parece se constituir de motivos mitológicos ou imagens primordiais, razão pela qual os mitos de todas as nações são seus reais representantes. De fato, a mitologia como um todo poderia ser tomada como uma espécie de projeção do inconsciente coletivo [...]. Portanto,

composição da *psyké* que governa o corpo do *kósmos*, de Platão,<sup>3</sup> dentre outros. É compreensível o menosprezo que, de forma geral, as pessoas dedicam a tudo que foge do visível, do palpável e do que esteja fora do cotidiano. O transcendental parece ter seu espaço reservado dentro da religião e do misticismo de forma geral e toda vez em que ele é citado ou utilizado fora desse contexto, como, por exemplo, dentro da filosofia, gera um desconforto. Entretanto, como ignorar que a vida em sua essência é composta por energia em seu cerne e que tudo mais é mera consequência? A filosofia e a ciência devem se aprofundar em toda e qualquer questão, sem ter outra preocupação com enfrentamentos, fato elementar, ou seja, óbvio, mas que merece ser destacado neste momento. Jung viria a abraçar mais concretamente a imaginação quando, em 1916, ele cria uma técnica que substituiria – ou complementaria – o procedimento de Freud da associação livre.<sup>4</sup> A sua nova técnica, a partir de então, é chamada de Imagem Ativa. Possivelmente, Jung foi um dos que mais se utilizou da imaginação em suas técnicas profissionais para a cura de pacientes, e o fato marcante na Imagem Ativa é que o autor já partiu de uma teoria pronta – Freud e sua associação livre –, aperfeiçoou-a e a colocou em prática. Isso significa que aconteceu uma boa base de desenvolvimento teórico, a partir desses estágios. Sobre a citação, em si, destaca-se a afirmativa de que “a imagem se modifica adquirindo vida pelo simples fato da observação”, já que transmite e proporciona uma noção da sua força dentro dos processos mentais. Pode-se concluir que a imaginação é um processo de libertação da consciência, de caráter transcendental e que a conduz para o Universo, para lugares tangíveis ou intangíveis. Uma consequência do desenvolvimento da imaginação é que ela

---

podemos estudar o inconsciente coletivo de duas maneiras: ou na mitologia ou na análise pessoal (JUNG, 1924/1986, §325) (SERBENA, 2010).

<sup>3</sup> Na narrativa cosmológica do *Timeu*, o texto platônico não afirma a existência de “dois mundos” e sim de três espécies de “modo de ser” (*ousía*)<sup>7</sup> em inter-relação. Segundo 28a-35b, são eles: o que devém (o sensível), o que é sempre (as Ideias, o modelo), e uma terceira espécie de *ousía*, a *psykhé* cósmica, mistura entre uma terceira espécie de ser, uma terceira espécie de mesmo e uma terceira espécie de outro, intermediárias entre o divisível e o indivisível (*Timeu 35a-b*) (REIS, 2007).

<sup>4</sup> A associação livre é o método terapêutico por excelência da psicanálise. Freud o inventou em substituição ao hipnotismo no tratamento das neuroses. Começou a utilizá-la no tratamento de Elizabeth Von R., que solicitou que Freud a deixasse associar livremente, sem pressionar a busca de uma lembrança específica (MOURA, 2009).

pode levar a uma qualificação cognitiva, observando-se que pode ser direcionada, em seu ponto de partida, pela racionalidade ou não. A impressão que fica, depois desse aprofundamento, é de que quanto mais se entranhar nos meandros da imaginação, mais se terá essa certeza quanto ao seu aspecto metafísico, mas essencialmente útil nos tempos atuais, ou seja, o pós-metafísico, com toda sua gama maior de aspectos e variáveis a serem considerados no cotidiano da vida.

### Referências

- ARISTÓTELES. **Da Alma (De Anima)**. Trad. de C.H.Gomes. Lisboa: Edições 70, 2015.
- HUME, David. **Tratado da natureza humana**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.
- HUME, David. **Investigação acerca do entendimento humano**. Lisboa: Edições 70, 2013.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- MOURA, Joviane Aparecida de. **O método da associação livre**. 2009. Disponível em: <https://psicologado.com/abordagens/psicanalise/o-metodo-da-associao-livre>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- REIS, Maria Leticia de Oliveira. **Da experiência de perda à perda de experiência: um estudo sobre a Erfahrung na teoria psicanalítica, na Filosofia e na clínica**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.
- SERBENA, Carlos Augusto. Considerações sobre o inconsciente: mito, símbolo e arquétipo na psicologia analítica. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 76-82, jun. 2010. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672010000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672010000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 8 maio 2018.

## O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE JULES FERRY (1832-1893)

Daniel Longhini Vicençon<sup>\*</sup>

A partir da Revolução Francesa em 1789, as matrizes filosóficas que norteavam as discussões no campo da Educação se alinharam para uma nova perspectiva, que entendia que o Estado deveria oferecer gratuidade, obrigatoriedade e laicização da escola. Jules Ferry (1832-1893), advogado e político francês, participou ativamente neste processo de grandes transformações na educação francesa. Sua luta não se definiu como contrária à existência de religiões, mas, da institucionalização das mesmas: “Dicho de otra manera, la verdadera laicidad supone estimular la lucha contra el clericalismo, sin ser una lucha antirreligiosa” (DARCOS, 2008, p. 187). Sendo assim, este texto tem como objetivo analisar as ideias filosóficas e educacionais de Jules Ferry, observadas em seu escrito *“La escuela laica”* (1945), no intento de compreender como as mesmas colaboraram para a manutenção do poder da burguesia do século XIX. A metodologia utilizada nesta pesquisa pautar-se-á nos princípios da pesquisa histórica, bibliográfica e documental, recorrendo como fonte principal o texto de Jules Ferry (1945). O estudo se justifica ora por propor compreender as raízes da educação laica, gratuita e obrigatória que se configuraram como instrumento da burguesia francesa do século XIX, ora por colaborar diretamente com a proposta prescrita no GT12 – Filosofia e Educação, no que tange às discussões do território da Educação, afunilando o debate sobre as ideologias, epistemologias, políticas e culturas. Em um contexto em que a burguesia assumiu o poder, a escola arquitetada por Jules Ferry se alinhou com as necessidades da classe então dominante. Além disso, muito mais que educar a população para viver em sociedade, a educação teria um papel fundamental para a manutenção do poder da Burguesia. Deste modo, o estandarte de uma educação laica, gratuita e obrigatória constituiu como uma estratégia empregada pela burguesia para manter seu poder naquele contexto. O espírito revolucionário que ocupava a sociedade francesa no século XVIII foi transformado por um espírito contrarrevolucionário (LEONEL, 1994); o

---

<sup>\*</sup> Licenciado em História. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. É bolsista Capes. E-mail: daniel.longhini97@gmail.com

conhecimento que o Estado passou a transmitir por meio da escola para os jovens, não era força motriz para uma emancipação das opressões, pelo contrário, era uma tentativa de educar a população para a apatia “[...] transmitir os conhecimentos necessários à economia, sem perder, por isso, o controle sobre o poder social do saber” (FOUCAMBERT, 2010, p. 97-98). Era necessário oferecer à população a oportunidade de se educar, ao mesmo tempo em que os dominariam pela escola: “Criar não a escola do povo, mas uma escola para o povo que o leve a interiorizar a desigualdade social (2010, p. 98). Em seus escritos, Ferry apontou uma das principais funções que a escola deveria ter: Poner en el alma de los niños los primeros y sólidos fundamentos de la simple moralidade” (FERRY, 1945, p. 20). Tal afirmação nos permite compreender o ímpeto do autor: inserir nesses jovens estudantes a moralidade republicana, a qual estava regida pela burguesia. Por isso, ele apostou no ensino moral e cívico: “si esta lección no les impede, al salir de la escuela, cometer un fraude, un acto aunque sea leve, de contrabando o de caza furtiva, no habereis hecho nada; la lección de moral ha fracasado” (FERRY, 1945, p. 20). No intento de formar uma nova geração com valores opostos ao do Antigo Regime, Ferry substituiu as disciplinas confessionais ligadas, principalmente, ao catolicismo, por moral e cívica. Entretanto, mais do que garantir aos jovens um novo programa de ensino laico, o autor também estava propondo uma forma de educar os jovens para se viver dentro de novos padrões: os da burguesia. Para inserir o conteúdo moral dentro de sala de aula, ele foi bem claro “pocas fórmulas, pocas abstracciones, muchos ejemplos, y sobre todo ejemplos tomados de la vida real” (FERRY, 1945, p. 22). Era a partir do cotidiano da vida do aluno que o professor deveria elaborar suas reflexões. O professor, ao mesmo tempo em que ensinaria o aluno a ler e escrever, tinha que inserir as regras morais (FERRY, 1945). Ou seja, para Ferry, por mais que a carga horária da disciplina de moral fosse de uma hora por semana (DARCOS, 2008, p. 100), existia a necessidade de implantar tal conteúdo dentro das aulas de outras disciplinas, ou seja, seria um tema transversal em toda grade curricular. Desta forma, analisar a obra de Ferry é essencial para compreender as contradições existentes na escola francesa do século XIX. No mesmo tempo em que se apresentou laica, gratuita e obrigatória para toda a população, ela também foi instrumento de dominação utilizado pela burguesia. O mito da Escola de Jules Ferry perdura, até hoje, como aponta Foucambert

(2010): a burguesia continua utilizando a educação como forma de domínio. Por isso, estudar criticamente o texto de Ferry é entender que o “bom cidadão”, ao qual, o autor se refere, era aquele que estava instruído de acordo com os pressupostos da educação burguesa.

#### **Referências**

DARCOS, Xavier. **La escuela republicana en Francia**: obligatoria, gratuita y laica: la escuela de Jules Ferry, 1880-1905. Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008.

FERRY, Jules. Carta dirigida a los maestros por el ministro de instrucción pública. *In*: FERRY, Jules. **La escuela laica**. Buenos Aires: Losada, 1945.

FOUCAMBERT, Jean. **A escola de Jules Ferry**: um mito que perdura. Curitiba: Ed. da UFPR, 2010.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública**: elementos para a crítica de teoria liberal da educação. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, 1994.



## OS ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO CONTRATURNO ESCOLAR BRASILEIRO

Dinora Tereza Zucchetti<sup>\*</sup>

Marta Nörnberg<sup>\*\*</sup>

Carlos Eduardo Poerschke Voltz<sup>\*\*\*</sup>

Este trabalho é recorte de pesquisa em construção sobre educação em Organizações não governamentais (ONGs) de contraturno escolar para o doutoramento em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale. Na Lei n. 9.394 sobre as Diretrizes e Bases (LDB), em seu art. 2, é ressaltada a inspiração da educação nos princípios de liberdade e solidariedade e o dever da família e do Estado no processo humano de educar humano (BRASIL, 1996). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 1990, prioriza a proteção das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e, de acordo com seu art. 86, “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 2010). Neste trabalho, discutimos a possibilidade de uma formação ética nos espaços não escolares de educação. Sustentamos que, nestes espaços, são realizadas práticas educativas, estruturadas fora dos limites da escola (SEVERO, 2015), com crianças e jovens expostos à pobreza que frequentam os espaços escolares (MOURA; ZUCCHETTI, 2019). Com tais práticas são produzidos novos saberes e novos sujeitos no campo da educação (ZUCCHETTI; MOURA, 2016). Na concepção de Trombetta e Trombetta (2018), a educação está atrelada à conquista da dimensão ética. Quando assumimos uma posição crítica a um projeto de sociedade perverso voltado para o mercado, para a conquista material e o lucro acima das vidas, e nos empenhamos no resgate da humanização do homem e de suas relações, da solidariedade, da justiça, da igualdade e de uma vida digna para todos e todas,

---

<sup>\*</sup> Doutora em Educação. Professora Titular do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Universidade Feevale. Bolsista Produtividade CNPq. *E-mail:* dinora@feevale.br

<sup>\*\*</sup> Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Professora-pesquisadora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. *E-mail:* martanornberg0@gmail.com

<sup>\*\*\*</sup> Doutorando em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Universidade Feevale. *E-mail:* carlosvoltz@hotmail.com

aproximamo-nos de um educar ético, do encontro entre o eu e o outro, de um projeto humanizante. O objetivo deste trabalho, excerto dos estudos da Tese em andamento, submetido no V CEDU, é investigar as divergências e revelações dos estudos sobre a educação no contraturno escolar no Brasil. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Esse tipo de estudo fornece um panorama histórico do que já foi produzido, cientificamente, em diferentes regiões com as constatações de diferentes pesquisadores. Além disso, possibilita a organização, o esclarecimento, o resumo e as referências bibliográficas utilizadas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Na BDTD, foram buscadas todas as teses de 2012 até 2019 que contivessem o termo contraturno. Na busca foram encontradas 16 Teses de diferentes áreas do conhecimento (Economia, Estatística, Administração, Psicologia, Educação e Interdisciplinar). Por meio da leitura dos resumos, destacamos as Teses que se referiam à educação não escolar desenvolvida principalmente em ONGs com crianças e adolescentes, restando sete trabalhos para análise mais aprofundada. Destas, uma foi defendida em 2014, cinco em 2015 e uma em 2017.

Três são da área da Educação, três da área da Psicologia e uma interdisciplinar, concentradas em universidades públicas (cinco federais e uma estadual) das Regiões Sul e Sudeste do Brasil.

No que se refere aos estudos para a conclusão do Doutorado em Psicologia, duas Teses localizadas foram defendidas no ano de 2015 e uma no ano de 2014 e enfatizaram crianças em situação de vulnerabilidade social, participantes de projetos de contraturno escolar.

Queiroz (2014) investigou e descreveu as relações entre aspectos morais e cognitivos de crianças que frequentavam um projeto mantido pela prefeitura de Vitória-ES, com idades de 7 e 10 anos, de ambos os sexos. Utilizou os instrumentos de Avaliação: do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM) e Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC), concluindo que os investigados de 10 anos apresentaram melhor avaliação que os de 7 anos, mostrando a importância dos instrumentos para o diagnóstico psicológico em vulneráveis.

Camargo (2015) investigou uma ONG que recebia crianças, adolescentes e famílias de duas favelas do entorno da Companhia de Entrepósitos e Armazéns Gerais de São Paulo (Ceagesp), para a realização de oficinas no contraturno escolar, constatando que tem sido um lugar de troca e discussão no contexto de crescimento de favelas no País.

Partiu-se da observação de que os jovens são influenciados pelas vivências nos contextos familiar, escolar e de atividades extraescolares (AEEs).

Matias (2015) destacou o papel protetivo e de possibilitar acesso à cultura e à arte das AEEs, mas concluiu que as atividades têm pouca articulação com as atividades curriculares.

A Tese de Serpe (2015) também trouxe o papel da família e da escola como complementares por meio da investigação das representações que envolvem família, escola e valores e as distintas vozes que a envolvem, incluindo as de jovens vulneráveis atendidos em instituições de contraturno social em Ponta Grossa-PR. Realçou a importância da preparação para o trabalho no futuro e o cuidado no presente.

Vivian (2015) reforçou o papel disciplinar das escolas que oferecem contraturno escolar, pela dificuldade de os professores se desprenderem do currículo em direção a uma integração das atividades. Para ela, o turno ampliado é marcado por disciplina, improviso ou processo inventivo, conhecer, conviver e proteção.

Geber (2015) analisou as práticas dos educadores das oficinas culturais, esportivas e de reforço escolar realizadas no contraturno de duas escolas municipais de Ensino Fundamental de Belo Horizonte-PR, constatando que as práticas dos agentes sociais contribuíram para a ampliação dos saberes desenvolvidos na escola, aproximando-a com as famílias e os territórios.

Em sua Tese, Silva (2017) se propôs a investigar a implementação dos programas Escola Integrada e Segundo Tempo e as representações de esporte e lazer no contexto da prática, por meio de um estudo de caso na cidade de Belo Horizonte-MG. Realizou uma análise do discurso e da representação social, encontrando enunciados no imaginário sociodiscursivo dos sujeitos investigados referentes à proteção social e o cuidado aos estudantes praticantes das atividades de contraturno escolar, estendidos às suas famílias. A ideia de que o esporte e o lazer proporcionam saúde, cuidam e protegem os estudantes,

afastando das drogas, presentes nas falas dos sujeitos, levam para o universo da escola uma demanda que deveria ser integrada com políticas públicas (saúde, segurança, esporte, lazer, moradia, emprego, etc.), além de induzir a uma conduta disciplinada esperada.

Enfim, concluímos que a análise das Teses contribuiu para evidenciar a atualidade da discussão sobre a educação no contraturno escolar no Brasil, por ser uma discussão recente em estudos de doutoramento e com divergências nos trabalhos com relação às nomenclaturas utilizadas (contraturno escolar, turno contrário, turno inverso, atividades extraescolares, etc.), aos espaços onde são realizadas as atividades (ONGs ou escolas que ampliaram seus turnos), aos sujeitos investigados (professores, educadores sociais, familiares) e aos objetivos de estudo (verificar os tipos de práticas educativas; as articulações entre esses espaços e outros como a família, a escola ou bairro; o auxílio das atividades no desempenho escolar, o desenvolvimento cognitivo; as descobertas das crianças e adolescentes).

Possibilidades de educação no contraturno escolar revelaram-se na revisão bibliográfica: realizada enquanto práticas disciplinares; preparadoras do jovem para o mercado de trabalho; potencializadoras de qualidades; protetoras; articuladas com a escola, a família e a comunidade no cuidado dos vulneráveis. Essas revelações inspiraram a busca pela empiria sobre as ONGs que oferecem contraturno escolar e suas contribuições para uma formação ética e transformadora de crianças e adolescentes vulnerabilizados socialmente.

## Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

CAMARGO, Ana Cristina. **Ateliê Acaia e Clínica Extensa:** uma perspectiva psicanalítica na construção de um projeto institucional. 2015. 230p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GEBER, Saulo. **As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral.** 2015. 160p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MATIAS, Neyfsom. **Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida**, 2015. 185p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A dimensão educativa da educação não escolar: tem sentido este debate? **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 150-158, jan./abr. 2019 Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27950/17874>. Acesso em: 27 ago. 2020.

QUEIROZ, Daiana. **Moralidade e cognição**: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social, 2014, 235p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SERPE, Bernadete. **Educação, escola e instituições de contraturno social na cidade de Ponta Grossa**: entrecruzamentos de valores e representações por diferentes vozes. 2015. 271p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SEVERO, José. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, Dec. 2015a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217666812015000300561&lng=en&nr m=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812015000300561&lng=en&nr m=iso) Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, Marcília. **A implementação dos programas de contraturno escolar e as representações de lazer e esporte**, 2017. 168p. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional) – Programa de Pós Graduação em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luís. Ética. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIVIAN, Danise. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral**: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”. 2015. 245p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 474, p. 165, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/i/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. Educação não escolar: gênese de um novo modo de educar. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO, 10., 2016, Mexico. **Anais [...]**, v. 1. p. 1-15, Mexico: UPN, 2016. Disponível em: [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo9/143.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo9/143.pdf). Acesso em: 28 ago. 2019.

## PROFESSORES DE ALFABETIZAÇÃO E O APRENDIZADO COMO POTÊNCIA DE AGIR

Fernanda Reginato Busato \*

O projeto de pesquisa, “Professores de alfabetização e o aprendizado como potência de agir: o que contam sobre os encontros formadores de afetos alegres em sala de aula em uma escola da rede municipal de ensino de Nova Prata – RS”, surgiu da inquietação, inicialmente alusiva às dificuldades de aprendizagem e que, posteriormente fundamentou-se no que se refere ao potencial de aprendizado e de suas singularidades, quando aproximado à alfabetização. O problema de pesquisa foi elaborado de forma a perceber o que contam as professoras de alfabetização sobre a potência de agir dos alunos com quem atuam. Este problema fez com que fosse estabelecido, como objetivo geral, reconhecer o que contam as professoras de alfabetização sobre a potência de agir dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Nova Prata – RS, e os específicos, vinculados à teorização, pretendem: a) identificar o conceito que assume a potência de agir como aprendizado; b) situar o aprendizado como potência de agir no campo educacional; c) aproximar o conceito de potência de agir com a alfabetização. As palavras-chave que resumem este projeto de pesquisa são: alfabetização, potência de agir e formação de professores.

A partir do problema e objetivos, direcionou-se a busca por referências que fundamentassem conceitos importantes para o desenvolvimento do tema, tais como: corpo, afecção, afetos ativos e passivos, potência de agir e gêneros de conhecimento, oriundos inicialmente de obras do filósofo holandês Baruch Spinoza e explorados e difundidos por autores como Gilles Deleuze, Juliana Merçon e Tomaz Tadeu da Silva. Tais conceitos foram utilizados como base para a tentativa de uma aproximação com a educação e, mais especificamente, à alfabetização, no que se refere ao aprendizado. Necessitou-se, portanto, direcioná-los e fazê-los criar sentido e significado dentro do campo alfabetizador. Para tanto, inicialmente, é importante situar os conceitos e empregá-los na realidade alfabetizadora escolar. Quais são os corpos que pertencem a ela? Que

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa do CNPq Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade. *E-mail*: freginato@ucs.br

encontros acontecem no meio alfabetizador? De que forma esses encontros influenciam o processo de alfabetização? A partir destas e de outras questões, construiu-se uma sólida base para o desenvolvimento do tema.

Considera-se que é durante as afecções que se manifesta a variação da potência de agir: se a criança encontra-se com a professora, um livro, ou uma atividade, por exemplo, e sente-se bem, sua potência de agir é elevada causando alegria. Por outro lado, se os corpos com os quais ela se relaciona causam-lhe insegurança e descontentamento, sua potência de agir é retraída e, conseqüentemente, seu aprendizado, nessa situação, não será eficiente da mesma forma do que no encontro alegre. Isso acontece porque, nas relações entre os corpos, sempre haverá manifestação de afetos, ou seja, através do encontro da criança e outros corpos, haverá paixões envolvidas, de alegria ou tristeza. E, de acordo com elas, o aprendizado será suficiente ou não para a criança alfabetizar-se, pois este será regulado pela potência de agir determinada pelo afeto que decorreu da afecção. Além disso, a variação da potência de agir é determinada pela ideia que um corpo tem do outro, suas percepções sobre ele. Portanto, a ideia que uma criança tem dos corpos com quem ou que convive na escola será determinante, durante o processo de afecção com outros corpos. Junto a isso, se a afecção promovida entre a criança e o corpo alfabetizador resultar no afeto da alegria e, conseqüentemente, no aumento ou na expansão da potência de agir, o aprendizado será facilitado. Sobre isso, Merçon (2009, p. 78) diz que “a afirmação da paixão alegre como experiência que facilita a ativação do nosso pensar por meio das noções comuns. [...]”. Isso quer dizer que, se a criança encontrar-se no segundo gênero de conhecimento, no qual produz noções comuns sobre o corpo que a afeta, a partir deste movimento, ela terá o pensamento viabilizado e, assim, um aprendizado efetivamente satisfatório no que compete ao processo alfabetizador. Nesse sentido, o papel da professora alfabetizadora evidencia-se no sentido de ter a sensibilidade necessária para perceber quais são os encontros formadores de afetos alegres e proporcioná-los aos seus alunos, de modo que deles resulte um pensar potente, fortalecido pela força de existir do aluno. Conforme Merçon (2009, p. 151) a questão principal refere-se, portanto, à caracterização das relações que aumentam nossas potências ao invés de extingui-las ou diminuí-las. A finalidade da ação pedagógica da professora deve visar tais relações, a fim de tornar o aprendizado

um processo norteado pelo fortalecimento da potência de agir dos seus alunos, ou seja, do seu poder de ação.

Assim, considera-se importante avaliar como papel da educação também a investigação desse processo de ativação da potência, pois dele dependerá o sucesso ou fracasso do aprendizado escolar, no caso da alfabetização, visto sob a ótica deste pensamento, que busca respostas para questões tão persistentes no cenário alfabetizador atual.

#### **Referências**

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Trad. para o português de Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.



## IMBRICAÇÕES (RELACIONAR-SE PROFUNDAMENTE) DO PROCESSO DE DOMINAÇÃO CULTURAL E A REPRESENTATIVIDADE DIASPÓRICA COMO FORMA DE EMANCIPAÇÃO

Miguel Agostinho Calgaro\*

A presente pesquisa surge da inquietação provocada pelo entendimento de que, ao mesmo tempo em que a educação é um direito de todos, sua consecução se vê limitada pela cultura de massas, que se impõe como obstáculo à emancipação humana.

Adorno (1995, p. 12) entende que a **EMANCIPAÇÃO** nos indivíduos age “[...] no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão”.

A educação danificada limita o indivíduo e impede que alcance o esclarecimento, capturando a subjetividade na própria concepção de educação.

Neste sentido, pensa-se a educação não apenas como forma de resistência da estrutura social, mas também como meio de avançar no processo de esclarecimento.

Na estruturação histórica dos processos educacionais, observa-se uma interferência do caráter de padronização e produção massiva herdado da Revolução Industrial, que ampliou o alcance das corporações e organizações produtivo-capitalistas, facultando uma expansão que atravessou fronteiras e oceanos, sem precedentes na história do trabalho humano. Com as novas possibilidades propostas pelas forças produtivas do capitalismo, este ultrapassou as fronteiras transnacionais e tornou-se, ao mesmo tempo, veículo de dispersão cultural, transportando entre diferentes países e comunidades as ideias que fundamentam este modo de produção. Com isso, vive-se de forma acelerada as distintas manifestações culturais, já que o processo de expansão capitalista, até o momento, não sinaliza um término. Neste contexto, as relações humanas estão intrinsicamente conectadas à ação comunicativa de massa, posto que existe nesta a oportunidade de disseminação de ideologias, que passam também a compor as formas de educação contemporânea.

---

\* Mestrando em Educação.

O processo cultural visto nos dias de hoje personifica a ideologia de certo controle na formação humana, repetindo conceitos preferidos para a manutenção do sistema produtivista-capitalista. Historicamente, observa-se que a acumulação progressiva e interminável do capital é do interesse de uma pequena parcela populacional, relegando à outra parcela – composta pela grande maioria – o papel de instrumento que realiza a acumulação, transformando sua força de trabalho em capital para o menor grupo.

A percepção clara deste processo desigual de distribuição da riqueza depende de fatores educacionais que ampliem a compreensão do indivíduo, o que pode desestruturar o sistema e impedir seu pleno funcionamento nos moldes de acumulação e transferência de recursos da maioria para a minoria. Depreende-se desta ameaça a necessidade de manter uma cultura dominante que enalteça a massificação, minimizando a emancipação individual e impedindo a compreensão lata sobre como ocorrem os processos de distribuição de bens e riquezas.

Diante deste contexto cultural, no qual a educação se encontra, o problema principal da pesquisa é delineado da seguinte forma: Considerando a análise adorniana sobre a formação cultural, quais perspectivas educacionais podem ser desenvolvidas, a partir da constituição da emancipação humana?

O objetivo principal é a análise dos fatores determinantes no processo de formação cultural e a investigação de seus impactos diante do esclarecimento preconizado pela educação. Decorrem do objetivo principal analisar, no discurso filosófico de Adorno e Horkheimer, o debate sobre o fundamento da cultura de massa, contribuições ou entraves na plenitude educacional. O propósito é estabelecer uma interface entre o pensamento filosófico de Adorno e Horkheimer e a reflexão educacional investigando as concepções propostas nas obras desses autores. Neste sentido, buscam-se os pontos convergentes entre formação cultural e educação, elencando os pontos que destoam do esclarecimento. Posteriormente, a reflexão escoará em direção ao aspecto influenciador da grande mídia perante a formação cultural, com isso a pretensão é afunilar para o sentido das relações entre as camadas da sociedade na possibilidade ou não de interferência, no processo de emancipação humana.

Esta pesquisa tem sua inserção no GT12 – Filosofia e Educação justificada pela escolha teórica baseada em Adorno e Horkheimer, filósofos do século XX,

que trabalharam de forma intensa o papel da cultura na formação e promoção da liberdade de pensamento e ação. Além disso, a educação é encaixada como vetor fundamental da emancipação nesta pesquisa, e seu tema principal convida à reflexão e ao tensionamento dos valores contemporâneos, seus expedientes de questionamento, para que promovam o desenvolvimento humano.

Os pressupostos teóricos da pesquisa são provenientes das ideias de Theodor W. Adorno (1993, 1995, 2002), que se consolidou como um dos filósofos mais influentes e reconhecidos do século XX. O pensamento adorniano demonstra ser um excelente mecanismo na busca do entendimento da contemporaneidade e suas obras transitam de forma vigorosa e fluente na crítica musical e filosófica, sempre com destreza e pertinência. Com o advento da globalização e dinamismo da sociedade seus estudos perpassam pontos nodais como a representatividade hegemônica do capital e a homogeneidade da cultura, questões muito caras para Adorno e que, no decorrer do percurso, ganham novos elementos e significâncias.

Também adquire relevância para a pesquisa a contribuição conjunta de Adorno e Horkheimer (1985). Já na década de 30, Horkheimer estabelecia novas perspectivas nas relações entre teoria e prática. No contexto da Teoria Crítica, suas considerações apontam para o afastamento de tais relações, mas seguem o direcionamento para a emancipação humana, porém de forma cautelosa e sem ação direta.

O trabalho incorpora tempestivamente outros autores que abordam a questão da emancipação no embate com a cultura de massas e tendo a educação em relação dialética, considerando esta, simultaneamente, obstáculo e caminho para o esclarecimento e processo emancipatório humano.

A pesquisa é bibliográfico-conceitual e encontra-se em execução, mas, dentre seus resultados espera-se que ocorra um estreitamento, partindo de uma percepção mais abrangente de educação (que, em primeiro momento, abstrai o compromisso de verticalização), seguindo para o conceito de educação como forma de resistência e alcançando finalmente uma proposta de emancipação. Nesta proposta serão exploradas as possíveis veredas de libertação do modelo massificado, aplicando a abordagem crítica não só à sociedade e produção, mas também ao olhar sobre a educação que se impõe como forma de manutenção da alienação em diferentes níveis.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**. 2. ed. Trad.de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática,1993.

ADORNO, Theodor W. **Educação para emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

## A MUSICALIZAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA NA ESCOLA DO CAMPO

Neusa Regina Wachholz \*

As reflexões ora propostas são parte das pesquisas de Dissertação de Mestrado e aborda a música, sob uma perspectiva hermenêutica.<sup>1</sup> Para a educação em geral, a hermenêutica também se mostra indispensável, pois é através dela que “a educação pode interpretar seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças” (HERMANN, 2002, p. 83).

Diante da perspectiva dos objetivos da Educação Integral, o presente artigo visa apresentar a musicalização como instrumento propulsor de cultura abordando a musicalização enquanto processo de formação integral em seus aspectos (cognitivos, sociais, estéticos, etc.).

Anísio Teixeira foi um dos primeiros a pensar em educação integral pública e democrática; defendia uma escola para todos. Segundo Teixeira,

não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real. Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas (TEIXEIRA, 1976, p. 435).

Talvez pareça utópico idealizar uma escola capaz de oferecer educação pública com qualidade nos moldes do pensador, entretanto tal proposta, em que a escola se integra à comunidade, vem contribuir para a superação das disparidades educacionais existentes.

---

\* Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). *E-mail*: neusaregina w@hotmail.com

<sup>1</sup>Hermenêutica, também dita “Arte de Interpretar”, provém do grego “hermêneuein” e significa declarar, anunciar, interpretar, esclarecer e traduzir e, por isso, em vários dicionários encontramos hermenêutica como a “a arte ou a técnica da interpretação” (WEISZFLOG, 2019).

Ainda, de tal forma, adotar a concepção de educação integral como formação integral do ser humano implica, segundo Guará (2006, p. 16), uma reorganização dos referenciais conceituais e metodológicos da prática pedagógica, pois é preciso “uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade”.

Desta forma, alinha-se a musicalização com os princípios de reflexão da hermenêutica, como preceituam Almeida, Flickinger e Rohden (2000, p. 8): “[...] obrigando-nos a experimentar os limites da razão autossuficiente, tal como defendida pela tradição iluminista, mostrando-nos no processo de compreender uma experiência ontológica subjacente a cada reflexão e a incitando”.

A musicalização é reconhecidamente a forma de incitar a reflexão do indivíduo, seja ele musicista ou mero ouvinte.

A música basicamente refere-se a signos sonoros que possuem existência plena em sua representação e a aparência desta linguagem é de natureza simbólica. A pertinência da hermenêutica nessa questão está na interpretação musical. Contextualizando a hermenêutica em sua perspectiva filosófica e em sua relação com a arte e a estética, é possível perceber que toda composição musical é uma obra de arte que precisa ser interpretada, conforme leciona Palmer:

É certo que os métodos de “análise científica” podem e devem ser aplicados às obras, mas ao proceder deste modo estamos a tratar as obras como objetos silenciosos e naturais. Na medida em que são objetos, são redutíveis a métodos científicos de interpretação; enquanto obras, apelam para modos de compreensão mais sutis e compreensíveis (PALMER, 1986).

Assim, através de um estudo e análise sistemática, é possível perceber que o real valor de uma obra musical não é a mera fruição por ela despertada, mas a conexão significante-significado evocada. Gadamer (2008, p. 503) leciona: “Todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no medium de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto, sendo, ao mesmo tempo, a própria linguagem do intérprete”.

Por isso, o estudo da música e da musicalização não propiciam somente o desenvolvimento do educando como musicista, mas o completam também como

pessoa. Ricoeur, hermenêuta por excelência, opta por realizar uma abordagem fenomenológica:

“Deuxième thèse: – Par delà la simple opposition il y a, entre phénoménologie et herméneutique, une appartenance mutuelle qu’il importe d’explicitier. [...] D’autre part, l’herméneutique s’édifie sur la base de la phénoménologie [...]: la phénoménologie reste l’indépassable présupposition de l’herméneutique (RICOEUR, 1975).

Para Ricoeur, toda a fenomenologia é, em si, hermenêutica, e a hermenêutica depende diretamente da fenomenologia. Portanto, ao estudar o fenômeno em si, percebe-se que a Educação, como uma ciência humana, deve reconhecer que existem fatos e características não plenamente passíveis de explicação exata, principalmente no que tange à Arte. A racionalidade estrita é prejudicial; como nos diz Hermann:

Assim, a Hermenêutica tem que desconstruir uma racionalidade que, colocada sob limites estreitos, quer mais a certeza que a verdade, e demonstrar a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo. A Hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas também não deixa de interrogar outras experiências, como a experiência artística (HERMANN, 2002, p. 15).

Assim, uma vez provados os benefícios e a facilidade de utilização da musicalização, resta apenas o desafio da sua implementação, para que os louros sejam colhidos tanto por discentes quanto por docentes.

As reflexões aqui propostas buscam contextualizar a hermenêutica em sua perspectiva filosófica e sua relação com a arte e a estética, possibilitando a percepção de que toda composição musical é uma obra de arte que precisa ser interpretada.

Diante dos objetivos da educação integral, buscando a formação humana em seus aspectos cognitivo, social, ético e estético e com a ciência de que a necessidade da população pela mesma, tem somente aumentado, vislumbra-se neste breve estudo as possibilidades da utilização da educação musical fundamentada na hermenêutica.

## Referências

- ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: educação, cultura e ação comunitária**, n. 2, p. 15-24, 2006.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1986
- RICOEUR, Paul. Phénoménologie et herméneutique. *In*: \_\_\_\_\_. **Phénoménologie Heute, Grundlagen Und Methodenprobleme**. Friburg-Muenchen: 1975. p. 31-75.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.



## JOHN RAWLS E A EDUCAÇÃO EM UMA DEMOCRACIA CONSTITUCIONAL

Severino Alexandre Biasoli\*

O presente trabalho aspira examinar as ideias sobre o direito fundamental dos indivíduos ao acesso à educação como garantia da concretização da justiça em uma sociedade democrática. Esta será consolidada em uma associação mais ou menos autossuficiente de indivíduos que, em suas relações mútuas, reconhecem certas regras de comportamento como vinculativas e que, na maioria das vezes, agem de acordo com elas, o que deu à educação o papel de um direito social concreto, dentre os direitos e as garantias fundamentais de seus indivíduos. Isso se dá em um Estado bem-ordenado, que não apenas visa promover o bem-estar de seus membros, mas também é efetivamente regulado por uma concepção pública de justiça. Neste sentido, com primazia da liberdade, igualdade e justiça, com o fim último acertado à concretização da democracia constitucional, nos termos de uma reflexão de interfaces com a teoria da justiça de John Rawls (1921-2002).

O problema ético-filosófico aqui discutido é: Qual será a justificação da educação ser universal e obrigatória para coesão política em uma sociedade marcada pelas múltiplas diferenças socioeconômicas entre seus indivíduos na sociedade rawlsiana?

O filósofo norte-americano é reconhecido como um dos mais influentes pensadores políticos do século XX e acredita que a educação dá solidez à estrutura básica social, já considerando as complexas estruturas particulares ou públicas de credos individuais, políticos, morais, filosóficos e religiosos de doutrinas abrangentes, mas principalmente no desenvolvimento em benefício do regime político-democrático, consistindo numa sociedade bem-ordenada. Com isso, considerando-se que a ESTRUTURA BÁSICA DA SOCIEDADE tem entre suas funções a de modificar contingências para beneficiar os menos afortunados na garantia e busca da liberdade e igualdade individual.

---

\* Graduado em Direito e Ciências Contábeis pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Gestão em Serviços de Saúde (UCS), Direito Tributário (UFRGS), Direito Público pela Escola Superior da Magistratura Federal no Rio Grande do Sul/UCS. Mestrando em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul/UCS. *E-mail*: severino.advogado@hotmail.com

A fim de melhor situar a apreciação, primeiro será feita uma reflexão sobre as justificativas que levam a uma ética-política privada ou pública, e a necessidade do alcance de uma visão abrangente da importância de políticas públicas, como as educacionais, para coesão entre os indivíduos na sociedade democrática.

A ideia é de que se conviva em uma sociedade como um sistema equitativo de cooperação, tolerância e espírito de reciprocidade que aparece desde o início do pensamento de Rawls.

No segundo momento, será feita a análise específica sobre a vital participação da educação no sentido de harmonizar os interesses de uma pessoa e a possibilidade de apreciar toda a potencialidade social, econômica ou cultural da sociedade, e de tomar parte em suas atividades. Neste sentido, proporciona para cada indivíduo um sentimento de confiança de seu valor próprio como humano. Rawls diz que, de forma particular, a distribuição natural ou social não é justa nem injusta, mas é injusto que as estruturas sociais, dentre elas a educacional, não oportunizem uma igualdade, no ponto de partida, entre os indivíduos por meio da educação.

O que é justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com os níveis de desigualdade, se discutindo assim a primazia do acesso à educação, independentemente de uma ampla gama de doutrinas morais, religiosas, filosóficas, etc. A partir da visão rawlsiana do papel fundamental da educação como um bem social primário, é visto que a sociedade deve atingir um consenso sobreposto (justaposto) em um Estado Democrático, para ver os indivíduos convivendo em um sistema de cooperação e vantagens mútuas.

É nesse contexto que, em seguida, surgirá a constitucionalização e o regramento daquelas instituições; o direito à educação, sem dúvida, será um vértice fundamental para alcançar a justiça social.

A primazia dos valores sociais – liberdade e oportunidade, renda e riqueza, educação e as bases sociais do autorrespeito – deve ser distribuída de forma igual, a não ser que uma distribuição desigual de um ou de todos esses valores seja vantajosa para todos.

A educação é vital para que os indivíduos possam preservar sua autonomia racional para a concretude de seus objetivos últimos.

O método de pesquisa a ser utilizado será o analítico-hermenêutico e, visando responder ao dilema, necessariamente, haverá uma revisão bibliográfica de sua obra-prima *Uma teoria da justiça* (1971), para colaborar com a abordagem proposta, pois talvez a obra *Ética política* rawlsiana tenha sido a mais discutida das últimas décadas, e desenvolveu respostas aos seus críticos, especialmente refletidas em seus escritos posteriores, o *Liberalismo político* (1993) e *Direito dos povos* (1999).

Conclui-se que a educação dos indivíduos é fundamental, seja pelo desenvolvimento de habilidades inatas ou pelo ensinamento de direitos e garantias constitucionalmente previstas para a cooperação socioeconômica entre cidadãos em um mundo globalizado e democrático.

É evidente, na teoria rawlsiana, que os representantes escolheriam na posição original e no transcorrer do desenvolvimento social que seus indivíduos teriam direito à educação integral. Por isso, a verdadeira e legítima política sobre direito à educação deve ser aquela que vê o Estado como agente positivo na formação ético-educacional dos cidadãos. Neste sentido, tendo conhecimento de que a educação no Brasil deve reforçar os valores de liberdade, igualdade e justiça, tem como objetivos precípuos fortalecer uma sociedade efetivamente justa e democrática. Assim, a ética-política pública obrigatória rawlsiana vai permitir a coexistência, determinar o aceite e, conseqüentemente, a coesão da sociedade democrática, em que permeie liberdade e igualdade com educação. Na perspectiva de que, garantindo acesso à educação a todos os indivíduos, especialmente aos menos afortunados, conseguirá oportunizar um ponto de partida de igualdade de condições entre todos os indivíduos indistintamente, inclusive, utilizando-se de ações afirmativas na busca da igualdade (*fair*). Em uma sociedade justa ocorre a redistribuição dos bens primários e, sobre o direito ao acesso dos indivíduos a esses bens referidos, se encontra o direito à educação. Para o pensador, será quase impossível alcançar um nível imaginado desse estado ideal democrático, sem a primazia da educação, porquanto, tendo acesso à educação, estarão mais próximos de um consenso por sobreposição e harmonia social.

## POR UMA JURISPRUDÊNCIA DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Viviane Cristina P.S. Maruju\*  
Cláudia Fochesato Tronca\*

Este estudo é um encontro de pensamentos, no que tange à escrita no Ensino Médio, tematizada no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Desse modo, em virtude da realização do exame, a escrita – especialmente no terceiro ano – direciona-se para a feitura da prova de redação e, por isso, segue um modelo que é comparado a um funcionamento de “maquinaria” (VARELA; URIA, 1992).

Enquanto estudo em nível de Mestrado e desenvolvido no Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade de Caxias do Sul, *Por uma jurisprudência da escrita no ensino médio*, desafiou-se a problematizar o modo como a escrita vem sendo tomada nessa etapa da educação básica, ou seja, o modo da “redacionalização” que toma não apenas a escrita, mas também as próprias vidas-de-estudante.

Objetivamos tecer considerações acerca das práticas de escrita predominantes no terceiro ano do Ensino Médio. Nesse viés, tensionamos a maneira como a escrita é conduzida no contexto escolar, por ser uma prática que se mostra “redacionalizada”, tendo em vista o vínculo estabelecido com a feitura da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por meio de metodologia conceitual e bibliográfica, a jurisprudência de Deleuze (1996), surge para fazer pensar a constituição de outros modos e funcionamentos para a escrita presente entre as vidas-de-estudante do terceiro ano do Ensino Médio.

Por volta dos séculos XIX e XX, o professor, considerando sua autoridade e papel no sistema, promove o individualismo e a concorrência em sala de aula (VARELA; URIA, 1992). Não há como negar, portanto, que a referida distinção dos

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) (bolsa Prosup/Capes). Professora de Literatura na rede particular de ensino de Caxias do Sul. Participante do Observatório de Educação da UCS na linha de pesquisa Formação de Professores para a Educação Básica e membro do Grupo de Pesquisa CNPq – Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade/UCS. *E-mail*: vicmaruju@yahoo.com.br

\* Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora de Língua Portuguesa na rede particular de ensino de Caxias do Sul. *E-mail*: claudiafochesato@hotmail.com

bons e dos maus estudantes é marcada, inclusive no século XXI, pela comparação entre condutas e desempenhos no contexto escolar, inclusive no que tange à escrita.

Por essa razão, tensiona-se a “redacionalização” da escrita concebida especialmente no terceiro ano do Ensino Médio. Diante do exposto, é possível afirmar que o processo de “redacionalização” da escrita pode ser considerado como consequência das características relacionadas a um sistema educacional que traz resquícios do passado. Visando tensionar esse estado de coisas, a noção de “redacionalização” (MARUJU, 2018) constitui-se um sintoma do modo pelo qual a escrita da redação apresenta-se como uma prática repetida pela via das competências e reiterada como uma ação curricular normativa, no cotidiano das salas de aula, sobretudo no terceiro ano do Ensino Médio.

A redacionalização da escrita, por sua vez, tende a desconsiderar o que se passa no aqui e no agora das vidas-de-estudantes que se veem assomadas a fazer do escrever tão somente um instrumento de preparação da maquinaria para um futuro de competições e de sucessos sempre renovados como as próprias propostas de redação.

Portanto, a sala de aula é potencializada por vidas-de-estudantes que deparam-se com mudanças, principalmente no Ensino Médio, e são tomadas pelos preparos para a vida profissional.

Nesse sentido, ao buscarmos por encontros que autorizam outros modos de escrita, deparamo-nos com o conceito singular de jurisprudência de Deleuze (2000) e, nele, encontramos um caminho que se atravessa entre as regras da redação e, por isso, é pela jurisprudência que travamos nosso combate (COSTA, 2017), em mínimas proporções, em relação à escrita, no terceiro ano do Ensino Médio. A jurisprudência autoriza outros funcionamentos de escrita, cria possibilidades de provocar o pensar e faz funcionar um modo que se afasta do treinamento e da avaliação, possibilitando a experimentação de uma escrita imanente, pois não se reduz a introduções, desenvolvimentos, conclusões e propostas de intervenção.

Escritas que escapam do utilitário, do normativo, do definido, do estruturado. Assim, percebemos possibilidades de experimentar escritas que não estejam atreladas ao atendimento das competências ou aos desígnios da ordem. Nessa perspectiva, fazemos uma aliança com Deleuze (1998), mostrando que é

possível escrever em diferentes modos, já que se procura tecer o diferente e o imprevisível. O raciocínio explanado sintoniza com uma escrita em movimento, embora a ela se atravessem linhas limitadas, rígidas, inclusive no âmbito escolar. É nesse momento que fluxos são transpostos no sentido de estabelecer fissuras e de possibilitar o afastamento de modelos a serem seguidos. Como resultado de pesquisa temos as práticas operadas por meio das normativas prescritivas de *como* e *o que* escrever, levando à competição, à avaliação e ao engessamento. Em razão do modo que a escrita é tomada, buscamos outros aportes para ela, para que sejam abertos novos espaços a uma escrita engendrada como um funcionamento de maquinaria. Aliamo-nos ao conceito de jurisprudência de Deleuze (1996) que autoriza funcionamentos outros à escrita, já que ela é um fluxo e pode funcionar em detrimento das normas formais, tomando a vida como matéria principal em arranjos entre obras, autores, valores, modos de existência, fazendo fluir composições para o pensamento (CORAZZA, 2011). Portanto, a jurisprudência aqui conceituada objetiva dar força à escrita, mas não a qualquer escrita e, sim, àquela que possui valor diferente dos pré-fabricados nas instituições escolares, como uma verdade imbuída de modelos e de normas. Não obstante, é mister considerar que a jurisprudência no âmbito do Direito é fonte de criação, cuida de casos corriqueiros da vida em suas singularidades. Por sua vez, a jurisprudência pela qual postulamos nos põe a pensar a escrita para libertá-la do funcionamento da maquinaria e, assim, evitar prescrições e instrumentalidades a ela, isto é, uma escrita imanente, aberta a experiências, pronta para combater a “redacionalização” impregnada nas vidas-de-estudantes que, mesmo tomadas por preparos para as provas de redação, buscam por uma experiência menos utilitária.

## Referências

- CORAZZA, Sandra Mara. **Oficinas de transcrição**. Caderno de notas 1. Observatório de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida, 2011.
- COSTA, Luciano Bedin da. **AINDA ESCREVER: 58 combates para uma política de texto**. São Paulo: Lumme Editor, 2017. 74 p. (Móbil – Coleção de miniensaios).
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Paris, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Enem 2018**. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/participante/#!/inicial>. Acesso: 17 maio 2018.

MARUJU, Viviane Cristina Pereira dos Santos. **Práticas de leitura literária e escrita no Ensino Médio: a vida em biografema**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Área do Conhecimento de Humanidades, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. cap. 6. Disponível em: <https://biblioteca.ucs.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 14 out. 2019.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1991. 4 v.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

## PEDAGOGIA DO ACOLHIMENTO: REFLEXÕES SOBRE A POÉTICA DO ESPAÇO

Gabriel Kafure da Rocha<sup>\*</sup>  
William Gustavo Machado<sup>\*\*</sup>

O presente trabalho está desenvolvido em torno da temática do acolhimento na educação. Mais especificamente, com base nos estudos da imaginação do filósofo Gaston Bachelard, está sendo exposta uma reflexão de cunho filosófico com a intenção de abrir-se ao novo, às possibilidades que possam daqui derivar: do processo de imaginação da função de habitar. Sendo assim, como de costume na filosofia, o trabalho desenvolvido é de gabinete: reflexões a partir de um filósofo, costurando com outros da mesma área ou de outras para se repensar, para se pensar inícios, como sugere Merleau-Ponty.

Por meio de tal pesquisa, compreende-se que o filosofar acerca de uma pedagogia do acolhimento, no que se refere ao seu papel de receber o ser-criança no mundo, seja fundamental e, talvez, seja um exercício inacabável, visto que as culturas se movem, no tempo e no espaço, e os seres que vem ao mundo solicitam sempre por demandas singulares. Em vista desse olhar, recorre-se à obra *A poética do espaço* (1993) de Gaston Bachelard, para embasar o exercício filosófico que aqui pisa em um terreno tão inseguro como é o do imaginário, da imaginação, dos sonhos.

A filosofia bachelardiana – principalmente a partir de sua obra “noturna”, a poética – nos conduz através de uma radical (e ao mesmo tempo sutil) dualidade: há um mundo diurno e há um mundo noturno. Pode-se agrupar sob essas duas imagens os conceitos do psicólogo Carl Gustav Jung: os arquétipos *animus* e *anima*. No primeiro, estão as imagens do masculino, as atividades a que Bachelard irá nos conduzir como obras do “espírito”: a virilidade, a potência, o trabalho, a realidade, as coisas do mundo, a ciência. Já no segundo estão as imagens do feminino, da “alma”: o repouso, a aceitação, o acolhimento, os sonhos, a poesia. Segundo Bachelard, esses dois polos operam de modos distintos. O *animus*, o polo mais “racional”, da ciência, opera a partir de uma

---

\* Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRN. Professor de Filosofia do IF Sertão – PE. *E-mail*: gabriel.rocha@ifsertao-pe.edu.br

\*\* Graduando em Filosofia pelo Centro Universitário Uninter. *E-mail*: wgmachado1991@gmail.com



recusa às primeiras imagens, a partir de um “não”. Enquanto que para a *anima* tudo é “sim”, tudo é acolhimento, tudo tem lugar no mundo. E, como bem se sabe, o ser nasce do feminino, da mulher. É justamente a partir desse ponto que a reflexão proposta do resumo se constrói: como estão as imagens de *anima* na educação (formal e informal)? Há “espaço” suficiente de reflexão para uma pedagogia da acolhida?

Nota-se com isso então um importante elo que conecta a presente proposta de reflexão pedagógica – no sentido durandiano: como uma força do ambiente psicossocial – aos estudos do primeiro espaço de acolhimento: à casa. “Todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa” (BACHELARD, 1993, p. 25). É por esse caminho que o olhar para o espaço da casa se aproxima à educação. O filósofo ensina por meio de suas imagens provocantes que o homem constrói o exterior da casa e a mulher o interior. Psicicamente falando, a imagem da mulher – ou a imagem da “mãe”, como nos traz a psicanálise – se refere aqui à “construção” da vida íntima do próprio ser, que ao nascer passa logo a habitar um mundo, uma casa. E é por meio desta que o ser sentirá que é, de certa forma, merecedor de um lugar no mundo. Há uma pedagogia do pertencimento que a casa realiza por si só. Por isso Bachelard (1993, p. 26) irá nos reencantar dizendo que ela “protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz”. A casa é um abrigo: contra o mundo, a favor do ser. Um lar, um valor, uma construção, um sonho, uma rede de gestos condensados. Pela imaginação simbólica, cada parte da morada, pensada, sonhada e construída, tem uma história para contar, tem um motivo para existir. E é em meio a esse emaranhado de sentidos que se nasce. Cada canto, cada parte, cada móvel, por carregarem anos de pensamento e projetos, por guardarem décadas e décadas de sentido, por terem como motivo de existência a perenidade da existência humana, carregam e comunicam por suas imagens uma imensa bagagem de mensagens à alma humana.

Tais nuances que a fenomenologia bachelardiana apresenta abrem ao pensamento pedagógico possibilidades. E assim se mantém. A filosofia que se constrói aqui se refere ao que é mais subjetivo no ser humano. Esse terreno imaginante proporciona a criação, gênese de relações de alteridade. Para acolher, enquanto uma pedagogia, enquanto um sistema educacional, é necessário aceitar, como uma morada feliz.

A casa comunica logo cedo ao ser que existe uma humanidade, no tempo e fora dele (a ancestralidade). É pelo lar que se é acolhido no mundo. Primeiro há um repouso nesse berço simbólico; é só mais tarde que se é “atirado ao mundo” das responsabilidades. Há toda uma rede de gestos manifestos numa morada que informa ao ser que ele é de imediato um valor. A morada emite, então, logo cedo os seus conselhos: estão ali os valores da humanidade, da cultura, da família. Esses, que acolhem, não cobram. Tal berço, que procura continuar de alguma forma o ventre da mãe, comunica ao ser um bem-estar, informa que é uma proteção. Esse sentido de guarda comunica centenas de virtudes que se fixam no ser, acordando a função do habitar. As imagens de uma casa acordam arquétipos, despertam toda uma germinação de valores oníricos. O ser sente que precisa então de proteção para sonhar, para bem sonhar. Bachelard (1993, p. 62) irá ainda dizer que “contra tudo, a casa ajuda a dizer: serei um habitante do mundo, apesar do mundo”. Por que não continuar, estender por mais alguns anos os valores oníricos de uma residência? Por que não pensar uma pedagogia ancorada nos primeiros gestos que asseguram ao ser a sua possibilidade de ser? Em uma morada se sonha, e nos outros espaços que recebem crianças, como está a noção de proteção?

Pelos espaços da casa, com as suas limitações (arquitetura) e condensações que centralizam o ser num canto do mundo diante do Universo, pelas suas formas e a comunicação dessa rede de gestos, um espaço íntimo vai se formando. “A casa natal está fisicamente inserida em nós. Ela é um grupo de hábitos orgânicos” (BACHELARD, 1993, p. 33). Cada aposento, móvel, abertura, possuem e inserem-nos hábitos que poderão permanecer pela vida toda. A infância é fundamental na constituição do ser, naquilo a que Jung chamou de processo de individuação; há uma “infância imóvel”, como traz o filósofo da imaginação; logo, pode-se pensar nessa presença das preferências que se instauram ainda na criança, pode-se pensar e se passar a olhar a comunicação que as crianças realizam com o espaço: locais preferidos para sonhar, centros de solidão profunda, centros de tédio, formação de obstáculos, entre outras inúmeras possibilidades, tão diversas quanto as questões psíquicas humanas.

A pesquisa demonstra um considerável potencial reflexivo. As diversas imagens que Bachelard traz, a partir de um estudo (fenomenológico) sistematizado da imaginação, abrem imensas possibilidades para a criatividade

pedagógica, principalmente para aqueles que procuram repensar o espaço educacional. Sem trazer respostas, mas provocando o estudante a sonhar uma pedagogia da acolhida, do repouso, por um espaço seguro que receba o ser para a sua jornada, para a sua existência onírica e alternadamente real, o presente estudo percorre seu percurso de exercício filosófico pela dignidade de se apresentar como uma humilde exposição.

### **Referências**

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

STEIN, Murray. **Jung: o mapa da alma: uma introdução**. São Paulo: Cultrix, 2006.

## **GT 13 – EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD)**

### **Coordenadores**

Daiana Domeneghini (UCS)

Paulo Antonio Pasqual Júnior (UCS)

## PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA EM TEMPO DE PANDEMIA

Fernanda Peruzzo<sup>\*</sup>

Eliana Maria do Sacramento Soares<sup>\*\*</sup>

Apresentamos um recorte do estudo que está sendo realizado para compor o quadro teórico de projeto de pesquisa, que tem como propósito refletir sobre as práticas pedagógicas do ensino da Matemática, no contexto da cultura digital, tomando como objeto de investigação o contexto atual desencadeado pela pandemia advinda do Covid-19.

O ano de 2020 ficou marcado, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o estado de pandemia por Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus. Frente a este novo e desafiador cenário, educadores de todos os segmentos de ensino, da educação básica ao Ensino Superior, a partir de março de 2020, se depararam com uma situação não prevista em seus planejamentos: redimensionar suas práticas e dinâmicas pedagógicas para atender à demanda por aulas remotas considerando o isolamento social.

Nesse sentido, os professores se voltaram a criar e disponibilizar “material didático” baseado em textos contendo instruções e tarefas, utilizando recursos disponíveis para esse fim: plataformas de aulas síncronas, redes sociais e outros meios possíveis. Perante essa situação, vários professores têm relatado sobre o acúmulo de tarefas, a falta de tempo para estudos e interlocução com os pares, para pensar em alternativas para o fazer docente, diante desse cenário. Relatam ainda as dificuldades relacionadas a condições de trabalho e que o cumprimento de regras e de resoluções, muitas vezes se sobrepõe à reflexão necessária para ressignificar a prática docente, diante dessa situação.

Vários aspectos relacionados ao processo pedagógico surgiram como ponto de discussão: a avaliação, que agora precisa ser a distância, as limitações de um currículo “engessado”, o tempo de aula, as dificuldades com o diálogo

---

<sup>\*</sup> Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Integrante da linha de pesquisa de Educação, Linguagem e Tecnologia. *E-mail*: fperuzzo1@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), RS. *E-mail*: emsoares@ucs.br

pedagógico, as questões emocionais que o distanciamento social faz surgir, os anseios, as preocupações, dentre outros.

A formação dos professores para incluir as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas ganhou novo significado. Algo que antes era uma tendência agora é uma urgência.

Diante disso, estudos sobre como pensar as aulas de Matemática, no contexto digital, ganham relevância. Para o professor de Matemática além dos aspectos relacionados ao diálogo pedagógico referente às intervenções e orientações, tem o aspecto relacionado à linguagem simbólica da matemática e sua natureza abstrata e lógico-dedutiva, que precisa ser levada em conta para usar as possibilidades dos recursos digitais.

Em linhas gerais destacamos que a utilização de recursos advindos das tecnologias digitais pode desencadear a construção da aprendizagem desde que intervenções e orientações do professor, bem como a organização dos ambientes de aprendizagem, tenham potencial para que isso ocorra. Para tanto o professor precisa estar atento às ações realizadas pelos alunos e ir instigando-o e problematizando as ações realizadas. Por sua vez, para que isso aconteça o professor precisa estar atento e observar seu campo de atuação: a sala de aula e as ações de seus alunos. Para isso é preciso que os professores possam ter tempo para criarem espaços de reflexão e de sistematização de sua prática. Discorrendo sobre a importância dessa ação, (SOARES; FALCADE, 2017) recomendam que o professor precisa implementar sua prática, sendo observador de sua prática e criando com seus pares espaços de discussão e de compartilhamento de experiência e de estudo, desenvolvendo seus saberes.

Kenski (2008, p. 654), falando do professor no contexto digital, recomenda que ele seja mediador, pois “o papel de mediador se amplia no estímulo para que todos estejam conectados, atentos, participantes. Como educador, ele orienta o caminho, fornece trilhas confiáveis, estimula a reflexão crítica, a produção criativa”. Nesse sentido, compreender sobre como se dá o processo de ensinar é fundamental para atingir os objetivos apontados por Saviani (2007) na educação.

No ensino da Matemática, Branco e Assis (2009) destacam o papel do professor, orientando o raciocínio dos alunos e os auxiliando a explorarem as potencialidades da tecnologia, no sentido de mostrar para o indivíduo a

importância daquilo que se pretende que ele aprenda, para que se possa estabelecer uma interação social espontânea, capaz de criar situações de aprendizagem. No uso de aulas síncronas e *on-line*, esse é um desafio e carece de reflexão e estudo, para que isso possa acontecer.

No cenário vigente, temos observado que professores estão vivendo um processo de reconstrução/revisão de saberes, para ensinar e atuar nesse contexto, a partir de suas próprias experiências, ideias e possibilidades: reestruturando as aulas, reescrevendo o planejamento de forma mais clara e objetiva possível, a fim de que o aluno ao ler compreenda o que foi solicitado. Além disso, o professor passa a gravar vídeos com as explicações e orientações das aulas, utilizando a ferramenta *Google Meet*. Em outras situações, o material elaborado (conteúdo, exemplos e exercícios) é disponibilizado nas redes sociais ou por meio de outros recursos.

Nesse sentido podemos dizer que está acontecendo um processo de reconstrução das práticas vigentes, demandada pela urgência das ações requisitadas, por parte dos dirigentes escolares. Esse processo carece de uma reflexão sistematizada, para que possa ser base de novas práticas educativas.

Moraes, Laurino e Machado (2013) enfatizam que a formação docente, para lidar com e articular os recursos digitais com práticas pedagógicas inovadoras, precisa ser pautada pelo vivenciar e experimentar desses professores, como sujeitos que, no seu fazer, vão construindo conhecimento sobre a resignificação desse fazer. As autoras apontam que mudanças na prática docente incluem troca de saberes com seus pares. Elas acrescentam que mudanças efetivas, na prática pedagógica, não ocorrerão devido à inserção de novos artefatos tecnológicos, mas sim na convivência e na operação profissional com esses artefatos. Assim, a prática do professor será resultado de uma formação continuada, pautada na vivência e na experiência do professor.

Mapear o que está acontecendo é importante para que a prática e o redimensionamento que o professor está realizando, em seu fazer docente, possa ser analisada, a fim de compreender se o aluno está obtendo o que se deseja com o processo de aprender. Nesse contexto, é preciso observar o andamento e desenvolvimento das atividades, realizar levantamento de dados, acerca de como esse aluno está vivendo o processo. Interagindo com o aluno, é

possível avaliar o quanto ele está conseguindo desenvolver e, ao mesmo tempo, rever a metodologia e pensar em novas formas de desenvolver a aula.

Diante da situação, algumas indagações podem ser consideradas para mapear o cenário: Como o aluno de Ensino Fundamental, em especial, está conseguindo acompanhar esse processo? De que maneira ele está se organizando? Como está sua rotina de estudos? Quais suas dificuldades e avanços? Quais as dificuldades dos professores, seus anseios, seus avanços?

Essas ponderações indicam um caminho possível para a pesquisa, que pretendemos desenvolver considerando, como objeto de pesquisa, a realidade atual do contexto escolar. Focando no caso do Ensino Fundamental da matemática e considerando alguns os resultados de estudos relacionados à temática: mapear os desafios, as dificuldades e os avanços de professores e alunos, nesse contexto, para tecer recomendações e processualidades para o redimensionamento ação docente, nesse contexto.

O desafio do docente que atua no ensino da Matemática é oportunizar uma educação qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano, buscando superar as limitações do processo de ensino e aprendizagem, apesar das dificuldades apresentadas no cenário educacional. Neste sentido, é necessário que os professores ultrapassem as limitações de sua própria formação inicial, que redimensionem sua prática e incorporem novas alternativas pedagógicas, advindas de concepções de aprendizagem, baseadas na interação e na participação ativa do aluno. Isso requer formação continuada, para que possam inovar com frequência a sua ação docente.

## Referências

ARAÚJO, Isabela; VIEIRA, Adriana; CAVALCANTE, Maria. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, Maceió, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 647-665, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://>



[www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext). Acesso em: 30 ago. 2020.

MORAES, Maritza Costa; LAURINO, Débora Pereira; MACHADO, Celiane Costa. Práticas docentes atualizadas na ecologia digital. **Renote, Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2013.

SOARES, E. M. do Sacramento; MASCHIO, E. C. F. Práticas, representações e mediação: o uso dos laptops educacionais e as intervenções docentes no processo de aprendizagem da educação básica. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n. esp. 2, p. 1372-1390, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

## **LIVE DA ALESC COMO FERRAMENTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO PARA TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Laura Josani Andrade Correa<sup>\*</sup>  
Jussie Sedrez Chaves<sup>\*\*</sup>

Esta produção acadêmica tem como objetivo abordar a *live* como ferramenta de divulgação científica da educação para tecnologias digitais. Nesse contexto evidenciam-se as novas possibilidades educacionais de formação para as tecnologias midiáticas e seus desdobramentos para as relações humanas. Para esse estudo específico, destaca-se a transmissão ao vivo intitulada “Mídia-educação no contemporâneo: tecnologia, arte e cultura”. O debate, transmitido por rede social, apontou a necessidade de tratar da mídia-educação na atualidade. O evento virtual foi organizado e produzido por servidores da Escola da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc), autores deste texto. A Escola do Legislativo é uma coordenadoria pedagógica, instituída pela Resolução n. 72/2000, que surgiu para capacitar os servidores legislativos. A instituição promove eventos educacionais diversificados, a maior parte deles presenciais, como seminários propostos pelas comissões parlamentares, formações cidadãs para crianças, jovens e adultos, cursos de qualificação para parlamentares e assessores legislativos e cursos a distância. A Escola conta ainda com um núcleo de pesquisa sobre o parlamento, que atua de modo interdisciplinar, conectando literatura, educação e comunicação. A apresentação da *live* sobre mídia-educação mostra que a Escola da Alesc acompanhou as mudanças sociotécnicas, a partir da renovação de suas práticas cumprindo sua missão de fortalecer a relação do Parlamento com a sociedade. Tendo em vista

---

\* Autora: Servidora da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc). Chefe de Pesquisa e Produção do Conhecimento da Escola da Alesc. Tecnóloga em Gestão Pública pela Universidade do Sul da Santa Catarina. Bacharela em Comunicação Social pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestra em Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail*: laurajosani@gmail.com

\*\* Coautor: Servidor da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc). Chefe de Comunicação da Escola da Alesc. Tecnólogo em Mídias Digitais pela Universidade do Sul da Santa Catarina. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Gestão de Pessoas pela Faculdade Dom Bosco. MBA em Comunicação Eleitoral e Marketing Político Universidade Estácio de Sá. Mestrando em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail*: jussiesc@gmail.com

essas transformações, as redes sociais *on-line* da Escola do Legislativo promovem a interação com os participantes habituais dos eventos presenciais e outros interessados com *posts* e vídeos. Devido à sua atribuição pedagógica, a Escola cadastrou-se nas redes sociais como um perfil institucional-educacional do Legislativo catarinense, que divulga as atividades presenciais e não presenciais de formação cidadã. Entretanto, por tratar-se do mesmo ente público, as redes sociais da Escola cumprem os padrões visuais da Diretoria de Comunicação da Casa Parlamentar. No primeiro semestre de 2020, foram organizadas dezessete transmissões ao vivo realizadas pela página do *Facebook* da Escola. Esses momentos foram protagonizados por diversos professores e profissionais das mais diversas áreas, abordando temas que contribuem para a formação política e cidadã da população. A abrangência desses eventos virtuais e o nível de interação do público referendam o formato do debate não presencial. Cabe mencionar que parte majoritária dessas transmissões, que ocorreram virtualmente eram eventos já planejados para serem realizados, presencialmente, no início de 2020. A migração para o formato *on-line* ocorreu por força da proibição de aglomerações ocasionada pela crise sanitária mundial da Covid-19, que demonstra o compromisso da Escola em manter as atividades de formação e o contato com a população de forma segura para todos. O debate sobre mídia-educação faz parte da programação de formação para cidadania da Alesc, uma vez que, na conjuntura atual, a participação política também significa o domínio das ferramentas digitais. O evento virtual contou com a presença de professoras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): Monica Fantin e Gilka Girardello, que coordenam o Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (Nica/UFSC/CNPq). A mediação foi realizada por Jussie Sedrez Chaves. Monica Fantin é Doutora em Educação e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. A debatedora evidenciou a mídia-educação como aliada de todos para lidar com a “metamorfose ambulante” à qual estamos submetidos com as mudanças na comunicação e na educação. A menção da professora demonstra interdisciplinaridade da mídia-educação, trata-se da citação de uma composição musical de Raul Seixas, em homenagem ao dia do Rock, comemorado na segunda-feira dia 13 de julho, dia da realização da *live*. Esse é o modo de pensar a mídia-educação: a relação constante entre a tecnologia, a política e a cultura. Na mesma ocasião, a pesquisadora de mídia-

educação (FANTIN, 2010) trouxe a leitura de Rivoltella (2006) sobre a revolução da intermialidade no cotidiano dos jovens. Destacou a interatividade, as novas socialidades e a autoria de conteúdos no panorama da cultura digital. Ela finaliza sua participação apontando que essas são transformações que devem ser estudadas, a partir das reflexões educativas para a construção da cidadania. Gilka Girardello é Doutora em Comunicação, professora no Programa de Pós-Graduação em Educação. Ela aponta a relevância da mídia-educação em sala de aula: trabalhar o uso da tecnologia como um instrumento para ter acesso à comunicação, informação e arte. A pesquisadora atua na educação, a partir da interação com outros saberes, com uma abordagem ecológica que alia cultura, crítica, criação e cidadania. Ela traz como exemplo a poesia para contextualizar o trabalho pedagógico com a arte através das tecnologias. A professora afirma que apesar do panorama atual de que nem todos têm acesso à internet, o que fica desse debate virtual é que a educação para as mídias é esperança, autonomia, reflexão e formação para cidadania. Além da explanação sobre os principais conceitos da mídia-educação as professoras também interagiram com os internautas, respondendo a algumas perguntas. Logo após o evento virtual, foram coletados os dados sobre a audiência da transmissão: o alcance chegou próximo a 2.172 pessoas. Nessa estimativa, o alcance é compreendido como o número de usuários cadastrados para as quais a *live* foi entregue, ou seja, a quantidade de pessoas que recebeu a notificação ou o compartilhamento da *live* em seu perfil no *Facebook*. Entretanto, desse total, nem todas interagem com a publicação, assistem, comentam ou curtem. Foram 518 visualizadores únicos, aqueles que efetivamente olharam o vídeo; desse total, a maioria absoluta do público era do gênero feminino, 77%. Em uma nova checagem de dados, após 20 dias, o alcance já ultrapassava 5.700 pessoas. Para a realização deste estudo, adotaram-se os métodos indutivo e descritivo (FURASTÉ, 2012). Os fundamentos epistemológicos foram a mídia-educação (FANTIN, 2012), a sociedade em rede (CASTELLS, 2008), as mediações culturais (MARTIN-BARBERO, 2004; 2006) e a cultura da convergência (JENKINS, 2008).

Espera-se que este relato contribua para a sistematização do conhecimento sobre educação para o uso das tecnologias digitais e para a organização de dados sobre as transmissões ao vivo nas redes sociais, como ferramenta para a divulgação científica das atividades da Alesc.

## Referências

- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FANTIN, Monica. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012, ISSN 1645-1384.
- FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 69-96, jan./jun. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- FURASTÉ, P. A. **Normas técnicas para o trabalho científico**. Porto Alegre: Ed. ND, 2012.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARTIN-BARBERO, Jesús: dos meios às mediações. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2004.
- RIVOLTELLA, P. C. **Screen generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali**. Milano: Vita e Pensiero, 2006.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de /Alesc. **Resolução n. 72/2000**. Disponível em: <http://www.Alesc.sc.gov.br//legislacao-estadual>. Acesso em: 23 set. 2020.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de /Alesc. **Relatório Parcial de Atividades de Comunicação da Escola da Alesc**, 2020.

## A CONSTRUÇÃO DE DADOS EXPLORANDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PESQUISA SOBRE LETRAMENTO DIGITAL

Rejane Maria Nascimento Kravet<sup>\*</sup>

Carla Beatris Valentini<sup>\*\*</sup>

Adriana Ferreira Boeira<sup>\*\*\*</sup>

Na “Educação 4.0 estudantes e professores, da Educação Infantil à Pós-Graduação”, não há somente consumidores de informações, mas podem ser exploradores das diversas possibilidades das Tecnologias Digitais (TDs), o que oportuniza o protagonismo desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Entre as numerosas alternativas temos: ambientes virtuais, *sites*, *blogs*, jogos, editores de texto e formulários *on-line*. Estes são importantes recursos que também podem ser utilizados pelos pesquisadores para a coleta e organização de dados empíricos. Nesse sentido, o objetivo deste resumo é compartilhar o movimento de uma pesquisa de mestrado, para a construção e análise de dados empíricos em contexto digital, contemplando os devidos cuidados éticos determinados pelas resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pelo comitê de ética, para a realização de pesquisa envolvendo seres humanos, por meio de formulários *on-line*. A referida pesquisa, que passou pela banca de qualificação e, no momento, está sendo submetida ao comitê de ética

---

\* Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bacharela em Direito (FACIMP). Licenciada em Pedagogia (UFMA). Especialista em Orientação Educacional (UFMA). Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico: Orientação Educacional, e Supervisão e Gestão Escolar (Uninter). Especialista em Gestão de Pessoas (Unigranrio). *E-mail*: rmnkraetz@ucs.br; rejanekravetz@hotmail.com

\*\* Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Mestra em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS). Graduada em Licenciatura Plena em Filosofia (UCS). Pesquisadora na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, envolvendo formação de professores e processos de aprendizagem dos estudantes, informática na educação especial e tecnologias digitais na educação. Atualmente é coordenadora do Programa de *Pós-Graduação* em Educação – *Mestrado*, e professora titular na Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: cbvalent@ucs.br

\*\*\* Realizando pós-doutorado no programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Letras (2016). Mestra em Educação (2011). Especialista em Informática na Educação (2008). Tecnóloga em Processamento de Dados (2001) pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças Jovens e Adultos (2007), pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Professora no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Atualmente está afastada para a realização de pós-doutorado. Registra agradecimento ao IFRS por essa oportunidade e incentivo à qualificação. *E-mail*: adriana.boeira@vacaria.ifrs.edu.br

pela Plataforma Brasil, é de natureza exploratória, com base qualitativa, e analisará as perspectivas manifestadas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, acerca do letramento digital em seu processo de formação. Para isso, contará com a participação dos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, matriculados do quinto ao oitavo semestre da oferta presencial de uma instituição comunitária de Educação Superior, localizada na Serra gaúcha. A configuração metodológica explorada para o levantamento dos dados está relacionada ao tema investigado, acompanhando o contexto e os recursos tecnológicos empregados atualmente, apoiada na afirmação de Kozinets (2014) de que os cientistas sociais chegam cada vez mais à conclusão de que não podem compreender adequadamente muitas das facetas mais importantes da vida social e cultural, sem incorporar a internet e as comunicações mediadas por computador em seus estudos. Portanto, utiliza-se um formulário *on-line*, criado gratuitamente pelo *Google Forms*, composto de questões objetivas de múltipla escolha e discursivas, estruturadas de forma que alcancem informações dos dados sociodemográficos, a compreensão sobre a concepção de letramento digital, da vivência e do uso das TDs, sobretudo, durante a formação inicial dos estudantes no curso investigado. Na página inicial do formulário *on-line* foram inseridas informações importantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme estabelecem as Resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016 do CNS. Antecipadamente, para não desperdiçar o *corpus* de análise, composto pelas respostas dos estudantes, avaliar o recurso e vivenciar a coleta de dados e o diálogo com os sujeitos da pesquisa, foi feito um questionário *on-line* piloto com cinco estudantes egressas do curso. A partir da avaliação das respostas obtidas, verificou-se a necessidade de ajustar o formulário *on-line*, principalmente, ampliando as questões dissertativas, pois, para analisar os dados, posteriormente, será empregada a Análise de Conteúdo de Bardin, (2011). O questionário foi alterado e será realizado avaliada as respostas do segundo piloto. A versão final deste instrumento alcançará os estudantes por meio do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (Avea) da Instituição, por intermédio da coordenação do curso, após a assinatura digital do Termo de Autorização Institucional enviado por *e-mail*. Após a leitura do TCLE, aceite de participação dos sujeitos por meio da declaração de consentimento e do envio das respostas pelo questionário *on-line*, o *corpus* será tratado conforme as fases

propostas por Bardin (2011): *organização, codificação e categorização*. O recurso facilitará a fase de organização do *corpus*, pois, além de gerar gráficos das questões objetivas, possibilitará a criação de um arquivo *on-line* em planilha eletrônica com todas as respostas, organizadas de acordo com a ordem de envio pelos estudantes. Depois, na *codificação*, em cópia desse arquivo *on-line*, serão sinalizados os enunciados registrados pelos sujeitos da pesquisa, por meio de pseudônimo e numeração; em seguida, na fase de *categorização*, em novo arquivo de texto ou planilha *on-line*, serão classificados e agrupados os enunciados, as unidades de análise, pelos critério de semelhança que permitam nomear as categorias e atingir a representação do conteúdo. Somente após seguir esses ciclos, será produzido, em editor de texto *on-line*, o metatexto, correspondendo a um texto descritivo-interpretativo, a partir dos enunciados do *corpus*, ou seja, a comunicação das novas compreensões atingidas ao longo do processo de *organização, codificação e categorização do corpus* (BARDIN, 2004). Este se apoiará nos referenciais teóricos de autores sobre cultura digital, letramento digital e de formação inicial de professores. Portanto, ao decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, torna-se perceptível a relação e aplicação das TDs nas diferentes etapas do processo investigativo: desde o momento da escolha da temática de estudo, do instrumento que será utilizado para levantamento do *corpus*, bem como do posterior tratamento, da análise deste e da produção do metatexto. Antes do surgimento da internet, seria impossível realizar pesquisas excepcionalmente por meio digital. Dessa forma, as TDs podem contribuir e transformar a maneira como são realizadas as pesquisas e o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo estudantes e professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Acredita-se que aproveitando as TDs como uma possibilidade para criar experiências mais pessoais e autogeridas, encontrando meios para superar desafios e preservar o cuidado com o outro, fortalecer nosso conhecimento e compartilhar saberes, elas não são meramente um conjunto de recursos, mas integram um movimento que se potencializa e se afirma no momento contemporâneo.

#### Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 maio 2016.

KOZINETS, Robert. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica *on-line*. Porto Alegre: Penso, 2014.

## TECNOGAME: ROBÓTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

Janaina Cardoso de Mello\*

Na Alemanha, em Hannover, em 2011, já se discutia a “indústria 4.0” e seu papel nos destinos da humanidade. Em 2014, os estudos realizados por grupos de pesquisadores do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) já afirmavam um ponto de inflexão em que o mundo se encontrava devido à automação (SCHWAB, 2019). Desse modo, é perceptível que a dinâmica do movimento produtivo das sociedades globais tem requerido maior preparo para lidar com problemas e soluções cotidianas nesse novo contexto digital de *Internet das Coisas* (IoT). As mudanças tecnológicas no mercado de trabalho têm feito com que os processos de automação fabril se tornem um desafio para todos os formandos no século XXI. Nesse aspecto, as metodologias educacionais contemporâneas devem compreender essa nova abordagem, agregando as demandas da quarta Revolução Industrial/Digital de modo a formar competências e habilidades inclusas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sob um olhar contextualizado e crítico-analítico cujos conteúdos de Ensino de História possam desenvolver um cidadão participativo e preocupado com a salvaguarda de sua ambiência cultural, a saber do patrimônio cultural histórico e ambiental sustentável. Os cursos das Ciências Humanas, como a Licenciatura em História, precisam responder às demandas da sociedade escolar e também dos futuros professores que têm, diante de si, um mundo composto por aplicativos, salas Google, uso de Lego e robótica. O termo *robótica* foi criado por Isaac Asimov para designar a ciência que se dedica ao estudo dos robôs. Para a *Robotic Industries Association* (RIA), robô industrial é definido como um “manipulador multifuncional reprogramável projetado para movimentar materiais, partes, ferramentas ou peças especiais, através de diversos movimentos programados, para o desempenho de uma variedade de tarefas” (RIVIN, 1988 *apud* MATARIC, 2014). Uma definição mais completa é apresentada pela norma *International Organization for Standardization* (ISO) n. 10.218, como sendo: “uma máquina

---

\* Doutora em História (UFRJ). Docente no DHI e no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Vice-líder do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET-UFS/CNPq). Projetos com bolsas PIBIT/CNPq 2019-2021. E-mail: janainamello.ufs@gmail.com

manipuladora com vários graus de liberdade controlada automaticamente, reprogramável, multifuncional, que pode ter base fixa ou móvel para a utilização em aplicações de automação industrial” (ROMERO, 2014; PIRES, 2018). Por isso, este trabalho apresenta o projeto de desenvolvimento de TecnoGames, ou seja, jogos de tabuleiro analógicos com uso de robótica com Arduíno para conferir movimento eletrônico ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, o primeiro jogo, o TecnoTrilhos apresenta os espaços do patrimônio cultural sergipano na rota da antiga ferrovia de Aracaju, traz personagens históricos locais significativos, museus, a gastronomia em restaurantes tradicionais e a ponte do Imperador D. Pedro II. Utilizando-se de um vagão com motor que percorre trilhos aerodinâmicos e em cada parada de cancela, um código QR Code, acessado por *smartphone*, informa sobre o espaço através de um Quiz digital que atribui ou retira a pontuação. Já o segundo jogo, o TecnoBoat, leva o aluno para os rios e lagos da quarta cidade mais antiga do Brasil, São Cristóvão, com um barco motorizado que percorre fios condutores apresentando o patrimônio natural composto por vegetação e hidrografia, a história local da povoação do espaço, da construção da Praça São Francisco (chancelada pela Unesco como patrimônio mundial) com sua arquitetura de origem portuguesa e espanhola, os doces tradicionais (queijadas, bricelets e doces de frutas em compotas), as manifestações culturais de grupos e danças, tradições africanas e religiosidade presente nas procissões do Senhor dos Passos e do Fogaréu (Unesco/Iphan, 2016). A escolha pelo Arduíno se deu por seu uso em projetos escolares, sua facilidade de acesso e montagem dos *kits*, para agregar os circuitos eletrônicos e a programação em linguagem C+ no formato de microcontrolador capazes de realizar a movimentação requerida nos tabuleiros dos jogos (SILVEIRA, 2015; SOUZA, 2018). A partir do método STEAM, um acrônimo em inglês para as disciplinas *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*, pretende-se ressignificar a aplicação para a modalidade *Science, Technology, Engineering, Arts e History* adequando o Ensino de História no sentido do uso dos conteúdos abordados para preparar alunos e cidadãos para os desafios do futuro. Busca-se desenvolver nos jogadores (alunos) as habilidades: criatividade, imaginação e inovação; pensamento crítico e resolução de problemas; comunicação e colaboração; flexibilidade e adaptabilidade; habilidades sociais e culturais; capacidade de lidar com diferentes situações. Desse modo, a definição,

elaboração e aplicação do processo de STEAH tem sete etapas básicas: 1) investigar; 2) descobrir; 3) contextualizar; 4) conectar; 5) criar; 6) refletir; 7) aplicar. Dadas as premissas de formação de habilidades e competências para o empreendedorismo na Educação da BNCC, e as demandas junto às Humanidades por processos mais atrativos e dialógicos com a realidade do tempo presente e futuro, busca-se com esse projeto entregar à sociedade soluções possíveis com recursos tecnológicos aplicáveis e escaláveis em outras geografias. Os produtos advindos dos projetos terão registros de marca-mista, desenho industrial e patente de motores e trilhos/fios condutores no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (Inpi).

#### **Referências**

MATARIC, Maja M. **Introdução à robótica**. São Paulo: Unesp, 2014.

PIRES, Norberto. **Robótica industrial: Indústria 4.0**. Lisboa: Lidel, 2018.

ROMERO, R. **Robótica móvel**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2019.

SILVEIRA, João Alexandre. **Experimentos com o Arduino**. S/l: Edição 2.1., 2015.

SOUZA, V. A. **Ferrovias Brasil com uso de Arduino**. Rio de Janeiro: CerneTec, 2018.

UNESCO/IPHAN. **Gestão do Patrimônio Mundial cultural**. Brasília: Unesco Brasil: Iphan, 2016.

## **GT 14 – EDUCAÇÃO E DIFERENÇA**

### **Coordenadores**

Altemir Schwarz (UCS)

Diogo da Silva Corrêa (Faccat)

## ETNOMATEMÁTICA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

Eliana Maria do Sacramento Soares\*  
Schayla Letyelle Costa Pissetti\*\*

O conhecimento matemático é fruto de um processo e se expressa por meio da linguagem simbólica, considerando a forma dedutiva e formalizada e levando em conta aspectos socioculturais. Talvez seja por esse motivo que tradicionalmente o ensino da Matemática tenha como princípio orientador o desenvolvimento do raciocínio lógico dedutivo. Em geral, a prática do ensino da matemática, por sua vez, está embasada em informações sobre resultados formalizados, definições, procedimentos de cálculos, regras e fórmulas, por meio das quais são propostas resoluções para problemas e atividades, muitas vezes desvinculadas dos significados dos conceitos que originam a aplicação das práticas propostas e dando ênfase a estruturas prontas e já formalizadas, regras e leis expressas em linguagem simbólica. O aluno, por sua vez, nesse cenário, aprende a manipular símbolos, fazer cálculos e executar algoritmos, por diversas vezes, sem refletir sobre esses procedimentos e, tampouco, sobre como os conceitos podem estar relacionados com situações do cotidiano ou fenômenos da realidade que nos cerca. Essa forma de ensinar, destacando apenas regras e leis já estabelecidas, sem analisar seus fundamentos, não promove o pensamento criativo e intuitivo, e pouco colabora para o desenvolvimento de aptidões intelectuais. Para que o ensino de Matemática promova tais capacidades ou aptidões, é preciso que “surjam” no processo de ensino e aprendizagem, não apenas na sua dimensão formal, mas em termos de competências e condutas por elas requeridas. Diante dessas ideias, apresentamos algumas considerações acerca de como os estudos em torno da etnomatemática podem ser inspiradores, para que professores de matemática possam refletir sobre seu fazer docente, concebendo práticas e estratégias de aprendizagem, no âmbito da matemática, tendo como base essas ideias. D’Ambrósio (2009), um dos pioneiros do estudo da Etnomatemática no Brasil,

---

\* Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da UCS. *E-mail:* emsoares@ucs.br

\*\* Doutoranda em Educação pela UCS. *E-mail:* slcpissetti@ucs.br

conceitua a Etnomatemática como a valorização do conhecimento empírico de cada sujeito, e como esses saberes influenciam a resolução de problemas matemáticos, nos diversos campos de atuação. A Etnomatemática visa compreender as formas de conhecimento em todas as suas dimensões, enfatizando suas diferentes concepções, considerando o meio em que cada ser está inserido e “[...] teve origem na busca de entender o fazer e o saber Matemático de culturas marginalizadas” (D’AMBROSIO, 2009, p. 44). O estudo que apresentamos é baseado em observações preliminares que foram realizadas em duas situações, uma finalizada e uma em andamento. A primeira, em um empreendimento de economia solidária, mais especificamente de reciclagem de resíduos sólidos, em que, em torno de trinta cooperados foram observados. Neste caso foram feitas observações, entrevistas não estruturadas e análise documental. O segundo caso está sendo realizado com um trabalhador da indústria madeireira, encarregado de romaneios de cargas, e estão sendo feitas entrevistas não estruturadas de maneira virtual, dado o cenário pandêmico vigente. As observações realizadas na cooperativa de reciclagem apontam que, mesmo com pouca escolaridade (13% escreviam apenas o nome, 83% frequentaram apenas o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, sendo que mais da metade não havia concluído esta etapa, e apenas 3% cursavam a educação de jovens e adultos, na modalidade Ensino Médio), os associados são capazes de analisar e realizar situações e propor alternativas que, possivelmente, trarão mais lucro à cooperativa, como a otimização das rotas dos caminhões, o reaproveitamento de alguns materiais que seriam reciclados, e a utilização da luz solar no ambiente de trabalho. Para fazer essas previsões, tudo indica que eles utilizam saberes que fazem parte da sua experiência e que não estão relacionados à sua formação escolar, uma vez que não a tem. No caso do trabalhador da indústria madeireira, percebemos que ele desenvolveu estratégias próprias para cálculos de volume, para contabilizar o desperdício de madeira, realizar conversão de unidades de medida, revelando noções de dimensões, aptidão para cálculo de massa e de densidade, tudo isso baseado em sua vivência e em suas experiências. Essas observações mostram que esses sujeitos realizam operações matemáticas, mesmo que não estejam alinhadas à linguagem utilizada na escola. Tudo indica que eles realizam seus cálculos e estratégias levando em conta a experiência e a observação de seu cotidiano,

muitas vezes sem sistematizar e organizar as ideias relacionadas a essas ações. Apesar de não ter formação escolarizada, esses trabalhadores são capazes de criar estratégias próprias para lidar com suas rotinas e atividades laborais. Relatam ainda que, no decorrer dos anos, aprimoram as técnicas, pois, quando mais vivenciam suas atividades cotidianas, mais têm propriedade para desenvolvê-las. Nesse sentido, podemos dizer que essas operações realizadas por esses sujeitos são estratégias e operações relacionadas à etnomatemática, uma vez que surgem no dia a dia do empreendimento, possibilitando que os cooperados atuem na resolução de seus problemas e aperfeiçoem seus processos. As estratégias e os procedimentos que esses sujeitos desenvolvem, tendo como base seus saberes empíricos e suas observações, podem ser considerados saberes matemático-empíricos. Esses saberes podem ser levados em consideração ao propor práticas de aprendizagem de matemática em uma situação escolar, visto que, em diversas situações estão relacionadas apenas ao formalismo da sua linguagem, sem levar em conta os aspectos socioculturais desse conhecimento. Dessa forma, entendemos que a etnomatemática tem potencial para inspirar práticas educativas que enfatizem o saber matemático utilizado por grupos específicos de sujeitos que atuam em seu cotidiano laboral, realizando operações matemáticas de forma empírica. Assim, serão respeitadas suas especificidades culturais e sociais. Desse modo podemos entender as operações matemáticas praticadas no cotidiano e em atividades profissionais, que são próprias desse contexto, e considerá-las como conhecimento empírico, passível de ser um ponto de partida ou, ainda, um elo entre o currículo escolar e as vivências do mundo que nos cerca.

#### **Referência**

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.



## PROTAGONISMO JUVENIL NO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Carla Barbosa \*

O debate acerca da educação contemporânea, embora orientado por diversas vertentes teóricas e epistemológicas, é uníssono no reconhecimento da necessidade urgente de se promover a participação ativa do estudante nos processos de ensino e aprendizagem, além de comportar uma formação crítica que lhe permita transformar sua concepção de mundo e, conseqüentemente, ser um ator consciente dos papéis sociais que exerce e pode vir a exercer. Somada a esta premissa, elenca-se aqui a função social da Educação de combater as desigualdades herdadas histórica e culturalmente pela sociedade brasileira. Além disso, é necessário atentar para os muitos prismas sob os quais a educação opera, como, por exemplo, o da Legislação. Neste trabalho, destaca-se a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências” (BRASIL, 2003). Acrescenta-se a esta discussão o combate à discriminação racial, que pode ser entendido como uma das diversas maneiras de se respeitar e cumprir a legislação em questão, pois a luta contra a discriminação racial não pode ser dissociada da promoção da cultura afro-brasileira, ora exaltada e reconhecida por sua legítima contribuição na formação do País, ora distorcida pela negligência de capítulos cruéis de nossa história, como o período de escravidão e profunda exclusão social no pós-abolição da escravidão. Portanto, a escola conserva não apenas um dever legal, mas um compromisso moral de abordar a temática de forma ética e compatível com os desafios ainda presentes. A exploração de tal tema carrega consigo o potencial de ilustração dos princípios pautados pelo Protagonismo Juvenil, campo de integração curricular presente no então Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL, 2016) e um dos princípios norteadores dos referenciais do

---

\* Mestra em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Bacharela em Comunicação Social – Jornalismo pela Unopar. Licenciada em Língua Portuguesa pela UTFPR. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados. *E-mail:* anacrlabarbosa.j@gmail.com

atual Ensino Médio, instituído pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Costa (2007, p. 7) explica que o protagonismo juvenil “enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”. O autor complementa que: “Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária” (COSTA, 1996, p. 90). A partir de tais preceitos, o presente trabalho entende que é necessário aliar as reflexões conceituais a uma práxis que não apenas as mencione, mas que, de fato, estabeleça uma agenda que materialize, por meio de ações, o protagonismo dos estudantes e profissionais da escola básica. Esta análise resulta de experiência didática em escola da rede estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE-MS), no município de Nova Andradina, atendendo ao Projeto Político-Pedagógico da instituição em questão. Inicialmente, foi realizada pesquisa bibliográfica, a fim de aprofundar a compreensão sobre a concepção educativa do Protagonismo Juvenil, presente nos referenciais da REE-MS (ESCOLA ESTADUAL MARECHAL RONDON, 2018) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Na sequência, a professora propôs o projeto pedagógico “Projeto “21 de março – Dia Mundial de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial”, avaliado e aprovado pela equipe gestora. A segunda parte da proposta consistiu em sua realização prática com base nos procedimentos metodológicos da **estruturação de ação de protagonismo** (*grifo nosso*) elencada por Costa (2007, p. 8-9) como: “a) iniciativa da ação; b) planejamento da ação; c) execução da ação; d) avaliação e e) apropriação dos resultados”. Dessa forma, os estudantes das três etapas do E.M. realizaram oficinas práticas com atividades de pesquisa, apresentação oral e debate em acompanhadas de recursos tecnológicos – áudio, vídeo, impressão – norteados pelos seguintes temas: “contextualização do 21 de março – Dia Mundial de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial” e “discriminação racial e injúria racial”. Entre as produções dos alunos, estiveram a realização de seminários, a confecção de cartazes com frases de impacto, produção textual do gênero artigo de opinião, além da realização de avaliação bimestral (prova escrita) contendo tópicos relacionados ao tema discriminação racial. Houve ainda a atividade de culminância, que

consistiu em palestra com o advogado e professor especialista Maurício Domingos, professor de Direito Constitucional graduado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), atualmente docente da Finan – Universidade Brasil, em Nova Andradina e presidente da Comissão de Igualdade Racial da OAB Maringá (PR). Essa atividade também contou com a participação de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, no intuito de ampliar a abrangência da discussão na escola. Vale destacar que apenas a atividade de culminância foi planejada integralmente pela professora. As oficinas foram planejadas e desempenhadas pelos estudantes, correspondendo aos quesitos de estruturação de ação protagonista. A avaliação do projeto foi desempenhada por meio de relato escrito e roda de discussão entre as turmas. Acredita-se que, embora tenha havido certas limitações durante o processo de execução do projeto, o mesmo foi positivo por permitir a participação efetiva dos estudantes, o envolvimento de outros segmentos da comunidade, como a instituição de Ensino Superior, no caso, a Finan-Universidade Brasil, e a sensibilização dos estudantes para o enfrentamento da discriminação racial, o que se evidencia, por exemplo, na adesão espontânea a outro evento ligado à temática promovido pela Universidade. Ademais, as ações tiveram boa repercussão local e foram bem avaliadas pelos estudantes, que relataram passar a perceber de modo mais comprometido a necessidade de se combater a discriminação racial. Outro ponto relevante está no envolvimento da gestão escolar, que ofereceu o suporte e acompanhamento para a realização do projeto. Espera-se que as atividades propostas tenham contribuído para o despertar de um perfil mais sensível entre os estudantes, diante do enfrentamento da discriminação racial, por meio do desenvolvimento da empatia e da reflexão crítica. Por fim, atende-se também a um dos objetivos da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e, ainda, aos princípios do Protagonismo Juvenil, quando ele preconiza que o jovem protagonista compreende o contexto em que vive e age sob a intenção de melhorar a sociedade.

#### **Referências**

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 5 mar. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 5 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 9 mar. 2020.

BRASIL. **Programa ensino médio inovador**: termo de adesão. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

COSTA, Antônio C. Gomes. **Mais que uma lei**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 1996.

COSTA, Antônio C. Gomes. **Protagonismo juvenil**: o que é e como praticá-lo. 2007. Disponível em: [http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo\\_Juvenil.pdf](http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf). Acesso em: 5 mar. 2019.

ESCOLA ESTADUAL MARECHAL RONDON. **Projeto político-pedagógico**. Nova Andradina, 2018.

## MATERIAIS PARA *AIÔN*: APENDECEDÁRIO E MANUAL

Gabriela Pinheiro Slaviero\*

O tempo se vive. Nosso processo de existir está submetido ao tempo. Nossos corpos. De que maneira? Talvez, de várias. Os estóicos descreviam o *tempo* como um elemento incorpóreo, que corresponde à outra realidade: a realidade dos incorporais. Quando pensamos no tempo normalmente associamos com o calendário. Com a noção cronológica, de cronos. O tempo da rotina. Medidor, pragmático. Infinito. Cronos impera na realidade dos corpos e de suas misturas. Aborda-se aqui, outro. O tempo do mundo dos efeitos incorporais. Um tempo que, por experiência individual, mexe com outra relação: o tempo *aiôn*. *Aiôn* é o “tempo da arte, da brincadeira, do pensamento” (KOHAN, 2004, s/p.). É o tempo da criação, dos sentidos. É finito como um instante, mas ilimitado. Uma linha de fuga que se produz. Enquanto “cronos se preenche com causas e matérias, *aiôn* é povoado por efeitos que nunca o preenchem” (DELEUZE, 1974, p. 170). Conforme Deleuze (1974, p. 167) em cronos, “só o presente existe no tempo”. O vasto presente absorve passado e futuro, sendo estes, relativos ao presente no tempo. Em *aiôn*, cada presente é subdividido em passado e futuro, nos dois sentidos ao mesmo tempo. O presente não tem mais espessura nem extensão. É representado pelo instante. Essas duas realidades, exclusivas e complementares, envolvem as leituras simultâneas do tempo que iniciaram a pesquisa: cronos e *aiôn*. Somos regidos por cronos. *Aiôn* não nos rege, mas nos afeta. Tematizando tais conceitos com educação, a pesquisa levanta o seguinte questionamento: Quais as possibilidades de produzir *aiôn* em um currículo na educação, pela perspectiva de uma professora-pesquisadora? Para atender à complexidade do tema, a pesquisa gera dois materiais para *aiôn*, conforme objetivos específicos: um apendecedário e um manual. Para conceituar e relacionar *aiôn* e cronos do autor francês Gilles Deleuze (1974), realiza-se o arquivamento de um denso estudo bibliográfico, produzindo um material denominado de *Apendecedário para Aiôn e a Diferença: chances de fuga*. Tal documento é composto majoritariamente por Fichas de Leitura (de

---

\* Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Voluntária no projeto de pesquisa “A semiótica em rizoma: uma contribuição da filosofia da diferença de Deleuze e Guattari na educação”, cadastrado no PPGedu/UCS. E-mail: gpslaviero@ucs.br

linhagem acadêmica), mas também discorre de outras fontes (nem tão científicas assim). Perpassa diferentes áreas do conhecimento e expõe a primeira escritura do processo de pesquisa. Foi possível conceituar tais regimes temporais. Perceber suas diferenças, suas relações. Mas é necessário pensar sobre como esse instante de pode ser produzido em cronos. O que faz essa passagem acontecer. O que faz tal fluxo se movimentar. Utiliza-se escritura e alerta-se para uma produção com “efeito de variação da escrita” (MATOS, 2009, p. 5), em um “movimento de criação” (p. 5). Pode “estar embaralhando os signos”. São identificados corpos-cronos que regem a educação, entre eles: a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Plano de Aula. Duas dimensões diferentes de corpos-cronos que querem se encontrar: dos conteúdos e da vida prática. *Aiôn* é a linha que perpassa essas dimensões e vai em busca da construção de sentidos. É preciso escriturar com as duas leituras de realidade: dos corpos e dos incorporais. De cronos a *aiôn*. O estado subversivo e profundo de Cronos parece que, às vezes, quer morrer. Uma dor. Um corte. E, de repente, esse corte profundo aparece como uma fenda à superfície. Alcança a superfície. Encontra *aiôn* e muda de orientação. “Nada sobe à superfície sem mudar de natureza” (DELEUZE, 1974, p. 170). O profundo de cronos sobe para a superfície de *aiôn*. Esse movimento se faz pelo devir. É pelo devir que as duas realidades se encontram. Ele que puxa “nos dois sentidos ao mesmo tempo” (p.1). Devir é o tornar-se, de Heráclito (1989). O “vir a ser” (p. 1). O sentido desse conceito é o movimento pela mudança. A mudança pela qual passam todas as coisas. É o rio, cuja água nunca é a mesma, cujo corpo que se banha nunca é o mesmo (p.1). Mas tem-se a questão que, entre os dois estados de devir (das profundezas, de cronos, e o devir puro, de *aiôn*) há um ponto de mudança de orientação. Este é um ponto de não senso: o paradoxo. O corte da pele precisa acontecer. Além disso, percebe-se necessário entender a dupla perspectiva do acontecimento. Também perpassa por cronos e *aiôn*. Há de efetua-lo em cronos. Em cronos, acontece o corte. No devir de cronos o corte dói. É a dobra latejando. Depara-se com uma violência. Se perpassar, alcançará um devir ilimitado e, com *aiôn*, redobra a dobra. O corte busca pela cicatrização. Ele se contra-efetua. E o corpo se transforma. Não há como capturar o acontecimento em *aiôn*, mas o acontecimento em cronos, na educação, é regido pelo Plano de Aula. Para produzir *aiôn* se deve pensar em mexer com intensidades. Intensidades dentro

de uma aula. Encaminhando tal processo de pesquisa, há outro objetivo específico: experimentar as possibilidades de produzir *aiôn* em um currículo na educação pela perspectiva de uma professora-pesquisadora. Aprofunda-se na escrita inventiva pela produção desse possível, em um segundo material, intitulado de *Manual de uma docente em fuga: possibilidades para fluxos aiônicos*. No Manual, escriturar-se-á sobre as possibilidades de instigar o devir. Os elementos estranhos, os paradoxos. Os afetos. As noções. A múltipla singularidade de cada um. A possível expressão de *aiôn* pela arte, pela filosofia, pela linguagem. A potência de agir e alguns cuidados. O limite dos corpos e o não controle sob *aiôn*. A possibilidade de entender a aprendizagem em torno do acontecimento em *aiôn*, cuja aula não pode estar presa, fixa, no Plano de Aula. Há de querer e de abrir espaço para alguma coisa no que acontece. Assim segue tal processo de pesquisa, vivenciado no projeto *A semiótica em rizoma: uma contribuição da filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari na educação*, cadastrado no PPGedu/UCS.

#### Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

HERÁCLITO. Fragmentos. *In: \_\_\_\_\_*. **Os pré-socráticos**. Trad. de José Cavalcanti de. Souza *et al.* São Paulo: Abril, 1989.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In: KOHAN, W.O. (org)*. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MATOS, S. R. Escrivência e escritura. *In: CONGRESSO DE LEITORES DO BRASIL, 17., 2009*. Campinas. **Anais [...]** Campinas, SP: Unicamp/FE, 2009.

## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL A PARTIR DA DIFERENÇA: AS INVISIBILIDADES SOCIAIS ATRAVÉS DOS LUGARES DE MEMÓRIA

Daniel Luciano Gevehr<sup>\*</sup>  
Diogo da Silva Corrêa<sup>\*\*</sup>

É preciso dar voz ao passado valorizando os processos e manifestações culturais dos grupos que, até pouco tempo, não se fizeram presentes na construção da narrativa histórica. A diversidade étnica, de gênero, de religião e outras diversas expressões populares precisam ser colocadas em pauta numa tentativa de evidenciar as diferenças, que nos constituem enquanto sociedade. Considerando isso, o presente resumo<sup>1</sup> se dispõe a trazer para o debate o papel desempenhado pelo ensino de história na educação básica, na utilização de elementos trazidos pela Nova História Cultural. Tanto a memória social quanto a produção dos sentidos interferem na construção das representações do passado que compõem o mosaico sobre o qual os estudiosos das ciências humanas e, de forma especial, os historiadores se debruçam, tentando fazer uma possível leitura do passado, através de suas próprias perguntas e métodos. O objetivo é revisitar a bibliografia sobre noções do passado e relacioná-los aos conceitos de representação social: monumentalidade e produção da memória social. Considerando que ambos são inscritos na dimensão da educação patrimonial, procura-se apontar uma alternativa para o ensino de História, contribuindo, desta forma, para a formulação da estratégia metodológica que visa desenvolver a região de sua atuação profissional. Para Pesavento (2002), a memória é um elemento indispensável para se compreender a construção de representações sociais. Le Goff (2003) ensina que a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, seja ela individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais das pessoas e da própria sociedade. Nesse sentido, a memória não é apenas conquista, mas também um instrumento de poder que

---

<sup>\*</sup> Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professor titular no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR – Faculdades Integradas de Taquara – Faccat). Coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios e Identidades (Niemi). *E-mail*: danielgevehr@faccat.br

<sup>\*\*</sup> Bacharel em Direito. Mestrando em Desenvolvimento Regional pelas Faculdades Integradas de Taquara (Faccat). *E-mail*: dscorrea83@gmail.com

<sup>1</sup> Resumo estendido de um artigo em construção.



segue interesses de ordem política, econômica, social e cultural. Para Bourdieu (2001), a produção dos discursos não ocorre de forma “inocente nem inconsciente”. É preciso considerar que há sempre o que Pollack (1989, p. 4) chamou de “trabalho de constituição e de formalização das memórias”: para que nossa memória se beneficie daquela dos outros, não basta que ela nos traga apenas o testemunho, mas sim que esta encontre muitos pontos de convergência entre aquilo que queremos afirmar e as memórias de nossos testemunhos. Somente a partir do encontro dessas memórias é que podemos reconstruir as lembranças do passado sobre uma base comum. O estudo, portanto, debruça-se sobre os temas: produção das narrativas históricas, a subjetividade e interferência do autor; os lugares de memórias construídos a partir dessas narrativas; a vinculação das personagens (os “heróis” e os “bandidos”) e a manipulação desses papéis; a sensação de “verdade e autenticidade” do passado que se quer preservar, entre outros aspectos. Através das relações possíveis existentes entre esses conceitos, acreditamos se tornar possível um ensino de História pautado não apenas no estudo das fontes tradicionalmente concebidas pela escola (livro didático, vídeos, etc.), mas também no exercício crítico de interpretação sobre os lugares de memória, em especial aqueles invisibilizados – em razão de identidades de etnia e gênero. Com isso acreditamos ser possível lançar outros “olhares” sobre a produção do espaço geográfico no qual se insere o passado, identificando e valorizando processos e manifestações culturais, muitas vezes negligenciados e invisibilizados nas narrativas produzidas sobre o passado. O vínculo que se estabelece entre as representações sobre o passado e o contexto em que essas são produzidas é fator relevante na análise que pretendemos fazer. Isso se deve, especialmente pelo fato de essas representações terem servido de instrumento para a justificação de diferentes interesses e ideologias ao longo da evolução do saber. Eles impuseram determinadas visões sobre o passado que, na maioria das vezes, interfere diretamente na forma como ensinamos a(s) história(s) na sala de aula. A produção de determinadas narrativas sobre o passado passa por uma complexa rede de comunicação e sofre – inevitavelmente – a interferência dos sujeitos e de sua subjetividade, na produção escrita sobre os fatos do passado. Assim, podemos afirmar seguramente que o conhecimento sobre o passado está intimamente associado à noção de “seleção” sobre aquilo que se quer mostrar e

o que não se quer mostrar muitas vezes sobre esse passado. Esses elementos são facilmente notados, se realizarmos uma leitura mais atenta sobre algumas fontes que nos revelam informações sobre os acontecimentos, tais como a produção jornalística, literária e cinematográfica. Acreditamos que as representações sociais produzidas sobre o passado e, de forma especial, sobre o processo que envolve o ensino de História, vinculam-se a esse campo de poder (pedagógico), no qual determinadas ideias podem ser ditas e outras precisam ser silenciadas. Isso poderia ser exemplificado se tomarmos o período civil-militar na história brasileira, no qual determinadas interpretações e visões não podiam ser “ditas” na sala de aula, uma vez que o regime político e a ideologia do período as consideravam ofensivas ao sistema vigente. Podemos afirmar, portanto, que o desafio maior na discussão que nos propomos a fazer é como articular diferentes questões que implicam o “fazer da história”, na sala de aula. As concepções de educação patrimonial, observando, nos lugares de memória da História; as possibilidades de exploração dos sentidos produzidos sobre o passado e identificação nesses lugares com outra(s) interpretação(ões) sobre personagens e fatos pode produzir “novos discursos”. Roupagens encobertas pela historiografia “tradicional”, que podem erigir a partir de uma visão crítica e complexa sobre o passado. Se por um lado os estudantes correrão o risco de continuarem com as mesmas “visões” sobre esse passado, ao menos trarão à tona novas “possibilidades de se enxergar” esse passado, através de novos “óculos”, ainda que algumas vezes ofuscado por diferentes condicionantes históricos. Esse exercício nas escalas local e regional é uma proposição necessária do professor de História, desde que este se mostre efetivamente preocupado com as novas questões do ensino de “sua área do conhecimento”. Promover o olhar crítico sobre o lugar é, em nosso entendimento, um vetor fundamental daquilo que consideramos um dos caminhos do desenvolvimento regional. Desta forma, a região em que se vive toma relevo e importância, articulada com a dinâmica que envolve a compreensão da História, em suas diferentes escalas, desde a local até a global.

#### Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

## BIOPOLÍTICA E A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: A (IN)VISIBILIDADE DOS IMIGRANTES NA SERRA GAÚCHA

Maria Nelma Marques da Rocha<sup>\*</sup>  
Carlina Migotto<sup>\*\*</sup>

Ao percorrer o centro da cidade de Caxias do Sul, identificamos visivelmente todos os dias os imigrantes que há poucos anos chegaram nesta cidade e região, vindos de países como o Senegal, Haiti e, mais recentemente, os venezuelanos. Percebendo as situações de subempregos<sup>1</sup> em que eles estão inseridos, buscamos entender e analisar o que foi oferecido e o que está sendo feito por esses indivíduos perante a educação e inclusão social; quais são e se há políticas educacionais sendo executadas atualmente e as que podem vir a serem promovidas. Com base em Freire (2005, p. 41), “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso”. A partir desse pressuposto, questionamos: O que os órgãos municipais responsáveis por esses oprimidos fizeram e estão fazendo, e quais seriam as possíveis possibilidades de se aprimorar tais medidas, para melhorar a inserção dos imigrantes na sociedade regional? Em busca de respostas para esses questionamentos, adentramos no âmbito da biopolítica e fazemos deslocamentos nos estudos foucaultianos e de outros autores que seguem a mesma linha de pensamento. Para tanto, buscamos analisar diante do cenário da biopolítica e da educação na América Latina, que possibilidades educacionais foram proporcionadas a estes imigrantes, desde que chegaram na região da Serra gaúcha, e verificar as possibilidades educacionais diante de possíveis (in)visibilidades dos imigrantes perante a sociedade. Conforme mencionado, procuramos na literatura possibilidades de análise que abordam a temática da

---

\* Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Didática e Práticas do Ensino, pelo Centro Universitário e Faculdade Educacional Araucária (Unifacear). Graduada em Letras-Licenciatura Plena em Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Integrante do Grupo de Pesquisa GPFORMA-SERRA – Formação Cultural, Hermenêutica e Educação. *E-mail*: mnelmahoney@gmail.com

\*\* Graduada em Ciências Contábeis, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Integrante do Grupo de Pesquisa GPFORMA-SERRA – Formação Cultural, Hermenêutica e Educação. *E-mail*: carlinamigotto@hotmail.com

<sup>1</sup> Conforme dicionário, Subemprego é emprego não qualificado, de remuneração muito baixa, ou emprego informal, sem vínculo ou garantia.

biopolítica, por autores como Foucault (1978-1984), Negri (2001-2008), Lazzarato (2001-2006), Esposito (1984-2018), dentre outros, para analisar e fazer comparações contextualizadas com o cenário atual da América Latina, trazendo enfoque para a educação popular. Sendo assim, quando nos referimos à sociedade, falamos de biopolítica, ela está presente na forma como o governo e a sociedade se dispõem no nosso cotidiano; assim, é necessário analisar diversas definições do contexto contemporâneo de biopolítica e trazer para este trabalho, conforme Hardt e Negri (2001, p. 49) “Nossa análise deve descer à selva das determinações produtivas e conflitivas que o corpo biopolítico coletivo nos oferece”. A partir do exposto, fica nosso questionamento: Quais seriam as possibilidades de transformar a realidade desses novos imigrantes, que vivem em nossa região, pela visão da biopolítica? Por esse viés, pensar a educação inserida na biopolítica nos faz refletir que ela é uma das principais bases de inserção das pessoas na sociedade e é a base para formar o cidadão. Assim, como vemos em vários pensamentos que abordam a mesma ideia, um povo sem nenhuma educação, jamais haverá uma sociedade verdadeiramente formada. Com esse pensamento, acreditamos que a cidadania é importante para tornar as pessoas parte integral na sociedade. Quando nos reportamos à educação, lembramos relevantes teóricos da literatura. Ao tratarmos do tema de educação na América Latina, buscamos suporte na obra de autores como Freire (1959-1997) e Rodríguez (1828-1842), entre outros, que possuem um olhar especial ao social e humano, principalmente, para uma parte da população, aquela sem representatividade social. Atualmente, aqueles que não nasceram no nosso País e chegam aqui em situação de pobreza, independentemente da época de sua chegada, seria importante identificar e estabelecer relações nas diferentes imigrações na Serra gaúcha, suas chegadas e tudo que se relaciona com esse movimento. Ao fazermos um recorte dos mais novos imigrantes da nossa região, constatamos que são os senegaleses e haitianos, que começaram a chegar ao estado e se estabelecer em cidades como Caxias do Sul, em meados de 2011, e os venezuelanos que começaram vieram, em sua maioria, durante 2018. O nosso interesse na temática dos imigrantes se dá pelo fato de vermos esses atuais imigrantes no centro da cidade, onde ocupam as ruas vendendo seus produtos ou em empregos com habilidades somente manuais. Como disseram Zamberlam *et al.* (2014, p. 74), “na esfera política é fundamental a criação de

Comitês estaduais e municipais que programem e dinamizem políticas públicas migratórias para a habitação, capacitação, criação de associações, valorização da cultura (tradições religiosas e familiares) das diversas nacionalidades”. Desta forma, procuramos identificar o que foi feito e o que pode ser, para a inserção destes na sociedade e as possibilidades educacionais, diante de possíveis (in)visibilidades destes imigrantes na Serra gaúcha. Para a metodologia, utilizamos entrevistas, com perguntas abertas e semiestruturadas, e buscamos contato com o Centro de Atendimento ao Migrante de Caxias do Sul (CAM), que vem sendo o lugar onde é prestado o primeiro atendimento aos imigrantes recém-chegados na cidade de Caxias do Sul. Sendo assim, entre as conversas com pessoas que fazem parte das Associações dos Imigrantes Haitianos e Senegaleses, como com os funcionários do CAM, podemos entender que o que é proporcionado aos recém-chegados ainda está aquém do que pode ser oferecido, principalmente no sentido educacional. São oferecidas somente aulas de Português e outras formas de auxílio burocrático para regularização da situação dentro do País. Percebemos que são necessárias políticas mais eficazes no âmbito educacional, para que estes novos imigrantes conheçam não somente nossa língua, mas também sejam inseridos cultural e socialmente em nossa cultura e nos nossos costumes. Entendemos que as novas iniciativas que foram lançadas no início de 2020, pela prefeitura de Caxias do Sul, como a transformação do CAM para Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (Crai), serão promovidos: os acessos a direitos, cultura, suporte econômico, suporte jurídico e inclusão social, que poderão ser úteis, se forem realmente desenvolvidos. Essa mudança de atendimento será imprescindível, para que os imigrantes sejam vistos com outros olhos e tenham incentivo para integrarem realmente nossa sociedade.

### Referências

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

NEUTZLING, Inácio; RUIZ, Castor M. M. Bartolomé (org.). **O (des) governo biopolítico da vida humana**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2011.

PAVIANI, Jayme. **Cultura, humanismo e globalização**. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lucia Jacob (org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Tubarão: Copiart, 2016.

ZAMBERLAM, Jurandir *et al.* **Os novos rostos da imigração no Brasil**: haitianos no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Solidus, 2014.

## EDUCAR E ACOLHER: A REINVENÇÃO DA DOCÊNCIA A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFORMAL

Larissa Vieira Bernardi\*  
Lovani Volmer\*\*

O presente estudo tem como objetivo, com base nas experiências extensionistas de alunos dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Feevale, discutir as possibilidades de reinvenção na docência, considerando que o papel do educador ultrapassa escolas e salas de aula tradicionais e o ensino normativo. As ações acontecem no Projeto de Extensão “Da Rua Para-Nóia”, que, vigente desde 2018, busca promover a saúde, os direitos humanos e a cidadania das pessoas que vivem em situação de rua, em Novo Hamburgo, contribuindo para a visibilidade social e a garantia de direitos dessa população. A equipe do projeto integra as áreas de Psicologia, Enfermagem, Pedagogia e Comunicação de forma interdisciplinar, com a atuação de alunos e docentes das respectivas áreas. Neste estudo, o foco está nas práticas pedagógicas e em suas contribuições à formação docente. Semanalmente, os bolsistas de licenciatura e a professora responsável têm encontros com aqueles que desejam aprender a ler e escrever ou ampliar seus conhecimentos acadêmicos, com vistas à realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens Adultos (ENCCEJA).<sup>1</sup> Nesse processo de construção, parte-se da premissa de que quem ensina aprende e quem aprende ensina: “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos” (FREIRE, 1996, p. 41). O uso de métodos, técnicas, materiais, que têm caráter diretivo, estão ligados aos ideais e às utopias: “Daí a

---

\* Larissa Vieira Bernardi, aluna do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Feevale, e bolsista no Projeto de Extensão *Da Rua Para-Nóia*. E-mail: larissavbernardi@yahoo.com/larissabernardi@feevale.br

\*\* Dra. Lovani Volmer, professora do Letras, na Universidade Feevale. Orientadora pedagógica do Projeto de Extensão *Da Rua Para-Nóia*. E-mail: lovaniv@feevale.br

<sup>1</sup> Segundo a Cartilha: **População Adulta em Situação de Rua, de Novo Hamburgo**, que revela dados da pesquisa do Censo 2020 de moradores de rua na cidade, 60,6% dos participantes afirmaram que não concluíram o Ensino Fundamental, 3,5% são analfabetos, 8,2% possuem o Ensino Médio incompleto, 1,8% afirmaram não ter concluído o Ensino Superior e 81,2% dos entrevistados gostariam de aprender algo novo ou aprimorar o que já sabem.



sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (FREIRE, 1996, p. 41). Nesse contexto, para a efetivação das aulas, não se faz uso de livro didático, mas se organizam os encontros conforme o perfil, os interesses e as necessidades dos alunos, o que exige escuta atenta, na qual, efetivamente, se conheçam os alunos e suas necessidades. Além disso, é importante considerar que a participação dos alunos nas aulas é opcional e variável a cada semana. Essas questões influenciam diretamente no planejamento e na organização das aulas, uma vez que é possível, a cada semana, a participação de novos alunos, o que exige planejamento flexível e dinamicidade dos acadêmicos que ministram as aulas. Inicialmente, foca-se no estabelecimento de vínculos, em compreender as vivências sociais que os alunos possuem como indivíduos, promovendo uma busca contínua do que cada pessoa tem ali de melhor e quais são seus objetivos. Cabe aos educadores, professores em formação, resgatar, paulatinamente, o que esses sujeitos aprenderam como alunos frequentadores de um ensino sistemático e conhecimentos científicos, como, por exemplo, os saberes curriculares fundamentais, entre eles, a escrita e a leitura. O que se pretende é, pois, resgatar aquilo que eles já sabem e o que aprenderam na escola, quando estudavam, através de um ensino que busca, além de ensinar, acolher, por meio da atenção plena, da conversa, do interesse em saber o que cada um gosta de estudar, fazer e ser, quais são seus objetivos. A participação dos acadêmicos nesse contexto permite-lhes uma visão ampliada e sem estigmas sobre o outro, o que vai ao encontro do que preconizam os documentos legais, no que diz respeito à docência: “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento”. Destaca-se ainda a necessidade de “diálogo constante entre diferentes visões de mundo”, para a socialização e construção de conhecimentos e sua inovação (BRASIL, 2015, p. 3). Para que esse perfil docente se efetive, faz-se necessário aliar a teoria à prática, além de, constantemente, refletir sobre o que se faz. “Por que eu faço o que eu faço do jeito que eu faço?” é um questionamento que acompanha a professora orientadora e os acadêmicos a cada semana. Essa premissa remete a Freire (1996, p. 22), ao considerar que “o pensar certo que supera o ingênuo tem que

ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. O planejamento acontece semanalmente – trata-se de encontros presenciais, em que acadêmicos e uma professora dos cursos de Letras e Pedagogia, que integra o Projeto avaliam o encontro anterior e, com base nele e nos objetivos que delineiam, planejam o seguinte, considerando que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22). Assim, se considerarmos a necessidade de uma formação docente mais sólida, que pretenda instrumentalizar teórica e metodologicamente os acadêmicos de licenciatura, com vistas a uma prática pedagógica mais produtiva, intencional e humanizadora, que considere as particularidades dos seus alunos, vivências extensionistas como a discutida neste estudo contribuem sobremaneira. Para além da aprendizagem de conteúdos, as práticas no Projeto demonstram a importância do olhar sensível às necessidades básicas dos indivíduos. Essa sensibilidade no fazer pedagógico evidencia-se no olhar atento e na escuta ativa, na busca pelas reais necessidades dos beneficiados do Projeto, o que significa, também, valorizar seus saberes prévios. Partindo dessa premissa, a elaboração de materiais autênticos e de atividades que possibilitam olhar para si e para o outro contribuem para uma formação humana, para além daquilo que qualquer manual pedagógico possa sugerir. Muito mais que aliar a teoria à prática, trata-se da compreensão de uma premissa básica para a docência, a empatia, aliada à necessidade de conhecer os alunos, para, a partir da sua bagagem, o professor planejar suas aulas. Cabe destacar, também, a importância da relação professor-aluno, a qual, de acordo com Tardif (2008), envolve processos cognoscitivos e socioemocionais, percebidos na ação de ensinar do professor e no que diz respeito aos vínculos afetivos. Ademais, oportuniza-se aos acadêmicos algo dificilmente compreendido, a partir de experiências de terceiros: o domínio de turma – especialmente ao perceberem que a expressão “domínio” se afasta do sentido comum de dominação, tomando uma nova forma, em que professor e aluno constroem, juntos, o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, conforme Dewey (1976), a verdadeira experiência educativa envolve continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. Estar, pois, inserido em ambientes de ensino e aprendizagem, em que todos ensinam e todos aprendem, possibilita a acadêmicos de licenciatura, já em sua formação, vivenciar situações pedagógicas reais, para além dos estágios

obrigatórios, o que lhes possibilita, muito mais que aliar a teoria à prática e trabalhar a língua, constituírem-se também como professores mediadores do processo de construção do conhecimento.

#### **Referências**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/MEC. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. **Diário Oficial da Nação**, Brasília, 2 jul. 2015.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

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

GIONGO, Carmen Regina. **Cartilha População Adulta em Situação de Rua, de Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo, 2020. Disponível em: [https://www.feevale.br/Comum/midias/381f0435-88af-4ecb-85d5df358a020b6a/CARTILHA\\_final.pdf](https://www.feevale.br/Comum/midias/381f0435-88af-4ecb-85d5df358a020b6a/CARTILHA_final.pdf). Acesso em: 28 ago. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



ISBN 978-65-5807-033-7



9 786558 1070337