

Amanda Khalil Suleiman Zucco
Cristina Maria Pescador
Daniela F. Dal Pozzo
Lilibth Wilmsen
Patrícia Bado Auler Klohn
Vamberto Marinho do Nascimento Junior
(Orgs.)

VI Colóquio de Educação Discente

EM TEMPOS DE
(IN)SENSIBILIDADES:
EDUCAÇÃO PARA A
LIBERDADE

VI Colóquio de Educação Discente

Em tempos de (in)sensibilidades: Educação para a liberdade

Fundação Universidade de Caxias Do Sul

Presidente:

José Quadros dos Santos

Universidade de Caxias Do Sul

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Graciólli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Flávia Fernanda Costa

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da Educs:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial Da Educs

Adir Ubaldó 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)

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
*Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales
Praeeminentia Iustitia/Peru*

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra

© do autor
1ª edição 2021
Revisão e editoração: Giovana Letícia Reolon
Capa: Alexandro Remonato

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

C719a Colóquio de Educação Discente (6. : 2021 set./out.. 30-02 : Caxias do Sul, RS)
Anais do Colóquio de Educação Discente [recurso eletrônico] : em tempos de (in)sensibilidades : educação para a liberdade / Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação ; org. Amanda Khalil Suleiman Zucco ... [et al.]. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2022.
Dados eletrônicos (1 arquivo)

ISBN 978-65-5807-136-5
Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação - Congressos. I. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Zucco, Amanda Khalil Suleiman. 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
Ana Guimarães Pereira CRB 10/1460.



Direitos reservados a:

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

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

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

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

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

VI Colóquio de Educação Discente

Em tempos de (in)sensibilidades: Educação para a liberdade



Organização

Coordenação geral

Amanda Khalil Suleiman Zucco
Cristina Maria Pescador
Lilibth Wilmsen

Comissão Organizadora

Amanda Khalil Suleiman Zucco
Cristina Maria Pescador
Daiane Ramos Borges
Daniela Dal Pozzo
Elisângela Cândido da Silva Dewes
Fabiane Ferretti Munhoz
Fernanda Meneghel Cadore
Gislaine Zanoto Rech
José Edimar de Souza
Lilibth Wilmsen
Melina Sauer Giacomini
Monique Neckel Bueno
Patrícia Bado Auler Klohn
Rafael de Souza Pinheiro
Vamberto Marinho do Nascimento Junior

Comissão Científica

Altemir Schwarz
Amanda Khalil Suleiman Zucco
Cristina Maria Pescador
Cristian Giacomini
Daiane Dala Zen
Daiane Lotes
Daiane Ramos Borges
Daniela Dal Pozzo
Daniela Pelissari
Danúbia Bianchi Menegat
Felipe Zaltron de Sá
Gislaine Zanoto Rech
José Edimar de Souza
Lilibth Wilmsen
Marcela Fabrícia Velho Pezzi
Mariana Lisbôa de Oliveira
Maria Eduarda Ribeiro da Silva
Maria Elisabete Fernandes
Melina Sauer Giacomini
Monique Neckel Bueno
Paula Marchesini
Rafael de Souza Pinheiro

Comissão de Apoio

Alana de Souza Ferreira
César Machado do Amaral
Janaina Dorigo dos Santos
Maria Nelma Marques da Rocha
Mariane Fruet de Mello
Milena Hoffmann Signorelli
Samanta Vanz
Thainá Cristina Guedes

Programação

Dia 30/09 – Quinta-feira

18h30 às 22h	Minicursos
-----------------	------------

Dia 1º/10 – Sexta-feira

13h às 16h30	Minicursos
17h	Conferência de abertura <i>A noção de liberdade nos discursos educacionais: por um sentido programático</i> Conferencista: José Sérgio Fonseca de Carvalho (USP) Mediação: Vamberto Marinho do Nascimento Junior (UCS) Debatedor: Danilo Romeu Streck (UCS)
20h	Apresentações de trabalhos nos GTs

Dia 2/10 – Sábado

8h	Apresentações de trabalhos nos GTs
10h	Painel de Encerramento <i>Ensaíar outros Voos: Educar para Liberdade</i> Painelistas: Graziela Rossetto Giron (UCS), Caroline Carminatti Scussiatto (UCS) e Michel Mendes (UFG) Mediação: Cristina Maria Pescador (UCS) e Daiane Ramos Borges (UCS)

Grupos de Trabalho (GT)

O evento recebeu trabalhos para os seguintes GTs:

Grupo de Trabalho 1: Educação Freiriana, Política e Decolonialidade

Coordenação: Maria Elisabete Fernandes e Danúbia Bianchi Menegat

Monitora: Thainá Cristina Guedes

Ementa: O eixo teve por objetivo discutir e analisar a Educação como atividade política dentro de uma realidade na qual as relações desiguais de poder e de saber são identificadas como colonialidade. Destaca-se a importância do tema no ano do centenário do nascimento de Paulo Freire, quando é importante compartilhar experiências educativas que revelam como sua obra é reinventada em contextos escolares e não escolares.

Grupo de Trabalho 2: Educação, História, Memória e Patrimônio

Coordenação: Cristian Giacconi e Mariana Lisbôa de Oliveira

Monitora: Samanta Vanz

Ementa: Inserido no âmbito de pesquisas que abordam a História da Educação, este GT pretendeu acolher pesquisas que exploram diferentes tipologias de fontes, temáticas e abordagens teórico-metodológicas que versem sobre Educação, História, Memória e Patrimônio em âmbitos escolares ou não. Tais investigações possibilitam compreender, analisar, discutir e refletir acerca de instituições, espaços, tempos, sujeitos, práticas e culturas imbricadas em determinada conjuntura histórica. Esperamos estabelecer o diálogo entre pesquisas que apresentassem diferentes abordagens teórico-metodológicas, com objetos dos mais variados espaços e temporalidades, de modo a realçar as distintas perspectivas sobre o campo da Educação, da História, da Memória e do Patrimônio, com o intuito de ampliar o debate em torno das dimensões pedagógicas, históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e religiosas que cercam esses campos. Desse modo, foram aceitas pesquisas em desenvolvimento ou finalizadas relacionadas a Educação, História(s), Memória(s), Patrimônio(s) bem como suas interrelações e distanciamentos.

Grupo de Trabalho 3: Educação, Gênero, Diversidade e Questões Étnico-Raciais

Coordenação: Maria Eduarda Ribeiro da Silva e Daiane Dala Zen

Monitora: Milena Hoffmann Signorelli

Ementa: O presente grupo de trabalho teve o objetivo de promover diálogos entre estudantes, pesquisadores(as) e professores(as) de instituições que desenvolvem pesquisas ou práticas na área da Educação que converjam com temáticas envolvendo gênero, diversidade e questões étnico-raciais. Acolhemos trabalhos acadêmicos, práticas pedagógicas e relatos de experiências sob perspectivas teórico-metodológicas interdisciplinares que promovem discussão por meio das interações entre feminismos nas suas múltiplas vertentes, questões LGBTQIA+, relações étnico-raciais, de classe e de interseccionalidade.

Grupo de Trabalho 4: Educação e Filosofia

Coordenação: Altemir Schwarz e Daiane Ramos Borges

Monitora: Janaina Dorigo dos Santos

Ementa: Este GT acolheu pesquisadores discentes e egressos da UCS e de outras Instituições de Ensino com temas pertinentes à Filosofia da Educação. Pretendeu-se discutir temas relacionados a Ética, Alteridade, Diálogo, Intersubjetividade, Subjetividade, Acolhida, Filosofia da Diferença, Estética, Cultura e Sociedade com autores que os abordassem diretamente ou que fossem mobilizados ao diálogo relativo à Filosofia da Educação.

Grupo de Trabalho 5: Inovação Pedagógica e Tecnologias relacionadas à Cultura Digital

Coordenação: Daniela Pelissari e Gislaine Zanoto Rech

Monitora: Maria Nelma Marques da Rocha

Ementa: Este GT teve por objetivo a divulgação de pesquisas relacionadas ao redimensionamento e/ou às transformações do processo de ensino e aprendizagem centrado em estudantes, professores e/ou sociedade como um todo. Partiu-se do pressuposto de que, em meio ao contexto atual, a tecnologia é imprescindível e está presente na Educação em suas diversas dimensões. Esta, por sua vez, está em constante transformação. O objetivo deste GT também foi refletir sobre as

inovações pedagógicas, no sentido de melhorias e transformações que agregassem valor aos sujeitos envolvidos, bem como explorar as potencialidades da inserção das tecnologias como possibilidade de aprimoramento, otimização e contribuição nos processos educativos. Os trabalhos submetidos neste GT precisavam contemplar reflexões teóricas e/ou contribuições práticas acerca da temática da inovação pedagógica e tecnologias relacionadas à Cultura Digital pertinente à inserção das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem nos diversos níveis de ensino bem como investigações que abordassem inovações que contribuem para o cenário educacional contemporâneo.

Grupo de Trabalho 6: Educação e Linguagens

Coordenação: Melina Sauer Giacomini e Daniela Dal Pozzo

Monitora: Mariane Fruet de Mello

Ementa: Este GT visou à divulgação de pesquisas voltadas à investigação de processos educacionais vinculados às múltiplas linguagens. Entendeu-se que é pelas linguagens que o indivíduo se constitui como sujeito e, por meio delas e pelas interações, experienciam e expressam suas próprias subjetividades, culturas, desejos e curiosidades, desenvolvendo-se de forma crítica, criativa, emancipatória, humanizada e sensível. As linguagens aparecem em diversas áreas do conhecimento, portanto, consideramos a amplitude dessa temática em diferentes manifestações e investigações. As comunicações submetidas a este GT precisavam contemplar reflexões teóricas e/ou contribuições práticas acerca das Linguagens e da Educação.

Grupo de Trabalho 7: Educação Especial e Inclusão

Coordenação: Monique Neckel Bueno e Paula Marchesini

Monitora: Alana de Souza Ferreira

Ementa: Este GT acolheu resumos que dialogam com questões que direcionam o olhar para aspectos históricos, políticos, culturais, educativos e sociais acerca da temática Educação Especial e Inclusão bem como inquietações a respeito de práticas e debates vigentes que obstaculizam o reconhecimento do outro como um ser individual. Em um momento em que as discussões a respeito do reconhecimento do outro em sua individualidade se intensificam, o grupo se propôs a promover diálogos, fomentar reflexões e compartilhar saberes e

experiências entre pesquisadores, docentes e discentes de diferentes níveis acadêmicos e áreas de atuação a respeito do outro enquanto sujeito social marcado historicamente, mas que também marca essa história e esse mundo.

Grupo de Trabalho 8: Educação, Gerações e Processos Educacionais

Coordenação: Daiane Lotes e Marcela Fabrícia Velho Pezzi

Monitor: César Machado do Amaral

Ementa: O presente GT procurou acolher pesquisas científicas tecidas no contexto da Educação, entrelaçando processos educacionais e gerações por meio do diálogo que se constitui nas relações e produzindo conhecimentos e saberes que impulsionam a reflexão sobre a temática. Assim, tencionou-se o diálogo sobre Educação, Gerações e Processos Educacionais com rigor ético, estético e político nas submissões, evidenciando-se o compromisso social da pesquisa acadêmica. Segundo (FREIRE, 2021, p. 33), "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história." Tendo como pressuposto as palavras de Freire (2021), este GT convidou pesquisadores, docentes e discentes dos diversos níveis acadêmicos para partilhar conhecimentos e experiências sobre essa temática.

Sumário

Apresentação / 16

GT1: Educação freiriana, política e decolonialidade / 18

Para ler Freire: pressupostos políticos / 19

Prática pedagógica dialógica e a pandemia da Covid-19 / 22

Educação pública no contexto da pandemia da Covid-19 sob a perspectiva decolonial / 25

“O dizer da sua palavra” de investigadores da Educação / 28

A Educação Permanente e Continuada de professores no movimento das relações de poder: controle biopolítico *versus* autonomia / 31

Uma análise curricular da formação de professores no ano de 1991 a partir da perspectiva da pedagogia latino-americana / 34

Experiência como possibilidade de formação permanente / 37

Das narrativas da infância para uma Educação Emancipatória / 40

GT2: Educação, História, Memória e Patrimônio / 43

Estudos sobre a Educação de imigrantes italianos na Região Colonial Italiana do RS / 44

O Despertar: representações de civismo no contexto da escola rural em Caxias do Sul/RS (1947-1954) / 48

Vigiar e controlar: a figura do inspetor escolar nas correspondências das Aulas Públicas de Caxias do Sul/RS (1890-1950) / 51

A História da Licenciatura em Enfermagem na Universidade de Caxias do Sul: um olhar para as práticas docentes (1974-2001) / 54

Memória e História Oral: reflexões teóricas e práticas na análise de uma entrevista / 58

Um breve olhar na trajetória da 1ª professora de Educação Física do Curso Normal Regional de São Francisco de Paula/RS (1953): lembranças da professora Isaura Cabral Pinto / 61

Os trabalhadores das pedreiras do Morro do Paula em São Leopoldo/RS (1912-1942): a comunidade apartada e a ferrovia / 64

Educação patrimonial por meio de jogo de tabuleiro / 67

Grupo Escolar do subúrbio ao Grupo Escolar Professor Targa / 70

Grupo Escolar de Vacaria/RS: as práticas da cultura escolar na nova escola / 73

Universidade comunitária e compromisso social / 76

A Escola Superior de Educação Física do RS: relações com o ensino normalista caxiense (1947-1961) / 79

Escolarização em insituições modulares: o Grupo Escolar na Serra Gaúcha na primeira metade do século XX / 82

GT3: Educação, gênero, diversidade e questões étnico-raciais / 85

Para além da identidade: um percurso sobre Educação e sexualidade a partir de Lévinas e Butler / 86

A violência simbólica na sala de aula: estereótipos de gênero na Educação Infantil / 92

As relações e os atravessamentos das questões de gênero no ensino: uma análise da Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero / 96

Desdobramentos da manifestação do fantástico a partir da representação da realidade na contística de Júlia Lopes de Almeida e Augusta Faro / 99

A representação dos imigrantes contemporâneos em livros didáticos de Geografia a partir da BNCC / 103

A democratização do ensino no Brasil: a BNCC como proposta transformadora / 106

História das mulheres imigrantes na indústria caxiense / 109

O espelho em que não me vejo: a invisibilidade das representações étnico-raciais em espaços de saberes / 112

Traduzindo políticas no NEABI: fazeres na Educação das relações étnico-raciais e para a interculturalidade / 115

Ser mulher nas páginas da Cartilha Caminho Suave / 118

As italianas na História da Educação da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul: indícios e problematizações / 121

Relato de experiência: a arte para valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas no NEABI – *Campus Farroupilha* / 124

GT4: Educação e Filosofia / 127

Aula como ensaio: escricolagem / 128

A representação nos métodos de alfabetização / 131

Maurice Blanchot: contribuições para a Educação / 134

Sobre Educação, perder-se no azul e navegação sem porto / 136

Um encontro de dois: Paulo Freire e Skinner / 139

Pedagogia Radical e Inclusiva: uma proposta de um novo sistema pedagógico / 142

- Por uma pedagogia da vontade de trabalho / 144
- Leitura e escrita: uma conversa entre Larrosa e Bachelard / 147
- A velhice e suas experiências: para além de uma fase da vida / 150
- A dança que se compreende na formação da sensibilidade / 153
- Educação profissional: História e perspectivas / 156
- Trans-androginia do imaginário educativo nas tensões das polaridades humanas / 159
- Autonomia na formação docente: perspectivas no contexto pandêmico / 162
- A criança como pedagoga: uma perspectiva radical / 165
- Neoliberalismo e Educação: uma crítica à transformação do conhecimento em produto mercadológico / 167

GT5: Inovação pedagógica e tecnologias relacionadas à cultura digital / 171

- Práticas pedagógicas permeadas pela cibercultura / 172
- Ensino híbrido e aprendizagem matemática: um olhar sobre as práticas discentes durante a pandemia da Covid-19 / 175
- Práticas pedagógicas para o ensino da Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental no contexto da pandemia no período de 2020 a 2021 / 178
- O uso de Jogos Eletrônicos como instrumento pedagógico nas aulas de Educação Física / 182
- Trabalho remoto e Síndrome de Burnout em professores da Educação Básica durante a pandemia da Covid-19 / 186
- O *Scratch* como mediador da aprendizagem de programação no Ensino Médio / 189
- Práticas pedagógicas matemáticas numa abordagem vygotskyana: funções no 1º ano do Ensino Médio por meio do *software Scilab* / 192
- Educação e recursos tecnológicos: acesso às aulas on-line de crianças em vulnerabilidade durante a pandemia / 196

GT6: Educação e Linguagens / 200

- A teoria da polifonia e a compreensão leitora analítica: uma proposta ao PNLD / 201
- O texto como escritura na alfabetização / 204
- A linguagem matemática nas práticas pedagógicas de docentes / 207
- Atividades de alfabetização e o cenário pandêmico / 210

Nasce uma contadora de histórias em tempos de pandemia / 212

O processo da pesquisa para estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental a partir da elaboração, construção e análise de Projeto de Aprendizagem Investigativa / 215

Nerina, a ovelha negra: análise do livro de imagens pela narrativa verbal e visual / 218

A constituição do sentido do discurso em Histórias em Quadrinhos a partir da teoria da polifonia linguística / 221

Livros de pano e muitas histórias para contar / 224

Motivação docente e aprendizagem: interfaces, diálogos e possibilidades / 227

Formação leitora: contribuições da literatura para o ensino de Língua Inglesa na escola / 230

O retorno das danças circulares sagradas: subjetividades espaçotemporais nas sociedades pós-modernas / 232

GT7: Educação Especial e Inclusão / 235

O trabalho do professor da Educação Especial durante a pandemia / 236

Tecendo uma rede: o trabalho colaborativo como facilitador dos processos inclusivos / 239

A dificuldade leitora do discente disléxico / 242

Inclusão escolar em tempos de pandemia: desafios à acessibilidade curricular na Educação Profissional / 245

Identidade surda: História da comunidade escolar de surdos / 249

TDAH à luz da atenção voluntária / 252

Em um lar, um novo olhar: experiências mediadoras / 255

GT8: Educação, gerações e processos educacionais / 258

O processo de avaliação da aprendizagem na Educação Superior pela perspectiva formativa / 259

Inovação e formação docente para o Ensino Superior: possibilidades e desafios / 263

Inovações pedagógicas e processos formativos / 266

A percepção dos professores quanto ao trabalho da coordenação pedagógica / 269

Inclusão digital/social dos aposentados no contexto do sindicato: uma forma de instrumentalização para as lutas / 272

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. A sexta edição do Colóquio de Educação Discente pretendeu envolver e articular, de forma interdisciplinar, temas como Formação, Liberdade, Relações Humanas, Sensibilidade, Tecnologia, Pluralidade e Diferença na perspectiva dos desafios da Educação em tempos de insensibilidades. O evento congregou discentes da UCS e de outras universidades em diferentes etapas de formação com o objetivo de ampliar os espaços de diálogo interdisciplinar desses acadêmicos, possibilitando discussões em um ambiente profícuo de debate para diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

O evento ocorreu nos dias 30 de setembro e 01 e 02 de outubro, no formato on-line, por meio de plataformas digitais (YouTube e Google Meet). Para a realização do evento contou-se com a participação de graduandos, mestrandos, doutorandos e egressos da Universidade de Caxias do Sul.

A programação iniciou no dia 30 de setembro e seguiu no dia 01 de outubro com a realização dos minicursos. A abertura oficial do evento no horário do vespertino do dia 01 contou com apresentação do videodança *Ciranda das cores*, do grupo Cirandeira de Danças Brasileiras. O projeto de videodança foi contemplado pela lei nº 14.017, Lei Aldir Blanc. Após, ocorreu a conferência de abertura *A noção de liberdade nos discursos educacionais: por um sentido programático*, com a fala do professor convidado José Sérgio da Fonseca, da USP. Na sequência do evento, no período da noite, aconteceu a primeira sessão de apresentações das pesquisas nos oito grupos de trabalhos. No último dia do evento ocorreu, no início da manhã, a segunda sessão de apresentação nos GTs. Por fim, apresentou-se o painel de encerramento *Ensaiar outros Voos: Educar para Liberdade*, com a participação dos painelistas Graziela Rossetto Giron, Caroline Carminatti Scussiatto e Michel Mendes,

todos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

O VI CEDU contou com a participação de cerca de 138 inscritos, entre mestrandos, doutorandos, discentes e graduandos vinculados à Universidade de Caxias do Sul e a diversas Instituições de Ensino Superior do Brasil. O evento acolheu a participação de diferentes níveis: iniciação científica, graduação, mestrado e doutorado do estado do Rio Grande do Sul e de outros estados do Brasil, num total de 80 trabalhos apresentados.

Desejamos que este e-book possa tornar-se uma leitura profícua, tendo presente a variedade de estudos e pesquisas que constituíram o evento. Agradecemos a participação na sexta edição de nosso evento.

Coordenação Geral VI CEDU – 2021.

GT1: Educação freiriana, política e decolonialidade

Coordenação: Maria Elisabete Fernandes e Danúbia Bianchi Menegat

Monitora: Thainá Cristina Guedes

Para ler Freire: pressupostos políticos

Patrícia Bado Auler Klohn¹

Palavras-chave: Paulo Freire; Política; Pressupostos freirianos; Liberalismo.

O presente trabalho busca identificar alguns pressupostos políticos em obras de Paulo Freire para divulgá-los e assim contribuir para a compreensão destes. Para tanto, é preciso fazer um exercício de hermenêutica, no qual o escritor é uma espécie de tradutor de sentido do contexto no qual vive o interlocutor (HERMANN, 2002). Para Hermann (2002), a hermenêutica é, além de uma tradução, um modo de fazer filosofia. Tratar pressupostos nas obras de Freire, por meio de uma pesquisa bibliográfica, é importante principalmente para esclarecê-los às pessoas que raramente tiveram a oportunidade de entrar em contato com conceitos políticos – política como a forma que homens e mulheres estruturam a sociedade. Assim, pretende-se responder: Quais são os pressupostos políticos que podem auxiliar as pessoas a entenderem melhor as obras de Paulo Freire?

Freire nasceu em 1921 e viveu cerca de 76 anos, falecendo em 1997 (GADOTTI, 1996). Aos 23 anos, casou-se com Elza, data muito próxima do início da Guerra Fria, que durou até 1991. Isso quer dizer que, mais ou menos dos 24 aos 70 anos, Freire viveu nesse contexto global que dividiu o mundo em dois grandes blocos rivais: o bloco ocidental, liderado pelos Estados Unidos, e o comunista, da União Soviética. Em 1991 a guerra terminou com a vitória do liberalismo, que colocou em voga o capitalismo como regime econômico.

O liberalismo centraliza o poder no capital, a Economia, em uma elite; prega a meritocracia, a liberdade individual, a garantia do sucesso da sociedade por meio do sucesso dos indivíduos e o direito à propriedade privada; supera a escravidão; e não suporta os privilégios da nobreza. No Brasil instaura-se uma república oligárquica. Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), a oligarquia é a conservação de

¹ Mestranda em Educação na UCS. E-mail: pbauler@ucs.br

poder na mão de um grupo privilegiado, seja por vínculos familiares, de interesses ou outros.

Em 1962, quando Freire tinha 41 anos, havia, no nordeste, 15 milhões de analfabetos numa população de 25 milhões (FREIRE, 2016). Foi quando ele mobilizou 300 trabalhadores em Angicos para serem alfabetizados em 45 dias. Nessa época só podia votar quem era alfabetizado, o que mantinha as elites no poder. Sobre isso, Freire (2016) conta que, como não podia mais restabelecer a república oligárquica de antes de 1930, a direita precisava conter a participação popular. Deu-se o golpe militar e o autor se tornou exilado político por alfabetizar. Essa ditadura dividiu o país em dois partidos: um contra o governo estabelecido e outro a favor.

Em 1979, aos 58 anos, com o processo de redemocratização do Brasil, Freire prepara sua volta. Com o advento do multipartidarismo, a divisão entre direita e esquerda já não é simples e binária e baseia-se na maior ou na menor intervenção do Estado sobre os campos econômico e social. A esquerda deseja ver o Estado assegurando previdência, educação, saúde, entre outros, ao povo. A direita deseja que tudo isso seja administrado pelo próprio indivíduo a partir da iniciativa privada.

Dentro da esquerda, Paulo Freire acredita no socialismo democrático e, por sua vez, deseja ver os homens livres da servidão, a redução das desigualdades que crescem a partir do neoliberalismo, a permissão à utopia, a diminuição do sofrimento do povo causado pela má administração dos bens públicos pelo governo e os meios de produção sendo administrados em conjunto com os cidadãos, não para eles (MEYER, 2013). Os primeiros socialistas eram cristãos acusados negativamente de utópicos, como Freire também era e é. Daí suas críticas ao neoliberalismo, que supõe que a dilatação das funções do Estado é a causa básica do problema das sociedades (POSSOLLI, 2012). Neoliberalismo este que prioriza a globalização e abertura comercial, busca a privatização das empresas e serviços públicos, não restringe o ingresso do capital financeiro e, portanto, não faz a gestão dos preços do mercado interno.

Para finalizar, há um último termo do campo político que precisa ser indicado nos pressupostos aqui discutidos: progressismo, o qual, ao contrário do conservadorismo, entende que a civilização humana pode ser aperfeiçoada (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998). Assim, ele condiz com uma visão freiriana de um homem que é condicionado, mas não determinado.

Agências de fomento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Orgs.). **Dicionário de Política**. Tradução de Carmen Varriale *et al.* 11. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. v. 1. E-book. Disponível em: [https://pdf.zlibcdn.com/dtoken/7c5b1c1b49b012e28185ecc493e8455d/Dicionario_de_politica_by_Bobbio,_Norberto\)_4946478_\(z-lib.org\).pdf](https://pdf.zlibcdn.com/dtoken/7c5b1c1b49b012e28185ecc493e8455d/Dicionario_de_politica_by_Bobbio,_Norberto)_4946478_(z-lib.org).pdf). Acesso em: 8 jul. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz&Terra, 2021.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: PD&A, 2002.

LACERDA, G. B. **Introdução à sociologia política**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

MEYER, J. Utopía sí, fraternidad también. **Nexos**, p. 64-65, 1 dez. 2013. Disponível em: <https://www.nexos.com.mx/?p=15604>. Acesso em: 8 jul. 2021.

POSSOLLI, G. E. **Gestão da inovação e do conhecimento**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopes. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Prática pedagógica dialógica e a pandemia da Covid-19

Isadora Alves Roncarelli¹

Palavras-chave: Diálogo; Ensino Remoto; Prática Pedagógica.

Este resumo apresenta o cenário da Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul do período de fevereiro de 2020 a agosto de 2021, pensando no contexto de uma prática pedagógica dialógica, ancorada em Freire (1993), durante a pandemia. O texto é fruto da pesquisa que realizo no Doutorado em Educação e na tese será ampliado como contexto do cenário de pesquisa, incluindo ações do município de 2020 a 2023 e reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Parto da concepção de Stecanela (2016) acerca do *vivido*, do *concebido* e do *percebido* no cotidiano escolar. *Concebido* refere-se às políticas públicas e à forma como estas são expressas nos documentos oficiais; *vivido* refere-se à efetivação dessas políticas nas instituições; e *percebido*, nesse contexto, é aquilo que os docentes perceberam e precisam expressar a respeito de suas trajetórias na pandemia. O foco deste texto é o *concebido* e o *vivido* pela RME, para isso analisei os documentos emitidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e os Pareceres do Conselho Municipal de Educação (CME) e organizei o período de fevereiro de 2020 a agosto de 2021 em 11 fases que contemplam os movimentos vivenciados pela rede.

As fases foram nomeadas como: “O encontro com um novo ano letivo: o que me espera na escola?”; “Suspensão das aulas: tempos de angústias e incertezas”; “Antecipação das férias de inverno: perspectivas de retorno”; “Retomada das aulas: início dos Estudos Monitorados Não Presenciais”; “Ensaio de aulas síncronas: que sala de aula é essa?”; “Encerramento do ano letivo: um ano que não terminou”; “(Re)Encontro com a escola: o retorno presencial dos professores”; “Portas que se fecham: o retorno para o Ensino Remoto”; “(Re)Encontro com a escola: o retorno presencial (escalonado) dos estudantes”; “Busca ativa: onde estão os estudantes?”; e “Sextas-feiras na escola: novas diretrizes para o

¹ Licenciada em Pedagogia pela UCS. Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UCS. E-mail: iaroncarelli@ucs.br

início de semestre”. As fases identificadas demonstram que o município passou por diferentes etapas, mas a que mais perdurou foi a utilização dos Estudos Monitorados Não Presenciais como forma de atendimento aos estudantes em tempos de Ensino Remoto Emergencial.

Pensando na perspectiva de uma prática pedagógica dialógica proposta por Freire (1993), a construção do conhecimento precisa estar articulada com os saberes dos educandos, partindo-se de uma concepção de diálogo *com* e não *para* os educandos. A partir da identificação das fases vividas, fica a inquietação: com a permanência dos Estudos Monitorados Não Presenciais por tantos meses, foi possível promover uma prática pedagógica dialógica?

Para responder ao questionamento, é preciso compreender os desafios enfrentados. A desigualdade de acesso aos recursos para acompanhamento das aulas ficou evidenciada nas ações da rede, visto que as escolas precisaram distribuir material impresso, realizar aulas síncronas e utilizar ferramentas como o *WhatsApp* simultaneamente. Ao mesmo tempo em que alguns estudantes tinham a possibilidade de participar de encontros síncronos, dialogando com colegas e professores, outros apenas recebiam atividades em material impresso. Muitas estratégias foram adotadas, inclusive para tentar dialogar com aqueles que não acessavam tecnologias digitais, com a utilização de recados escritos pelos docentes junto aos trabalhos impressos. Apesar disso, essa ação distancia-se bastante da concepção de diálogo e prática dialógica de Freire (1993), uma vez que impede (ou dificulta) a construção coletiva, já que os estudantes apenas participam resolvendo atividades previamente organizadas.

Com a continuidade da pesquisa, na tese de Doutorado, pretendo analisar com mais profundidade as práticas adotadas, escutando professores a respeito de suas vivências e tentando responder ao questionamento supracitado por meio de uma análise das três dimensões do cotidiano acerca da prática pedagógica dialógica em tempos de pandemia.

Agência de fomento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, set./dez. 2016.

Educação pública no contexto da pandemia da Covid-19 sob a perspectiva decolonial

Denise Machado Moraes¹
Vamberto Marinho do Nascimento Junior²

Palavras-chave: Pandemia; Ensino Remoto; Decolonialidade.

Este estudo emerge a partir das reflexões no contexto da escola pública, considerando-se o cenário da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021 e seus possíveis impactos na educação básica na cidade de Caxias do sul, sob a perspectiva decolonial em um país como o Brasil, que passou pela colonização europeia.

As escolas públicas no município de Caxias do Sul implementaram o “ensino remoto” como uma alternativa de minimizar os impactos frente à suspensão das atividades escolares presenciais a partir de março de 2020, em decorrência da pandemia. Nesse sentido, adotaram-se plataformas virtuais como o *Google Classroom* e o *Google Meet*, entre outras ferramentas, para proporcionar a interação entre estudantes e professores. Porém, em muitos momentos, aos estudantes com famílias de baixa renda, que não tinham acesso à internet, foram ofertados materiais didáticos impressos sem interação com o professor.

Dessa forma, é importante destacar que não houve investimentos em políticas públicas que democratizassem o acesso à internet e a equipamentos eletrônicos para todos os estudantes. Os sujeitos oriundos de contextos e classes sociais distintas possuem oportunidades desiguais em sociedade. Acreditamos que essas propostas pedagógicas diversificadas durante a pandemia, com o objetivo de atender a todos, em alguns casos podem ter colaborado para uma certa exclusão dos

¹ Graduada em Pedagogia pela UFSM. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER e Gestão Educacional pela UFSM. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. E-mail: dmmoraes2@ucs.br

² Graduado em História pela UESPI e em Pedagogia pela UFPI. Especialista em Org. do Trabalho Pedagógico: Orientação Educ., Superv. e Gestão Escolar e em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa pela UNINTER. Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. E-mail: vmnjuunior@ucs.br

estudantes de baixa renda do processo educacional, o que inclusive não atende à Carta Magna de 1988, a qual preconiza a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Diante desse contexto, o objetivo do estudo seria refletir acerca da rotina e das práticas do ensino remoto no período da pandemia da Covid-19 sob a ótica decolonial como forma de investigar quais as práticas pedagógicas utilizadas nesse período e se estas atendem a todos os estudantes matriculados na rede pública de ensino.

Para o referencial teórico nos respaldamos nos seguintes autores: Santos (2020), na compreensão dos impactos da pandemia na sociedade mundial; Walsh (2009), para abordagem da ideia de raça atrelada ao controle, exploração e exclusão social; Holanda (2021), em relação ao cenário desigual que é regido pelo padrão da heteronormatividade; e Freire (1996), na superação da Educação Bancária para uma aprendizagem democrática visando à formação de um sujeito crítico e consciente. A metodologia utilizada é de cunho exploratório, a qual, conforme Andrade (2006), busca por maiores informações sobre o assunto pesquisado, contribuindo para a delimitação do tema. Utilizamos a revisão de literatura, que, segundo Paviani (2009), possibilita a sistematização de conhecimentos a partir do problema de pesquisa.

De acordo com dados do IBGE de 2018, a renda dos negros e pardos nesse período seria 74% inferior à dos brancos. O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) apontou que em 2019 cerca de um quarto dos indivíduos brasileiros (47 milhões de pessoas) seguiam sem acesso à internet. Sendo assim, podemos ressaltar que essa forma de ensino remoto, utilizada durante a pandemia, em alguns momentos, pode ter contribuído para reforçar ainda mais as práticas de ensino baseadas no que Paulo Freire definiu como Educação Bancária. Nesse cenário os conteúdos escolares são apenas depositados, não sendo considerados o contexto, as condições de vida e as experiências de cada educando, sendo relevante considerar especialmente a população negra e os mais carentes, que ficaram mais distanciados da escola.

A decolonialidade fornece uma perspectiva importante para promover a reflexão acerca do contexto social, escolar e de construção de aprendizagens com significado para cada sujeito. Nesse sentido, durante o retorno presencial é imprescindível descolonizar o nosso olhar docente e oportunizar um ensino e uma aprendizagem que acolham a todos os estudantes. Para tanto, visando à superação dos impactos em decorrência da pandemia, são necessários também maiores investimentos em políticas públicas e formação de professores, ações que podem contribuir para a transformação social, a democratização e o exercício da cidadania.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **UFRGS**, jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **IBGE mostra as cores da desigualdade**. 2018. Editoria: Revista Retratos. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 18 ago. 2021.

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

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOLANDA, Francisco Uribam Xavier de. **Crise civilizacional e pensamento decolonial: puxando conversa em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: Dialética, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

“O dizer da sua palavra” de investigadores da Educação

Vialana Ester Salatino¹
Geraldo Antônio da Rosa²

Palavras-chave: O dizer da sua palavra; Educação Freireana; Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da Autonomia.

“O dizer da sua palavra” e a concepção freiriana acerca da Educação perpassam o espaço de Educação Inicial e se estendem até a Educação Superior. Vai para o âmbito do social e da consciência de homens e mulheres mediatizados pelo diálogo. Objetivando “compreender no ‘dizer a sua palavra’ a percepção dos investigadores da Educação Superior sobre o compromisso social da universidade comunitária”, neste resumo se destaca a importância de ouvir e valorizar esses dizeres. O problema da pesquisa é: qual o “dizer da sua palavra” na percepção de investigadores da Educação Superior no que tange ao compromisso social da universidade comunitária em tempos de mercantilização? O referencial teórico decorre sobre a concepção freiriana de Educação, autonomia, oprimido e sobre o “dizer da sua palavra”, abordado, no projeto de tese que dá origem a este resumo, outras temáticas sobre o compromisso social das universidades comunitárias e a mercantilização da Educação. Nesta escrita serão abordadas temáticas sobre “o dizer da sua palavra” em uma concepção freiriana com base no levantamento teórico realizado para o projeto de tese; não constarão resultados e considerações finais, uma vez que se trata de um projeto de tese, já qualificado, mas que ainda não apresenta análise de resultados de pesquisa; apontam-se possíveis considerações acerca do “dizer da sua palavra”.

Reflete-se sobre o método de alfabetização proposto por Freire, que utiliza palavras geradoras que possibilitam a reflexão e a expressão cultural de cada comunidade, valorizando os saberes

¹ Graduada em Psicologia pela UCS, doutoranda em Educação pela UCS. E-mail: vialana.psicologia@gmail.com

² Doutor em Teologia pela Faculdade EST, Graduado em Estudos Sociais pela UNIFEBE. E-mail: garosa6@ucs.br

populares dos círculos de cultura e as palavras de cada pessoa e de cada cultura, as quais simbolizam a sua realidade, na qual a verdade de cada um é percebida e empodera-se o dizer.

Nas palavras do professor Ernani Maria Fiori, no prefácio da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), “o dizer da sua palavra” se faz fundamental para a aprendizagem e a alfabetização, pois, da Educação básica à universitária, o homem se baseia como um todo na sua palavra. O foco perpassa os conhecimentos prévios e entende o contexto em que o educando está inserido como fundamental para sua aprendizagem efetiva.

A palavra, como para Freire é diálogo, constituição, é consciência, segundo Fiori (FREIRE, 1987), e origina a comunicação, sendo compreendida por este como diálogo entre consciências. Evidenciando-se o valor da palavra quando o homem pode dizer as próprias palavras, sendo uma consciência no mundo.

Saber dizer a sua palavra, e não o que ouviu dos outros, saber compreender o que de fato o outro diz, faz com que o homem entenda o mundo e faça parte dele. Dessa forma as pessoas dizem a sua palavra mediatizadas pelo todo; não existe a palavra verdadeira individual e sim com o outro, exigindo-se diálogo e interação com os outros no mundo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018).

Dar voz ao outro sem desistir de “dizer a sua palavra” situa o ser no mundo e evita a opressão. Num regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e multidões nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com o qual mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível, aprendizado – é a pedagogia do oprimido. O ponto de equilíbrio estaria em dizer a sua palavra e ouvir a do outro, dialogando e interagindo para a formação coletiva de consciência.

O discurso, que parece ingênuo, relacionado ao “dizer da sua palavra” na pedagogia freiriana sustenta uma Educação para a

autonomia quando representa poder de mudança, resistência e aprimoramento do mundo em diálogo (HÖELZ, 2020).

Contemplando o respeito ao “dizer a sua palavra”, educadores e educandos podem escolher a forma de agir, estando conscientes da sua condição, inclusive dos aspectos históricos pelos quais foi possível chegar onde cada um está inserido. Somente a partir disso é possível intervir no mundo.

Por isso “o dizer a sua palavra” é por vezes subversivo, sendo uma atitude de mobilização e libertação. O que se faz essencial, afinal de contas ninguém educa para a autonomia se não for também emancipado, ninguém forma pessoas para não oprimir ou não se deixarem oprimir sendo um oprimido.

Quando a Educação não constrói a conscientização, a autonomia, nem mesmo de requerer a sua voz os sujeitos “docilizados” são capazes, de tomar para si “o dizer a sua palavra”. Em uma constante Educação Bancária os educandos não existem, só vivem (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018), apenas recebem sem questionar. Num sistema em que seres pensantes são dispensáveis, a Educação se torna produto.

Destaca-se a importância de dar espaço para que investigadores relacionados à Educação façam ser ouvida a sua palavra. Dados de pesquisa mediatizados pela palavra coletiva de entendedores da área podem trazer luz à problemática instituída.

Referências

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.

HÖELZ, Jeanete Simone Fendeler. Por uma prática educativa libertadora: “aprenda a dizer a sua palavra”. In: ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto (Orgs.). **Aprenda a dizer a sua palavra**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020. E-book. p. 1-232. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Aprenda_dizer_sua_palavra-2020.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

A Educação Permanente e Continuada de professores no movimento das relações de poder: controle biopolítico versus autonomia

Valdete Gusberti Cortelini¹
Geraldo Antônio da Rosa²

Palavras-chave: Autonomia; Biopolítia; Educação Permanente e Continuada; Cotidiano Escolar.

A pesquisa de tese com o tema *A Educação Permanente e Continuada de professores no movimento das relações de poder: autonomia versus controle biopolítico* constitui-se em um diálogo entre atores do cotidiano escolar da rede municipal de Educação do município de Nova Bassano/RS, compreendendo professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, pedagogos e gestores, e originou a construção de uma proposta de Educação Permanente e Continuada fundamentada nos critérios de mediação propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), servindo de ferramenta para a organização da metodologia de sua elaboração e seu desenvolvimento.

O diálogo estabelecido nesta proposta deslocar-se-á entre os pensamentos de Paulo Freire (2015) e Michel Foucault (2006, 2016, 2018), apresentando possibilidades de compreender a ação pedagógica como autonomia ou como controle biopolítico. Esse movimento, evidenciado no *nó pedagógico* do cotidiano escolar, ensinou o pensar entre a Educação Básica e a Universidade, de acordo com Maurice Tardif (2012), e o visualizar brechas e espaços, visíveis e ocultos, para refletir todo o contexto escolar, fazendo-se análises da formação docente ao longo da vida pessoal e acadêmica e das ressonâncias do constituir-se educador na reflexividade da prática pedagógica, conforme nos propõe António Nóvoa (1995).

¹ Doutoranda, Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela UCS. E-mail: valdetegusbertic@gmail.com.

² Doutor em Teologia pela EST-RS. Pós-Doutor em Humanidades pela Universidade Carlos III-Madri, Espanha. E-mail: garosa6@ucs.br.

Estar disposto a movimentar-se entre os dispositivos de saber, de poder e de verdade que permeiam o cotidiano escolar por meio do pensar permanente por todos os atores do seu cotidiano ressignifica o processo de constituir-se educador no exercício da docência com a Educação Permanente e Continuada, permitindo que se construa uma ação contínua de refletir a prática pedagógica. Pensar a ação do próprio pensamento é condição necessária para a mudança, ação construída ao longo dos encontros de Educação Permanente e Continuada. Essa dinâmica se solidificou por meio do diálogo e da reflexão das práticas pedagógicas realizadas com todos os sujeitos que fazem parte da escola. O pensar coletivo permitiu arquitetar a identidade pedagógica, que é uma ação intencional, bem como entender a autonomia que esse espaço possibilita no exercício da docência por meio do protagonismo pedagógico, de uma Educação significativa e voltada a necessidades da realidade social e educacional, com perspectivas de uma Educação coletiva com respaldo no cuidado de si, do outro e da docência. Nossas ações têm responsabilidade por uma Educação crítica e transformadora que precisa ser testemunhada, não só proferida. Não podemos perder a esperança de que pela Educação teremos uma sociedade mais humana.

Foi possível constatar, pela trajetória de estudos desenvolvidos nesta pesquisa de tese, que se práticas semelhantes à realizada na proposta de Educação Permanente e Continuada fossem um exercício efetivo nos nossos cotidianos escolares, teríamos enfrentado o período da pandemia da Covid-19 com mais leveza, menos doenças e mais solidariedade. Ter esperança no sonho e na mudança de uma Educação mais humana e reflexiva é o movimentar constante do *nó pedagógico*.

Referências

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da Inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France, 1981-1982. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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: Vozes, 2012.

Uma análise curricular da formação de professores no ano de 1991 a partir da perspectiva da pedagogia latino-americana

Thainá Cristina Guedes¹

Maria Julieta Abba²

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Popular; Paulo Freire; Pedagogia Latino-americana.

Este resumo apresenta um recorte do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual analisa os projetos políticos pedagógicos dos últimos 30 anos do curso de graduação em Pedagogia de uma faculdade privada, buscando identificar a presença de uma pedagogia crítica latino-americana. Esse recorte apresenta a análise de duas disciplinas: Educação Popular e História da Educação Brasileira, já extintas no currículo atual e vigentes no ano de 1991, ano de início do recorte maior analisado no meu TCC.

Nessa análise busca-se mapear os autores e assuntos que eram trabalhados nessas disciplinas com base nas suas ementas e bibliografias. Como metodologia, o trabalho apoia-se nas etapas de análise de Bardin e, como apoios teóricos, parte-se de reflexões de obras de Paulo Freire (2020), José Clovis de Azevedo (2007) e Danilo Streck, Telmo Adams e Cheron Moretti (2010).

José Clovis de Azevedo apresenta o conceito de “mercoescola”, que discute sobre a atual tarefa da escola de difundir os valores culturais pertinentes aos parâmetros crescentes da mercantilização. Assim, a escola produz um tipo de formação que trabalha conceitos, valores e atitudes dentro do “núcleo duro” da ideologia de mercado (AZEVEDO, 2007), sendo uma oposição direta ao princípio humanista da pedagogia freireana.

Quando trazemos essa concepção educacional para o âmbito acadêmico, fica claro o posicionamento de algumas universidades em relação ao tipo de formação que se reproduz dentro de seus cursos. Se

¹ Graduanda em Pedagogia pela Unisinos. E-mail: thaai.guedes@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Unisinos. E-mail: mjulieta.abba@gmail.com

professores(as) são inseridos(as) em mercoescolas para, nessa perspectiva, ensinar a lógica de mercado para os alunos. Conseqüentemente também é nessa lógica que os(as) próprios(as) professores(as) são formados(as) nas universidades.

Paulo Freire nos alerta para a compreensão de que a Educação é uma forma de intervenção no mundo, que implica tanto no esforço da reprodução da ideologia dominante quanto no desmascaramento desse sistema (FREIRE, 2020), e é nessa perspectiva que torna-se necessária uma formação docente que proporcione aos(às) educadores(as) essa percepção da potência social da Pedagogia, que nunca poderá ser neutra ou indiferente das questões históricas.

Portanto, quando discutimos sobre formação de professores(as) no contexto histórico brasileiro, torna-se claro que a concepção educacional de Freire apresenta-se como elemento fundamental para a nossa realidade. Nas disciplinas abordadas vemos a importância desses aspectos.

Na disciplina de História da Educação Brasileira elaborava-se uma extensa análise sobre o desenvolvimento da Educação no país desde os anos 1549 e 1808, com as fases jesuíta e pombalina, chegando até o período de 1955 a 1968, com a crise do movimento desenvolvimentista e o golpe civil-militar, e o avanço da Educação Popular. Em sua bibliografia foram citados autores como Maria Luiza dos Santos Ribeiro, Otaíza Romanelli, Antonio Joaquim Severino, Ivani Fazenda, Luiz Antonio Cunha, Moacyr de Goes, Paulo Freire, Bárbara Freitag e Ana Maria Infantsi.

Já a disciplina de Educação Popular buscou introduzir os alunos nas discussões histórico-conceituais e metodológicas da Educação Popular no Brasil com a discussão epistemológica acerca da produção de saber, cultura e poder bem como relações de reflexão-ação e educador-educando. Utilizaram-se autores como Carlos Rodrigues Brandão, Júlio Barreiro e Marilena Chauí. O curioso dessa disciplina é que, mesmo fazendo parte do departamento de Educação, o curso de referência era o Serviço Social, por isso em alguns momentos abordava-se a relação da Educação Popular com o serviço social e os(as) assistentes sociais.

Um dos principais resultados é a rica quantidade de referenciais teóricos brasileiros. Pensando que as disciplinas abordavam temáticas exclusivamente brasileiras, torna-se coerente que os referenciais fossem compatíveis em suas origens epistemológicas e sociais. Porém, atualmente, podemos questionar a falta de referenciais latino-americanos no currículo vigente, o que torna limitada a formação profissional de educadores(as) brasileiros(as) sem referências teóricas de sua própria região que discutam e analisem os problemas próprios de seu povo. *Limitada*, pois com a extinção dessas duas disciplinas a formação docente que vem sendo proporcionada nos últimos anos acaba trazendo apenas um olhar epistemológico, cultural e histórico: o da colonialidade. Quando uma instituição do sul passa a limitar seu currículo apenas à perspectiva teórica do norte seus saberes populares assumem um caráter reduzido à subalternização, aceitando a colonialidade e reproduzindo-a dentro do seu próprio contexto.

Assim, quando se questiona o motivo de analisar a presença de uma pedagogia crítica latino-americana nos referenciais do curso de formação de professores(as), trata-se da resistência ao domínio geopolítico da epistemologia, em que experiências e aprendizagens locais tornam-se resistências à colonialidade epistêmica europeia, considerando os múltiplos contextos e realidades presentes nas populações marginalizadas (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010).

Referências

AZEVEDO, José Clovis. **Reconversão cultural da escola:** mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. *In:* STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana:** uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 19-35.

Experiência como possibilidade de formação permanente

*Daiane Ramos Borges¹
Sandro de Castro Pitano²*

Palavras-chave: Experiência; Formação Permanente; Educadores Sociais; Educação Popular.

O presente resumo busca trazer reflexões acerca da dimensão formativa da experiência no campo da Educação Social, relacionando-a ao conceito de formação permanente abordado por Paulo Freire. Objetiva-se, portanto, apresentar a perspectiva da experiência como uma possibilidade pedagógica de aprendizagem do educador social na medida em que se relaciona com sua área de atuação bem como estabelecer conexões sobre sua possível relação com a formação permanente. Utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica para a construção de tais reflexões aqui descritas, às quais fazem parte de uma pesquisa de mestrado acadêmico em andamento.

A experiência apresenta-se como um fenômeno sobre o qual o indivíduo não tem, necessariamente, controle ou não consegue fazer definições pré-concebidas, visto que é da ordem da presença e da efemeridade. A convivência e o cotidiano, portanto, são os palcos sobre os quais as possíveis experiências podem acontecer ou não, visto que, a partir da perspectiva trazida por Larrosa (2018), esse fenômeno não pode ser planejado, é algo que nos acontece, nos modifica e nos transforma sem que possamos opinar ou resistir. Faz-se necessário expor a dimensão subjetiva da experiência, visto que é um acontecimento cuja carga simbólica e afetiva atravessa a suposta “realidade concreta”, fazendo nascer ou soar outros discursos sobre o que acontece com o mundo e o que acontece ao sujeito, podendo haver, nessa dialética, discursos completamente diferentes.

¹ Tecnóloga em Dança pela UCS, Especialista em Arteterapia – Processos Simbólicos pela UCS, mestranda em Educação pelo PPGEDU da UCS, Bolsista Capes/PROSUC. E-mail: daianeramosb@hotmail.com

² Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. E-mail: scpitano@ucs.br

A extensa obra de Paulo Freire evidencia seu entendimento acerca da formação permanente como uma necessidade antropológica, um processo de reflexão e transformação das práticas em Educação que não se esgota enquanto houver interesse e investimento por parte do educador. Nessa perspectiva, pressupõe-se que o ser humano é inacabado (FREIRE, 1993), estando em constante busca para ir além de sua condição atual, talvez com o objetivo de compreender e/ou superar seus limites objetivos e subjetivos.

O que objetiva-se elucidar com a exposição acerca da experiência é que, no âmbito da Educação Social, campo de estudo, pesquisa e atuação dos educadores sociais, a possibilidade de incluir a experiência como fator formativo, na perspectiva da formação permanente, contribui para a valorização da construção de saberes dessa comunidade de profissionais bem como potencializa práticas de reflexão acerca da atuação nesse meio. É a partir da experiência (não necessariamente positiva) que o educador social encontra-se exposto e sensível a outras percepções sobre si mesmo, sua vida e seu fazer profissional.

Entende-se que a experiência e o significado produzido pelos educadores e educadoras sociais que a sofrem podem ser uma possibilidade de construção profissional, uma possibilidade de *ser mais* e produzir outras possibilidades para sua comunidade. As experiências sobre as quais me refiro neste ensaio não necessariamente estão ligadas à prática profissional dos educadores sociais, mas podem estar a vários outros âmbitos da vida dos sujeitos. Na perspectiva sobre a qual observamos, não fazemos uma distinção “assumida” entre vida profissional e pessoal, entendendo-as como uma unidade integral e profundamente conectada com o meio do sujeito, seu contexto, na medida em que são atingidas por ele e também o constroem.

A partir das provocações elaboradas, entende-se que o educador e a educadora social como sujeitos de suas próprias experiências bem como de sua formação permanente podem apropriar-se de seu fazer na medida em que o vivem, o constroem e o significam. As experiências possuem, então, potencialidade para disparar sentidos, construções e consequentemente contribuir para a formação dos destes na perspectiva freireana de formação permanente. O presente resumo não pretende

esgotar as possibilidades de construção acerca da temática, visto que é um recorte de uma pesquisa acadêmica em andamento.

Referências

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Das narrativas da infância para uma Educação Emancipatória

*Maria Elisabete Fernandes¹
Danubia Menegat Biachi²*

Palavras-chave: Paulo Freire; Criança; Contação de História; Educação Emancipatória.

Este resumo é parte de um projeto de pesquisa de Mestrado em Educação que visa a abordar o modo como tem ocorrido o processo de produção de culturas de infâncias em narrativas de crianças pré-escolares em uma perspectiva emancipatória. Neste resumo não constarão resultado e considerações finais, visto que é um estudo em andamento que se encontra em fase de sustentação teórica e não possui abordagem empírica.

A pesquisa com crianças na primeira infância que fazem parte da rede pública de Educação é uma decisão ética, estética e política baseada nos princípios de emancipação humana, que significa o ato de tornar livre e independente o sujeito, portanto se ancora em princípios e valores como autonomia, protagonismo, defesa dos direitos dos sujeitos e participação. Não raramente toma-se o sentido de povo ao termo popular, ou seja, uma Educação Popular é atribuída, no senso comum, a uma Educação menor, para as classes pobres, Educação Pública. Diante disso, neste estudo assume-se o caráter político quanto ao termo, de modo a partilhar a definição de Brandão (1980), que não desvincula da Educação Popular seu sentido político e de classe, o que pressupõe um processo de libertação via conscientização e luta política.

A base conceitual deste estudo sustenta-se a partir da concepção de Educação Emancipatória, que é decorrente das proposições teóricas de Freire (2005) e Santos (2010) acerca do conceito de emancipação. Falar e pensar em emancipação na ótica de Freire (2005) é evidenciar as diferentes formas de opressão e dominação

¹ Mestranda em Educação pelo PPGEdu da UCS. E-mail: mefernan@ucs.br

² Mestranda em Educação pelo PPGEdu da UCS. E-mail: dbmenegat@ucs.br

presentes no mundo neoliberal, tomado como excludente. Em suma, trata-se de falar de pessoas que vivem à margem da sociedade e têm seus direitos anulados ou subtraídos. Portanto, para o autor, a Educação Emancipatória é dotada de uma intencionalidade política que assume um viés de responsabilidade social voltado à transformação dos sujeitos. Em regimes democráticos, a escola pública, em especial, se constitui como campo de atenção e de abordagem daqueles que não perderam a esperança e acreditam na Educação como um dos mais importantes recursos na luta de classes (FREIRE, 2005; SANTOS, 2010).

O posicionamento freireano encontra eco na proposta de Santos (2010), na medida em que para ambos um projeto educativo emancipatório deve estar amparado em uma racionalidade conflitante com a lógica instrumental técnica e pragmática da modernidade. Assim, um projeto educativo emancipatório, que empreste ao conhecimento imagens históricas desestabilizadoras, deve conter possibilidades e tomadas de consciência humana que potencializam o inconformismo e a rebeldia. “Desta forma, é preciso compreender a educação como mecanismo que viabiliza por meio de inconformismo confrontar a repetição do presente, e se recusa a trivialização do sofrimento e da opressão” (SANTOS, 2010, p. 19).

Nesta pesquisa, para abordar as questões de protagonismo e uma Pedagogia Emancipatória, a contação de história surge como ferramenta metodológica que permite instigar a curiosidade e estimular a imaginação, a dialogicidade e a autonomia das crianças bem como ajudá-las a compreender melhor suas angústias, medos e, com isso, a superar seus conflitos emocionais e morais, aliviando suas cargas emocionais.

Dessa forma, o objetivo principal atenta-se a analisar a produção das culturas infantis que emergem nas narrativas pré-escolares e a investigar de que forma se constitui a relação das crianças *com* e *no* mundo a partir das interações que elas estabelecem com os pares por meio da contação de histórias. Ao que se refere ao aspecto metodológico, este estudo vislumbra uma pesquisa na perspectiva metodológica de estudo de caso etnográfico, constituindo-

se de abordagem qualitativa de base empírica. De acordo com Viégas (2007), esse método permite apreender o jogo de tensões presentes no contexto educacional. A inserção no cotidiano da escola e a escuta de seus atores permite o desvelar das determinações que constituem os processos de ensino-aprendizagem, possibilitando que a aproximação entre a teoria e a prática em questão se fundamente na relação de contradições, rupturas e continuidades.

Referências

BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIÉGAS, L. S. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. **Diálogos Possíveis** (FSBA), v. 1, p. 101-123, 2007.

GT2: Educação, História, Memória e Patrimônio

Coordenação: Cristian Giacomoni e Mariana Lisboa de Oliveira

Monitora: Samanta Vanz

Estudos sobre a Educação de imigrantes italianos na Região Colonial Italiana do RS

Manuela Ciconetto Bernardi¹

Palavras-chave: Educação de imigrantes; História da Educação; Italianos na RCI; Processos escolares; Educação transnacional.

Este resumo teve como objetivo discutir alguns dos estudos já realizados sobre a Educação de imigrantes italianos na Região Colonial Italiana (RCI) do Rio Grande do Sul. Assim, serve como o início de uma revisão de literatura em virtude da extensão proposta, sendo realizada uma breve discussão do que os autores enfatizaram em suas pesquisas. Para tal atividade foram mobilizadas a História da Educação e a História Cultural, por serem abordagens utilizadas pelos autores dos trabalhos e por trazerem à tona novas possibilidades de pesquisas e de análises.

A ausência de um recorte temporal escrito está subentendida pela fase de maior fluxo migratório na RCI, entre o final do século XIX e meados do século XX. Sobre a seleção, foram verificados o Portal IBICT, o Repositório Institucional da Universidade de Caxias do Sul e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quando disponíveis à pesquisa foram utilizados descritores referentes à temática. Na trajetória foram selecionados artigos que mencionam os trabalhos selecionados, assim estes foram tomados como base e alguns deles não se encontram de forma remota, sendo consultados. Muitas investigações possuem como foco instituições específicas, estas foram descartadas da seleção já que a prioridade foi a obtenção de um panorama geral da Educação de imigrantes italianos na RCI.

Conforme explicado por Barausse e Luchese (2017), é possível conferir na última década diversas investigações no âmbito da escolarização italiana, principalmente em São Paulo, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Além disso, estudos

¹ Bacharel em Biblioteconomia. Mestre e Doutoranda em Educação no PPGEdU/UCS. Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: mcbernardi1@ucs.br

conduzidos por grupos de pesquisas promovem a discussão e dão visibilidade à temática, todavia é necessário atentar ao processo de imigração italiana que em cada lugar foi vivenciado de maneira diferente.

Ao pensar em um panorama inicial de trabalhos da Educação de imigrantes italianos na RCI, do resultado da busca obtive Luchese (2007), Rech e Luchese (2018), Timm (2013) e Thoen (2011), os dois primeiros optaram pela investigação documental e os últimos dois adicionam a História Oral na discussão; já para a compreensão do contexto histórico a se pensar na Educação é possível elencar Corsetti (1998), Tambara (1995) e Giolo (1997).

Luchese (2007) buscou compreender a dinâmica dos imigrantes e descendentes na RCI no final do século XIX e início do século XX visando à importância dada à escola por esses sujeitos e no percurso localizou vestígios de iniciativas dos sujeitos e do Poder Público em prol da escolarização. Rech e Luchese (2018) indicaram como os imigrantes relacionavam-se com a Educação e finalizaram o trabalho com documentos que consideravam importantes para o entendimento da escolarização de imigrantes no Rio Grande do Sul.

Timm (2013) priorizou as relações que se estabeleceram entre a comunidade e a escola e discorreu sobre como as iniciativas que emergiram dos sujeitos influenciaram na escolarização da RCI, entrelaçando conceitos de cultura, identidade, etnicidade e memória. Ela e Thoen (2011) optaram pela História Oral, e a última trabalhou enfaticamente com representações, entrelaçando a identificação étnica à cultura e a práticas, verificando uma importância dada pela comunidade à escola e um silenciamento cultural por parte do Governo.

Entre as obras para o entendimento do contexto histórico é possível citar Corsetti (1998), relevante para a compreensão do Ensino Primário público do Rio Grande do Sul. Tambara (1995) realizou um diálogo sobre o positivismo e a Educação durante o Castilhismo e Giolo (1997), mesmo situando a atenção na Igreja, utiliza-se de dois capítulos, um para o panorama do Rio Grande Republicano e outro para a Educação Gaúcha.

Outras obras poderiam ser incluídas, algumas partindo de diálogos transnacionais por artigos e eventos atuais. Da busca foi possível perceber que atualmente várias investigações trabalham com as temáticas *Educação* e *imigração*, porém grande parte delas dá ênfase em instituições ou grupos específicos. Nesse tocante, há lacunas e possibilidades de pesquisas que trabalhem de forma horizontal e/ou que confrontem as diferentes especificidades já investigadas para pensar de um modo amplo na Educação de imigrantes italianos na RCI. São possibilidades que revisitar estudos permite.

Agências de fomento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Referências

BARAUSSE, Alberto; LUCHESE, Terciane Ângela. Da Itália Ao Brasil: processos educativos e formativos, séculos 19 e 20. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 21, n. 51, p. 33-40, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592017000100033&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Portal de Periódicos da CAPES**. Página inicial. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 09 set. 2021.

CORSETTI, Berenice. **Controle e Ufanismo** – A escola Pública no Rio Grande do Sul (1889/1930). Santa Maria: UFSM, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

GIOLO, Jaime. **Estado, Igreja e Educação no RS da Primeira República**. 1997. f. 429. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (Brasil). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Página inicial. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em; 09 set. 2021.

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. 495 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNISINOS, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2068>. Acesso em: 08 jan. 2021.

RECH, Gelson Leonardo; LUCHESE, Terciane Ângela. **Escolas italianas no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo**. Pelotas: Universitária, 1995.

TIMM, Jordana Wruck. **A relação escola/comunidade na região das antigas colônias italianas, nordeste do Rio Grande do Sul, 1915 a 1960**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/461>. Acesso em: 15 fev. 2021.

THOEN, Carla Fernanda Carvalho. **Representações sobre etnicidade e cultura escolar nas antigas colônias de imigração italiana do nordeste do Rio Grande do Sul: (1905-1950)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/538>. Acesso em: 19 fev. 2021.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **Repositório Institucional da Universidade**. Página inicial. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/>. Acesso em: 09 set. 2021.

O *Despertar*: representações de civismo no contexto da escola rural em Caxias do Sul/RS (1947-1954)

Samanta Vanz¹
Elisângela Cândido da Silva Dewes²
José Edimar de Souza³

Palavras-chave: Escola Rural; Impressos pedagógicos; Representações; Civismo.

Este estudo buscou analisar ações promovidas pela Diretoria de Instrução Pública de Caxias do Sul por meio da disseminação de conteúdos publicados no impresso pedagógico denominado *Despertar*, coordenado e produzido pelo referido órgão com circulação no contexto das escolas rurais do município entre os anos de 1947 e 1954. Nesse sentido, ampliamos a discussão do conceito de rural contextualizada ao uso do referido periódico. Uma vez que a Educação rural foi vista como um instrumento capaz de formar e modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelo conhecimento científico endossado pelo meio urbano, instrumentalizando o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas.

Esta investigação busca a compreensão a respeito de uma cultura cívica influenciada a partir de conteúdos disseminados pelo impresso denominado *Despertar* e da promoção de eventos, forjando comportamentos e hábitos nos habitantes das localidades rurais. A perspectiva teórica sustenta-se na História Cultural, mobilizando conceitos como o de representações e o de práticas. Para Pesavento (2014), com os pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural passa-se a identificar a realidade a partir da cultura, da produção de sentidos dos homens do passado a respeito do mundo. Acredita-se que a História Cultural possibilite um olhar sobre diferentes aspectos sociais, por isso permite que compreendamos as

¹ Doutoranda em Educação pela UCS. E-mail: svanz1@ucs.br

² Mestre em Educação pela UCS. E-mail: elisangela.silva@ucs.br

³ Doutor em Educação pela Unisinos. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em História da UCS. E-mail: jesouza1@ucs.br

diferentes maneiras como a realidade social é construída a partir de determinados lugares ou momentos (CHARTIER, 1988).

Compreender as representações dessa realidade social como a forma de tornar presentes objetos, conceitos ou pessoas ausentes mediante sua substituição por uma imagem capaz de representá-los de forma adequada permite considerar essas representações como construções de sentido, agindo como uma maneira de classificar e organizar as percepções do mundo social (CHARTIER, 1988). O conceito de representações colabora para o entendimento acerca das experiências vividas pelos sujeitos das localidades rurais e das práticas que eram propostas para aqueles espaços, possibilitando uma reflexão sobre o modo como construíam um sentido para o que era proposto e para o fazer cultivado nas áreas rurais.

Como procedimento metodológico a pesquisa valeu-se da análise documental histórica, utilizando como principal fonte o jornal *Despertar*, propondo-se a identificar vestígios de práticas, políticas educacionais, discursos e compor evidências para ratificar ou refutar a hipótese de uma ação propagadora de uma cultura de civismo influenciada por momentos da história do país. Portanto, houve a preocupação em ampliar a investigação sobre outras ações, como, por exemplo, os eventos promovidos no entorno das escolas rurais, buscando compreender como ambas as atividades eram conjugadas no sentido de fortalecer os pensamentos de civismo e mobilizar práticas acordadas com essas ideias.

A análise do *Despertar* possibilitou o levantamento de diferentes indícios da influência nacionalista na organização do ensino público municipal e – por que não dizer? – na gestão municipal. Além disso, mostrou que o jornal foi um meio importante para o “despertar” das comunidades das escolas rurais para as ideias sobre civismo. As representações identificadas no jornal mostram um esforço para construir consciência sobre a necessidade de mudança sobre algumas práticas. Os resultados deste estudo mostram que o órgão de ensino municipal atendia a orientações pedagógicas influenciadas pelos movimentos políticos da época. Nesse sentido, os eventos promovidos em torno das escolas rurais ratificavam o discurso disseminado no

Despertar, enquanto as ações promovidas eram legitimadas pelos textos do impresso. Essas ações influenciavam o exercício de determinadas práticas que estavam relacionadas a comportamentos de civismo e, de certo modo, fomentavam uma cultura cívica entre as comunidades que circundavam a escola rural.

Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Tradução de Maria Manoela Galhardo. Lisboa: Difusão, 1988.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Vigiar e controlar: a figura do inspetor escolar nas correspondências das Aulas Públicas de Caxias do Sul/RS (1890-1950)

Samanta Vanz¹
Elisângela Cândido da Silva Dewes²

Palavras-chave: Inspetor Escolar; Cultura Escolar; Aulas Públicas.

O presente estudo procura apresentar uma possibilidade de análise para a narrativa histórica a partir da representação dos inspetores escolares presente nas correspondências das aulas públicas de Caxias do Sul no período de 1890 e 1950. A figura do inspetor, presente no cotidiano das escolas, permite ampliar a discussão sobre os sujeitos que constituíam a cultura escolar do período, relacionando-os com a materialidade das Aulas Públicas municipais.

A perspectiva teórica sustenta-se na História Cultural, opção que considera aspectos da experiência de vida e o contexto em que se construíram determinadas narrativas. Nessa perspectiva, as grandes explicações e abordagens totalizantes são substituídas por problematizações que possibilitam o estudo de particularidades, no qual há formas de compor o cenário histórico da materialidade escolar, identificando a maneira como se dava o uso dos objetos, a conexão entre esses objetos com outros do meio escolar e a sua relação com os sujeitos, estabelecendo, dessa forma, as dimensões da cultura escolar como científica, empírica e política (ESCOLANO, 2007).

A abordagem metodológica da análise documental permitiu utilizar como principais fontes para este estudo as correspondências entre professores e o poder Executivo, aparecendo como ofícios, requerimentos e solicitações. Para Bacellar (2005), a diversidade de conteúdos tratados nessas correspondências permite questionar os assuntos que eram acertados entre diversas autoridades e o poder Executivo.

¹ Doutoranda em Educação pela UCS. E-mail: svanz1@ucs.br

² Mestre em Educação pela UCS. E-mail:elisangela.silva@ucs.br

A partir desta análise foi possível identificar a categoria de *controle escolar*, a qual pertence à figura do inspetor escolar, ao qual cabia a tarefa de verificar o ensino escolar, seus métodos e suas práticas, monitorar professores e professoras bem como a existência de objetos e materiais escolares. Na rede que estabelece relações entre a Diretoria Geral da Instrução Pública, a Secretaria do Interior e Exterior e a Intendência Municipal, o inspetor escolar passa a ser não apenas um mediador entre o contexto escolar e o poder público, mas um instrumento de fiscalização da instrução pública.

Além desse controle a ação do inspetor também era visível por meio de: visitas às escolas municipais, registradas por atas; inspeção do cumprimento do programa de ensino; indicação dos livros adotados pelas escolas; organização do livro de matrícula dos alunos das escolas municipais; realização de discursos nas escolas em datas nacionais; fomentação da instrução primária, com foco na zona rural; organização da folha de pagamentos mensal relativa ao pessoal da Instrução Pública Municipal; e fiscalização das aulas particulares subvencionadas pela Intendência.

Essa intervenção do inspetor na instrução municipal permite reiterar o que afirma Escolano (2017), ao considerar que as ações dos planejadores e gestores da instrução formal, materializadas por meio dos textos normativos, são componentes que dinamizam as relações do contexto político da Educação e dos contextos sociais que compõem o cenário educativo. Para Corsetti (2008), as visitas dos inspetores representavam uma vigilância permanente sem significar altos investimentos de recursos por parte das autoridades.

A fiscalização, cerne das atividades do inspetor escolar, tinha um valor significativo para a comunidade, que considerava esse controle uma maneira de assegurar a qualidade do ensino. Por meio dos registros que se mantêm na troca de correspondências entre a inspetoria, a Intendência e os professores faz-se possível identificar esses atores sociais como elementos importantes para a qualificação da instrução pública do município, seja por meio do monitoramento das práticas escolares, seja por meio da qualificação dos ambientes e dos objetos necessários para a atividade.

Referências

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, C. B. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

CORSETTI, Berenice. Cultura política positivista e educação no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930). **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [31]: 55- 69, jul./dez. 2008.

ESCOLANO, Augustín. La cultura material de la escuela. *In*: BENITO, Augustín Escolano. **La cultura material de la escuela**. Em el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007. Soria: Berlanga de Duero, 2007.

ESCOLANO, Augustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

A História da Licenciatura em Enfermagem na Universidade de Caxias do Sul: um olhar para as práticas docentes (1974-2001)

Cássio de Oliveira¹

Palavras-chave: História da Educação; Licenciatura em Enfermagem; Práticas docentes; Memórias.

A presente investigação foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, vinculada à linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, e buscou analisar as práticas docentes vivenciadas na formação do enfermeiro licenciado na UCS entre os anos de 1974 e 2001 à luz das políticas educacionais do contexto institucional e regional. No que diz respeito aos objetivos específicos, as discussões foram conduzidas a fim de construir uma narrativa possível sobre o percurso histórico da Licenciatura em Enfermagem durante o período de 1974 a 2001; mapear o contexto dos enfermeiros licenciados durante esse período e o número dos que atuaram/atua na docência de cursos profissionalizantes; e identificar e analisar as práticas docentes ou pedagógicas e suas contribuições para a atuação profissional.

No Brasil, de acordo com Motta e Almeida (2003), o Curso de Licenciatura em Enfermagem foi criado pelo Parecer nº 837/68, que deu origem à Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 13/69, concedendo o título de licenciado ao enfermeiro para atender à exigência social de formação profissional de nível médio (auxiliares e técnicos de enfermagem). Na Fundação Universidade de Caxias do Sul (FUCS), por sua vez, o curso de Licenciatura em Enfermagem foi criado em 05 de dezembro de 1974 por meio da Resolução nº 1.074 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da FUCS e reconhecido por meio da Portaria nº 90, de 21 de janeiro de 1980.

A pesquisa, de natureza qualitativa, esteve ancorada pelos preceitos da História Cultural sob referenciais de Pesavento (2014) e

¹ Enfermeiro. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. E-mail: cassio.enf@gmail.com.

Chartier (1990, 1991). Para a construção da História das Disciplinas Escolares utilizaram-se como referencial Chervel (1990) e Viñao (2008). A opção metodológica pautou-se na História Oral, a qual, segundo Thompson (1992), permite ao pesquisador e ao pesquisado (re)significar a subjetividade encontrada por trás de cada palavra, apoiando-se também em estudiosos como Alberti (2013), Portelli (2016) e Meihy e Barbosa (2019). Para composição do *corpus* empírico as fontes documentais foram obtidas a partir de consultas ao Instituto de Memória Histórica e Cultural (IMHC) da UCS, e as entrevistas com os licenciados, que totalizaram dez, apoiaram-se em roteiro previamente definido. Essas memórias, mobilizadas pelas participantes, são representações de algo que aconteceu e Pesavento (2014) as entende como importantes e factíveis para a inserção na pesquisa, uma vez que são representações do passado que se estabelecem como fontes por meio do olhar do historiador.

Para melhor organização dos dados, após análise e leitura exaustiva das entrevistas, optou-se por grifar, com cores, as falas que se assemelhavam por assunto. Das entrevistas originaram-se as categorias e subcategorias, as quais foram analisadas sob a ótica da Análise de Conteúdo proposta por Roque Moraes (1999, 2003). Destacaram-se três categorias que tiveram maior relevância nas falas: contribuições e saberes advindos da licenciatura; disciplinas e metodologias utilizadas em sala de aula; a licenciatura com permissão de registro profissional junto ao MEC, a “carteirinha de professor”. A fundamentação teórica para as categorias foi baseada em Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014), com a explanação dos saberes profissionais e das práticas docentes; Anastasiou e Alves (2015), com os pressupostos para as estratégias do trabalho em sala de aula; e Nóvoa (1995, 1999, 2009, 2011), com a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores.

O estudo permitiu que fossem discutidos os fundamentos históricos da formação do profissional da enfermagem no Ensino Superior, além da explanação e análise sobre os objetivos e as propostas dos projetos políticos pedagógicos. Dessa forma, o trabalho permitiu a compreensão de que a Enfermagem possui, desde os

primórdios de sua criação como profissão, o cuidado como instrumento de trabalho, mas sempre atrelado às questões ligadas à Educação. Assim, entende-se que foi possível contemplar a proposta inicial da pesquisa, pois, além do acesso às fontes documentais, houve um esforço considerável para construir uma narrativa possível sobre a História do Curso de Licenciatura em Enfermagem da UCS por meio das memórias de quem a vivenciou.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. 384 p.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2020.

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

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; BARBOSA, Fabíola Holanda. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argos.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 05 jun. 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MOTTA, Maria de Graça Corso da; ALMEIDA, Miriam de Abreu. Repensando a licenciatura em enfermagem à luz das diretrizes curriculares. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 417-419, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672003000400023&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2020.

NÓVOA, António et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & realidade**, v. 36, n. 2, p. 533-543, 2011.

NÓVOA, António *et al.* Vidas de professores. **American Sociological Review**, [s.l.], v. 49, n. 1, 1995.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun. 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 132 p.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista brasileira de história da educação**, v. 8, n. 3 [18], p. 173-215, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818/21292>. Acesso em: 08 jun. 2020.

Memória e História Oral: reflexões teóricas e práticas na análise de uma entrevista

*Antonio Paulo Valim Vega¹
Carlos Alberto Xavier Garcia²
Mariana Lisbôa de Oliveira³*

Palavras-chave: Educação; Alfabetização; Currículo; Formação; Vivências.

Este texto apresenta o exercício utilizado como atividade prática na perspectiva de Memória e História Oral durante as aulas no curso de pós-graduação. Nesse exercício utilizou-se a transcrição da entrevista com uma professora aposentada que teve sua trajetória desenvolvida em uma escola estadual no RS. A protagonista concedeu direitos de publicização de sua entrevista para fins de registro histórico e contribuições para pesquisas. Assim, o estudo tem como objetivo efetuar a análise na entrevista com um recorte temporal sinalizando a escolarização inicial da entrevistada.

Com base nesse material adotaram-se os princípios metodológicos da História Oral a partir de Alberti (2005) e Zago (2003). A História Oral é um dos caminhos para realizar a pesquisa científica, que adquire seu valor em memórias, vivências e narrativas evocadas como lembranças que recortam um tempo histórico. Nesse contexto é necessário que pesquisador e entrevistado acessem a subjetividade, pois narrativa e interpretação são processos subjetivos. Para compreender e interpretar a narrativa do outro é necessário um ouvido sensível e solidário, de forma a ofertar sentido ao discurso, situando-o no campo de estudo e pesquisa em Memória e História Oral (SALGADO; FRANCISCATTI, 2014). Dessa forma, o encontro

¹ Pedagogo. Mestre em Ensino em Humanidades e Linguagens pela UFN. E-mail: paulovega1010@gmail.com

² Prof. de História da Rede Estadual, Técnico em Assuntos Educacionais na Unipampa, Mestre em Educação pela UFSM, Doutorando no PPGHIS da UCS. E-mail: caxgarcia@ucs.br

³ Pedagoga. Mestranda em Educação na UCS. E-mail: mloliveira@ucs.br

entre pesquisador e entrevistado vai consolidando o processo de busca, compreensão e entendimento de determinada realidade.

As lembranças da entrevistada começaram a desenrolar-se a partir da infância. A primeira escola com que ela teve contato era uma na Igreja, instalada em espaço compartilhado – não era uma escola no sentido pleno de instituição. Prosseguindo, relatou o seu encontro com a escola de fato instituída pelo Estado, com estrutura e professores designados para a função. Foi um desafio à criança que estava sendo alfabetizada e se comunicava em ambiente familiar somente na língua alemã, ao ingressar na escola instituída pelo Estado, encontrar-se com professor e colegas que somente falavam português. Essas questões representaram enormes desafios para a criança, no entanto, parecem não terem desestimulado a estudante para a aprendizagem, pois nota-se em suas narrativas a expressão de contentamento e satisfação com o progresso da aprendizagem na língua portuguesa. A entrevistada atribuiu grande parte do sucesso com a aprendizagem da língua ao convívio com os colegas e ao desempenho da professora que lhe dedicava atenção especial no início da escolarização. Essa atitude da professora muito ajudou a integração e adaptação da respondente e de seus irmãos no contexto escolar.

A inserção na escola e o contato com os colegas provavelmente geraram efeitos positivos na relação da entrevistada com o todo escolar e com os objetivos de ensino e aprendizagem, o que aproxima da narrativa os estudos de Vygotski (1998, 2009), pois a entrevistada relata a importância de colegas e professores no seu processo de aprendizagem. O autor enfatiza o valor do social na formação do conhecimento e sua posição é a de que o conhecimento encontra-se na sociedade, com o aprendente apropriando-se deste com ajuda e mediação de outros sujeitos. Um claro efeito da mediação. Ao olhar para esses aspectos da narrativa permite-se também a aproximação com a pedagogia freireana, em que a prática educacional afetuosa, tomada de responsabilidade, compromisso e generosidade com os estudantes, torna-se extremamente benéfica, não somente pelo componente de aprendizado em determinado conteúdo, mas, precisamente, porque aponta indícios que podem ser projetados para o futuro dos estudantes. Já que uma das

qualidades indispensável à autoridade em relação com as liberdades é a generosidade (FREIRE, 1996).

Na reflexão que se fez no estudo foi possível observar que a entrevistada, ao ser tomada de admiração e respeito pelo professor e encantada com o sucesso obtido com a sua aprendizagem, foi impulsionada para a escolha profissional que foi gestada sobretudo na infância e na relação satisfatória com todo o contexto educacional, especialmente na alfabetização e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essa é uma das questões em que a pesquisa de Memória e História Oral adquire pertinência e valor social, à medida que ajuda a promover a evocação de memórias e lembranças de fatos ocorridos, desejos e realizações que dão significado à existência e sinalizam a construção do percurso de vida das pessoas. Isso é, a metodologia da História Oral pode resgatar informações relevantes e trazer novo sentido à vida em contexto bem como servir de inspiração futura.

Referências

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SALGADO, M.; FRANCISCATTI, K. V. S. A análise dos dados da História Oral: fundamentos para uma psicologia crítica. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, abr. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000100017. Acesso em: 24 maio 2021.

VYGOTSKI, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 6. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: Vilela, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Um breve olhar na trajetória da 1ª professora de Educação Física do Curso Normal Regional de São Francisco de Paula/RS (1953): lembranças da professora Isaura Cabral Pinto

Dilnei Abel Daros¹

Palavras-chave: São Francisco de Paula; Curso Normal regional; Memórias docentes; Normalistas.

A utilização da memória em pesquisas no campo da História da Educação tem produzido um enriquecimento que envolve não somente o fato do acionamento de lembranças trazerem dinamismo aos estudos, mas também ao de estas servirem aos aspectos documentais que esse elemento tão significativo proporciona dentro de horizontes metodológicos com a História Oral. Esta escrita reflete a intenção do autor em adentrar nesse campo que contempla as histórias de professoras no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Tratando-se de ambientes escolares de instituições formadoras de professores, como é o caso do Curso Normal Regional de São Francisco de Paula/RS na década de 50, a possibilidade de encontrar sujeitos que potencializem os estudos e contribuam com suas lembranças em narrativas é algo valioso em razão do próprio espaço temporal cronológico existente entre os sujeitos e o curso. A memória aqui se constituiu em documento (LE GOFF, 1990) e a narrativa contribuiu no sentido de compreender perspectivas sobre aquele tempo vivido entre a trajetória de formação da professora (FERREIRA; BIASOLI, 2009) e sua chegada ao momento de instalação do curso.

Esta escrita inicial contribui ao campo desses estudos (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012) e oportuniza trazer para a história da instituição lembranças de mulheres docentes que participaram da 1ª turma quando na abertura do referido Curso Normal, proporcionando também um espaço de registro dessas presenças. Além da contribuição em sintonia com o referido curso a narrativa da docente aqui registrada contribui de forma preliminar aos elementos

¹ Doutor em Educação pela UCS. E-mail: ddilnei@hotmail.com

relacionados à sua trajetória formativa e ao contexto da comunidade onde estava inserido aquele ambiente de formação escolar.

O Curso Normal Regional foi instalado em São Francisco de Paula pelo Decreto nº 3885, publicado no Diário Oficial em 01 de abril de 1953 (RIO GRANDE DO SUL, 1953). Seu objetivo inicial foi suprir demanda na área de Formação de Regentes de Ensino Primário e concretizava parte da política pública indicada na Lei Orgânica do Ensino Normal de 02 de janeiro de 1946 (Brasil, 1946). O grupo docente inicial desse curso foi composto por 7 docentes, entre eles a Professora Isaura que assumiu as aulas de Educação Física. De acordo com o caderno de registros das nomeações daquela instituição o grupo de professores tomou posse em 15 de maio de 1953.

Até tornar-se uma docente no Curso Normal Regional a professora Isaura teve em sua trajetória de formação momentos distintos entre os primeiros anos de instrução até a formação superior da época. De acordo com sua narrativa feita em entrevista no dia 26 de agosto de 2020, os primeiros ensinamentos ocorreram a partir de aulas com sua mãe e tia na Fazenda 3 Irmãos, interior daquele município. Posteriormente, em meados dos anos 40, em Cazuja Ferreira, fez aulas com a professora Glória Braga e em 1944 fez seleção para ingressar no Ginásio, no qual, entre 1945 e 1948, frequentou o Colégio São José, em Caxias do Sul. Os estudos superiores ocorreram entre 1949 e 1950 na Escola Superior de Educação Física (ESEF), em Porto Alegre, onde completou sua formação. Retornou para São Francisco de Paula e no dia 03 de outubro de 1952 iniciou sua trajetória docente no Ensino Primário. Em 1953 assumiu a cadeira de Educação Física no Curso Normal Regional.

Em sua narrativa alguns elementos são mencionados de maneira significativa, como as dificuldades com a falta de materiais no início do curso, que fizeram com que ela tivesse que criar instrumentos com a docente de artes aplicadas para substituir essa ausência; e a carga horária extensa de trabalho, inclusive nos meses de férias para atender às normalistas do interior em função do período de recesso que as liberava para estudos na sede do município. Em sua fala percebe-se que ela também venceu resistência social por

ser mulher e ter estudado, fato que provocou críticas à sua família justamente pelo incentivo que recebia aos estudos. Muito ainda há de se escrever em relação à presença das professoras e normalistas nessa região, não somente pelo atrelamento ao ambiente de Educação e social, mas à contribuição que essas memórias podem trazer dentro da epistemologia da Educação.

Referências

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946.** 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. 2021.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. Reconstruindo trajetórias docentes: percursos pessoais e profissionais refletidos na maneira de ser professor. *In*: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). **Memórias Docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral.** São Leopoldo: Oikos, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 3885, de 01 de abril de 1953.** Cria Escolas Normais de 1º Grau. 1953. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/115748/DECRETO%203885%20DE%201953.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 ago. 2021

Os trabalhadores das pedreiras do Morro do Paula em São Leopoldo/RS (1912-1942): a comunidade apartada e a ferrovia

*Eleutherio Francisco Pinheiro Neto¹
Dilnei Abel Daros²*

Palavras-chave: Morro do Paula; Operários; Fotografia Histórica; Micro-história; São Leopoldo.

Esta escrita pretende, de maneira inicial, indicar elementos de fontes documentais que estão permeando uma investigação envolvendo os trabalhadores das pedreiras do Morro do Paula, no município de São Leopoldo/RS, nas primeiras décadas do século XX, entre 1912 e 1942. A intenção envolve analisar e compreender os elementos que foram significativos para a constituição social e identitária dos trabalhadores naquele micromundo (GRAMSCI, 1989), as dinâmicas internas e a organização comunitária nas quais as relações de trabalho (THOMPSON, 1998) desses sujeitos com a pedreira podem de certa maneira ter originado componentes singulares para aquele cotidiano comunitário (ELIAS, 2011). Até o momento há indicativos nas fontes documentais de jornais, revistas e fotografias (LOPES, 2012) encontradas nos Arquivos Históricos e Acervos Documentais abertos na pandemia (FARGE, 2017) que podem contribuir junto a entrevistas para compreender os significados e as contribuições das memórias (HALBWACHS, 2004).

Neste texto sinalizo um aspecto do contraditório que pode ter acompanhado a configuração do mundo dos operários ligados ao extrativismo das lavras de arenito localizadas nos arredores daquela comunidade e ser percebido na análise de fotografias (BORGES, 2011) da ferrovia existente no Morro do Paula. Há valorização do minério extraído nas pedreiras utilizado em áreas e setores da cidade e na região metropolitana de Porto Alegre. As pedras movimentavam um valioso mercado em uma época em que as ideias de desenvolvimento

¹ Licenciado em História pela FURG. E-mail: freileao@gmail.com

² Doutor em Educação pela UCS. E-mail: ddilnei@hotmail.com

e progresso, preconizadas pelas políticas públicas, estão com força significativa e abrangem o campo político, social e econômico.

Nas observações preliminares tem-se como proprietário da pedreira um dos intendentes de São Leopoldo daquele período. Fontes documentais acionadas até agora dão conta de sinais em que se percebe a possibilidade de uma dicotomia entre o produto que era extraído pelos trabalhadores naquela comunidade ser conhecido e valorizado em várias regiões e um distanciamento do contexto citadino, social e político vivenciado pelos operários da pedreira. O intuito aqui é compartilhar os primeiros indícios que as fontes documentais acionadas indicam em relação ao objeto de estudo (LEAL; PAIVA, 2014), focando-se nas fotografias encontradas sobre a ferrovia construída (MOEHLECKE, 1998) no Morro do Paula e usada para o extrativismo mineral.

Há uma linha de trem para subir até a pedreira e escoar a produção para o comércio local e outras localidades. A estrutura férrea construída em 1911 teve que utilizar técnicas modernas de engenharia trazidas do Rio de Janeiro a partir das observações do funcionamento de treliças no Morro do Pão de Açúcar, ou seja, houve um grande investimento nessa estrada de ferro. Um dos elementos que chama a atenção nas fotografias encontradas é que a locomotiva não servia para puxar os vagões, mas empurrá-los morro acima, sendo posta atrás destes devido ao aclave acentuado e ao difícil acesso topográfico; bem como a construção e movimentação desse trem que transportava a produção dessa pedreira em uma estrada constituída de engrenagens em que o maquinário se movimentava aderindo a cada metro por causa da subida íngreme de 300 metros até o cume.

Outro ponto dessa análise imagética é o uso desse transporte aos finais de semana para conduzir visitantes da parte central da cidade até a comunidade dos trabalhadores na pedreira como um passeio dominical para classes mais abastadas. Entre várias arguições que esse objeto de estudo levanta nesse momento, uma é compreender essa “convivência” entre a população das áreas mais nobres da cidade e a comunidade do morro, pois as fontes até o momento indicam haver uma organização

constituída por trabalhadores, pedreira e proprietário (que é um intendente) bem como ritos locais, mobilidade e interação social.

A linha férrea existiu durante 30 anos até ser desativada e os trilhos removidos, sendo apagados resquícios dessa atividade que permaneceu nos relatos orais dos antigos moradores. As fotografias aqui estão servindo de documento e trazem respostas aos primeiros questionamentos feitos pelo pesquisador no intuito de direcionar os encaminhamentos iniciais do objeto de estudo para futuros desdobramentos.

Referências

BORGES, M. E. L. **História & fotografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEAL, E.; PAIVA, O. C. (Org.). **Patrimônio e história**. Londrina: Editora Unifil, 2014.

LOPES, M. G. **Capítulos de história: o trabalho com fontes**. Curitiba: Aymarã Educação, 2012.

MOEHLECKE, G. O. **São Leopoldo, obras e iniciativas públicas: revendo o passado**. São Leopoldo, 1998.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum, estudos sobre a cultura popular tradicional**. Tradução de Rosaura Eichemberg. 5. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Educação patrimonial por meio de jogo de tabuleiro

Jackson Leonardo Spricigo¹

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Patrimônio Cultural; Ensino de História.

O objetivo deste estudo é apresentar a experiência realizada na área de Educação Patrimonial com os estudantes do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Médio Capital do Saber.

Partimos da seguinte reflexão: vivemos tempos de mudanças em todas as áreas, a chamada globalização, uma época em que tudo muda o tempo todo, mas e a sala de aula? E as metodologias de ensino e aprendizagem? E os nossos estudantes? Sem sombra de dúvida, hoje, mais do que nunca, precisamos repensar a Educação e o nosso jeito de lecionar, as nossas metodologias.

Com base nisso, urge a necessidade de desenvolver novas metodologias e/ou ferramentas pedagógicas para o ensino e aprendizagem de História. É nessa direção que este projeto caminha, apresentando uma ferramenta pedagógica desenvolvida com os estudantes que busca colocá-los como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Estudantes estes que, assim como muitas pessoas, após os incidentes ocorridos no Museu Nacional (Rio de Janeiro, Brasil, 2018) e na Catedral de Notre Dame (Paris, França, 2019) tiveram sua curiosidade aumentada, principalmente no que diz respeito à preservação dos patrimônios locais, nacionais e mundiais.

Partindo dessa curiosidade e do tema da Educação Patrimonial e buscando responder à pergunta “é possível utilizar o lúdico, em especial um jogo de tabuleiro, para se trabalhar com Educação Patrimonial?”, nesta pesquisa objetiva-se analisar a utilização do lúdico, por meio de um jogo de tabuleiro, como ferramenta de ensino e aprendizagem da Educação Patrimonial dentro da disciplina de História para turmas de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental e

¹ Graduado em História pela UCS e Especialista em “A moderna educação: metodologias, tendências e foco no aluno” pela PUCRS. E-mail: jackson.spricigo@gmail.com.

observar como este pode atuar na conscientização dos estudantes acerca da preservação dos patrimônios locais.

Para o desenvolvimento deste projeto utilizamos (eu e os estudantes) o método básico da iniciação científica, baseando-se em um problema de pesquisa, formulando hipóteses e objetivos, realizando revisões bibliográficas, testes, levantamento e análise de dados para, por fim, elaborar algumas considerações finais sobre o tema.

Partindo dessa premissa, inicialmente identificamos e definimos o seguinte conceito-chave e todos os seus pormenores: Preservação do Patrimônio Cultural. A base bibliográfica constituiu-se dos seguintes autores: José Moran, Marcello Paniz Giacomoni, Mônica Timm de Carvalho, Sonia Regina Rampim Florêncio, dentre outros. Após, foram realizadas entrevistas com profissionais ligados a questões patrimoniais a respeito dos patrimônios locais e da importância da Educação Patrimonial, e com base nos resultados dessas entrevistas, aliados às pesquisas bibliográficas, confeccionou-se um jogo intitulado *Patrimonium*, que foi aplicado com estudantes do 5º ano da escola em questão, comparando-se os resultados com uma aula expositiva sobre o mesmo tema.

Analisando os dados de uma atividade comparativa realizada dois dias após a aplicação do jogo *Patrimonium* com metade da turma do 5º ano da escola e uma aula expositiva com a outra metade, chegou-se aos seguintes resultados: o jogo obteve um índice maior de acertos mediante um formulário com cinco questões, chegando a 92% de acertos, comparados a 76% da aula expositiva. Desse modo, e com base nas pesquisas teóricas, concluiu-se que a utilização do lúdico para o ensino e aprendizagem de Educação Patrimonial se mostra um grande acerto, pois os índices comprovam um melhor desempenho em comparação com metodologias “tradicionais”, assim como se percebeu um maior envolvimento dos estudantes que utilizaram essa ferramenta/metodologia.

Cabe-se ainda destacar que a Constituição Federal de 1988 aponta a importância do poder público, em consonância com a comunidade, de proteger e preservar os patrimônios locais. Observa-se, então, que cada vez mais é de grande valor o trabalho com a

Educação Patrimonial nas escolas, pois, de acordo com Oliveira e Lima (2017), estas atuam como geradoras de conscientização acerca da importância e da responsabilidade de cada indivíduo perante a preservação patrimonial.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

FLORENCIO, Sônia R. *et. al.* **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, 2012.

GIACOMONI, Marcello Paniz. **Ensino de história e jogos de tabuleiro: “O centralizador”**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/ensino-de-historia-e-jogos-de-tabuleiro-o-centralizador/>. Acesso em: 18 jan. 2020.

MORAN, José. Como transformar nossas escolas: Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. *In*: CARVALHO, Mônica Timm de (Org.). **Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino**. Porto Alegre: Ed. UNISINOS, 2017;

OLIVEIRA, Osmael M. de Sena; LIMA, Paula S. Nascimento. Educação Patrimonial: reflexões e práticas para o ensino de história local. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**, Campina Grande: Realize eventos, 2017. v. 1.

Grupo Escolar do subúrbio ao Grupo Escolar Professor Targa

Rafael de Souza Pinheiro¹

Palavras-chave: História da Educação; Grupo Escolar; Flores da Cunha.

Vinculada à História da Educação, esta escrita tem como principal objetivo contribuir com pesquisas relacionadas aos Grupos Escolares, sendo estes instituições que se constituíram durante a República e perpetuaram até a década de 70. Como metodologia aplicou-se a análise documental de jornais e documentos resguardados pela própria instituição escolar.

Fui estudante da escola, estive presente nas comemorações dos seus 45 anos e um tempo depois retornei à instituição para a realização do meu estágio docente, em 2016. Percebi, então, que esta escrita seria uma forma de agradecimento à escola pelos processos educacionais desenvolvidos ao longo do tempo na cidade de Flores da Cunha/RS. O cuidado com o Ensino Primário em Flores da Cunha com o passar dos anos foi ganhando cada vez mais visibilidade e atenção dos órgãos públicos e dos administradores locais.

Posteriormente à criação do Grupo Escolar Frei Caneca, em 1925, foi criado, em 1961, o Grupo Escolar do Subúrbio pelo Decreto Estadual nº 12.658, com o objetivo de atender alunos das áreas mais afastadas do núcleo de Flores da Cunha/RS, compostas por famílias de menos recursos financeiros. Segundo Boscatto (1994), o grupo levou essa denominação em virtude de sua localização nos subúrbios da localidade. Para seu funcionamento, recebia subsídios da Delegacia de Ensino e doações oriundas da própria comunidade. O Grupo Escolar funcionou de forma precária nas dependências do antigo prédio do armazém Curra até o final da década, quando, em 1969, foi firmado um convênio entre a Secretaria de Educação do Estado e a Congregação

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS e integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). E-mail: rspinheiro@ucs.br

das Irmãs São José Moûtier, que se fazia atuante nos processos educacionais de Flores da Cunha desde 1901. Dessa forma, o Grupo Escolar do Subúrbio foi removido para o espaço da Congregação de forma provisória.

Nos anos 70 o prefeito em exercício Horácio Borguetti (1969-1973) repassou verbas à Secretaria de Obras Públicas para a construção de um novo prédio para o grupo (Lei Municipal nº 546, de abril de 1970). Em 1971 foi inaugurado o novo espaço para comportar a instituição, sendo ele mais amplo e com diversos espaços internos. O ato foi marcado pela alteração de nomenclatura do Grupo, passando a se denominar Grupo Escolar Professor Targa, como forma de homenagear o primeiro professor concursado da localidade pelo reconhecimento de seus serviços prestados à comunidade.

Jacintho Targa cursou seus estudos na escola secundária e posteriormente ingressou na Faculdade de Engenharia Civil da Universidade de Pádua. Chegou ao Brasil junto às primeiras levas de imigrantes italianos, instalando-se na Colônia Dona Isabel, atual Bento Gonçalves. Prestou concurso público, sendo nomeado pelo Presidente do Estado Dr. Antônio Augusto Borges de Medeiros em 1898 para exercer a profissão de magistério em Nova Trento, atual Flores da Cunha. De acordo com Boscatto (1994), as aulas ministradas por Targa eram exclusivamente para o público do sexo masculino e seus alunos se destacaram na localidade em diversos setores da Economia em virtude dos ensinamentos do professor. Lecionava também álgebra e física, e por um longo tempo exerceu a função de juiz de paz. Targa destaca-se pela criação de um método inovador e facilitador para a leitura dos números, sendo constituído por meio de cinco lições: unidades, milhares, milhões, bilhões e trilhões (Jornal A Federação, 1905). Professor Targa permaneceu atuante na localidade até em 1919, quando, por motivos de saúde, passou o cargo para seu genro, professor Pedro Rosa. Em fevereiro de 1920, Targa acaba falecendo em virtude de uma doença (BOSCATTO, 1994).

Em 1979, o Grupo Escolar professor Targa passa a se denominar Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Professor Targa. Atualmente é chamada de Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Targa,

que se caracteriza e é lembrada por seu ensino de qualidade, completando, neste ano, 60 anos de existência e tornando-se uma das instituições públicas de referência para Flores da Cunha e região.

Referências

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

CONTADOR TARGA. **Jornal A Federação**, Porto Alegre, agosto de 1905. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=388653&pesq=%22jacintho%20targa%22&pasta=ano%20190&hf=memoria.bn.br&pagfis=17190>. Acesso em: 15 set. 2021.

Grupo Escolar de Vacaria/RS: as práticas da cultura escolar na nova escola

*Mariana Lisbôa de Oliveira¹
Carlos Alberto Xavier Garcia²
Antonio Paulo Valim Vega³*

Palavras-chave: História da educação; Grupo Escolar; Cultura escolar; Ensino Primário; Instituições escolares.

A escola é um espaço que produz e multiplica saberes, culturas e práticas que podem ser investigados historicamente por meio de memórias, documentos e fotografias. O espaço escolar acaba por tornar-se um dos principais objetos de estudo de pesquisadores e historiadores, visto que na escola ocorrem a integração social e a construção de relações de inúmeros sujeitos.

Este estudo possui caráter histórico e tem como objetivo compreender e analisar a instituição e as práticas escolares do Grupo Escolar de Vacaria, localizado na cidade de Vacaria/RS, num recorte temporal de 1922 a 1950; identificar o processo de instalação das primeiras turmas de escolarização; analisar documentos e memórias para compreender de que maneira era feito o atendimento aos alunos nesses Grupos Escolares; e investigar os sujeitos que colaboraram para a sua criação.

O recorte temporal foi dessa maneira delimitado em virtude de que no ano de 1950 o Grupo Escolar de Vacaria teve sua nomenclatura alterada, passando a se chamar Grupo Escolar Padre Efrem. As pesquisas da História da Educação no município de Vacaria é um campo pouco explorado, principalmente quando se refere à origem das instituições públicas de Educação, por isso a escolha por essa temática.

Os estudos sobre os Grupos Escolares situados no campo da História da Educação ao longo dos anos tem possibilitado a compreensão

¹ Pedagoga. Mestranda em Educação pela UCS. E-mail: mloliveira@ucs.br

² Licenciado em história, Mestre em Educação pela UFSM e doutorando pelo PPghis da UCS. E-mail: caxgarcia@ucs.br

³ Pedagogo. Mestre em Ensino em Humanidades e Linguagens pela UFN. E-mail: paulovega1010@gmail.com

sobre a importância da criação desses grupos no Brasil e um maior conhecimento sobre a História Cultural dessas instituições escolares e, principalmente, a historiografia da Educação Primária brasileira. Essas pesquisas permitem a reflexão e a representação acerca da organização da escolarização primária.

Os Grupos Escolares foram criados em contraposição à forma de organização do ensino no período Imperial num contexto de modernização que marca o surgimento de um tempo inovador que denota transformações ocorridas na estrutura física e é marcada por uma nova estrutura pedagógica e administrativa.

Historiar as instituições públicas primárias, em especial os Grupos Escolares, é ir ao encontro de evidências e vestígios que possibilitam descobrir e analisar os acontecimentos e as memórias que tecem a História do Ensino Primário sob a perspectiva da História Cultural.

Os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural orientaram a análise, sobretudo com as contribuições dos historiadores Le Goff (2013), Chartier (2002), Burke (2008), Pesavento (2012) e Gatti Junior (2002).

A metodologia utilizada consistiu na análise documental de fotografias e documentos escritos – como atas, livros de reuniões pedagógicas, livro de visitas de autoridades, livro de matrículas, relatórios, regimentos e decretos localizados no arquivo passivo da Escola Estadual de Ensino Médio Padre Efrem (Vacaria/RS) – organizados com base em Pimentel (2001). As fontes documentais são as principais ferramentas de investigação do pesquisador/historiador, tornando-se um importante objeto investigativo.

As práticas produzidas no Grupo Escolar de Vacaria permitiram a construção da sua identidade escolar e dos profissionais da Educação de Vacaria. Ao pesquisar a história institucional desse Grupo Escolar pretende-se demonstrar como essa modalidade de escola primária se consolidou no ensino público e quais mudanças introduziram.

Desse modo, os indícios apontam que o Grupo Escolar de Vacaria tinha um valor significativo para a comunidade, visto que as práticas realizadas ali buscavam desenvolver um cidadão patriota e disciplinado por meio de um trabalho social e educativo.

Referências

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. *In:* ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (org.). **Novos temas em história da educação brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 3-24.

LE GOFF, Jacques. **Memória:** História e Memória. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

Universidade comunitária e compromisso social

Vialana Ester Salatino¹
Geraldo Antônio da Rosa²

Palavras-chave: Universidade Comunitária; Compromisso Social; Terceiro Setor.

O compromisso social está na origem da universidade comunitária e permanece com o passar do tempo, sendo a base que constitui esse modelo. Objetivando “compreender no ‘dizer a sua palavra’, a percepção dos investigadores da educação superior sobre o compromisso social da universidade comunitária”, neste resumo se destaca a importância do compromisso social para a existência das universidades comunitárias. Com base no seguinte problema de pesquisa: qual o “dizer a sua palavra” na percepção de investigadores da Educação Superior ao que tange ao compromisso social da universidade comunitária em tempos de mercantilização? O referencial teórico decorrente em concepção freireana abordado no projeto de tese dá origem a este resumo sobre o compromisso social das universidades comunitárias. Nesta escrita serão abordadas tais temáticas com base no levantamento teórico realizado para o projeto de tese e não constarão resultados e considerações finais, uma vez que se trata de um projeto de tese já qualificado, mas que ainda não apresenta análise de resultados de pesquisa.

Para Pegoraro (2013), é um desafio manter o caráter de compromisso social na universidade comunitária, desafio que se estabelece conforme as nuances do terceiro setor na Educação Superior brasileira, o que nesta pesquisa nomeamos como *mercantilização da Educação*. O autor também destaca que a universidade foi incumbida de resolver problemas mundiais na contemporaneidade, responsabilidade da qual advém o seu compromisso social.

No que se refere às universidades comunitárias, Vannucchi (2011) comenta que, no Rio Grande do Sul, mais especificamente em Porto

¹ Graduada em Psicologia pela UCS, doutoranda em Educação pela UCS. E-mail vialana.psicologia@gmail.com

² Doutor em Teologia pela Faculdade EST, Graduado em Estudos Sociais pela UNIFEBE. E-mail garosa6@ucs.br

Alegre, surgiu uma universidade comunitária, ou seja, a conhecida PUC, que iniciou suas atividades três anos antes da UFRGS (que iniciou as suas em 1934), demonstrando que as universidades comunitárias já eram uma realidade antes mesmo de a universidade federal existir no estado gaúcho.

Em um caráter colaborativo e em comunidade, para superar as defasagens educacionais e culturais, a sociedade civil rio-grandense, não devidamente atendida pelo Poder Público, se organizou e se mobilizou pela instalação de escolas superiores mediante associações, fundações e consórcios com tal objetivo (VANNUCCHI, 2011).

Em meados de 1980 o conceito universidade comunitária se tornou mais conhecido em âmbito nacional, mas no Rio Grande do Sul existiam comunitárias que já se destacavam, entre elas as universidades de Passo Fundo e de Caxias do Sul, criadas, respectivamente, em 1967 e 1968 (VANNUCCHI, 2011), além da PUCRS, conforme comentado.

Ainda por volta de 1980, Vannucchi (2011) explica que o Governo Sarney, em um relatório final da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, acrescentou que cabia ao Estado dar apoio financeiro às iniciativas privadas e comunitárias de Educação pela relevância social que tinham. Essa movimentação política também interferiu na legislação que favoreceu a mercantilização da Educação no Brasil, mas foi um importante apoio para as comunitárias se consolidarem.

Em termos de compromisso social é imprescindível que se perceba quais os imperativos da sociedade atual. As mudanças constantes no mundo fazem com que as necessidades sociais sejam a cada momento redefinidas (PEGORARO, 2013).

Sobre estar comprometida com a sociedade, a universidade, ao formar pessoas, torna-as tituladas, o que Pegoraro (2013) considera um grau público concedido pela universidade em consignação com o Estado. Tal responsabilidade reflete na sociedade e, portanto, a universidade compreende um bem que é da comunidade, ofertando competências e conhecimentos.

Percebe-se esse ponto como o bem/produto subentendido na Educação que a mercantilização da Educação Superior impõe, que

equivale ao risco do sucateamento de conhecimentos e competências comercializadas com sucesso e, por vezes, negligenciadas em desenvolvimento dos formandos que podem vir a receber o título/bem sem de fato estarem em condições de o serem/exercerem. Sendo que ao compromisso social universitário está implicada a responsabilidade da qualidade da Educação que é fornecida/oferecida/vendida à comunidade.

A universidade, da pública à privada, passa por reforma. Pegoraro (2013), em relação ao terceiro setor na Educação Superior brasileira, destaca quatro importâncias na elaboração de projetos voltados à universidade: a primeira tem foco na gestão da universidade, a segunda impõe necessidade de inovação e excelência acadêmica, a terceira destaca a natureza identitária com um vínculo na sociedade e a quarta enfatiza a relevância da universidade para o contexto regional e nacional, todos muito pertinentes para a realidade da universidade comunitária e em relação ao compromisso social.

Referências

PEGORARO, Ludimar. **Terceiro setor na Educação Superior brasileira**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2013.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária: o que é, como se faz**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

A Escola Superior de Educação Física do RS: relações com o ensino normalista caxiense (1947-1961)

*Cristian Giacomoni¹
Elen Lemaire Pedri²*

Palavras-chave: Educação Física; Processos formativos; Escola Normal; Práticas e culturas escolares; Memórias.

Historicamente a disciplina de Educação Física nas Escolas Normais esteve voltada ao ensino das ginásticas por meio dos Métodos Ginásticos Europeus – principalmente o francês, adotado oficialmente em 1931 –, dos exercícios calistênicos, das brincadeiras e estafetas, dos jogos e dos esportes coletivos, aproximando a disciplina lecionada na Escola Normal às atividades que seriam utilizadas pelas normalistas no cotidiano com os alunos do Ensino Primário.

Desse modo, o principal objetivo deste estudo foi compreender como os processos formativos experienciados por professoras caxienses na Escola Superior de Educação Física (ESEF) se relacionaram aos modos de ensino de Educação Física na Escola Normal São José (ENSJ) e na Escola Normal Duque de Caxias (ENDC), ambas de Caxias do Sul/RS. O recorte temporal abrange a implementação da ENSJ em 1947 e vai até 1961 em função da mudança de endereço da ENDC, que passa a dividir um novo espaço com outra escola. A opção foi por pesquisar as instituições nos seus primeiros espaços e tempos, período em que estavam localizadas na área central do município.

Os pressupostos teóricos estão sustentados na História Cultural em virtude das possibilidades de evidenciar e analisar diferentes manifestações sociais e educacionais de determinados grupos, produções culturais de instituições, grupos e sociedades diversas, aspectos singulares dos cotidianos, diferentes crenças, valores e normas de instituições ou grupos, sistemas educacionais locais e

¹ Mestre e Doutorando em Educação pela UCS, vinculado ao Grupo de Pesquisa em História Memória e Imigração da UCS (GRUPHEIM). Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: cgiacomoni@ucs.br

² Graduada em Ciências Contábeis pela UCS, mestranda em Educação na UCS, vinculada ao GRUPHEIM. E-mail: elpedri@ucs.br

nacionais, elementos de uma cultura material, enfim, uma gama muito grande de aspectos ligados à cultura. A metodologia é da História Oral e da Análise Documental Histórica, fundamentadas em Alberti (2013) e Luchese (2014). Para isso foram entrevistadas três professoras, Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e Julita Schumacher, assim como consultados documentos institucionais e legais de diferentes acervos do RS.

A ESEF foi inaugurada em 6 de maio de 1940 e teve como primeiro diretor o capitão Olavo Amaro da Silveira. Seu quadro de professores era composto fundamentalmente por médicos e militares graduados pela Escola de Educação Física do Exército ou pela Escola Nacional de Educação Física e Desportes. Grande parcela desses militares dividia seu tempo de trabalho entre a ESEF e as suas funções na Brigada Militar (ESEF, 1943). Em relação aos docentes de Educação Física que formavam as normalistas caxienses nesse período, existem indicativos de que uma parcela era formada por instituições militares e por cursos intensivos e a grande parte pela ESEF.

Percebe-se que muitas práticas de Educação Física nas Escolas Normais caxienses ainda são influenciadas pelos pensamentos médicos por meio do higienismo e pelos militares que buscavam a manutenção dos aspectos de ordem e disciplina. Desse modo, organizava-se políticas públicas ligadas aos cerne dos preceitos militares, que representavam, mediante as instituições escolares, espaços de controle (SILVA, 1996). Gradativamente esse panorama vai mudando ao longo dos anos 50, visto que muitos civis formados pela ESEF passaram a ser convidados para compor o quadro docente em diferentes disciplinas, teóricas e práticas, principalmente as mulheres.

Desse modo, os indícios apontam que o ensino se fundamentava na tríade guiada com a formação física, moral e disciplinar normalista, com atividades que seriam desenvolvidas no âmbito do Ensino Primário e atividades criadas e trazidas pelas professoras especializadas. A Educação Física nas Escolas Normais caxienses se aproximava do evidenciado em outras instituições escolares a nível nacional, porém possuía particularidades e singularidades, como a valorização na cultura escolar dos aspectos sociais e morais, das

regras, da obediência, da disciplina, da hierarquia, da religiosidade católica, do trabalho e do civismo, elementos valorizados também na sociedade caxiense. Logo, as práticas, normas e condutas da Educação Física poderiam ser utilizadas como instrumento para influenciar esses comportamentos tanto na escola como na sociedade.

Agências de fomento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Referências

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA (ESEF). **Histórico da Escola Superior de Educação Física**. Porto Alegre. Acervo do Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da UFRGS, 1943.

Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/127855/esef.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145-161, mai./ago. 2014.

SILVA, Dirce Maria Corrêa da. **A Escola de Educação Física do Espírito Santo: suas histórias, seus caminhos (1931-1961)**. 1996. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

Escolarização em instituições modulares: o Grupo Escolar na Serra Gaúcha na primeira metade do século XX

*Karoline Sander Farinha¹
José Edimar de Souza²*

Palavras chaves: Instituições escolares; Serra Gaúcha; Ensino Primário.

A Educação na região da Serra Gaúcha teve início com as escolas paroquiais. Nesse sentido, os padres inicialmente criavam turmas de alunos para o ensino e a comunidade recrutava quem possuía algum conhecimento mais avançado para ensinar conceitos básicos às crianças. Os padres também intervinham no poder público em busca de locais onde se pudesse formalizar uma instituição escolar. Vale ressaltar que com o início da República no Brasil a preocupação com a questão do ensino público passou a ter maior visibilidade e investimento, e foi a partir desse período que os primeiros Grupos Escolares foram se desenvolvendo nas comunidades centrais e nas rurais.

Nesse período, quando as primeiras escolas primárias foram se desenvolvendo, havia ainda uma grande evasão escolar, visto que a cultura familiar da época era de que os filhos deveriam saber o básico e depois trabalhar na lavoura com os pais. Já nas zonas centrais a evasão escolar era um pouco menor, visto que com a industrialização do Brasil, e conseqüentemente das pequenas e grandes cidades, era visível uma mudança de pensamento das famílias em relação ao

¹ Graduanda em História na UCS. Bolsista PIBIC-CNPq. Pesquisa 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 número: 19.2551.00013035. E-mail: ksfarina@ucs.br

² Graduado em História, Pedagogia e Geografia, Mestre e Doutor em Educação. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e História da UCS. Projeto de 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 número: 19.2551.00013035. E-mail: jesouza1@ucs.br

trabalho, pois se fazia necessário obter mais conhecimento para se trabalhar nas fábricas.

No estado do Rio Grande do Sul, e conseqüentemente em Caxias do Sul, com o advento das Escolas Elementares a Educação se torna institucionalizada e assume certos padrões, como, por exemplo, a arquitetura dos edifícios escolares, a organização de ensino, as disciplinas ensinadas, as avaliações feitas pelos alunos etc. O número de escolas elementares aumenta, porém muitas Escolas Isoladas foram fechadas e os professores transferidos; os profissionais da área da Educação adquirem uma formação distinta e o número de contratações conseqüentemente aumenta. Em Caxias do Sul, a partir das Escolas Elementares, muitos Grupos Escolares surgiram.

O presente trabalho tem por objetivo fazer um estudo analítico sobre a presença dos Grupos Escolares na Serra Gaúcha nas primeiras décadas do século XX. O estudo está vinculado ao projeto de pesquisa Instituições escolares no Vale do Rio Sinos e Serra Gaúcha: Práticas e processos de escolarização na primeira metade do Século XX, que pretende identificar, analisar e compreender o processo de institucionalização dessa forma de oferta do Ensino Primário nessas distintas regiões.

O Grupo Escolar foi implementado com mais intensidade a partir da década de 30 e o objeto principal de estudo na escrita deste trabalho é um álbum de fotografias considerado indispensável para identificarmos instituições e, mesmo que de forma indiciária, analisarmos os primeiros dados a partir das fontes documentais. Nesse sentido, a perspectiva teórica sustenta-se na História Cultural e vale-se da metodologia da Análise Documental para desenvolvimento deste trabalho. Para a pesquisa foram realizadas investigações em artigos provenientes das revistas da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) e da Revista Brasileira de História da Educação (RHB) bem como em jornais da cidade de Caxias do Sul inseridos no recorte temporal (1930 a 1950) e em imagens encontradas no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

Desse modo, no processo de pesquisa, além da necessidade de realização de uma maior investigação historiográfica sobre o tema, foram

identificados e analisados os processos educacionais desenvolvidos pelos chefes de Estado da cidade ao longo de sua trajetória e seu desenvolvimento, com foco na organização desses espaços escolares, e das trajetórias e influências para as comunidades em que estavam inseridas. Também se analisou de que maneira os jornais, que eram o principal meio de informação da época, retratavam a Educação na cidade e a correlacionavam com a necessidade das comunidades.

Segundo a pesquisa, desde o início da década de 30 havia aproximadamente 34 grupos escolares. Alguns deles tiveram divulgadas em jornais da época sua construção e criação, reforçando a importância tinham essas instituições para a cidade e a sua comunidade. Eventos de inauguração eram divulgados e realizavam-se concursos entre os alunos, dos quais os vencedores tinham seu nome divulgado nos jornais. Ressalta-se que todo o viés político institucional ideológico era de uma Educação voltada para que os indivíduos assumirem posições de trabalho na sociedade, não uma com o viés libertador ou crítico. Além disso, identificou-se a relação entre as escolas instituídas pelos imigrantes italianos e a continuidade desse processo de escolarização, com a evidência das escolas de Ensino Primário que representaram, em alguns casos, avanço e modernização do ensino desenvolvido nesse lugar.

Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUZA, José Edimar de. **Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, cultura e práticas escolares**. Caxias do Sul: EDUCS, 2020.

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

GT3: Educação, gênero, diversidade e questões étnico-raciais

Coordenação: Maria Eduarda Ribeiro da Silva e Daiane Dala Zen

Monitora: Milena Hoffmann Signorelli

Para além da identidade: um percurso sobre Educação e sexualidade a partir de Lévinas e Butler

Rudson Adriano Rossato da Luz¹
Vanderlei Carbonara²

Palavras-chave: Educação e sexualidade; Identidade e diferença; Normatividade; Emmanuel Lévinas; Judith Butler.

O presente texto é oriundo da Dissertação de Mestrado intitulada *Para Além da Identidade: um percurso sobre educação e sexualidade, a partir de Lévinas e Butler*, a qual se propõe a investigar em que aspectos o pensamento dos dois autores pode contribuir para se pensar a Educação e a sexualidade numa perspectiva que rompa com os discursos identitários e binaristas. Estrutura-se a partir de dois pressupostos assumidos e de três dimensões investigativas complementares entre si.

O primeiro pressuposto aborda a persistência de práticas excludentes aos dissidentes sexuais e de gênero em ambientes educativos escolares, visto que historicamente os dissidentes sofrem práticas discriminatórias e excludentes, não só na escola como fora dela; o segundo diz respeito ao fato de a sexualidade humana não ser abarcável em padrões normativos. Uma vez assumidos esses pressupostos esta investigação orienta-se para um primeiro movimento conceitual, o pensamento para além dos discursos identitários, abordado por meio das obras de Emmanuel Lévinas e Judith Butler; o segundo movimento visa a investigar, na obra de Butler, reverberações do pensamento de Lévinas; por fim, a pesquisa avança para um terceiro movimento de pensar possibilidades para uma formação a partir da diferença.

A partir de pesquisa teórica das obras de Lévinas, Butler e comentadores dos dois autores, a pesquisa está assim organizada: inicialmente aborda-se, de maneira geral, a Modernidade, em especial a *Bildung* clássica, e a discussão sobre identidade e diferença; em seguida ocupa-se o pensamento de Emmanuel Lévinas, com ênfase nos

¹ Licenciado em História pela UPF. Mestre em Educação pela UCS. E-mail: rarluz@ucs.br.

² Licenciado em Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora da Imaculada Conceição, Mestre e Doutor em Educação pela PUCRS. E-mail: vanderlei.carbonara@ucs.br.

conceitos de acolhimento e linguagem; a seguir, a partir das ideias de Judith Butler, discute-se o conceito de performatividade, ultrapassando o entendimento da produção e reprodução da heteronormatividade no ambiente escolar; por último, abordam-se algumas discussões sobre Lévinas a partir de Butler e, posteriormente, possibilidades de pensar a formação para além da identidade.

A partir dos dois autores, é possível entender que um caminho para se pensar Educação e sexualidade para além da identidade é refletir a partir da diferença, acolhendo o outro na sua unicidade, sem generificações. Olha-se o outro como um sujeito de possibilidades, que aparece, na pesquisa, como um sujeito que possui a sua manifestação da sexualidade diferente e não fixa e, se acolhido na escola, pode ver nela um espaço para a livre manifestação das diferenças, não só ao que se refere à sexualidade, mas também a outros marcadores sociais bem como às diferentes formas de ensinar e de aprender, fora dos padrões normativos.

Uma escola plural, que opere a partir das diferenças, pode ser um ambiente prazeroso para todos os estudantes, não somente para os dissidentes sexuais e de gênero, pois, conforme mencionado na pesquisa, os estudantes se sentem inseguros na escola por suas características que os distinguem dos demais. Com o entendimento de que todos são diferentes, será possível mudar o discurso que verbaliza que há estudantes diferentes para o de que todos os estudantes são diferentes. Também haverá a possibilidade de os estudantes não serem mais alvo de agressões verbais (quando não físicas) em função das suas diferenças.

Agências de fomento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Referências

ALVES, Alexandre. A Tradição Alemã do Cultivo de si (Bildung) e sua Significação Histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200606&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS E INTERSEXOS (ABGLT). Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS DO BRASIL (ANTRA). Instituto Brasileiro Trans Educação (IBCE). **Dossiê dos Assassinatos e da Violência contra Travestis e Transexuais no Brasil em 2019**. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contrapessoas-trans-em-2019.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

BENTO, Berenice. Na Escola se Aprende que a Diferença Faz a Diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**, v. 11, p. 11-42, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634457>. Acesso em: 19 out. 2019.

BUTLER, Judith. **Os atos performativos e a constituição do gênero**: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. *Chão da Feira*, v. 78, 2018. Disponível em https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e a subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith. **Caminhos divergentes**: judaicidade e crítica do sionismo. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Biotempo, 2017.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Migues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que Importam**: sobre os limites discursivo do “sexo”. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo. N-1 Edições, 2019.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, Ética e Diálogo Desde Lévinas a Gadamer**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CARBONARA, Vanderlei. Diferença. *In*: NODARI, Paulo Cesar; SIVERES, Luiz. **Dicionário de verbetes de cultura da paz**. Curitiba: CRV, 2020. No prelo.

COLLING, Leandro. A emergência dos artivismos das dissidências sexuais e de gêneros no Brasil da atualidade. **Sala Preta**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 152-167, 2018.

COLLING, Leandro; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. *In*: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (Orgs.). **Transposições**: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Vitória: EDUFES, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Revista Verve**, n. 5, p. 260-277, 2004.

GALLO, Sílvio. Diferenças, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. *In*: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (Orgs.). **Transposições**: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Vitória: EDUFES, 2015.

GUIA GAY DA BAHIA. **Relatório da População LGBT Morta no Brasil em 2019**. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2020/01/relatorio-2019-1.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética na Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

HUTCHENS, B. C. **Compreender Lévinas**. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Vozes, 2009.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

LIMA VAZ, Henrique. Ética e razão moderna. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 22, n. 68, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, mai./ago. 2008.

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.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque de. Lévinas e a reconstrução da subjetividade ética aproximações com o campo da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, p. 461-475, 2014.

PELLIZZOLI, Marcelo Luiz. **Lévinas**: a reconstrução da subjetividade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PICCHETTI, Yara de Paula; SEFFNER, Fernando. Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 52, p. 717-739, 2018.

PIVATTO, Pergentino. Ética da Alteridade. *In*: OLIVEIRA, Manfredo A. (Org.). **Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA, Ricardo Timm. **Ainda além do medo**: filosofia e antropologia do preconceito. Porto Alegre: Dacasa, 2002.

SOUZA, Ricardo Timm. **Ética como fundamento**. Caxias do Sul: EDUCS, 2016. v. 2.

SOUZA, Ricardo Timm. **Sentido e alteridade**: dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Lévinas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

SUAREZ, Rosana. Nota Sobre o Conceito de Bildung (Formação Cultural). **Kriterion**, n. 112, p. 191-198, dez. 2005.

SUSIN, Luiz Carlos. **O homem messiânico**: uma introdução ao pensamento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: Vozes, 1984.

TADEU, Tomaz. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza+Currículo+Deleuze. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002.

TENÓRIO, Robinson Moreira. Lógica Clássica: um problema de identidade. **SITIENTIBUS – Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana**, Feira de Santana, n. 11, 1993. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitentibus/pdf/11/logica_classica_um_problema_de_identidade.pdf. Acesso em: 1º out. 2019.

WEBER, José Fernandes. Bildung e Educação. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p. 117-134, jul./dez. 2006.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimental**: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche. 2008. 187 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251822>. Acesso em: 18 out. 2020.

A violência simbólica na sala de aula: estereótipos de gênero na Educação Infantil

*Thainá Roos Ribeiro¹
Renan Borella da Silva²*

Palavras-chave: Estereótipos; Gênero; Violência Simbólica; Educação.

O presente trabalho tem como proposta uma reflexão acerca dos estereótipos de gênero na Educação e, mesmo tendo em conta as diversas categorias e identidades de gênero, o escopo está nos estereótipos acerca do masculino e do feminino e em como esses estereótipos funcionam como instrumentos para uma violência simbólica praticada na Educação Infantil. Foi realizada uma revisão de literatura buscando-s compreender os conceitos de violência simbólica a partir de Pierre Bourdieu e de estereótipo a partir de Lippmann e Adichie.

Historicamente a cultura, a religião e, mais recentemente, os veículos midiáticos são responsáveis pelos discursos com estereótipos e, conseqüentemente, pela violência simbólica em grande escala. Essa difusão discursiva por esses meios encontra ecos nas salas de aula, e não é difícil constatar discursos com uma gama de estereótipos de gênero sendo reproduzidos dentro das escolas. Frases como “você é um homenzinho, tem que ter cabelo curto”, “menino não pode pintar as unhas” direcionadas para meninos reforçam um discurso de dominação masculina, como se essas atitudes “femininas” fossem algum tipo de fraqueza para eles. Frases como “você tem que sentar como uma menina” quando as meninas estão sentadas de forma que sentem confortáveis, “meninas não falam desse jeito” quando se posicionam ou falam de forma mais assertiva e “está parecendo um menino se comportando assim” em determinadas situações reforçam uma posição de submissão do feminino.

¹ Mestranda em Educação pela UCS, Pós-Graduada em Educação Transformadora: Pedagogia, Fundamentos e Práticas pela PUCRS. Licenciada em Pedagogia Plena pela UCS. E-mail: trribeiro2@ucs.br

² Doutorando em Filosofia pela UFPel. Mestre em Filosofia pela UCS. Bacharel em Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda pela UCS. E-mail: rbsilva12@ucs.br

A violência simbólica não é exercida somente pelo discurso falado, mas também em atitudes veladas, aparentemente desprezíveis, porém que carregam estereótipos e imposições de gênero. Talvez o exemplo mais comum seja a divisão de brinquedos: meninas com bonecas e acessórios de cozinha e meninos com carrinhos, bonecos de ação, ferramentas e brinquedos de animais.

Essas atitudes e discursos vão impactando o comportamento das crianças, tirando sua liberdade e podando muitas das suas formas de expressão e construção da autenticidade, o que ao longo do tempo pode se transformar em um conformismo e até mesmo uma reprodução desses estereótipos e violências. No entanto, para proporcionar uma reflexão mais aprofundada sobre o tema, é preciso compreender os fundamentos e os modos de ação dos conceitos acima utilizados, a saber, a violência simbólica e os estereótipos.

Para Bourdieu (1998), violência simbólica é uma forma de coerção que se baseia no reconhecimento de imposições que podem ser econômicas, sociais ou simbólicas. A violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Ela é a manifestação do conhecimento do discurso dominante por meio do reconhecimento e da legitimidade alçadas a esse discurso. Resumidamente, a violência simbólica é um exercício de poder.

Existem condicionantes materiais e simbólicos nessa técnica de poder, e o exercício desses condicionantes acontece numa relação de interdependência complexa que, para além deles, atinge a sociedade e os indivíduos. O poder e a posição social que temos não dependem somente do tamanho da riqueza que acumulamos, do prestígio social que nos fora atribuído ou da nossa formação escolar. Estão, sobretudo, na capacidade que esses aspectos podem assumir na articulação de sentidos em determinados pontos históricos. Uma das técnicas mais utilizadas na violência simbólica é o uso do discurso dominante para estereotipar tudo o que foge ao padrão pré-determinado.

Pode-se entender o conceito de estereótipo de duas maneiras: a) um modelo, conceito ou ideia que determina um padrão; b) uma ideia

ou conceito formado de maneira antecipada sem um conhecimento aprofundado e sem fundamento sério, uma forma de preconceito. Para Lippmann (2008), os estereótipos são um método muito eficaz de generalizar atitudes e criar um preconceito negativo sobre uma cultura ou grupo que se afasta dos padrões de aceitação socialmente pré-definidos.

Uma vez criado o estereótipo, dificilmente se consegue destruí-lo, nem mesmo com atitudes contrárias a ele. Quando um membro de determinado grupo age de forma contrária ao estereótipo, na maior parte das vezes irá ser visto como exceção, mantendo-se, assim, o estereótipo intacto. O estereótipo só será abalado caso o indivíduo ainda tiver alguma flexibilidade de espírito ou se a informação incongruente for deveras importante para ser ignorada.

Podemos perceber, pela obra de Adichie (2019), como os estereótipos são uma espécie de arma do discurso para exercer a violência simbólica. A autora afirma que quando se mostra a um povo uma única coisa, muitas vezes sem parar, o povo acaba por se tornar aquilo, e assim se cria uma história única. A criação dessa história única tem a ver com o poder, pois é só por meio dele que se consegue fazer com que uma história única seja a história definitiva de alguém. O poder é, na verdade, essa habilidade de contar a história de outra pessoa, mas não somente isso, de transformá-la em única e definitiva. Essa técnica do poder cria estereótipos, e os estereótipos, mesmo quando contém algo de verdadeiro, ainda são incompletos. Eles têm o poder de fazer com que uma história se torne a única possível por um grande recorde de tempo até que se consiga desconstruí-los.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrant Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. Ed. Petrópolis: Francisco Alves: Vozes, 2014.

LIPPMANN, Walter. **Opinião Pública**. Tradução e Prefácio de Jacques A. Wainberg. Petrópolis: Vozes, 2008.

As relações e os atravessamentos das questões de gênero no ensino: uma análise da Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero

Amábili Fraga¹
Carolina Araújo Michielin²

Palavras-chave: Gênero; Educação; Ensino de Geografia; Estudos Feministas; Geografias Feministas.

Esse estudo se caracteriza como um trabalho qualitativo que utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica e tem como problemática buscar qual a potência educativa das produções científicas da Revista Latino-americana de Geografia e Gênero sobre os estudos de gênero e como estas possibilitam a movimentação de outras geografias. Apresentada a problemática, tem-se como objetivo geral analisar a produção científica da Revista Latino-americana de Geografia e Gênero acerca dos estudos de gênero e sua relação com a educação geográfica, realizando-se um mapeamento dos artigos que abordam os estudos de gênero, tendo como indicadores de análise as categorias de Educação e Ensino de Geografia na Revista Latino-americana de Geografia e Gênero. Para compor o *corpus* da pesquisa foram selecionados doze artigos do periódico de acordo com os indicadores de análise elencados (Educação e Ensino de Geografia).

Na categoria de Educação, a partir dos trabalhos analisados, foi possível concluir que no contexto escolar a temática de gênero é deficitária e, por vezes, ausente. A escola segue mantendo práticas excludentes e o corpo escolar segue abdicando desses debates. A escola contribui na formação da identidade e na construção dos valores dos(as) estudantes, muitas vezes sendo o local em que os papéis de meninas e meninos são estabelecidos (LOURO, 1997). Questões como mercado de trabalho, discriminações, políticas, linguagem na História da Educação, entre outros, são tópicos possíveis de serem explorados

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. E-mail: amabilifragaa@gmail.com.

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. E-mail: carolinaa.michielin@gmail.com.

aliados a questões de gênero e Educação Geográfica, que tem buscando dar conta das mudanças ocorridas na sociedade, contribuindo na formação de estudantes críticos e reflexivos e fugindo do rótulo de uma ciência baseada em memorizações.

Na categoria de Ensino de Geografia analisamos um total de quatro artigos, o que demonstra uma presença muito tímida relacionada à temática de gênero na Educação Geográfica. Foi possível confirmar como a Geografia como disciplina escolar é pouco representativa no que toca ao trabalhar as questões de gênero no seu ensino. São muitas as temáticas que podem ser trabalhadas a partir da Geografia pautadas nos estudos de gênero, como citadas anteriormente.

Ao tratar da produção espacial, a Geografia busca atingir uma neutralidade em suas abordagens, porém essa neutralidade acaba assumindo a ótica de uma sociedade patriarcal de dominação masculina, dando invisibilidade à mulher (SILVA, 2003). Quando se trabalha gênero na Geografia é necessário um olhar atento para a desconstrução de estereótipos que reforcem as desigualdades entre os gêneros, auxiliando na formação de estudantes conscientes de uma sociedade plural. Associar os estudos de gênero nesse processo formativo contribui na formação de sujeitos críticos da sua representação na ocupação do espaço, valorizando, reconhecendo e respeitando as diversidades que também estão presentes nessa produção.

Tratar as relações de gênero na Educação consiste em trabalhar com diversidades em movimento, desmistificando padrões construídos socialmente. Assim, a possibilidade de transformação das relações sociais encontra um ponto de apoio nos estudos de gênero na Educação, confrontando uma sociedade heteronormativa. Combinar os estudos de gênero à Educação auxilia na busca por políticas de construção de um espaço que respeite as diferenças de gênero. Ao passo que a importância desses estudos na Educação vem sendo reconhecida, ainda nos deparamos com muitas barreiras a serem enfrentadas. Existe, ainda, muita resistência em discutir esse assunto nos espaços formativos.

Hoje precisamos de estudos que, além das complexidades da sociedade, compreendam também as relações socioespaciais, focando

nos diferentes sujeitos que estão nesse espaço. Assim, a Geografia pode contribuir para minimizar o desrespeito, utilizando os estudos e pesquisas de gênero para colaborar com as reflexões acerca de uma sociedade diversificada. Essas questões precisam ser atravessadas pela Geografia, que é uma ciência que busca problematizar práticas cotidianas que normalizam as desigualdades no dia a dia, na busca de romper com estereótipos estabelecidos pelas relações de poder entre homens e mulheres.

Referências

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Joseli Maria. **Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

Desdobramentos da manifestação do fantástico a partir da representação da realidade na contística de Júlia Lopes de Almeida e Augusta Faro

Alana Brezolin¹

Palavras-chave: Literatura fantástica; Neofantástico; Júlia Lopes de Almeida; Augusta Faro; Realidade.

Introduzir-se no estudo da literatura fantástica é se deparar com variadas compreensões sobre ela, as quais são fruto de sua evolução e de diferentes perspectivas teóricas. No que se refere à literatura fantástica brasileira, segundo Niels (2014), esta nem sempre esteve visível, pois permaneceu por muito tempo à margem do cânone. Ainda mais relegado que o fantástico brasileiro, contudo, foi o fantástico escrito por mulheres, seja nacional ou não. As mulheres estavam excluídas do meio literário pelo fato de não poderem participar efetivamente da sociedade, conforme apontam D’Incao (2004), Telles (2004) e Zolin (2009).

Ajustando o foco da observação apenas para a literatura fantástica brasileira de autoria feminina e tendo em vista que conforme se modifica a realidade e/ou a sociedade também se altera a ficção, isto é, a representação da realidade na ficção, o objetivo deste trabalho é investigar em que medida a manifestação do fantástico (ou do sobrenatural, do irreal, do insólito) se altera conforme a mudança de representação da realidade nos contos *A casa dos mortos* (2019), de Júlia Lopes de Almeida, e *As flores* (2001), de Augusta Faro. A presente pesquisa está em construção de Dissertação de Mestrado.

As concepções teóricas de Todorov (2017) e Bessière (2012) são mais apropriadas para a compreensão do fantástico no conto de Almeida. Para o primeiro teórico, o fantástico é um gênero literário, já para a segunda ele pressupõe uma lógica narrativa. Por outro lado, as concepções de Alazraki (1990) e Roas (2014) se adequam mais para o

¹ Mestranda em Letras e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura (PPGLET) da UCS, Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela UCS. E-mail: abrezolin@ucs.br.

entendimento do conto de Faro. O primeiro define o neofantástico e o segundo entende que o fantástico é uma categoria estética.

O conto *A casa dos mortos* (2019), de Júlia Lopes de Almeida, promove uma tensão entre o fantástico e o estranho e trabalha com a hesitação. Nele o leitor é levado a acreditar que mãe e filha se (re)encontram na casa dos mortos. No final da narrativa, entretanto, percebe-se que tudo não passou de um sonho da filha. Temas como o casamento, a virgindade e a maternidade são abordados, todos recorrentes na obra de Almeida.

Por outro lado, no conto de Augusta Faro, *As flores* (2001), desde as suas primeiras linhas o insólito já se encontra instaurado e a personagem ou o leitor não hesitam, mas podem sentir inquietude e perplexidade. Além disso, o conto se aproxima mais da realidade extratextual do século XX que o conto de Almeida. A narrativa apresenta a história de vida da personagem Rosa, que tem o nome de uma flor pelo fato de o céu passar para a cor rosa no dia de seu nascimento.

Como visto, a manifestação do fantástico se dá de modo diferente em cada um dos contos. No de Júlia, destaca-se a hesitação, já no de Faro a inquietude e a perplexidade, além da ausência de questionamentos, pois o insólito é naturalizado. Tal diferença em como o fantástico está presente em cada narrativa se deve ao modo como cada conto representa a realidade e, nesse sentido, como era a realidade e/ou a sociedade na época de sua produção ou, ainda, a situação da mulher no período.

A História mostra, conforme D’Incao (2004) e Telles (2004), que as mulheres normalmente eram vistas como o “outro”, inferiores aos homens, frágeis, sem autonomia e subjetividade, além de desprovidas de uma história própria. A elas cabia a reprodução e a nutrição, a dedicação com a maternidade e a família ou o cuidado com a casa, o marido e os filhos. Eram comandadas e vigiadas pelo pai ou pelo marido, antes e durante o casamento.

Por muito tempo, praticamente até as últimas décadas do século XIX ou o início do século XX, mulheres não puderam participar de fato da sociedade, exercer cargos públicos, ter direito ao voto e acesso à Educação Superior ou outra Educação nem ocupar a área da escrita

ou das Letras, tendo que esconder suas identidades por meio de pseudônimos. A muitas mulheres cabia apenas ler o que se escrevia sobre elas, visto estarem excluídas do processo de criação cultural, o qual foi longo e difícil de ser conquistado.

Almeida utiliza o fantástico justamente para obscurecer a realidade das mulheres do século XIX. Os elementos sombrios, a escuridão e as trevas ajudam a não deixar tão evidente um tema tabu à época, como a virgindade. Já no século XX a realidade das mulheres se altera e elas passam a ter mais direitos e voz, assim o fantástico feminino brasileiro contemporâneo se aproxima mais da realidade, como acontece na obra de Faro. Em ambos os casos, todavia, a finalidade do fantástico é subverter a realidade.

O presente trabalho, desse modo, reafirma o lugar do fantástico na literatura brasileira e, mais especificamente, do fantástico escrito por mulheres. Ele mostra a evolução da literatura fantástica e aponta que a representação da realidade se torna mais verossímil de Júlia Lopes de Almeida a Augusta Faro, tendo em vista a realidade das mulheres no século XIX e no XX.

Referências

ALAZRAKI, Jaime ¿Qué es lo neofantástico? **Mester**, EUA, vol. 19, n. 2, p. 21-33, 1990. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/7j92c4q3>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. A casa dos mortos. *In*: ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Ânsia eterna**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, v. 2, 2019. p. 69-71. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/580577>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BESSIÈRE, Irène. O relato fantástico: forma mista do caso e da adivinha. Tradução de Biagio D'Angelo e Maria Rosa Duarte de Oliveira. **Revista FronteiraZ**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, São Paulo, n. 9, p. 305-319, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/12991>. Acesso em: 15 ago. 2021.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. *In*: PRIORE, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 223-240.

FARO, Augusta. As flores. *In*: FARO, Augusta. **A friagem**. 4. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 43-56.

NIELS, Karla Menezes Lopes. Profano, maldito e marginal: o conto fantástico na literatura brasileira. **REVELL**: Revista de Estudos Literários da UEMS, Dourados, vol. 1, n. 8, p. 08-22, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/392>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico**: aproximações teóricas. Tradução de Julián Fuks. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. *In*: PRIORE, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 401-442.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 328-336.

A representação dos imigrantes contemporâneos em livros didáticos de Geografia a partir da BNCC

Gabriel Osmar Wilbert de Bortoli¹

Palavras-chave: Imigrantes Contemporâneos; Geografia; Base Nacional Comum Curricular.

O presente resumo expandido mostra os resultados de uma pesquisa qualitativa e entre seus objetivos específicos pode-se destacar que se buscou analisar de que forma a imigração contemporânea com destino ao Brasil é representada nos livros didáticos analisados; quais grupos étnicos são representados nesses materiais; quais aspectos dos grupos imigrantes (como, por exemplo, perfil social, econômico, cultural etc.) são abordados e discutidos no material didático analisado; e elencar as lacunas que constam nesse material que poderiam ser melhor desenvolvidas em futuros recursos pedagógicos.

A justificativa para este estudo se dá, sobretudo, porque, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a temática das migrações (tanto históricas quanto contemporâneas) é um importante assunto que deve ser abordado no 8º ano do Ensino Fundamental, com destaque para os fluxos migratórios ocorridos na América Latina e as principais políticas migratórias dessa região. Para discutir esse tema, muitos professores utilizam o livro didático como uma ferramenta pedagógica em suas aulas. Como a temática das migrações contemporâneas tem tomado conta de importantes discussões internacionais, sobretudo devido à crise dos refugiados observada em várias regiões do planeta, é importante que os alunos do Ensino Fundamental tenham um ensino que priorize a diversidade étnica e cultural dessas populações que se deslocam, contribuindo, assim, para uma postura mais acolhedora e inclusiva do imigrante.

Diante dos objetivos propostos e da justificativa do trabalho, o presente estudo tenta responder ao seguinte problema de pesquisa: a forma como os imigrantes contemporâneos estão sendo representados

¹ Graduado em História, mestrando em Desenvolvimento Regional FACCAT. Bolsista CAPES. E-mail: gabrielbortoloti@sou.faccat.br

nos livros didáticos de Geografia do 8º ano está de acordo com a proposta apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo é um ensino que priorize a diversidade étnica e cultural do mundo contemporâneo?

O livro didático é um dos principais recursos pedagógicos utilizados em sala de aula na atualidade. Muitos professores fazem uso dessa ferramenta, sobretudo porque livros didáticos são vistos como instrumentos que organizam as demandas da aprendizagem (TAGLIANI, 2011).

Sobre as diferentes funções que esses livros possuem, Choppin (2004) aborda quatro: função referencial; função instrumental; função ideológica e cultural; e função documental. De acordo com o autor essas funções podem ser conjuntamente desenvolvidas ou não, dependendo do contexto da época em que esse material estiver sendo utilizado. Para a pesquisa que este estudo se propõe a realizar serão consideradas, principalmente, duas das funções apresentadas por Choppin: a referencial e a ideológica e cultural.

Quanto à caracterização desta pesquisa, em relação à sua natureza pode-se dizer que é uma pesquisa básica; em relação aos seus objetivos é uma pesquisa descritiva e o método utilizado foi o qualitativo. A metodologia empregada neste trabalho foi a mesma utilizada por Matte Júnior, Alves e Gevehr (2017), que haviam analisado a representação da etnia negra em livros didáticos de História. Partindo do estudo desses autores foi possível elencar referências dos imigrantes contemporâneos nos livros didáticos de Geografia, sobretudo do 8º ano do Ensino Fundamental, visto que as habilidades propostas pela BNCC em relação à temática das migrações contemporâneas concentram-se nessa etapa do Ensino Fundamental. A partir disso, as referências encontradas foram analisadas e sintetizadas, levando-se em consideração quais eram as percepções dadas ao assunto nos materiais pedagógicos consultados. Foram investigados três livros didáticos: Por dentro da Geografia, lançado em 2018 pela Editora Saraiva, Teláris Geografia, lançado em 2018 pela Ática, e Expedições geográficas, lançado em 2018 pela Editora Moderna.

A partir da análise das referências sobre imigrantes contemporâneos encontradas foi possível observar algumas questões, dentre elas: a maioria das informações apresentadas nos livros didáticos sobre esses grupos étnicos são baseadas em dados quantitativos; nos livros analisados há pouca discussão acerca da conceituação de “imigrantes”, “refugiados”, “deslocados internos”, entre outros termos. Foi possível encontrar apenas um texto em um dos livros analisados discutindo as políticas públicas voltadas aos movimentos migratórios. Alguns livros abordam as temáticas do racismo e da xenofobia enfrentadas pelos imigrantes, mas, apesar disso, há pouco aprofundamento sobre o assunto. É importante salientar que muitas referências reforçam estereótipos relacionados aos imigrantes contemporâneos. Há certa ausência de aspectos culturais dos diferentes grupos migratórios na abordagem dos livros didáticos analisados.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_vers_aofinal_site.pdf. Acesso em: 22 de jul. 2021.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

MATTE JÚNIOR, Alexandre; ALVES, Darlã de; GEVEHR, Daniel Luciano. A representação da etnia negra nos livros didáticos: o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da educação básica. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, Ivoti, v. 5, n. 1, p. 40-47, jan./jun. 2017.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

A democratização do ensino no Brasil: a BNCC como proposta transformadora

Débora Tais Arnhold¹

Palavras-chave: BNCC; Diversidade; Equidade; Democratização; Ensino brasileiro.

A Educação brasileira sempre esteve em contraste com a diversidade existente no território do país. O diferente é visto como ofensivo e constrangedor por uma sociedade com raízes heterogêneas. Nesse sentido, foi-se problematizando a necessidade de aliar os interesses de desenvolvimento social aos processos educativos. Por meio da revisão bibliográfica sistemática de análise qualitativa foram analisados artigos que envolvessem a temática central do estudo e amparassem cientificamente este artigo.

Ribeiro (2009) analisa o conceito de diversidade e elenca sua presença como prioritária na formulação de políticas públicas. A partir de 2017, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve um crescimento sob esse aspecto: a política pública educacional normativa apontou a necessidade de construir coletivamente o documento e considerar a formação integral dos sujeitos a partir do desenvolvimento de habilidades e competências.

Rompendo paradigmas de igualdade educacional em um cenário social tão desigual, a BNCC aponta a equidade como alternativa para um atendimento justo e de qualidade no âmbito nacional. Segatto (2006) defende que a ética é o princípio motor dos direitos humanos, portanto, questiona-se: existe atitude mais ética do que atender públicos distintos de acordo com suas reais possibilidades/necessidades? Assim, este estudo busca problematizar a BNCC como política normativa transformadora do cenário educacional brasileiro.

A Base Nacional Comum Curricular possui caráter democrático, uma vez que foi constituída com a participação de representantes de todos

¹ Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Bolsista interna da instituição. Graduada em Educação Física – Licenciatura e Pedagogia. E-mail: deeh.arnhold@gmail.com.

os campos da Educação – pais, professores, alunos, profissionais da área etc. Com isso, buscou efetivar o que Segatto (2006) chama de anseio ético, promovendo a expansão dos direitos em seu movimento universal.

Nos tempos atuais é evidente a tensão entre o direito moderno e os costumes pré-estabelecidos pela nação e suas leis, sequencialmente. Diante disso, a autora supracitada considera que a lei deve mediar e administrar o convívio de culturas diferentes considerando a heterogeneidade dos sistemas de direito. Então, neste sentido cabe-se uma reflexão: as políticas públicas atuais favorecem a diversidade de forma igualitária ou equitativa? Assim, é preciso entender que a BNCC executa uma abrangência ética a partir de um ensino contextualizado, que leva em consideração o desenvolvimento de habilidades e competências individuais e grupais, visando ao aperfeiçoamento geral no desenvolvimento socioeducacional da população brasileira.

Há uma luta simbólica ocorrendo para que toda essa transformação decorra com objetivos de reconhecer o diverso e propiciar que ele continue existindo. Além disso, fomentar uma formação integral mais rica é um dos objetivos da implementação da BNCC, formando-se sujeitos habilidosos, competentes e que saibam refletir sobre suas ações cotidianas. É o que Segatto (2006) defende como uma sociedade nacional que apresente uma base étnica plural, na qual necessitamos olhar pelas fendas do sistema normativo que nos aprisiona.

Embora saibamos que os discursos sobre a valorização da diversidade estejam imersos em um universo de disputas, inclusive com a presença de discursos fraternos globais, é possível afirmar que a BNCC é considerada por Ribeiro (2009) uma política da diferença, uma vez que concebe e valoriza o pluralismo e multiculturalismo.

Sodré (2006) defende que a diversidade seja entendida como uma constante em todo empenho de realização do homem e torne-se a verdade do real concreto. Assim, questiona-se: qual foi a verdade defendida até então pelas políticas educacionais brasileiras? A BNCC vem como proposta transformadora de romper o caráter meramente conteudista do ensino brasileiro, contextualizar as práticas pedagógicas exercidas de acordo com a realidade de cada contexto e favorecer, dessa

forma, um atendimento educacional equitativo que favoreça uma Educação brasileira justa e de qualidade.

Ribeiro (2009) entende que a transformação da diversidade cultural em discurso global é uma possibilidade real por meio da universalização e valorização da diferença como item de aperfeiçoamento das práticas sociais brasileiras. Para além de utópica, essa realidade pode fazer parte do discurso de todos os pesquisadores e cidadãos brasileiros.

Durante este estudo foi possível concluir que a Educação brasileira é amplamente rica e possui aportes poderosíssimos para o seu pleno desenvolvimento – sendo a diversidade o principal deles. A Base Nacional Comum Curricular surge para inserir as possibilidades de transformação política na prática cotidiana das escolas brasileiras a partir de um ensino contextualizado que evidencie o desenvolvimento de habilidades e competências.

Referências

LINS RIBEIRO, Gustavo. Diversidade Cultural enquanto Discurso Global.

Avá, Posadas, n. 15, dez. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200001&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2021.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 207-236, abr. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mana/a/tRYDbBv8ZQf9SJmpvSywtjb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021

SODRÉ, Muniz. Diversidade e diferença. **Revista Científica de**

Información y Comunicación, Sevilla, n. 3, 2006. Disponível em:

<https://ipena44.files.wordpress.com/2013/02/1265038296-1muniz-sodre.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

História das mulheres imigrantes na indústria caxiense

Cristian Giacconi¹
Elen Lemaire Pedri²
Maria Daniela de Alencar³

Palavras-chave: Mulher; Proletariado; Imigrantes; Saberes Profissionais.

As mulheres fazem parte de um grupo social que sempre esteve ligado ao trabalho. Porém, suas atividades eram desprestigiadas e não remuneradas, pois se entendia que a sua função era doméstica, sem valorização de nenhuma ordem. Confinadas a uma vida de servidão à família e de aparências junto à sociedade, a mulher foi por muitos anos considerada inapta para atividades que não fossem de cunho doméstico. Apesar da imposição social que a encarcera e cala, ela também demonstra força e rebeldia, que a fazem galgar posições na sociedade (PERROT, 2007).

O proletariado no Brasil no começo do século XX era constituído principalmente por mulheres e crianças. Nesse período foram arrebatados muitos imigrantes europeus com o objetivo de substituir a mão de obra escrava. Essas pessoas chegaram ao país com a expectativa de melhorar suas condições de vida, já que a situação social em seus países de origem não era fácil. Assim, entre 1880 e 1930 desembarcaram no país 3,5 milhões de imigrantes (RAGO, 1997). Grande parte dessa população tornou-se operária nas fábricas ou nas fazendas.

Desse modo, nosso objetivo foi analisar de que maneira as mulheres imigrantes se instalaram como operárias em Caxias do Sul/RS e quais foram os saberes desenvolvidos nesse processo. Para Machado (1996), as mulheres imigrantes sempre foram muito ativas na cidade desde a sua chegada, trabalhando em diferentes ofícios e, posteriormente, nas indústrias. No caso específico das imigrantes, observa-se que estas estiveram sempre presentes no processo de industrialização da cidade como força massiva de trabalho ao lado dos

¹ Doutorando em Educação pela UCS. E-mail: cristianpbs@yahoo.com.br

² Mestranda em Educação pela UCS. E-mail: elpedri@ucs.br

³ Mestranda em Educação pela UCS. E-mail: eeeppgalima@yahoo.com

homens, porém de forma anônima. Assim, seguiram trabalhando durante décadas, fortalecendo a renda de suas famílias e, por muitas vezes, sendo as únicas provedoras do lar.

Caxias do Sul desenvolveu sua produção local devido ao isolamento do município em relação à capital Porto Alegre e as dificuldades em conseguir os produtos que os imigrantes necessitavam. Outro fator importante está no fato de esses imigrantes chegarem ao Brasil no auge da Revolução Industrial na Europa, trazendo consigo técnicas, métodos de trabalho e utensílios que geraram maior estímulo ao surgimento das indústrias na cidade. Com o passar dos anos e o aumento das famílias rurais, passa a faltar terra para todos os descendentes desses imigrantes, iniciando-se um movimento de migração para a área urbana. Assim, as famílias menos favorecidas tornaram-se proletárias e a mulher assumiu, além de todas as atividades domésticas e familiares, uma posição nas indústrias locais (MACHADO, 1998).

A marcha das mulheres para a liberdade foi bastante turbulenta e de muitas lutas contra preconceitos. Nas fábricas elas eram obrigadas a trabalhar até 16 horas por dia, sem direitos trabalhistas, e em casa submetidas aos caprichos do marido e aos cuidados do lar e dos filhos. O trabalho feminino nas fábricas era considerado pela sociedade algo acessório ao trabalho masculino. Contudo, sua presença silenciosa e submissa reforçava a renda com o pouco que ganhavam se sujeitando muitas vezes a condições precárias de trabalho para sobreviver.

Em Caxias do Sul, no início do século XX, encontramos registros da presença feminina nas fábricas a partir de 1904, na empresa Eberle, onde trabalhavam 35 mulheres nesse ano, crescendo para 130 em 1924 (MACHADO, 1998). O levantamento dessas informações foi realizado a partir da análise de fotografias, pois as empresas e a sociedade não se preocupavam em registrar tal contingente. Essa preocupação ocorreu somente a partir de 1940, quando surgiu a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) e o Ministério do Trabalho. Machado (1998) salienta que foi necessário buscar os registros dessas mulheres mediante o estudo de fotografias e da pesquisa pela História Oral diante da falta de documentos oficiais.

A pesquisa documental foi realizada no acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. A educação formal destinada a elas era limitada a ler, escrever e contar, quando podiam ou eram incentivadas, pois devido às dificuldades financeiras o trabalho sempre era considerado mais importante que a escola. Mesmo com a escolarização precária, essas mulheres desenvolveram saberes entre si para a realização de suas atividades laborais. A participação delas no desenvolvimento econômico em uma sociedade tida como “conservadora” evidencia nos resultados de análise as dificuldades e as conquistas diante das adversidades de ser mulher e acumular funções além daquelas vinculadas à profissão.

Referências

MACHADO, Maria Abel. **Mulheres sem rosto**: operárias de Caxias do Sul/1900-1950. Caxias do Sul: Maneco, 1998.

MACHADO, Maria Abel. O trabalho feminino na indústria de Caxias do Sul – 1900/1930. *In*: Estudos Ibero-Americanos, 22., Porto Alegre. **Anais [...]**, Porto Alegre, p. 177-194, dez. 1996.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 578-606.

O espelho em que não me vejo: a invisibilidade das representações étnico-raciais em espaços de saberes

Maria Eduarda Ribeiro da Silva¹

Palavras-chave: Instituições de ensino; Diversidade étnica; Representatividade; Discência negra.

O presente trabalho de cunho autobiográfico (ALVES, 2002) tem o objetivo de relacionar minhas vivências com os desdobramentos sociais que permeiam as relações étnico-raciais e de gênero no que tange ao acesso aos direitos inerentes ao ser humano, como a cultura, a expressão na sociedade e o direito máximo de *ser*. Como inquietação, questiono as representações de estudantes/educandos negros e negras em espaços de saber ou instituições de ensino. Diante da introdutória, me apresento: sou educadora e professora. Uma professora negra que também já foi uma criança negra. Diante da ênfase anterior de meus traços, etnia e gênero a que pertença, faz-se necessário explicar que ao concorrer às vagas de emprego em instituições de ensino eu vasculhava os locais por meio de murais de aniversariantes, identidade visual do espaço, painéis comemorativos e ilustrações que pudessem estar em qualquer papel ou quadro exposto comunicando algo (BENTO, 2002).

O fato é que eu, como mulher negra ali presente no aguardo da entrevista a ser feita, procurava a mim mesma nesses locais, nas fotos, nas paisagens, nos famosos clubes de sala de aula – que se resumem a cartazes de rotina, calendário, ajudante do dia, entre outros. O que encontrava? Encontrava pares de crianças, sejam em desenhos, sejam em fotografias e demais possibilidades que a arte nos permite, que não incluíam e da mesma forma não contemplavam meu fenótipo.

Frente ao exposto, explano o problema presente nas linhas até aqui escritas: em que implica a ausência das representações da diversidade em espaços de saberes que compreendem desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e que consequências tais

¹ Pedagoga pela UCS, Especialista em Direito Educacional e Gestão Escolar pela FAVENI, mestranda em Educação pela UCS. E-mail: mersilva@ucs.br

ausências podem trazer ao educando/estudante? Partindo dessa inquietação se faz importante passar pelo crivo das influências das configurações desses espaços na aprendizagem (SILVA, 2015), nas interações e no sentimento de pertencimento. Grifei minha experiência como professora para evidenciar o incômodo de não me ver nesses espaços pelo que escrevo a seguir.

Quando os pais adentram uma escola para matricular seus filhos e não os veem representados nas paredes a diversidade não se faz presente e tampouco acolhedora – eu poderia listar as questões de inclusão relacionadas às deficiências, ao gênero, à classe social no mesmo sentido. Lopes, Santos e Souza (2007) evidenciam o quão prejudicial o *invisibilizar* pode ser ao aprendizado do educando negro no que se relaciona ao sentimento de pertencer e ser bem-vindo. E esse *não acolher* resulta numa aprendizagem prejudicada, afinal, no espaço onde não me vejo, não existo. Logo, por qual motivo interagiria? Perpassando pelos anos do Ensino Fundamental e Médio, das crianças aos adolescentes, o isolamento ecoa a partir do momento em que, por exemplo, obras literárias exigidas lhes são apresentadas com teor racista, como em Sítio do Pica Pau Amarelo (GELEDÉS, 2012), ou anedotas nas mídias envoltas de um sujeito negro caricato, muitas vezes apresentadas pelos próprios educadores, ou datas comemorativas regionais que limitam a historicidade negra à escravidão (GOMES, 2019, p. 17), velando suas contribuições jamais indenizadas após a “falsa” liberdade e a sequência de injustiças.

Avançando para o Ensino Superior, ao analisar as propagandas, o *marketing* extingue os reais saberes e diversidades que compreendem os espaços sociais (CARVALHO, 2004). As propagandas e os demais canais de comunicação se inclinam a bradar um falso chamamento à diversidade em seus slogans, porém as imagens ali retratadas continuam sendo de pessoas brancas com traços europeizados, tal como se a porta que nos convida a entrar fosse a mesma que se fecha em nossas faces negras e esquecidas.

Em conclusão, faz-se urgente um olhar atento à sociedade e à gama diversificada que a compreende, um olhar para as questões de gênero, sociais, culturais e étnicas, pois fechando-se os olhos para a

problemática continuará sendo perpetuado um sistema que oprime, exclui e traça destinos com determinismos negativos no que diz respeito aos negros e aos demais grupos prejudicados socialmente frente ao preconceito e a padrões normativos sociais constituídos culturalmente sob a égide de um sistema estruturalmente racista.

Referências

ALVES, Gislene de Araújo. Narrativas de si: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO*, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**, Campina Grande: Realize eventos, 2017. v. 1.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARVALHO, José Jorge de. **As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras**. Brasília: Unb, 2004. (Série Antropologia, 358).

GOMES, Laurentino. **Escravidão**. Porto Alegre: Globo, 2019.

LOPES, Tarcília Melo; SANTOS, Fabianne Gomes da Silva; SOUZA, Sephora Santana. **Infância negra**: a representação da figura do negro no início da construção de sua identidade. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 3., São Luís, 2007. **Anais [...]**, São Luís: UFMA, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

PORTAL GELEDÉS. O racismo e a obra de Monteiro Lobato. **Portal Geledés**, 15 set. 2012. Dossiê Monteiro Lobato. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-racismo-e-obra-demonteiro-lobato/>. Acesso em: 8 set. 2021.

Traduzindo políticas no NEABI: fazeres na Educação das relações étnico-raciais e para a interculturalidade

Mônica de Souza Chissini (IFRS)¹

Palavras-chave: Ações Afirmativas; NEABI; Relações Étnico-Raciais; Interculturalidade.

Este trabalho objetiva apresentar percursos afirmativos efetivados no contexto do IFRS, especificamente no *Campus* Farroupilha, buscando compartilhar práticas pertinentes à perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, além de destacar a interculturalidade como elemento potente na busca pela tradução de políticas afirmativas e de acolhimento a estudantes indígenas no contexto acadêmico. Inicialmente contextualiza-se o espaço implicado para, então, serem elucidadas algumas ações realizadas vinculadas ao NEABI – *Campus* Farroupilha.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, em 2014, aprovou sua Política de Ações Afirmativas, a qual está alicerçada nos fundamentos da legislação nacional vigente. Nesse sentido, a referida política foi criada com vistas à promoção do respeito à diversidade cultural – étnico-racial, de gênero e de necessidades especiais – e aos direitos humanos. A partir desse ordenamento foram constituídos os Núcleos de Ações Afirmativas, cujas atribuições abarcam diferentes temáticas e objetivam, sobretudo, o enfrentamento às desigualdades socialmente presentes, seja no âmbito local ou no nacional. Dentre os Núcleos, destacamos a atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

O NEABI, no IFRS, foi criado e teve seu regulamento aprovado em 2014, de modo a contribuir para o combate à discriminação racial e promover o estudo e valorização das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas. Presentes nos diferentes *campi* do IFRS, cada NEABI atua como setor propositivo e consultivo que tem por finalidade fomentar ações nas temáticas de identidades e relações

¹ Mestra em Educação pela UCS, Especialista em Estudos Culturais em Educação pela UFRGS), Licenciada em Letras Português/Inglês pela UCS e em Pedagogia pela UNINTER. Docente EBTT do IFRS – *Campus* Farroupilha. E-mail: monica.chissini@farroupilha.ifrs.edu.br

étnico-raciais. Por essa razão, o NEABI atua nos eixos de ensino, extensão e pesquisa, buscando ampliar espaços de discussão nas temáticas indígenas e afro-brasileiras, preconizando uma Educação antirracista. As competências do NEABI estão em consonância com as previsões da Lei nº 11.645/2008 e da Lei nº 10.639/2003, haja vista o debate voltado à Educação das Relações Étnico-Raciais e o incentivo à revisão dos currículos, de modo a romper com a prevalência de epistemologias hegemônicas que reforçam silenciamentos e rasuram as vozes e narrativas dos povos negros e indígenas no Brasil (GOMES, 2014). Assim, ao planejar ações de ensino nessa perspectiva e dialogar com a comunidade externa pela via da extensão, potencializa-se um processo pedagógico decolonial.

Outrossim, pensar a descolonização do espaço escolar envolve, além da promoção de narrativas e epistemologias negras e indígenas, as suas presenças por meio de políticas de cotas e a busca por representatividade nos diversos segmentos que compõem um contexto acadêmico. Essa observação permite destacar a presença dos estudantes indígenas, da etnia Kaingang, no IFRS – *Campus Farroupilha*, resultante do fomento de políticas de ingresso especial que mobilizaram ações de acolhimento e diálogo que vêm se fortalecendo. Nesse contexto, algumas atividades foram realizadas objetivando constituir um fazer intercultural (WALSH, 2005) de horizontalidade e frutífera partilha de saberes acadêmicos e Kaingang, o que gradativamente vem se concretizando. Algumas das ações nessa perspectiva estiveram vinculadas a um programa extensionista intitulado *Leituras e Vivências Afirmativas no IFRS – Campus Farroupilha*, que contou com a participação de bolsistas, estudantes voluntárias e diversos membros e membras, externos e internos, atuantes nos Núcleos de Ações Afirmativas no referido *campus*.

Em 2020 as ações do NEABI resultaram no estreitamento de laços com a comunidade Kaingang *Pãnhón Mág* por meio de rodas de conversa e estudo do núcleo. Além disso, foram gerados espaços de escuta da comunidade Kaingang a partir de diferentes eventos com a participação da comunidade externa, com temáticas indígenas, afro-brasileiras e antirracistas que visaram a visibilizar aspectos da cultura

Kaingang, revisar rasuras na história dos povos negros e indígenas da região da Serra Gaúcha e potencializar o enfrentamento à discriminação racial.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 22, de 25 de fevereiro de 2014**. Aprova a Política de Ações Afirmativas *do IFRS*. Aprova a Política de Ações Afirmativas *do IFRS*. 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, XXIV, 2005.

Ser mulher nas páginas da Cartilha Caminho Suave

Miriã Noeliza Vieira¹

Palavras-chave: Cartilha Caminho Suave; Gênero; Representação Social.

O presente trabalho tem o objetivo de analisar o *ser mulher* nas páginas da Cartilha Caminho Suave da década de 80. Idealizada pela educadora Branca Alves de Lima, essa cartilha passou por algumas reformulações desde a sua criação em 1948, em especial na década de 80, quando a cartilha sofreu novas alterações, em especial a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 1985. Entre as modificações está a adaptação a uma regra importante para a definição das Políticas do Livro Didático no país: os livros passam a ser não consumíveis, ou seja, o aluno não poderia mais escrever no próprio livro. Outra alteração foi o acréscimo de exercícios correspondentes ao período preparatório da alfabetização.

Dessa forma a cartilha é analisada como um documento histórico, mais que mediador de saberes, de valores e de ideologias, ele é um produto representante de um determinado grupo social, então tem que ser analisado como tal. Fonseca (1999, p. 203) destaca que “o livro didático tem sido interrogado num esforço de desconstrução de discursos e de imagens, criando-se possibilidades de discussão que permitem a compreensão de sua historicidade”, e nesse caso qual a representação do ser mulher nas páginas da cartilha? Como tal representação poderia de alguma maneira interferir na construção do papel da mulher na sociedade?

Para Gilly (2002, p. 232),

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Ela oferece uma nova via para a explicação de mecanismo pelos quais

¹ Bacharel e Licenciada em História pela UEPG, Especialista em História, Arte e Cultura e mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudo da Linguagem pela UEPG. E-mail: mnoeliza@gmail.com

os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles, **e neste caso, como a ser mulher é representada na cartilha Caminho Suave e como esta construção interfere na vida de meninas e meninos?** (Grifo meu)

A representação social que prevalece do ser mulher nas páginas da Cartilha Caminho Suave, na sua grande maioria, é de mulher mãe, empregada doméstica, feliz ao desempenhar seus afazeres diários.

Pode-se considerar que vários elementos presentes no cotidiano, como os papéis domésticos da mulher, se perpetuam via representações estabelecidas na Educação escolar. Ao invés de romper com os papéis tradicionalmente destinados às mulheres, a coleção didática trata de confirmar tais papéis, representando a mulher ou mesmo as meninas, ainda crianças, como pertencentes ao universo do privado, da cozinha, da maternidade, da limpeza, dos cuidados do outro (marido, filhos).

Por fim, outro elemento a se destacar é a ilustração da família de Fábio, Didi e o bebê, todos representados reunidos e felizes por estarem juntos, ou seja, o ideal de família patriarcal, destacando a representatividade da mulher em ser mãe, esposa, mulher do lar. Todavia, será que essas ilustrações são representações somente da autora, do ilustrador, ou refletem o que a sociedade esperava da mulher? Podemos afirmar que a representação da mulher inserida no livro era o que a sociedade brasileira acreditava, qual o local pré-determinado para a mulher, uma vez que se não concordasse a cartilha não faria tanto sucesso como fez durante tanto tempo.

O objetivo aqui de analisar a representação social do ser mulher nas páginas da Cartilha Caminha Suave é compreender como a mulher e o espaço social a ela destinado eram pensados e representados nesse período, ou seja, um reflexo do que a sociedade pensava do espaço à mulher destinado.

Referências

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3. ed. Campinas – SP: Papirus, 1995.

GILLY, Michael. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

LIMA, Branca Alves de. **Caminho suave**: 1º Livro de Leitura. 21. ed. São Paulo: Caminho Suave, 1982.

LIMA, Branca Alves de. **Caminho suave**: comunicação e expressão: 2ª série, 1º grau. 16. ed. São Paulo: Caminho Suave, 1985.

LIMA, Branca Alves de. **Caminho suave**. Comunicação e Expressão: 3ª série, 1º grau. 16. ed. São Paulo: Caminho Suave, 1985.

As italianas na História da Educação da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul: indícios e problematizações

Manuela Ciconetto Bernardi¹

Palavras-chave: Educação de mulheres; História da Educação; Imigrantes italianas; Educação na RCI; Italianas na Serra Gaúcha.

Este trabalho teve como objetivo discutir a Educação das mulheres italianas na História da Educação da Região Colonial Italiana (RCI), evidenciando indícios e problematizando algumas das informações que já temos de estudos realizados. Para tal atividade, penso na História da Educação e na História Cultural. O período analisado é a segunda metade do século XIX e o início do século XX, na Itália e no Brasil, ao olhar para as imigrantes italianas e as filhas e pensar na Educação delas.

Historicamente é possível elencar indícios sobre a alfabetização e profissionalização dessas mulheres na Itália. Pela Lei Casati, de 1859, os saberes escolares de moças priorizavam trabalhos que à época se destinavam “apenas” a esse grupo, ligados sempre ao lar. Assuntos como geometria e matemática serviam para a profissionalização dos homens. Também é possível verificar pela mesma lei a possibilidade de introdução para serem professoras, permitida a partir dos 15 anos.

Certamente é possível refletir sobre uma sociedade em que as mulheres não tinham o devido espaço e um contexto em que escolas eram, em sua maioria, masculinas – *vide* relatórios da época (LE SCUOLE... 1853, 1856) – diminuindo a possibilidade de expansão e alfabetização delas. Se introduzidas, as que concluíam os estudos poderiam exercer o professorado, o que também remete ao cuidado e ao zelo, já que seriam “naturalmente” criadas para cuidar, nesse caso dos alunos, mostrando certas representações da época com limites no que se refere à Educação.

Olhando já para a RCI, após seus estabelecimentos e pensando em indícios, é importante destacar um estudo feito por Giron (1977), que

¹ Bacharel em Biblioteconomia, Mestre e doutoranda em Educação no PPGedu/UCS. Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: mcbernardi1@ucs.br

realizou análises quantitativas pelos Mapas Estatísticos de Caxias do Sul do período de 1875 a 1886 para compreender a Educação. Sua produção resultou no grau de alfabetização e separação entre os níveis de homens e mulheres. Poucos estudos como esse trazem informações sobre a Educação das imigrantes mulheres. A autora concluiu que os homens eram alfabetizados enquanto as mulheres, em sua maioria, seriam analfabetas, com porcentagens de 63% para 37%, respectivamente.

No mesmo formato de medição pensando na RCI, temos a colônia e posteriormente município de Antônio Prado, por Bernardi (2020), com uma estimativa geral para todas as nacionalidades entre 1895 e 1920 de 49,67% de alfabetização para mulheres e 72,03% para homens. Apesar de não discriminar as imigrantes, por ser uma colônia italiana, percebe-se que há certa constância e os dados corroboram os resultados de Giron (1977) para termos indícios de um panorama sobre a Educação das imigrantes mulheres e filhas.

Diversos estudos mostram que a média de alfabetização dos homens é superior à das mulheres nesse período também em virtude dos trabalhos que assumiam. De toda forma, os assuntos estão atrelados e é preciso pensar no quão a sociedade estaria aberta para a aprendizagem e a conquista de outros espaços até então não ocupados pelas mulheres.

Se afastarmos nossa lente de aumento e pensarmos em termos gerais de mulheres para o Brasil, Beltrão e Novellino (2002) mostram diferenças entre 1860 e 1920 de 20%, sempre a favor dos homens, o que, pelos indícios, se coloca como um padrão também ao grupo amostral discutido (mulheres italianas e filhas). Outro ponto importante é o quão mascarados podem ser os índices de alfabetização se não são reveladas especificidades relacionadas aos sexos, já que a média pode não revelar o baixo índice das mulheres no período.

As problematizações podem servir como um pontapé para novos estudos que evidenciem a História da Educação das italianas na RCI. Existem lacunas e muitos indícios de diferenças na Educação entre homens e mulheres, sendo o caso de relatórios da época, como o Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (1890), ao propor manter apenas aulas masculinas. É preciso pensar na diferenciação de ensino num contexto que deve ser levado em conta, de uma época que

já passou, mas que deve ser investigada para que tenhamos em mente a superação dos desafios no que se refere à presença das mulheres e a História da Educação delas.

Agências de fomento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Referências

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; NOVELLINO, Maria Salet. **Alfabetização por Raça e Sexo no Brasil:** Evolução no Período 1940-2000. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2002. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1425.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

CAXIAS DO SUL. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA). Arquivo da Diretoria da Colônia Caxias e da Comissão de terra e Medição de Lotes. **Ofício de 03 jul. 1890.** Caxias do Sul: 1890.

BERNARDI, Manuela. **Processo de escolarização em Antônio Prado (1886-1920):** culturas e sujeitos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

GIRON, Loraine Slomp. **Caxias do Sul:** evolução histórica. Caxias do Sul: EST/UCS, 1977.

ITÁLIA. **Legge n. 3725, 13 novembre 1859.** Legge Casati. Itália: 1859.

LE SCUOLE ELEMENTARI DEL VENETO NEL 1853. Venezia: Priv. Stab. Naz. Di G. Antonelli, 1853.

LE SCUOLE ELEMENTARI DEL VENETO NEL 1856. Venezia: Priv. Stab. Naz. Di G. Antonelli, 1856.

Relato de experiência: a arte para valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas no NEABI – Campus Farroupilha

Denise Vergara de Souza Bork¹

Palavras-chave: Relato de experiência; IFRS; NEABI; Arte; Temáticas Étnico-Raciais.

Com o intuito de dar visibilidade e aprofundar os estudos, as observações e a valorização das temáticas étnico-raciais, os Institutos Federais e o *Campus Farroupilha* apresentam uma preocupação em desenvolver ações nesse âmbito que dialogam com a temática, inserindo propósitos que realmente possam alcançar e minimizar os problemas sociais e raciais que há muitos anos estão presentes na nossa sociedade e muitas vezes apresentam grande dificuldade de diálogo e entendimento, mesmo em ambientes acadêmicos.

No IFRS – *Campus Farroupilha*, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) está sendo tratado como setor de grande importância e, assim, visa a estimular e promover ações de Ensino, Pesquisa e Extensão voltadas às temáticas das identidades que representam essas populações. Essas práticas estão sendo organizadas com objetivos que consolidam a relação entre o *campus* e a comunidade externa. O intuito é promover o diálogo por meio de eventos em instituições que dão continuidade e asseguram o compromisso com a temática.

No período de 2016 a 2019, quando atuei como professora de Arte no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do *Campus Farroupilha* e como coordenadora do NEABI, foram desenvolvidos projetos que dialogam com os temas citados e trazem o objeto artístico como elemento de visibilidade e valorização das culturas indígena e afro-brasileira. Dentre eles, destaca-se uma oficina realizada em 2018, a qual foi oferecida à comunidade interna e externa. A ação intitula-se “NEABI COM ARTE” e nela foram

¹ Licenciada em Educação Artística pela UFPel, Especialista em Arte e Educação pela UFPel. Docente do IFRS – *Campus Farroupilha*. E-mail: denise.bork@farroupilha.ifrs.edu.br

realizadas oficinas de modelagem de máscaras e pinturas de **NEGRAS AFRICANAS**, incentivando, por meio da arte, o combate à discriminação pela percepção e apreciação estética. Como resultado, realizou-se no *Campus* Farroupilha uma grande exposição.

Também no aspecto artístico foi organizada uma ação com alunos com duração de um dia nos três turnos denominada **OFICINA DE PANOS AFRICANOS**. Nesse dia os alunos tiveram contato com a temática disponível em painéis no *hall* do *campus* e, após a interação com o tema, foram convidados a realizar criações espontâneas. O resultado desse trabalho se deu num **PANÔ** de conjunto, no qual cada aluno contribuiu com uma parte – um pedaço para a formação do trabalho como um todo.

Além disso, em abril de 2019 convidamos os membros da aldeia **KAINGANG** de Farroupilha para uma visita e realização de uma oficina ofertada por eles. Esse evento foi organizado após uma visitação do grupo de membros do NEABI *Campus* Farroupilha à aldeia. A partir desse encontro restou evidenciado o estreitamento entre a comunidade Kaingang e o *Campus* Farroupilha.

O dia ficou marcado por trocas nas quais muitos servidores e alunos tiveram a oportunidade de conhecer, ouvir, perceber e realizar experiências, entendendo sobre a cultura indígena como um todo, assim como compreender a importância e a valorização dada pelos indígenas ao uso de chás e ervas no processo de cura.

Além dos relatos apresentados, ficou claro que no *Campus* Farroupilha o olhar, o entrosamento e a atenção com o crescimento do NEABI foi se fortalecendo e demonstrando progressivamente a preocupação com o atendimento aos objetivos do núcleo e a realização destes. Isso, por meio de ações inclusivas e do contato cada vez mais pessoal sobre a realidade e as perspectivas de melhoria para a qualidade da vida futura dos povos discriminados em nosso país.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília vol. 31, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/CppZVmLfcPHtFr7WCNPgpGq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução n. 021, de 25 de fevereiro de 2014**. Aprova o regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. 2014.

GT4: Educação e Filosofia

Coordenação: Altemir Schwarz e Daiane Ramos Borges

Monitora: Janaina Dorigo dos Santos

Aula como ensaio: escricolagem

Darlan Gebing Scheid¹
Sônia Regina da Luz Matos²

Palavras-chave: Aula; Diferença; Protocolo de Experiência; Escricolagem.

A pesquisa Aula como Ensaio iniciou em 2015, em sua primeira fase com foco no PIBID – Pedagogia/UCS, e se ampliou até maio de 2020, quando foi iniciada a sua segunda fase, em um trabalho de Iniciação Científica que estendeu a investigação ao Projeto Institucional do PIBID-UCS, resultando nos tipos de atividades propostas nos subprojetos dos cursos de licenciaturas envolvidos pela Filosofia da Educação da Diferença no edital 2018-2019. Dessa experiência e dos resultados das duas fases anteriores, estamos encerrando o projeto nessa terceira fase em meio à pandemia da Covid-19, a qual nos fez alterar nosso rumo de pesquisa para o espaço virtual *Google Meet* experimentando a aula como ensaio: como criar e elaborar protocolos de experiência gerados a partir de encontros pelo *Google Meet*?

Diante desse singular desafio, decidimos elaborar o espaço de pesquisa da aula como ensaio (DELEUZE, 2004) com o objetivo de criar e elaborar protocolos de experiência gerados a partir de encontros pelo *Google Meet*. Para expandir a aula como ensaio numa experimentação no espaço virtual oferecemos um curso de extensão universitária – UCS Comunidade (2020/4), denominado Ateliê de uma aula como ensaio: Escricolagem, envolvendo os cursos de licenciaturas e comunidade em geral, como artistas, professores e acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação da UCS. A operacionalização teórica conceitual que gera o método Escricolagem nessa fase final da pesquisa está nos protocolos de organização e de experiência retirados do

¹ Graduando em Artes Visuais – Licenciatura. Bolsista BIC/UCS. Grupo de pesquisa sobre Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade da UCS. E-mail: scheiddarlan@gmail.com.

² Doutora em cotutela em Educação pela UFRGS e em Sciences de l'Éducation pela Université Lumière Lyon 2. Pesquisadora do PPGEDU/UCS. Grupo de Pesquisa CNPq – Educação, Filosofia e Multiplicidade Contemporaneidade da UCS. Coordenadora Institucional do PIBID/UCS. E-mail: srlmatos@ucs.br

filósofo Deleuze e do psicanalista Guattari (2012a); da Aula como Ensaio do Deleuze (2004); e da receita Dadaísta.

Aqui perguntamos sobre a Aula como Ensaio na perspectiva da Filosofia da Diferença. Ensaio que, como no teatro, prevê a repetição não como uma cópia autêntica, mas como um corpo vivo que sente as pulsões de todos os elementos envolvidos. É uma aula que experimenta, que não se cala, que provoca rasgos, que faz pensar.

Os protocolos de organização atendem a interesses de uma sociedade e de um sistema que busca facilitar os processos e achatar a heterogeneidade dos signos, impossibilitando, dessa forma, a criação e a invenção sobre o nosso dia a dia. Já os protocolos de experiência não devem ser generalizados, visto que precisam respeitar a subjetividade de quem os inventa, quem os produz. Por isso não são genéricos, são uma experimentação.

Queremos destacar que os protocolos de organização e de experiência da aula de Escricolagem foram criados pelo bolsista de Iniciação Científica da pesquisa, o qual faz parte do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, junto com a escrita e a imagem (MATOS, 2021), dois dos elementos que fazem parte da aula que ensaia e que geraram o curso de Escricolagem.

Os participantes do curso foram problematizados pelo protocolo de organização de uma receita literária que se fez entre arte Dadaísta e escrita por meio de imagem (Escricolagem). Como resultado da pesquisa temos quatro experimentações de protocolos de experiência dos participantes do curso que estão disponíveis em duas dimensões, uma de popularização no Instagram (@escricolagem), outra para evento acadêmico científico do PPGedu-UCS, o Congresso Discente de Educação (CEDU 2021/4), em formato de artigo para periódico científico.

Agências de fomento: BIC/UCS.

Referências

BORGES, Bruno Gonçalves. **Adeus, formação:** o anti-emílio anunciador do conceito de programa de vida. 2018. 328 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2004

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina. **Docência e a aula como ensaio. Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 14, p. 1-22, 25 fev. 2021. Continua. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39574/html>. Acesso em: 06 ago. 2021.

SCHEID, Darlan Gebing. Aula como ensaio e gesto profissional. *In*: LATINIDADES – FÓRUM LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS, 1., 2020, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**, Foz do Iguaçu: Editora Claec, 2020. Disponível em: <https://tupa.claec.org/index.php/latinidades/latinidades2020/paper/view/2198>. Acesso em: 25 ago. 2021.

A representação nos métodos de alfabetização

Fernanda Reginato Busato¹

Palavras-chave: Representação; Métodos de alfabetização; Aprendizado.

Este resumo é um fragmento do estudo da dissertação *Aprendizado como potência de agir: uma tentativa na alfabetização*, a qual tenta articular o aprendizado de Spinoza por Deleuze (2018) à alfabetização.

A problematização que ganha vida neste escrito tenta desnaturalizar a representação presente na alfabetização desde a modernidade. O objetivo é mostrar pistas da representação nos métodos de alfabetização no Brasil, problematizando o pensamento fora dos postulados da aprendizagem na alfabetização. A representação se constituiu neste estudo com as autoras de alfabetização Mortatti (2000) e Matos (2009, 2014, 2017) e o rastro se faz brevemente junto à Filosofia da Diferença de Deleuze (2018), Tadeu (1993) e Corazza (1994, 1996).

Junto ao filósofo Deleuze (2018) é possível traçar alguns vestígios acerca do pensamento quando tomado pela representação. O autor descreve postulados que prendem a sociedade política e filosófica. Um deles, a representação, é determinado pela imagem dogmática do pensamento, também chamada de ortodoxa ou moral, a qual é caracterizada pelo filósofo francês como uma impotência do pensamento, uma limitação que prende o pensar, o qual banha-se, contamina-se e submete-se completamente ao verdadeiro. Assim, quando está sujeito à representação, o pensamento não exerce a sua potência máxima, pelo contrário, resta-se refém e enclausurado em suas tramas.

Um exemplo das forças de representação decorrentes do movimento moderno são as escolas: institucionalizações que criaram mecanismos de controle com o objetivo de dominar o pensamento do homem. E, como escreve Matos (2009), “sob o dogma da verdade cognoscente” justificam-se as práticas discursivas de alfabetização, as

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. E-mail: freginato@ucs.br.

quais, mergulhadas também em políticas neoliberais, constituem a força da ordem e controle da sociedade.

As pedagogias de alfabetização, ao serem tomadas pelos efeitos da representação, tornam a sua prática uma verdade fixa, estancada, o que impede o movimento do pensamento. Organizadas em métodos, ou seja, técnicas que visam a resultados, sob os quais é possível comprovar verdades universais e absolutas, as pedagogias de alfabetização são utilizadas com o mesmo padrão de aplicabilidade para todos os corpos aprendentes.

Elaborados a partir da base alfabética, Matos (2014) diz que os métodos que compõem o movimento alfabetizador brasileiro – sintético e analítico, de acordo com Mortatti (2000) – impõem o domínio do funcionamento da língua escrita por meio da compreensão e representação dos signos alfabéticos e de exercícios de cópia, decodificação e transcrição. Além disso, os Testes ABC, de acordo com Mortatti (2000), apresentavam a possibilidade de mensurar níveis como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita e assim classificar os alunos em grupos e controlar a prática alfabetizadora por meio da psicologia escolar.

Mais tarde, a partir da década de 90, os conceitos construtivistas estavam no auge de seu movimento devido à sua adoção na formação de professores e nas práticas alfabetizadoras brasileiras. Ao mesmo tempo algumas problematizações foram ganhando lugar nesse amplo e novo território conceitual. Silva (1993) faz uma análise do que chama de “nova onda pedagógica”, marcando seu discurso com a forte relação entre o construtivismo e a Psicologia, a qual, envolvida historicamente em processos de controle e regulação dos aprendentes, marca uma particularidade conservadora.

Além dele, Corazza (1994) também enfatiza a tendência psicológica do construtivismo ao definir a Psicologia como o lugar natural onde o construtivismo fixa suas raízes. A autora também aponta algumas críticas à base do construtivismo, demarcando a homogeneidade como um dos principais vestígios da representação.

Esses exemplos mostram que a estrutura dos métodos alfabetizadores, de ordem impositiva, valoriza a cognição e a verdade,

constituindo um império majoritário no qual a aprendizagem é o resultado de um processo mecanicista e dominante do pensamento.

Diante disso, qual a saída? Problematizar, questionar, inquietar-se, pensar em combate à representação. Não pretendemos silenciar o que as pedagogias de alfabetização contribuíram para a Educação, mas problematizá-las por meio do pensamento da Educação da Diferença, a qual, como diz Matos (2009), atua como elemento perturbador, que faz pensar. Isso não significa exaltar, excluir, comparar ou classificar, mas mostrar que há lugar para a alfabetização fora dos postulados da representação. E esse lugar se aproxima do sentido do *aprendizado*.

Referências:

CORAZZA, Sandra Mara. Construtivismo: que lugar é este? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 121-125, 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. Construtivismo: evolução ou modismo? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 215-232, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Alfabetização e escritura**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças**: abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural. 2014. 204 f. Tese (Doutorado cotutela em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil; UniversitéLumière Lyon 2, écoleDoctoraleEducation, Psychologie, Information et Communicaton 485, Lyon, France, 2014.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Diga-me: o que vale? **Revista Alegrar**, n. 20, p. 95-104, dez. 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1t1lpELH79fCeOCJh8wYg5Dl5fRGQp300/view>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, p. 3-10, 1993.

Maurice Blanchot: contribuições para a Educação

Viviane Cristina Pereira dos Santos Marujut

Palavras-chave: Educação; Filosofia da Diferença; Maurice Blanchot; Escrita e Leitura.

Tematizar as contribuições do pensamento de Maurice Blanchot para o campo educacional implica estabelecermos conversações com a Literatura e a Filosofia. Nesse sentido, o estudo *Maurice Blanchot: contribuições para a Educação* objetiva apresentar os fluxos do pensamento do crítico literário francês Maurice Blanchot (1907-2003); para tanto, escolhemos o grupo de trabalho *GT4 – Filosofia e Educação* como um espaço de discussão e tensionamentos, tendo em vista que o pensamento blanchotiano inscreve-se na Filosofia da Diferença. A partir de uma pesquisa bibliográfica de caráter empírico-transcendental (CORAZZA, 2017), buscamos pelos fluxos de uma *Vida Blanchotiana*, que para o filósofo francês Deleuze (2002) configura-se em uma vida impessoal, movimentada pela multiplicidade de fluxos que ela arrasta consigo. Na esteira de uma vida imanente, apresentamos a seguir os dois fluxos de uma Vida Blanchotiana.

O primeiro é o *biográfico*. Maurice Blanchot nasceu em Quain na França em 22 de novembro de 1907, filho de uma família de donos de terra, não foi à escola, pois o seu pai, como preceptor privado, cuidou de toda a sua formação escolar, propiciando a realização dos exames para o liceu com sucesso, quando Maurice Blanchot estava com 16 anos. Contudo, a vida desse crítico literário francês também foi marcada pelos efeitos dos horrores de duas grandes guerras mundiais, horrores transformadores do panorama artístico e intelectual da Europa do pós-guerra. Foi nesse contexto de desastre que as suas contribuições teóricas acerca do escritor, da Língua e da Literatura influenciaram autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Jean Luc-Nancy. Considerada figura

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, Linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Bolsista Prosuc/Capes. E-mail: vcpsmaruju@ucs.br.

enigmática, o autor de *O Espaço Literário* (2011) atuou como jornalista em importantes periódicos franceses e escreveu ensaios críticos, contos e romances. Faleceu em sua casa no sul da França no dia 20 de fevereiro de 2003, aos 95 anos.

Já o segundo fluxo blanchotiano é o *fragmentário*. Operado em sua escrita de crítica literária e em seus romances, o autor utiliza-se de fragmentos a fim de tensionar a própria unidade do texto, conferindo-lhe uma movência no que tange às “embaralhações” dos gêneros. Em *Conversas com Cristophe Bident, biógrafo de Maurice Blanchot* (MEDEIROS, 2008) esses movimentos de movência possibilitaram a constituição de um texto que se constitui ao mesmo tempo como história de amor e de terror, memória e reportagem, reflexão filosófica e estudo de *um delírio*. Tal movência nos desafia a pensar a possibilidade de *uma leitura* e a *uma escrita fragmentária* em Educação.

Desse modo, temos como resultados parciais as pistas dos dois fluxos blanchotianos, com vivências de duas guerras mundiais e a capacidade de efetivar pela escrita a movência de um pensamento que não apenas influenciou uma geração de escritores franceses como também pode vir a possibilitar ainda hoje tomar a Literatura, a Língua e a escrita também pelo *fragmento*.

Referências

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa empírica-transcendental da diferença: arquivo, escritura e tradução de dados. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência-pesquisa da diferença**: poética de arquivo-mar. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017. p. 274-291.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p. 10-18, 01 dez. 2002. Quadrienal. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1574/showToc>. Acesso em: 08 out. 2018.

MEDEIROS, Sergio. Conversas com Cristophe Bident, biógrafo de Maurice Blanchot. **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 07, p. 101-105, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/issue/view/1203/showToc>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Sobre Educação, perder-se no azul e navegação sem porto

Jefferson Pereira de Almeida¹

Palavras-chave: Educação; Filosofia; Friedrich Nietzsche; Metafísica; Economia.

Esta tentativa de escrita tem seu motor em uma minúcia. Um pequeno fragmento de poucas linhas captura a diligência. Nem posso dizer que se trata de um livro pouco conhecido ou de um fragmento há muito ignorado. Não é o caso. Outros antes de mim já se detiveram nele, mas o tomo como motivo de um esforço, de um ensaio, de uma tentativa. Um dos aspectos característicos da filosofia de Friedrich Nietzsche é o seu apreço pelo uso das imagens. À Filosofia estritamente conceitual, que renuncia obsessivamente qualquer recurso que não seja o próprio conceito, Nietzsche oferece um pensamento que se aproxima da arte. Em um dos tantos momentos em que realiza essa aposta, no prólogo da *Genealogia da Moral*, o filósofo se utiliza da cor azul para referir-se à forma como a História da Moral vinha sendo estudada. A princípio, para quem chega no texto, a leitura paralisa em função do tom enigmático da alusão, um tanto reparado pelo esclarecimento que vem em seguida. O autor escolhe a cor cinza para ilustrar seu ofício genealógico: é como se a cor se referisse ao concreto, enquanto o azul dos psicólogos ingleses os remetesse àquilo que é etéreo, abstrato, mitológico, *metafísico* (NIETZSCHE, 1998). Mais uma vez Nietzsche localiza a moral no campo de batalha da crítica à metafísica, mesmo campo em que podemos situar a Educação se desejamos compreender seu vocabulário e alguns de seus sintomas contemporâneos. Desejo, portanto, partir desse fragmento para brincar com o confronto das cores, propondo uma indagação em torno da *Educação que se perde no azul*, definindo seus contornos e, por contraste, as possibilidades diferenciais que se abrem com a crítica à metafísica.

¹ Professor do IFRS – *Campus* Farroupilha. E-mail: jefferson.almeida@farroupilha.ifrs.edu.br.

Se sabemos diagnosticar um bocado dos problemas educativos e discernir a crise da atualidade, então deveremos admitir que suas razões devem ser, pelo menos parcialmente, atribuídas ao cansaço de uma vontade que se orienta contra a vida (NIETZSCHE, 1998). Tropeçando no niilismo, a Educação torna-se melancólica. Todavia, não precisamos ser injustos com ela e com os educadores. Para nos salvar do consolo do azul é de se esperar que a Educação se coloque perante as circunstâncias de maneira utilitária, recusando suas recomendações metafísicas. Se o seu critério normativo, configurado ao longo dos séculos e cuja consolidação se dá na modernidade filosófica, já não mais se legitima, então que elejamos outro, dessa feita supostamente mais eficiente. Se as categorias metafísicas precisam ser abandonadas, é possível que elas sejam atualizadas no encantamento de uma Educação instrumentalizada pela Economia. Eis o outro sintoma.

No livro desassossegado de Bernardo Soares, o outro de Fernando Pessoa afirmava pertencer a uma geração que havia herdado desamparos e propunha uma navegação sem porto (PESSOA, 2017). Ao falar do cinza, dessa imanência à qual devemos a todo momento nos reportar, bem poderíamos adaptar a imagem do prólogo da *Genealogia da Moral*, propondo uma Educação que se perca na admissão desse desamparo originário e que, portanto, se entregue à navegação sem porto. É claro que, nesse contexto, deveríamos pensar em uma Educação sem *télos*, sem ser e verdade, longe do sujeito da filosofia da consciência e de sua pretensão de representar adequadamente a realidade. Deveríamos pensar um vocabulário para a *Educação cinza*, compreendida como aquela para a qual a experiência substitui a verdade e a estética é suficientemente capaz de legitimar os processos formativos. Conforme Nietzsche (1999), a existência e o mundo somente poderão ser justificados esteticamente. É claro que nessa perspectiva falamos de algo que não se encontra dado e que precisa se constituir como potência.

Referências

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral:** uma polêmica. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia:** ou helenismo e pessimismo. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego:** composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Organização de Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Um encontro de dois: Paulo Freire e Skinner

José Francisco de Sousa¹

Palavras-chave: Paulo Freire; Skinner; Educação crítica; Filosofia da Educação.

Radicais da academia apontam para o fato de que Skinner não tem nada em comum com o brasileiro Paulo Freire. Porém, leituras críticas e mais detalhadas, principalmente das obras de Skinner, apontam que ele tem alguns pontos muito próximos de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à concepção de sociedade, de homem e, conseqüentemente, de Educação. Este trabalho tem por objetivo analisar duas obras importantes de Skinner que se comunicam com a obra de Paulo Freire. Apesar de alguns críticos apontarem a filosofia de Paulo Freire e a de Skinner como sendo incompatíveis, divergentes e até mesmo conflitantes, o presente trabalho tem como objetivo mostrar que tanto Paulo Freire como Skinner tinham em comum um modelo de Educação em que tanto professor como aluno são seres autônomos, independentes e construtores de sua história.

No presente trabalho não iremos discorrer diretamente sobre o pensamento filosófico de Paulo Freire, que já é largamente conhecido pela academia e até mesmo no pensamento pedagógico de vários professores, a ênfase então recai especialmente em Skinner. Sua obra de 1948 intitulada *Walden II* tem várias ideias filosóficas a respeito de Educação e Filosofia, mas é considerada uma ficção científica, porque naquela época ainda não existiam métodos baseados na ciência para alterar o comportamento das pessoas. O narrador é o professor Burris, um professor universitário de Psicologia que é abordado por dois jovens veteranos da II Guerra Mundial que haviam sido ex-alunos dele. Durante a conversa os jovens começam a se interessar por um velho conhecido de Burris, T. E. Frazer, que na década de 30

¹ Doutorando em Psicologia pela UCB, Mestre em Educação pela UnB, Especialista em Neurociência, Análise do Comportamento, Terapia Cognitiva-Comportamental e Neuropsicologia, Graduado em História, Letras, Pedagogia, Direito e Administração. E-mail: francisco1965@gmail.com

deu início a uma comunidade. Dessa forma, Burris contata Frazer, que os convida para passar alguns dias na comunidade e convida o professor de filosofia e ética, Castle. Durante a estadia na comunidade, Frazer apresenta suas ideias sobre estruturas sociopolítico-econômicas e realizações coletivas, muito semelhantes às ideias de Freire. Entre elas estão a mudança comportamental, a ética, a política, a filosofia educacional, a igualdade sexual, a construção de um bem comum coletivo, liberdade e livre arbítrio.

Frazer explica que a tomada de decisões em *Walden II* não é autoritária, anárquica ou democrática, uma vez que a comunidade não tem um corpo governamental real e, dessa forma, os planejadores não têm o poder de exercer força violenta sobre a comunidade. Os membros dessa comunidade são aparentemente automotivados e, no que diz respeito ao trabalho, a sua jornada de trabalho é de apenas quatro horas por dia, o que, em uma linguagem marxista, quer dizer que não há mais-valia. Além disso, o indivíduo tem a liberdade de escolher e selecionar o tipo de trabalho de acordo com os seus interesses. As outras necessidades são atendidas, como o cultivo por atividades artísticas, intelectuais e esportivas. Nessa comunidade, diferente da sociedade burguesa, as crianças são criadas em comunhão, logo as famílias não são nucleares, sendo o afeto livre uma norma. Isso tudo está escrito no “Código Walden”, uma espécie de diretriz de autocontrole que procura incentivar seus membros a acreditar nas suas potencialidades e conseguir as suas conquistas. É preciso enfatizar que apesar de ser um romance, *Walden II* é uma comunidade experimental (SKINNER, 1985) que incentiva seus membros a ver cada hábito e costume para um olhar de sua possível melhoria e a ter uma atitude constantemente experimental em relação ao outro.

Adicionalmente, o ponto importante da nossa análise é a concepção skiniana de homem que tanto no senso comum como no meio acadêmico é mal interpretada. Segundo Skinner (1978, p. 15), “os homens agem sobre o mundo, modificando-o, e, por sua vez, são modificados pelas consequências de sua ação”. Nessa frase percebemos o caráter relacional entre o homem e o mundo em que ele

vive e dessa forma podemos verificar que segundo Skinner o homem não é um ser passivo e determinado pelo meio em que vive. Ele mostra que dentro de sua filosofia (o Behaviorismo Radical) o homem é um ser ativo em seu mundo. Assim, nessa frase podemos extrair pelo menos três proposições importantes: a primeira é de que os homens agem sobre seu mundo; a segunda é de que os homens modificam seu mundo (algo decorrente das consequências de suas ações); e a terceira é de que os homens são modificados pelas consequências de suas ações. Dessa forma podemos concluir que se o homem muda em função das mudanças em seu mundo, que são produzidas por ele mesmo, então cada homem é capaz de construir-se como homem, como pessoa, a partir de suas próprias ações.

Assim, podemos ver que para Skinner o homem é um ser histórico, da mesma forma como Paulo Freire vê o homem. Skinner, ao viver em uma sociedade capitalista em uma época em que ser taxado de comunista era motivo de estigma, autodenominou sua obra de Behaviorismo Radical (a Filosofia) e de Análise do Comportamento, a ciência embasada no Behaviorismo Radical. Nas obras analisadas foi possível ver vários pontos de convergências entre as ideias pedagógicas e filosóficas de Paulo Freire e de Skinner, mostrando que este autor precisa ser melhor estudado e resgatado no meio acadêmico para ser melhor compreendido.

Referências

SKINNER, B. F. News from Nowhere. **The Behavior Analysis**, 8, p. 5-14, 1985.

SKINNER, B. P. **Walden II**. São Paulo: EPU. Publicação original em 1948.

SKINNER, B. F. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix, 1978.

Pedagogia Radical e Inclusiva: uma proposta de um novo sistema pedagógico

Carlos Roberto Sabbi¹

Palavras-chave: Pedagogia Radical e Inclusiva; Proposta; Sistema Pedagógico.

Este texto objetiva apresentar e refletir sobre a proposta de um novo e revolucionário sistema pedagógico denominado Pedagogia Radical e Inclusiva, o qual vem sendo construído há 30 anos pelo pedagogo Dr. Agustín de la Herrán Gascón, da *Universidad Autónoma de Madrid*.

Ela parte dos princípios fundamentais da Pedagogia Tradicional desde os filósofos gregos, porém incorpora temas elementares da cultural Oriental e seu conjunto tem o objetivo de alcançar e ampliar a consciência. Esse é um dos aspectos básicos da proposta, pois na busca de um estado mais consciente ela abarca temas denominados radicais que até hoje não foram abraçados pela Pedagogia Tradicional.

Esta pesquisa, portanto, está centrada em Herrán Gascón (2020), que aborda a Pedagogia Radical e Inclusiva e outras temáticas relacionadas. Quanto à metodologia optou-se por uma pesquisa hermenêutica reconstrutiva por meio de uma pesquisa bibliográfica.

O sistema pedagógico aplicado na maior parte do planeta é constituído por duas dimensões, sendo a primeira e básica denominada disciplinar e a outra chamada de dimensão transversal. A primeira se ocupa das disciplinas básicas como Matemática, História, Geografia etc., enquanto a segunda aborda questões complementares como educação para a paz, ecologia etc.

No amplo trabalho desenvolvido por Herrán Gascón (2018), esse currículo bidimensional seria transformado em tridimensional, incluindo-se na terceira os temas radicais, questões que atualmente estão ausentes no processo formativo. Alguns exemplos desses temas seriam o amor, a humildade, a estupidez humana, a linguagem única etc.

¹ Doutor em Educação pela UCS. Professor na UCS e na UAM. E-mail: crsabbi@gmail.com

Para a definição desses temas o assunto deveria passar por um *checklist*, no qual, dentre várias a serem preenchidas, uma exigência é que o assunto não deve estar sendo cuidado por nenhum órgão da sociedade organizada.

O termo “radical” parte da metáfora da árvore, na qual sua parte visível representa a Pedagogia Tradicional e a parte invisível e as suas raízes representam a Pedagogia Radical e Inclusiva. Em suma, são temas fundamentais para a vida, ausentes no atual processo formativo, e com os quais, se incorporados e desenvolvidos, se caminhará para um ser humano com um estado mais consciente e mais preparado para a vida.

Dentre as mais diversas consequências da implantação da proposta de Herrán Gascón (2018) está a evidente possibilidade de se diminuir as desigualdades nas mais diversas formas, desde as cognitivas até as socioeconômicas. Além disso, o processo formativo estaria se ocupando, além das necessárias questões mercadológicas, também das questões da virtude e dos possíveis e reais sentidos da vida.

Em síntese, o resultado da reflexão sobre esse tema seria a reconfiguração do processo formativo para um novo e atual conjunto de capacitações com um dos elementos fundamentais para o seguimento da vida: o da sua própria sustentabilidade.

Referências

HERRÁN GASCÓN, A. de la. Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas radicales para la educación y la formación. (p. 93-169). In: APARICIO, Julio César Arboleda (Ed.). **Pedagogía, lengua y diversidad**. [s.l.]: Bowker Books: Red Iberoamericana de Pedagogía, 2017a.

HERRÁN GASCÓN, A. de la. Sin meditación no hay educación. **Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía**, Madrid, v. 269, p. 24-26, jun. 2017b.

HERRÁN GASCÓN A. de la. **Fundamentos para una pedagogía del saber y del no saber**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

SABBI, Carlos Roberto. **O despertar do humano: nas trilhas de uma Pedagogia Radical e Inclusiva**. Curitiba: CRV, 2020.

Por uma pedagogia da vontade de trabalho

William Gustavo Machado¹
Gabriel Kafure da Rocha²

Palavras-chave: Gaston Bachelard; Imaginário; Vontade de Trabalho; Pedagogia.

O presente resumo trata de comunicar uma pesquisa em andamento que tem a intenção de pensar rastros de uma pedagogia da vontade de trabalho com base na filosofia poética de Gaston Bachelard e na antropologia de Gilbert Durand, ambos pesquisadores do imaginário. A partir de reflexões também de ordem psicológica de Bachelard, que procura pelas germinações oníricas de uma vontade um tanto vinculada ao sentido dado ainda por Schopenhauer, quer-se refletir acerca das forças que seduzem e/ou pressionam o ser humano para o mundo do trabalho, ou melhor, para o trabalho no mundo. Para tanto está sendo feita uma pesquisa bibliográfica, levantando-se materiais para as devidas reflexões pretendidas.

Segundo Bachelard (2001), o mundo com a sua diversidade material, além de receber e acolher o ser, desperta uma vontade de trabalho. As matérias, por essa última perspectiva, se apresentam como uma força do *contra*, seduzindo e provocando o homem contra essa resistência e dando a dimensão de nossas forças, de nossas capacidades de adaptação, de flexibilidade ou ainda de subversão. Essa dimensão denunciada por Bachelard como algo desvalorizado pelas psicologias que nasceram em seios burgueses e desconhecem as potências do trabalho manual que é também onírico.

A pedagogia aqui adotada no sentido de uma ambiência psicossocial, como ensina Gilbert Durand (2002), serve para se pensar as forças que provocam as imaginações do trabalho – no sentido de como elas estão se manifestando, para quem, para quê. Se

¹ Graduando de Bacharelado em Filosofia pela Uninter e Educador Social no SCFV e na Associação Criança Feliz. E-mail: wgmachado1991@gmail.com

² Doutor em Filosofia pela UFRN, professor de Filosofia e Docente permanente do PPGPROFEPT do IFSertãoPE e Professor Permanente do Mestrado Acadêmico em Filosofia Cmaf UECE. E-mail: gkafure@gmail.com

pela Educação não se tiver contatos reais com diversas profissões em suas práticas cotidianas e não *pedagogizadas*, como serão despertadas ou propiciadas opções epistemológicas de criações de sentido existencial por meio do trabalho?

Marx (2005) já assinalava o trabalho como o meio de realização da alma humana e denunciava os mecanismos que alienam o ser de suas forças laborais. É por esse caminho caro, de uma tentativa de busca de sentido pelas formas educacionais que possibilitem procuras autênticas para os educandos em suas jornadas educativas, que se está realizando tal pesquisa. Não se trata de uma investigação que dê manuais ou que *pedagogize* o trabalho, criando fórmulas de como ensinar um ofício ou outro, mas de uma pesquisa das imaginações primordiais que fundam no ser as suas vontades ou que reconheçam essas ou, ainda, que possam ir além/aquém da querela entre racionalismo e empirismo e que permitam (apenas) encontrar pistas de vontades.

Para tanto, para pensar tal onirismo, seguindo o caminho bachelardiano, aqui se quer atentar, ainda, para uma cautela: a filosofia amadurece cedo demais o ser. É preciso desamadurecê-lo, nos diria Bachelard (2009). É preciso dialetizar as variáveis poéticas deixadas pelo trabalho material, concreto, com as suas dimensões mais profundas, oníricas, da ordem do sentido, estéticas. Olhar para o trabalho real e realizar uma fenomenologia da poética do trabalho procurando as forças imagéticas que encantam o ser. Olhar para as paixões que surgem do ser sem as sufocantes ações educativas que vão desanimando as vontades de suas realizações. Paixões que animam o existir, que podem ser vistas como *vocação*, como nos dizia Rubem Alves (2000), ou como forças mentais, como nos ensina o geógrafo Yi-Fu Tuan (1983), para se viver o trabalho em sua propriedade experimental, uma aventura pelo desconhecido, vivendo-se seus perigos.

A partir de algumas breves reflexões, como um resultado parcial, tem-se essa provocação pedagógica que preza por uma Educação poética, que permite o sonho, o devaneio poético, a imaginação material em contato com os trabalhos em suas realidades. Uma criança que vê por si, sem um adulto mostrando, o trabalho do marceneiro, do pedreiro, do motorista, do pesquisador, do médico etc.

Referências

ALVES, Rubem. Sobre política e jardinagem. **Folha de S. Paulo**, 19 maio 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/fz1905200009.htm>. Acesso em: 05 set. 2021.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl, **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

Leitura e escrita: uma conversa entre Larrosa e Bachelard

*Daiane Ramos Borges¹
William Gustavo Machado²
Gabriel Kafure da Rocha³*

Palavras-chave: Escrita; Leitura; Jorge Larrosa; Gaston Bachelard.

O presente resumo pretende fazer aproximações entre os autores Jorge Larrosa e Gaston Bachelard acerca da escrita e da leitura como possibilidade de se conhecer a si mesmo. Buscou-se elaborar aproximações entre os pensadores por meio de uma revisão de literatura. Talvez possamos nos arriscar a dizer que aqui se está adotando a postura hermética da filosofia bachelardiana, que vê a filosofia como uma ferramenta (ou uma linguagem) de comunicação entre o mundo do conceito, da ciência e da realidade e o mundo da imagem, da poesia e da irrealidade. Portanto, objetiva-se, pelo ensaio proposto, investigar e refletir sobre a dimensão pedagógica e auto-educativa dos processos de escrita e leitura.

A leitura e a escrita são possibilidades de o sujeito movimentar-se na direção interna sem a certeza de que será encontrado um eu próximo ao que o sujeito necessariamente deseja ou supõe. Todavia, esse movimento de busca, de elaboração poética, permite manter aberta e acesa a pergunta de quem se é ou, para além disso, o questionamento acerca da existência de um eu fixo, estabelecido, a ser encontrado. Em Bachelard (2009) tal questionamento se expressa nas suas divagações sobre o *cogito* do sonhador, uma certeza de ser difusa que permite ao ser sonhos fáceis, sem tensões. Em Larrosa (2018) podemos identificar essa inquietação em suas provocações acerca da importância de levantar perguntas sem necessariamente respondê-

¹ Graduada em Dança (Tecnologia) pela UCS, Pós-graduada em Arteterapia: processos simbólicos pela UCS, mestranda do PPGEDUCS. Bolsista CAPES/PROSUC. E-mail: daianeramosb@hotmail.com

² Graduando de Bacharelado em Filosofia pela Uninter e Educador Social no SCFV e na Associação Criança Feliz. E-mail: wgmachado1991@gmail.com

³ Doutor em Filosofia pela UFRN, Professor de Filosofia e Docente Permanente do PPG PROFEPT do IFSertãoPE e Professor Permanente do Mestrado Acadêmico em Filosofia Cmaf UECE. E-mail: gkafure@gmail.com

las, principalmente quando se trata de responder a nós mesmos quem somos, o que desejamos ou por que desejamos.

No pensamento dos autores há a possibilidade de, na leitura, se cocriar um sujeito que se mescla às palavras e à simbologia nelas inclusa. Há uma participação do leitor que se liga ao escritor. Trata-se de uma dimensão intersubjetiva que provoca no leitor a sensação simples de se estar lendo algo que parece ter sido escrito diretamente a ele ou um tipo de inveja que faz com que o leitor queira ter sido o autor do escrito (no lugar do escritor original). Evidentemente não é possível que em todas as leituras seja possível tamanha conexão com as palavras e seus sentidos, todavia, tampouco isso seria necessário, visto que, para Larrosa (2018), a escrita, quando parte de um relato da experiência vivida pelo autor, pode causar um impacto muito mais profundo no leitor do que uma soma de palavras que não foram experienciadas.

Na escrita, para Larrosa (2018), o sujeito pode se desfazer das palavras que não lhe dizem ou não lhe suportam. Bachelard (2009) irá nos falar sobre um encontro com um não eu nosso a partir dos devaneios poéticos que abrem o ser para o mundo dos mundos, para o universo germinador de imagens poéticas.

A partir da escrita há possibilidade de se criar novas palavras para dizer (criar) outras formas de ser, ainda que em forma de ensaio. São as hipóteses de ser, que Bachelard (2009) nos fala, que possibilitam encontros com o fundo feminino da imaginação que engravida, pare e embala até a maturidade as novas imagens poéticas, quando estas se transformam e atingem um grau de autonomia no mundo dos conceitos já melhor estabelecidos. As palavras são germes de vida, nos diria o filósofo da imaginação.

Rubem Alves (2011) nos falava sobre raspar as tintas que nos pintaram durante a vida, numa tentativa de buscar o que há além do discurso racionalizado e banal acerca de nós mesmos, como sujeitos de nossas vidas, e de romper com o pensamento de estabilidade na construção de nossa própria individualidade. O devaneio poético bachelardiano pretende se desfazer justamente dessas tintas e quer encontrar não o eu que nos contaram que fomos, um eu útil para

formar lembranças e ligações sociais, mas o eu que sonhava e que permanece sonhando em nossas vidas por meio, principalmente, do arquétipo da felicidade simples: a infância imóvel, permanente, que vive fora da história, é oculta para os outros, viva e não carrega o peso do saber, mas a alegria do sonhar.

Referências

ALVES, Rubem. Esquecer para saber. **Folha de S. Paulo**, 17 maio 2011.

Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1705201104.htm>. Acesso em: 03 set. 2021.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

A velhice e suas experiências: para além de uma fase da vida

Amanda Khalil Suleiman Zucco¹

Palavras-chave: Velhice; Experiência; Compreensão; Fase da vida.

Este estudo propõe-se a colocar em discussão a compreensão da velhice por um caminho que questiona certezas. Diante disso, algumas inquietações vêm à tona: o que possibilita que a velhice seja considerada pela OMS (2005) uma fase da vida? Podemos dizer que a velhice “cabe” na representação de uma fase da vida? Essas provocações expressam pressupostos que auxiliam a constituição da seguinte problematização: tendo em vista a compreensão da velhice reconhecida pela sociedade como uma fase da vida, podemos dizer que se atribui uma conotação negativa ao entendimento de velhice? A fim de nos auxiliar nas andanças desse percurso, recorreremos à hermenêutica filosófica de Gadamer. Para o filósofo, a hermenêutica filosófica é um exercício compreensivo pertencente ao todo do ser humano na sua experiência de estar no mundo (GADAMER, 2015). Em razão disso, o desafio de uma abordagem hermenêutica possibilita abrir-nos a novas possibilidades para a reflexão (HERMANN, 2003). Nessa direção, partimos alicerçados aos nossos pressupostos como ponto de problematização com vista a nos lançarmos ao exercício compreensivo da velhice a fim de acenar para o conceito de experiência do filósofo Hans-Georg Gadamer (1900-2002).

Quanto à velhice como uma fase da vida, reconhecemos seu surgimento em meados do século XIX como proposta de organização da sociedade ocidental. Dardengo e Mafrá (2019) afirmam que nessa época surgem diferenciações entre faixas etárias, funções, hábitos e espaços pertencentes a cada grupo, tornando, assim, a fragmentação do curso da vida bem definida em estágios formais, com transições e diferenciações entre os grupos etários. Desse modo, como explica Debert (1998), podemos perceber que diante do contexto moderno a

¹ Mestranda em Educação pela UCS. Membro do Grupo de pesquisa sobre Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade. Bolsista PROSUC/Capes. E-mail: akszucco@ucs.br.

institucionalização do curso da vida provocou a regulamentação dos estágios da existência bem como constituiu perspectivas e projetos de vida por meio dos quais os indivíduos se dirigem e planejam suas ações de maneira individual e coletiva.

A velhice atualmente representada como fase, sendo assim periodizada e diferenciada das outras etapas do curso da vida, traz vestígios dessa ordenação moderna que visou a maneiras de institucionalizar a vida da sociedade. Dessa maneira, nas entrelinhas da sociedade podemos dizer que ainda hoje assumimos o entendimento da velhice como a última fase da existência, assim reconhecida como o estágio que aponta para um processo de decadência do sujeito.

No entanto, compreendemos que a existência humana não corresponde à guisa de uma única interpretação, ou seja, não equivale às mesmas manifestações que um estágio destina-se a representar para todos os seres humanos. Nesse caminho, podemos dizer que a compreensão da velhice não caberia numa definição que considera a existência humana de acordo com as fases do ciclo da vida. Ela transborda. Assim, a vida em curso não diz respeito a passagens ritualizadas de uma etapa para outra, mas transforma-se em uma espaço de experiências abertas (DEBERT, 1998).

Nisso, Gadamer (2015) nos diz que possuímos uma experiência quando esta se fez. Isso significa que não é possível “fazer” duas vezes uma mesma experiência, tendo em vista que ela transforma todo o nosso saber. Desse modo, a partir de Gadamer (2015) compreendemos a experiência pelo seu caráter inesperado que envolve uma nova experiência. Podemos dizer que a velhice se aproxima dessa compreensão, pois revela-se ao sujeito por sua imprevisibilidade. A velhice e a experiência andam juntas em direção ao inesperado. Com isso, Gadamer refere-se àquele que experimenta consciente de sua própria experiência. Portanto, a experiência, assim como a velhice, desvela-se no sujeito no próprio movimento experimentador da existência, tornando-o consciente de sua velhice na medida em que o sujeito se reconhece em suas experiências.

Em razão disso, o experimentador não somente se tornou quem é por meio de suas experiências, mas está aberto a outras experiências

(GADAMER, 2015). Logo, o sujeito não está determinado pelas experiências que circundam o seu existir, mas é a partir das experiências que está aberto a reconhecer e a construir os fluxos que possibilitam o seu modo de viver a velhice. Ou seja, a velhice é constituída pelo todo das experiências. É nessa direção que a velhice pode ser compreendida pelas experiências formadoras. Assim, o sujeito aberto a outras experiências que ainda não viveu pode por meio delas aprender.

Agências de fomento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Referências

DARDENGO, Cassia F. R; MAFRA, Simone C. T. Os conceitos de velhice e envelhecimento ao longo do tempo: contradição ou adaptação? **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/8923>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DEBERT, Guita Grin. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. *In:* DEBERT, Guita Grin. **A antropologia e a velhice: textos didáticos**, Campinas, IFCH/Unicamp, 2. ed., v. 1, n. 13, p.07-28, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: PD&A, 2003.

A dança que se compreende na formação da sensibilidade

Carla Furlani¹

Palavras-chave: Dança; Formação; Compreensão; Sensibilidade; Hermenêutica.

Essa reflexão integra-se à pesquisa *Dança e Hermenêutica: uma possibilidade na formação do sensível humano*, proposta aspirada para o Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, inserido à Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, Área do Conhecimento de Humanidades, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Campus de Nova Prata/RS, tendo como desenvolvimento de estudo a aproximação da dança, num movimento hermenêutico, na formação do sensível humano.

Um corpo dançante, que transborda em essência singular e em sentido vivido, manifesta na experiência da cena um diálogo carregado de sensibilidade, oportunizando atribuir um novo compreender que reconhece no estranho a possibilidade de abertura ao jogo efetivo na experiência da arte. Os partícipes, na partilha do encontro, deixam implícito o movimento que se renova em constante repetição (GADAMER, 2007), manifestando uma ilustração clara do jogo *de-e-para*, no qual a comunicação de historicidade, sentido e estranhamento se torna uma via duplicada em que o corpo é o veículo de transitoriedade da arte no confronto do próprio reconhecimento e estranhamento frente à presença do outro.

A condição de compreensão, aqui disposta, revela-se na presença que se estabelece enquanto possibilidade de abertura ao acontecimento da arte da dança, constituindo-se na presencialidade, no ouvir, mas, especificamente, no reflexionar-se bem como estabelecendo, na presença do outro, um processo formativo do compreender-se

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Educação da UCS, Campus Universitário de Nova Prata/RS, Pós-Graduada em Filosofia e Autoconhecimento pela PUCRS, Licenciada em Dança pela UNICRUZ. E-mail: cfurlani1@ucs.br

enquanto possibilidade de compreensão (GADAMER, 2007), visto que a presença do outro cria a condição de compreensibilidade.

Uma formação pela sensibilidade constitui um indivíduo aberto ao diálogo, ao encontro com o outro e, acima de tudo, à condição de uma compreensão carregada de eticidade, que possibilita o autocriar, o saber-se, apreciando a posição do outro numa perspectiva de aprender com suas próprias falhas e preconceitos (HERMANN, 2002). Uma experiência educativa que ocorre no espaço aberto ao diálogo, à exposição de riscos e ao inesperado, numa abordagem hermenêutica que evidencia, no estranhamento, a riqueza que contém essa experiência diante das possibilidades compreensivas.

A arte fala e interpela diante da sua singularidade reveladora no encontro do sensível que dança, tornando-se travessia, intervalo, local de passagem e meio de pertencimento do que se toca e do que se pode tocar. A dança, de acordo com Gil (2002), se utiliza do corpo do bailarino para conversar e tornar-se puro sentido, acontecimento de arte. O bailarino ou o apreciador, indiferentemente da forma como a obra transcorre, envolve-se no jogo dançado; ambos só precisam saber como atravessar o pertencimento que se apresenta. Eles reúnem-se na simultaneidade da vida presente, na obra que não se finda, mas permanece fecunda, tirando-lhe a liberdade aparente da compreensão. E a sensibilidade permanece em “suspensão” no exato momento em que se principia o sentido, porque a experiência da arte posiciona o indivíduo diante da contradição na presença do estranho e o convida a reavaliar sua constituição histórica, seus entendimentos e ações, contribuindo para que o fenômeno hermenêutico atue na compreensão.

Afinal, o compreender da arte dançada é a possibilidade de compreensão de todo o processo de acontecimento com o qual ela se relaciona. Em Gadamer (2007), à medida que compreendemos constitui-se um espaço aberto que se revela para ser interpretado novamente bem como estar em pertencimento com aquilo que não se parece mais ter a mesma significância, mas que diante da compreensão se expande.

E se a garantia à legitimação de um significado se manifesta na permanência do questionar, na arte dançada a compreensão se

estabelece em um *continuum* reflexionar-se, em uma constante possibilidade de vir a ser corpo dançante. Corpo que se torna a via de abertura para o encontro entre a sensibilidade e a compreensão enquanto dimensão do ser. Corpo que dança e se deixa compreender como mediador da obra pela via da metamorfose à que se propõe, uma vez que a dança habita o lugar de travessia conduzida pela temporalidade (GIL, 2002), pois, no acontecer da obra de arte, o compreender se manifesta diante daquilo que se mostra e ainda mais no que se pode ver além, constituindo o autocriar-se e formando o indivíduo a *pari passu*.

Referências

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Enio Paulo Giachini. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**: o que você precisa saber sobre... Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIL, José. **Movimento Total**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

Educação profissional: História e perspectivas

Rosemeri Barreto Argenta¹

Francisca Simere Gomes Leocádio Figueiredo Silva²

Rafael de Souza Pinheiro³

Palavras-chave: Educação Profissional; Escolas Técnicas; Rede Federal de Educação.

Neste estudo analisa-se o papel do Estado Brasileiro em relação à Educação Técnica Profissional a partir do processo de constituição e do seu encaminhamento na contemporaneidade. Destacam-se os principais marcadores históricos que influenciaram a formação das Escolas Técnicas Profissionais e seus avanços como Política Pública de Estado.

A Educação Técnica Profissional foi inserida como política pública no início do século XX como parte do Projeto Político Republicano, que cria as Escolas de Aprendizes Artífices com a justificativa de habilitar os desvalidos e com isso afastá-los da pobreza e criminalidade (MANFREDI, 2002). No decorrer dos tempos o Ensino Técnico Profissional continua sendo ofertado pela Rede Federal de Ensino, apesar das várias mudanças de nomenclaturas, como Escolas de Artífices, Liceus Profissionais, Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológico e, atualmente, Educação Técnica Profissional, ministrado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com o mesmo objetivo (MANFREDI, 2017).

Seguindo essa linha cronológica, ressalta-se que embora a Educação Profissional tenha tido avanços significativos estes não foram

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, Bacharel em Serviço Social e Mestre em Serviço Social pela PUCRS. Assistente Social no IFR. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). E-mail: rbargenta@ucs.br

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, Licenciada em Letras pela FAFOPA/PE, Bacharel em Direito pela UniFAP/CE. Técnica Judiciária do TJPE. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). E-mail: fsglfsilva@ucs.br

³ Mestre em Educação e Licenciado em História pela UCS. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). E-mail: rspinheiro@ucs.br

suficientes para romper com o viés economicista de produzir competências para o atendimento das forças produtivas. Em meados dos anos 80 as intervenções do Estado nas áreas como Educação, Saúde e Assistência Social estavam associadas ao processo de produção, não se definindo como intervenções compensatórias ou redistributivas, mas de organização do mercado nacional que, ocasionalmente, por força das pressões sociais dos grupos ocupacionais, estabeleciam e/ou ampliavam algum programa, quase sempre voltado à habilitação e/ou à reabilitação profissional (IAMAMOTO, 1998).

A Promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988 estabelece, em seu Art. 205, que a “Educação é dever do Estado, ao lado da família e da sociedade e que visa o desenvolvimento integral da pessoa, incluindo seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. É no cenário da redemocratização do país que a política educacional avança como direito universal articulado às políticas afirmativas e de permanência na Educação Básica e Superior, garantindo que os segmentos marginalizados e/ou excluídos tenham condições de acesso, permanência e êxito, sobretudo, no Ensino Técnico Profissional. As bases desse avanço estão dispostas no Art. 1º, § 2, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), estabelecendo que “a educação escolar deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e da prática social”.

Para regulamentar o Sistema Federal de Educação, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os avanços no modo de produção e tecnologias, alinhados às mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas concomitantemente às mudanças de perfil dos trabalhadores e às correntes teóricas e filosóficas, guiaram a ação do Estado em cada período. A Rede Federal de Educação Profissional contava com 19 escolas em 1910, 144 em 2002 e destas para 653 em 2018. Cabe à atual conjuntura política do país a defesa intransigente da Educação Profissional, que se vê desafiada pelas alterações propostas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que propõe uma Formação Técnica dentro da carga horária do Ensino Médio.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: 2008

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. DOU, Brasília: 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 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 Lei n.11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso 23 jul.2021. Acesso em: 15 set. 2021.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e Formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

PDI 2014 – 2018. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi2014-2018/>. Acesso em 28/09/2019.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

Trans-androginia do imaginário educativo nas tensões das polaridades humanas

Gabriel Kafure da Rocha¹

Palavras-chave: Contradição; Educação de Gênero; Trans-humanismo.

A presente comunicação tem por objetivo explorar as bases do imaginário da androginia pelos filósofos da imaginação como Bachelard, Durand e Wunenburger. Desse modo, pretende-se abordar como o problema do equilíbrio entre o masculino e o feminino perpassa a questão da contradição entre masculino e feminino, conceito e imagem, mas não só, pois é justamente pelo questionamento desse androginismo perante o feminismo e o trans-humanismo que poderemos encontrar uma reflexão do que motiva a fobia em torno da Educação de gênero. Isso levando-nos a um desdobramento de como lidar com o homem máquina e retonar a travessia dessa transandroginia na História da Filosofia pelo questionamento estético dos valores poéticos ignorados ou expulsados até mesmo pelo próprio Platão: a *hybris*. Nossa comunicação então se vale dos limites da superação do humano no seu imaginário da complementariedade andrógina.

Segundo Bachelard (1996), em *A poética do devaneio*, após um estudo aprofundado sobre o feminino na linguagem, os devaneios femininos nos conduzem ao labirinto da natureza íntima das coisas: as palavras se amam e buscam o(a) outro(a). As palavras são corpos cujas letras constituem membros, o sexo é uma vogal e nós somos membros de um logos imantado pelo arquétipo andrógino.

Marcelo de Carvalho (2021), importante comentador dessa temática do bachelardismo, o qual ele caracteriza como o dinamismo do antagonismo das polaridades, entende que as contradições nos ajudam a entender a dinâmica do ser na abertura para a alteridade. A complexidade do pensamento inaugurado por Bachelard nos leva então a uma transformação radical de mutação, renovação e retificação.

¹ Doutor em Filosofia pela UFRN. Professor de Filosofia do IFSertãoPE. Docente Permanente do PPG Curso de Mestrado Acadêmico em Filosofia (CMAF/UECE). E-mail: gabriel.rocha@ifsertao-pe.edu.br

Podemos entender que esse processo faz parte dessa transandroginia como um retorno a um senso de unidade justamente transbordando uma multiplicidade pluralista e coerente de uma dualidade equilibrada, um paralelismo complementar de contrariedades.

De acordo com Durand (2012), refletindo no mesmo sentido que Bachelard, uma onicompreensão da ambivalência nasce do hermafroditismo da alma na medida em que tal movimento representa uma retomada caleidoscópica de si e das infinitas possibilidades do que o estar vivo representa. A androginia é a coincidência *oppositorum*, o símbolo da coalescência de como um microcosmos em equilíbrio de fases se compara à androginia como a da divindade romana Janus Bifronte, a divindade que olha os dois lados do tempo, ou também uma espécie de ouroborus do próprio autoconhecimento das facetas que compõe toda psiquê.

Para Wunenburger (1995), é preciso levar em conta uma dualidade ao invés de uma dualidade. Desse modo, apoiado em uma solidariedade bipolar herdada de Durand, o autor acredita que a despolarização pode gerar doenças psíquicas. Contudo, a hiperpolarização também pode recair numa degenerência de um fundamentalismo. Por isso Wunenburger, em *A razão contraditória*, fala sobre a lei da *enantiodromia*, lei antiga da ciência do devir que se orienta pelo movimento de reviravolta da dualidade nos sistemas bipolares.

Acreditamos, assim, que a androginia desde Platão até hoje nos põe no mesmo patamar do pós-gênero e da transvaloração pós-humanista e pretendemos ver as reverberações e ressonâncias que essa conceituação pode ter no âmbito dos espaços não formais da Educação de gênero. Nota-se cada vez mais que o não binário se tornou um vocabulário de jovens e que isso tem a ver com uma visão mais libertária dos relacionamentos. Ao mesmo tempo, uma face mais conservadora da sociedade tende a negar essa transformação dialética intergeracional. Parece-se que encarar a androginia do imaginário, como preconizaram Bachelard, Durand e Wunenburger, é a porta para a complexidade das estruturas não só do imaginário, mas da própria realidade do natural ao sobrenatural, do irreal ao racional, ou melhor,

surracional, para nos dar novos horizontes de relações humanas e educacionais com as outras pessoas.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CARVALHO, Marcelo de. Um filosofia binária como dialética de contrariedade. *In*: BULCÃO, Marly; CARVALHO, Marcelo de; CESÁR, Constança Marcondes; CAMPELLO, André (Orgs.). **A poética de Gaston Bachelard** – Mergulho na imaginação. Rio de Janeiro: Multifoco, 2021.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do Imaginário**. Tradução de Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **A razão contraditória** – Ciências e Filosofia Modernas: O pensamento complexo. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

Autonomia na formação docente: perspectivas no contexto pandêmico

Lucila Guedes de Oliveira¹
Vamberto Marinho do Nascimento Junior²

Palavras-chave: Pandemia; Formação de Professores; Governo de Si.

O presente estudo trata dos desafios da formação de professores e a superação das políticas neoliberais sobre o trabalho docente. No Brasil, as reformas que ocorreram na Educação na década de 90 trouxeram como características principais certos esvaziamentos no currículo da formação docente regidos pela regulação, pelo controle, pela padronização e pela precariedade das políticas de formação em decorrência dos novos rumos do Estado.

O debate acerca desse tema tem relação com o aparecimento do *Homo Oeconomicus*, expressando o controle da população a partir das demandas do mercado ao sujeitar os professores às didáticas educacionais pré-estabelecidas nesse cenário de mercantilização do saber. Nesse horizonte, as políticas educacionais marcadas historicamente pelas desigualdades socioeconômicas e pela globalização consolidam, na contemporaneidade, o ideário neoliberal no cenário brasileiro. A formação, quando concebida em uma visão fragmentada, reducionista e que atende um modelo emergencial de um modismo pedagógico, impede a renovação do modo de pensar e agir nas práticas pedagógicas. Cabe nos perguntarmos de que forma é possível pensar a produção da subjetividade e romper com a repetição e a ausência da criação na constituição docente.

A pesquisa de caráter qualitativo visa a mapear a rede de ofertas de formação docente disponibilizada no Portal de Educação da Rede Municipal de Farroupilha/RS a fim de identificar as concepções das políticas de formações e das aproximações com os discursos que regem

¹ Licenciada Curta em Educação Artística e Licenciatura Plena em Educação Artística pela URCAMP, Especialista em Arte Educação pelas Faculdades Integradas de Amparo, em Informática Educativa pela Faculdade Anglo-Americano e em Coordenação Pedagógica pela UFRGS, Mestra e doutoranda em Educação pela UCS. E-mail: lgolivei@ucs.br

² Licenciado em História pela UESPI e em Pedagogia pela UFPI, mestrando em Educação pela UCS. E-mail: vmnjunior@ucs.br

as diretrizes de formação docente no Brasil. A base teórica desta pesquisa reuniu as perspectivas interpretativas de Santos (2020) em relação ao surgimento e aos problemas gerados pela pandemia da Covid-19; de Tardif (2012) acerca da compreensão do processo de formação docente; de Gentili (1997) sobre neoliberalismo; de Foucault (2004, 2007, 2008, 2010, 2012, 2014, 2017, 2018, 2020) em relação às abordagens de discurso, *Homo Oeconomicus* e “governo de si” sobre a população em um contexto de mercado; e de Veiga-Neto (2007) na aproximação das ferramentas foucaultianas para a compreensão da Educação contemporânea. O tempo pandêmico/pós-pandêmico tem nos provocado a pensar sobre os caminhos que a formação docente deve seguir, tendo em vista a ideia de que a docência é produto de um tempo histórico.

Os procedimentos metodológicos estão organizados em dois momentos, com o mapeamento acerca das políticas das ofertas de formação docente no Portal da Secretaria Municipal da Educação de Farroupilha e, após, a identificação de elementos enunciativos de regulação e controle que pressupõem as políticas neoliberais presentes nas diretrizes educacionais, Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Os resultados mostraram os cursos de formação aligeirados e desconectados dos Projetos Políticos das escolas e os modelos padronizados focalizados em competências e habilidades e com pouco interesse na promoção de um professor autônomo e criador. Portanto, é de suma importância uma formação que tenha como pressuposto o investimento do conhecimento de si e as relações com os saberes com vistas às possíveis transformações dos currículos de formação docente que reverbere em liberdade. Por fim, o conjunto de ideias acima aponta para uma docência autônoma, concebida como obra de arte e tecida por formas singulares de ser/estar no mundo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 5 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2010.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da S. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, 1997.
- SANTOS, Boaventura Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S. A., 2020.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A criança como pedagoga: uma perspectiva radical

*Denise Machado Moraes¹
Carlos Roberto Sabbi²*

Palavras-chave: Criança; Formação; Pedagogia Radical e Inclusiva.

O presente estudo tem como objetivo analisar e refletir acerca do tema radical a “criança como pedagoga”, o qual se origina a partir da Pedagogia Radical e Inclusiva, que é um amplo Sistema Pedagógico proposto por Herrán Gascón. Tal ideia parte do princípio de que a criança não deve ser vista somente como um sujeito que aprende, mas também como aquele que possui muito a ensinar.

Além disso, é importante destacar que essa teoria aponta como um dos erros educacionais a afirmação de que a criança deve ser vista como o centro. Para a Pedagogia Radical e Inclusiva a criança é apenas um dos “centros-ser”, o mais sensível e aquele que mais evolui relativamente, porém existem outros centros, dentre estes: “centros pais”, “centros professores”, “centros instituições de ensino”. E nessa lógica o principal centro deve ser visto como sendo a nossa própria consciência.

Esta pesquisa está embasada em autores como Herrán Gascón (2020) e Sabbi (2020), que abordam essa e outras temáticas relacionadas à Pedagogia Radical e Inclusiva. Sendo assim, a metodologia ancorou-se em uma pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa.

Nesse contexto, as teorias do conhecimento que potencializam a ideia da criança como o centro nos processos de ensino e aprendizagem são compreendidas como superficiais e podem contribuir para a formação de indivíduos egocentrados e competitivos. Para a Pedagogia Radical e Inclusiva, enxergar a criança como pedagoga oportuniza uma formação humana integral, mais voltada à convivência harmônica entre os demais seres que compõem o planeta Terra.

¹ Licenciada em Pedagogia pela UFSM, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER e em Gestão Educacional pela UFSM, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. E-mail: dmmoraes2@ucs.br.

² Doutor em Educação pela UCS. Professor na UCS e UAM. E-mail: crsabbi@gmail.com

A criança, segundo Sabbi (2020), possui algumas características que lhe são próprias, como doçura, ingenuidade e pureza, também sendo movida pela curiosidade e pela capacidade de aprender a aprender. Assim, em muitos momentos, à medida que nos aproximamos da vida adulta, acabamos perdendo algumas dessas habilidades.

Nessa perspectiva, ver a criança como pedagoga nos possibilita aprender com ela, o que também pode significar o reaprender a aprender. Assim, com base nessa teoria, a formação humana estará sempre em movimento e a convivência saudável entre adultos e crianças pode significar aprendizagens mútuas, assim ambos compartilham aprendizagens simultaneamente.

Os autores Sabbi (2020) e Herrán Gascón (2020) ainda destacam que é importante ter mais responsabilidade social com as infâncias, uma vez que o futuro das próximas gerações depende das crianças de hoje. Dessa maneira, é imprescindível uma formação humana que preconize sujeitos mais críticos, conscientes e capazes de viver em harmonia consigo mesmos, com o outro e com mais responsabilidade socioambiental.

Referências

HERRÁN GASCÓN, Agustín de la. Por qué los currícula no pueden educar? Una mirada radical e inclusiva. **Revista Boletín Redipe**, p. 42-50, jun. 2020.

SABBI, Carlos Roberto. **Pedagogia Radical e Inclusiva**: nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente = Pedagogía radical e inclusiva. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação em cotutela com a Universidad Autónoma de Madrid, 2020.

SABBI, Carlos Roberto. A teoria da Pedagogia Radical e Inclusiva. *In*: COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO DISCENTE, 4., 2019 out. 8-9, Caxias do Sul, RS. **Anais...**, Caxias do Sul: EDUCS, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

Neoliberalismo e Educação: uma crítica à transformação do conhecimento em produto mercadológico

*Renan Borella da Silva¹
Thainá Roos Ribeiro²*

Palavras-chave: Neoliberalismo; Educação; Conhecimento; Mercantilização.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma crítica acerca da mercantilização da Educação na sociedade neoliberal, sobretudo na transformação do conhecimento em produto mercadológico. Para isso é preciso: 1) entender a lógica funcional do neoliberalismo; 2) apontar as influências e implicações na Educação; e 3) propor a superação do neoliberalismo por meio de um retorno à Educação Emancipadora.

Conforme Harari (2019), o capitalismo surge primeiro como uma teoria econômica descritiva/prescritiva que visava a aumentar o rendimento econômico reinvestindo os lucros das produções. Ao longo do tempo o capitalismo transcendeu a Economia e se tornou uma doutrina social ampla, passando a tratar de política, Educação, comportamentos etc. O bem supremo dessa doutrina é o crescimento econômico, propondo uma visão de que somente por meio dele é possível alcançar liberdade, felicidade e até mesmo justiça.

Há uma defesa intensa do que se chama de livre mercado, que aponta que os governos não devem intervir com seus interesses políticos nas relações comerciais, pois isso pode interferir no crescimento econômico. Direitos trabalhistas, Seguridade Social, Saúde e Educação pública são vistos como empecilhos pelos capitalistas neoliberais. A lógica neoliberal é simples: o bem-estar geral e o interesse público não devem interferir na Economia e no lucro. Chomsky (1999) aponta que a principal característica do neoliberalismo é a criação e fomento de políticas que permitem que um número muito pequeno de pessoas

¹ Doutorando em Filosofia pela UFPel, Mestre em Filosofia pela UCS, Bacharel em Comunicação Social – habilitação em Publicidade e Propaganda pela UCS. E-mail: rbsilva12@ucs.br

² Mestranda em Educação pela UCS, Pós-Graduada em Educação Transformadora: Pedagogia, Fundamentos e Práticas pela PUCRS, Licenciada em Pedagogia Plena pela UCS. E-mail: trribeiro2@ucs.br

controle a maior parte da vida social com o objetivo único de aumentar seus benefícios individuais.

Há uma normatização do poder privado enquanto poder político em todas as frentes possíveis. O Estado, na perspectiva neoliberal, tem o papel de estabelecer e manter estruturas institucionais adequadas a essas práticas. Para Harvey (2011), ao sustentar que a maximização do alcance e frequência das transações comerciais aumentam o bem social, essa doutrina transpassa a esfera econômica e adentra a parte ética, uma vez que ao fazer tal alegação está procurando enquadrar as ações humanas ao domínio do mercado. O neoliberalismo destaca a significação das relações de mercado, julgando essas trocas como um *ethos* que carrega a capacidade de guiar todas as ações humanas.

De acordo com Ordine (2016), vivemos num mundo dominado pelo *homo economicus*, ou seja, os humanos se dedicam exclusivamente ao acúmulo de dinheiro e poder. As pessoas passam a se ocupar com uma corrida insana na direção do paraíso do lucro fácil ao mesmo tempo em que não se interessam pelo outro e pela natureza. Nesse sentido, Chomsky (1999) afirma que já se tornou um padrão colocar o lucro acima das pessoas, sendo uma crônica tão impressionante quanto a que o autor definiu como “milagre econômico” que está exposto na vitrine da democracia do capitalismo neoliberal.

Debord (2003) faz uma análise do que é *ser* para os seres humanos dentro desse caos chamado capitalismo; segundo o autor a dominação da Economia sobre a sociedade implementou uma degradação do *ser* em *ter*. As pessoas se ocupam integralmente na busca pela acumulação de resultados econômicos e são conduzidas a outra busca, caracterizada pelo *ter* e *parecer*.

A ascensão do neoliberalismo coincide com o período que chamamos de pós-moderno, na qual há um grande avanço das tecnologias gerando algumas transformações sociais. Lyotard (2009) afirma que as tecnologias mudaram nossa forma de agir. Ao passo que o conhecimento foi se transformando em informação, pôde ser armazenado em bancos de dados, deslocado, vendido e comprado, ou seja, há um movimento de mercantilização do conhecimento. Sendo assim, pode ser controlado por empresas e corporações que decidem

quem, como e quando poderá acessar determinado tipo de conhecimento. São sérias as implicações decorrentes desse movimento. O conhecimento se desconecta do conceito de verdade; não é mais julgado pelo que tem de verdadeiro, mas sim em termos de utilidade (mercantil). Quando se muda a pergunta sobre o conhecimento de “isso é verdadeiro?” para “como isso pode ser vendido?” o conhecimento se torna um mero produto.

Meszáros (2008) nos provoca a pensar a Educação de uma forma mais ampla para superar sua degeneração em mero produto mercadológico. Para ele, o capitalismo é um sistema regulador totalitário por natureza e, portanto, irreformável, incontrolável e incorrigível. Isso torna absurdo esperar qualquer ideal de Educação Emancipatória desse sistema. No capitalismo a Educação, que poderia ser um instrumento da emancipação humana, é transformada em artifício para a perpetuação do processo de acúmulo de capital e de instituição de um consenso que reproduz um sistema de classes. Para o autor a Educação deve qualificar para a vida e não para o mercado.

A Educação não pode ser um negócio. Para isso é preciso deixar de lado o individualismo, a competição, o lucro, enfim, toda a lógica desumanizadora do capital e começar a pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano. É necessário propor um resgate de sentido das estruturas da Educação, das suas possibilidades criativas e emancipatórias. No entanto, para que essas práticas sejam possíveis, devem-se buscar ações que transpassem os limites de gabinetes, espaços acadêmicos e salas de aula. A Educação deve ser levada aos espaços públicos e se abrir para o mundo para libertar o ser humano do determinismo neoliberal; deve ser construída reforçando que a História é um campo aberto de possibilidades.

Referências

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas: neoliberalismo e a ordem global**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1999.

DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**. São Paulo: E-books Brasil, 2003.

- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Tradução de Janaína Marcoantonio. 47. ed. Porto Alegre: L&pm Editores, 2019.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Correa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio Editora, 2009.
- MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

GT5: Inovação pedagógica e tecnologias relacionadas à cultura digital

Coordenação: Daniela Pelissari e Gislaine Zanoto Rech

Monitora: Maria Nelma Marques da Rocha

Práticas pedagógicas permeadas pela cibercultura

Daiana Domeneghini¹

Palavras-chave: Educação; Práticas pedagógicas; Cibercultura.

Este resumo postula um recorte do projeto de pesquisa para Dissertação de Mestrado em que se buscou investigar quais competências e habilidades poderiam ser desenvolvidas no educando a partir da inserção das técnicas de Inteligência Artificial na Educação. Diante disso, o intento desta pesquisa permeou caminhos em que as novas tecnologias nas práticas educativas pudessem articular-se entre si de modo a perfilar indivíduos com capacidades específicas para uma projeção de vida contemporânea.

O delineamento transcorreu em caráter bibliográfico, de cunho qualitativo exploratório, objetivando atender à seguinte inquietação do sujeito pesquisador: quais são as competências e habilidades que o aluno poderá desenvolver em sala de aula com o uso da Inteligência Artificial (IA) como prática mediadora de ensino e aprendizagem? Da mesma forma, o objetivo geral foi identificar e analisar as competências e habilidades que o aluno pode desenvolver em sala de aula com o uso da IA.

As tecnologias educacionais são sistemas que contemplam a transformação cultural e visam a atender uma necessidade social. Oferecer oportunidades para a própria construção do conhecimento é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do estudante (FREIRE, 2015). Essa integração de algoritmos e redes neurais promove sistemas inteligentes capazes de imitar o comportamento humano e fornecer dados específicos e precisos de acordo com o estágio de aprendizagem de cada aluno. A Inteligência Artificial busca direcionar o comportamento do ser humano ao invés de prevê-lo, objetivando desenvolver habilidades de pensamento como a autonomia, o senso crítico, a

¹ Bacharela em Administração pela UCS, Pós-graduada em Administração de Pessoas e em Gestão e Tutoria na EAD pela Universidade Leonardo da Vinci, mestranda em Educação na UCS.

criatividade e a tomada de decisão assertiva frente aos desafios do novo contexto mundial.

O avanço na ciência da computação trouxe métodos advindos da IA para solucionar problemas antes dependentes da capacidade humana. Por se tratar de um sistema que contempla a capacidade cognitiva por meio da captação, interpretação e atuação dos agentes inteligentes compostos por algoritmos e procedimentos de tomada de decisão, novas contribuições nas práticas de ensino e aprendizagem poderão estar ganhando ênfase. A fim de potencializar a Educação com foco no desempenho e no aprimoramento das competências e habilidades do estudante, a perspectiva é engendrar o aluno para o protagonismo do seu próprio aprendizado. A tendência da interface é se fazer presente em todos os níveis que contemplam as relações humanas (KURAMOTO, 2009).

Por essa razão, é primordial que novas concepções de ensino e aprendizado possam constituir a grade curricular e promover a inserção das tecnologias inteligentes como recurso didático para o aprimoramento do potencial cognitivo bem como a descoberta de capacidades inatas do aluno. Nessa perspectiva, será possível a detecção de níveis finos de aprendizagem a fim de direcionar o conteúdo e as tarefas a serem trabalhadas a partir das características individuais do aprendiz (VICARI, 2018).

O propósito é romper paradigmas e dispor de conteúdos específicos e ao mesmo tempo desafiadores para que as competências e habilidades sejam trabalhadas de forma dinâmica, simultaneamente perfiladas para uma Educação formativa que acompanhe o novo movimento contemporâneo. Para colher resultados transformadores advindos do surgimento de uma nova cultura é necessário que a inserção das interfaces digitais se faça presente no cotidiano escolar (LEVY, 1999).

A escola é o cenário que busca formar o cidadão para uma vivência participativa no âmbito social, cultural, econômico e político, concebendo indivíduos de análise crítica, reflexivos, dotados de potencial criativo, abertos às transformações do mundo, possuidores de autonomia e de saberes que constituem a moderna dinâmica das

inovações. Por esse viés, ganhos adicionais de aprendizagem poderão ser significativos no que concerne à manutenção de pessoas imersas na nova cultura de rede. Diante disso, as práticas educativas poderão contemplar recursos advindos das novas tecnologias para promover vivências de aprendizagem significativas e contribuir para o desenvolvimento de indivíduos que venham a atender uma sociedade em plena transformação.

Por se tratar de uma pesquisa ainda em curso, o propósito é aprofundar os estudos e desenvolver a análise textual das principais pesquisas selecionadas em plataformas cientificamente comprovadas. Vale ressaltar que toda e qualquer pesquisa científica tem suas verdades provisórias até o momento em que novas descobertas passam a dar sequência a partir do ponto de chegada de cada pesquisador. A análise textual discursiva promove uma analogia entre pesquisas passadas analisadas e refletidas em tempo presente com o intuito de promover novas reflexões a partir de diferentes percepções investigativas acerca de um mesmo objeto de estudo.

Referências

- COHN, Sérgio; SAVAZONI, Rodrigo (Org.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DEMO, Pedro. **Olhar do educador e novas tecnologias**. B. Tec. Senac: A R. Educ. Prof. Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PRETTO, Nelson De Luca; PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. Formação ou Capacitação em TIC? Reflexões sobre as Diretrizes da UNESCO. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 1, n. 1, p. 9-32, out. 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30490>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- VICARI, Rosa Maria. **Tendências em inteligência artificial na educação no período de 2017 a 2030: sumário executivo**. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Serviço Social da Indústria. Brasília: SENAI, 2018. Disponível em: <http://www2.fiescnet.com.br/web/uploads/recursos/d1dbfo3635c1ad8ad3607190f17c9a19.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Ensino híbrido e aprendizagem matemática: um olhar sobre as práticas discentes durante a pandemia da Covid-19

Daniela Pelissari¹
Eliana Maria do Sacramento Soares²

Palavras-chave: Práticas discentes; Aprendizagem matemática; Ensino híbrido; Pandemia.

O presente resumo apresenta um recorte da pesquisa de Mestrado cuja temática é delimitada pelo contexto da pandemia da Covid-19 e pelas práticas discentes desenvolvidas nas aulas de Matemática. Devido ao início da pandemia em 2020, as aulas foram redimensionadas para os formatos remoto e híbrido, com aulas virtuais e mistas. Nesse cenário, os estudantes precisaram reorganizar suas rotinas de estudos, apropriar-se das tecnologias digitais e mobilizar-se para atuar no seu processo de aprendizagem.

Diante deste cenário, a pergunta que orienta a pesquisa é: *de que forma a pandemia referente à Covid-19 demandou a inserção do ensino híbrido e desencadeou mudanças nas práticas discentes em aulas de matemática de turmas de 7º ano do Ensino Fundamental no período 2020/21?*

O objetivo da pesquisa é identificar e relacionar as práticas discentes no contexto do ensino híbrido adotado durante a pandemia da Covid-19 para inferir sobre possibilidades de reorganização da prática educativa discente e docente sob o olhar da teoria vygotskiana. O tema da pesquisa foi definido a partir das vivências da pesquisadora, professora de Matemática da Educação Básica, e ao constatar-se, a partir de artigos científicos publicados em periódicos disponíveis em bancos de dados, que as ênfases das pesquisas são, em maioria, voltadas às formações e práticas docentes no contexto da

¹ Licenciada em Matemática pelo IFRS *Campus* Caxias do Sul, mestranda em Educação pela UCS. E-mail: danipellissari@gmail.com

² Doutora em Metodologia do Ensino Superior pela UFSCAR. Docente da UCS. E-mail: emsoares@ucs.br

pandemia, pouco se conhecendo sobre as percepções dos estudantes em meio ao cenário.

Para desenvolver esta pesquisa o referencial teórico articula os conceitos de ensino híbrido, natureza do pensamento matemático, práticas discentes no contexto das tecnologias digitais e teoria de aprendizagem vygotskiana. A partir de alguns autores, como Horn e Staker (2015) e Bacich, Neto e Trevisani (2015), articulam-se as definições de ensino híbrido com um panorama sobre seu conceito em publicações anteriores e do contexto da pandemia da Covid-19.

Horn e Staker (2015) definem ensino híbrido como qualquer programa educacional formal que contenha uma etapa de forma online com algum controle sobre tempo, local, caminho e ritmo. Segundo Bacich, Neto e Trevisani (2015), sendo a aprendizagem um processo contínuo que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços, na perspectiva do ensino híbrido a sala de aula e o espaço virtual tornam-se complementares. A partir dos estudos desses autores, dentre outros, será conceituado o ensino híbrido a ser considerado para o desenvolvimento da pesquisa.

Os estudos consultados indicam que a natureza do pensamento matemático e as particularidades presentes na construção dos conceitos matemáticos devem ser consideradas para a criação de práticas de ensino e aprendizagem matemática.

Articulados a essas ideias serão ainda considerados conceitos da teoria vygotskiana para embasar aspectos relacionados à prática pedagógica: mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal.

O *corpus* da pesquisa será gerado a partir de um grupo focal com estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental. Levando-se em consideração os norteadores teóricos previamente definidos, o grupo será analisado buscando-se identificar discursos sobre as práticas discentes no período de ensino híbrido durante a pandemia, investigando-se como aconteceu a ação discente nesse contexto e apresentando-se possibilidades de reorganização da prática educativa e potencialidades do ensino híbrido no redimensionamento do processo de ensino e aprendizagem de matemática após a pandemia da Covid-19.

Espera-se que os resultados da pesquisa indiquem as práticas discentes no contexto do ensino híbrido durante a pandemia e a partir destas poderão ser revistas as práticas discentes e docentes relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática. A docência envolve constante reflexão sobre as diversas dimensões do processo, portanto olhar para os estudantes durante e após a pandemia da Covid-19 pode revelar indicadores de mudanças nas práticas docentes.

Referências

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

Práticas pedagógicas para o ensino da Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental no contexto da pandemia no período de 2020 a 2021

Fernanda Peruzzo ¹

Eliana Maria do Sacramento Soares²

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Ensino; Matemática; Tecnologias Digitais; Pandemia.

Apresentamos um recorte da pesquisa de Mestrado que tem o propósito de analisar como aconteceram as práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem da Matemática Básica no contexto da pandemia. O estudo também pretende refletir e compreender como foram e continuam sendo utilizados os recursos das tecnologias digitais nesse contexto. O *corpus* que será construído para o delineamento metodológico terá docentes de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de um município da Serra Gaúcha.

O ano de 2020 ficou marcado pela pandemia da Covid-19, causada por um vírus altamente transmissível, SARS-CoV-2, e sua expansão fez com que as instituições educacionais sofressem alteração na sua organização e na forma de realizar as práticas educativas. Diante dessa situação os professores foram desafiados a transpor metodologias e práticas adotadas em salas de aula presencial para os meios on-line, resultando em práticas de ensino remoto.

Segundo Honorato e Marcelino (2020), nesse cenário a comunidade escolar se viu diante de demandas e confrontos, de forma que as mudanças na prática docente impactaram a maneira de aprender e de realizar as ações pedagógicas, gerando transformações significativas na gestão escolar e na relação com as famílias e comunidade escolar. O processo que se desenvolvia por meio da interação presencial foi substituído por comunicação remota ocasionada pelo distanciamento social. Desafios, insegurança,

¹ Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da UCS, Linha de pesquisa de Educação, Linguagem e Tecnologia. E-mail: fperuzzo1@ucs.br

² Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da UCS. E-mail: emsoares@ucs.br

despreparo, sobrecarga de trabalho, incertezas, ansiedade, aumento da desigualdade educacional e social, entre outras situações e expressões revelam o sentimento vivido pelos que atuam no entorno escolar do referido período. Foi necessário redimensionar as práticas para adaptação às necessidades que surgiram.

A pandemia tornou mais evidente algo que já vinha sendo discutido: o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas. Em linhas gerais, destacamos que a utilização de recursos advindos das tecnologias digitais pode desencadear a construção da aprendizagem, desde que as 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 e problematizando o processo para que as ações realizadas por eles tenham significado.

Por sua vez, para que isso aconteça, o professor precisa estar atento, observando seu campo de atuação: a sala de aula e as ações de seus alunos. Isso demanda, por parte dos professores, tempo para estudos e reflexão a fim de criar situações e tarefas que levem os alunos a desenvolverem ações com auxílio de recursos digitais que possam ser precursores na construção da aprendizagem.

Discorrendo sobre a importância da ação reflexiva do professor, Soares e Falcade (2017) recomendam que ele implemente sua prática sendo observador desta e criando com seus pares espaços de discussão e compartilhamento de experiência e estudo, desenvolvendo seus saberes. No caso do ensino da Matemática, destaca-se o papel do professor de orientar o raciocínio dos alunos e os auxiliá-los a explorar as potencialidades da tecnologia no sentido de mostrar para o indivíduo a importância daquilo que se pretende que ele aprenda para que seja estabelecida uma interação social espontânea capaz de criar situações de aprendizagem.

Moraes, Laurino e Machado (2013) enfatizam que a formação docente para lidar 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 ressignificação deste. Nesse

sentido, a pesquisa que está sendo desenvolvida considera como objeto de pesquisa a realidade atual do contexto escolar.

Para entender como os professores desenvolveram sua prática no contexto do Ensino Fundamental da Matemática no período da pandemia de 2020, a pesquisa em andamento buscará mapear os desafios e avanços das práticas pedagógicas para tecer recomendações para o redimensionamento da ação docente no pós-pandemia.

Para gerar o *corpus* de estudo será realizado um grupo focal. O foco da conversa estará em ouvir os professores e identificar, a partir do diálogo estabelecido, as boas experiências, o envolvimento dos alunos e como e quais recursos tecnológicos e pedagógicos foram utilizados, buscando-se trazer à tona os motivos que levaram os professores a essas atitudes e condutas e o que foi a fonte de inspiração. De tal modo, a análise dos dados gerados será realizada mediante Moraes e Galiazzi (2011) a fim de responder a pergunta norteadora do estudo.

Assim, com os resultados pretendemos indicar caminhos e possibilidades para o ensino da Matemática Básica no contexto do pós-pandemia. Nesse sentido, é necessário que os professores ultrapassem as limitações de sua própria formação inicial, redimensionando sua prática e incorporando novas alternativas pedagógicas advindas de concepções de aprendizagem baseadas na interação e na participação ativa do aluno. Isso requer formação continuada para que eles possam inovar com frequência a sua ação docente.

Referências

ARAÚJO, I. R. L. de; VIEIRA, A. da S.; CAVALCANTE, M. A. da S. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados.

Debates em Educação, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/44>.

Acesso em: 10 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia Covid-19: a visão dos professores. **Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, p. 208-220, 2020. Disponível em:

<http://www.faculdadeanicuns.edu.br/ojs/index.php/revistadialogosemeducacao/article/view/39/18>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazeres escolares em exposição nas redes. **Redoc**, Rio de Janeiro. v. 4 n. 2, p. 215, 2020.

MARTINS, R. X. A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 8 abr. 2021.

MORAES, M. C.; LAURINO, D. P.; MACHADO, C. C. Práticas docentes atualizadas na ecologia digital. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 3, 2013.

SOARES, E. M. do S.; MASCHIO, E. C. F. Práticas, representações e mediação: o uso dos laptops educacionais e as intervenções docentes no processo de aprendizagem da educação básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1372-1390, 2017.

SOARES, E. M. do S.; BRUSTOLIN, R. K. Convivência em contextos escolares permeados pela tecnologia digital: algumas considerações. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2014, Frederico Westphalen. **Anais [...]**, Frederico Westphalen: URI, 2014. p. 648-659.

O uso de Jogos Eletrônicos como instrumento pedagógico nas aulas de Educação Física

Gislaine Zanoto Rech¹

Palavras-chave: Jogos eletrônicos; Educação Física; BNCC; Práticas corporais.

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura sobre o uso de Jogos Eletrônicos como instrumento pedagógico nas aulas de Educação Física. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Ministério da Educação e Cultura em 2017, passou a ser o documento que regulamenta e normatiza o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos ao longo da Educação Básica. A Educação Física, enquanto componente curricular da BNCC para o Ensino Fundamental, situada na área de Linguagens, tem na composição da unidade temática de Brincadeiras e Jogos o objeto de conhecimento dos Jogos Eletrônicos. Diante desse contexto, a questão problematizadora que norteia o referido estudo é: *como é realizado o uso dos Jogos Eletrônicos como instrumento pedagógico nas aulas de Educação Física?*

Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi realizar um levantamento nas plataformas de bases de dados sobre a produção científica que aborda a temática do uso dos Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física.

Em virtude das diversas formas de utilização dos jogos tradicionais em sala de aula, em especial pela característica lúdica que os constitui, os Jogos Eletrônicos também vêm sendo uma possibilidade na formação do processo educativo. Os Jogos Eletrônicos são artefatos que exigem de seus usuários capacidades cognitivas como raciocínio rápido, coordenação motora e precisão de agilidade, além de que alguns possibilitam os aspectos sociais, características que a Educação Física Escolar trabalha (SOUZA; MAGALHÃES, 2008). Conforme Magagnin (2009), os Jogos Eletrônicos nas escolas devem ter o intuito

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. E-mail: gzrech@ucs.br

de desenvolver a aprendizagem e construir habilidades, oportunizando diferentes experiências aos estudantes. Além disso, permitem também a análise de situações simuladas, o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos e a inclusão de pessoas deficientes em tarefas diversas bem como estimulam a participação ativa dos alunos nas aulas (BRAGA, 2001).

Para a realização deste estudo adotou-se uma abordagem qualitativa por meio da revisão de literatura (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013). Inicialmente realizou-se a busca por artigos relacionados ao uso dos Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física nas plataformas de bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para as buscas utilizaram-se as palavras-chave “Jogos Eletrônicos” e “Educação Física”. Na seleção dos artigos adotaram-se os seguintes critérios de inclusão: estudos primários, idioma português, pesquisas nos últimos cinco anos e uso dos Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física com foco no ambiente escolar. Na busca inicial foram encontrados cinco artigos na plataforma SCIELO, dos quais quatro foram excluídos, e na plataforma da CAPES foram encontrados trinta e cinco artigos, sendo selecionados quatro. Ao final, cinco artigos foram selecionados para análise dos resultados.

Borges e Colombo (2019), na pesquisa intitulada *Os jogos eletrônicos como instrumento pedagógico nas aulas de educação física escolar*, concluíram que o uso dos Jogos Eletrônicos se apresenta como possibilidade para abordar vários conteúdos da Educação Física Escolar, podendo ser utilizada como uma forma de motivação dos alunos, pois tem um alto poder de ilustração e aborda vários conteúdos da Educação Física Escolar.

O estudo de Martini e Viana (2016), nomeado “*Jogando*” com *as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar*, concluiu que a transposição didática da linguagem midiática dos Jogos Eletrônicos para experiências corporais enriquece as práticas da Educação Física Escolar, pois incrementa a promoção de experiências a partir de diferentes linguagens.

Mezzaroba, Zobolo e Moraes (2019), na pesquisa denominada *A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino das práticas corporais na formação de professores de educação física – experiências na UFS*, apontam a importância de reconhecer o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em relação às práticas corporais e, nesse movimento, pensar, refletir, sistematizar, propor, avaliar e reavaliar maneiras diversas e críticas de uso das mídias e tecnologias enquanto possibilidades integrativas às práticas corporais.

Ujiie e Ujiie (2019), no estudo *Contribuição dos jogos eletrônicos ao desenvolvimento motor de crianças: algumas ponderações*, aferem que as contribuições do uso de Jogos Eletrônicos podem ser percebidas no desenvolvimento motor devido ao aprendizado contínuo e ao fato de todas as vivências corporais conspirarem a favor de sua evolução estrutural.

Vasques e Cardoso (2020), na pesquisa intitulada como *Jogos eletrônicos e Educação Física escolar: um relato de experiência*, citam que a inserção dos Jogos Eletrônicos na Educação Física pode ocorrer por meio de propostas no sentido de construção e adaptação de regras e na transferência/construção do “virtual” para o “real”.

Infere-se, ao final do referido estudo, que as possibilidades de uso dos Jogos Eletrônicos na Educação Física Escolar auxiliam no enriquecimento da gama de vivências sobre as práticas corporais da Cultura Corporal do Movimento, além de se tornarem atrativas aos estudantes devido ao fator motivacional da ludicidade que os Jogos Eletrônicos possuem. Os Jogos Eletrônicos podem ser integrados e aliados ao processo educativo em diversos conteúdos da Educação Física, podendo ser utilizados pela transposição do ambiente digital para o real em quadra. Em estudos futuros, pretende-se investigar acerca da temática em outras plataformas de dados que abordem estudos sobre ela em teses e dissertações.

Referências

BORGES, C. G.; COLOMBO, B. D. Os jogos eletrônicos como instrumento pedagógico nas aulas de educação física escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 37, p. 01-09, 2019.

BRAGA, M. Realidade virtual e educação. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, Paraíba, v. 1, n. 1, jan./jun. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 1 set. 2021.

MAGAGNIN, C. D. M.; MIRZA, S. T. **Aprendizagem escolar**: os jogos eletrônicos na formação do aluno. [s.d.]. Disponível em: https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.4.__52_.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

MARTINI, C. O. P.; VIANA, J. de A. “Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 243-250, jul. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2016.01.004>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MEZZAROBA, C.; ZOBOLI, F.; MORAES, C. E. A. A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino das práticas corporais na formação de professores de educação física: experiências da ufs. **Revista Temas em Educação**, [s.l.], v. 28, n. 3, p. 254-275, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.23597003.2019v28n3.47728>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, I. R. L.; MAGALHÃES, H. P. Intersecções entre culturas midiáticas e cibercultura e game cultura. **Revista Cultura Midiática**, ano 1, n. 1, jul./dez. 2008.

UJIIE, N. M. T.; UJIIE, N. T. Contribuição dos jogos eletrônicos ao desenvolvimento motor de crianças: algumas ponderações. **Revista Thema**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 372-380, 26 jul. 2019. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.v16.2019.372-380.1169>. Acesso em: 10 nov. 2021.

VASQUES, D. G.; C.; CARDOSO, N. M. N. Jogos eletrônicos e Educação Física escolar: um relato de experiência. **Cadernos do Aplicação**, [s.l.], v. 33, n. 1, p. 01-09, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2595-4377.104420>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Trabalho remoto e Síndrome de Burnout em professores da Educação Básica durante a pandemia da Covid-19

José Francisco de Sousa¹

Palavras-chave: Trabalho Remoto; Síndrome de burnout; Pandemia; Precarização do ensino.

A pandemia causada pela Covid-19 teve início na China e se espalhou pelo mundo inteiro. No Brasil os primeiros casos tiveram registro em março de 2020 e foram crescendo exponencialmente. Contudo, o governo federal não tomou nenhuma providência, mas em alguns estados, como o Distrito Federal (DF), foram decretadas algumas medidas, uma delas sendo o fechamento das escolas. Para dar prosseguimento ao ensino foi instalado o ensino remoto e com isso muitos professores ficaram estressados e sem saber o que fazer. Em 2020, especialmente no dia 31 de agosto, no programa *Entrevista com Bial* houve um debate entre Janguê Diniz, dono do maior grupo educacional da Região Nordeste, e o professor Celso Napolitano, presidente da Federação dos Professores do Estado de São Paulo que denunciou o grande número de professores que foram demitidos devido à Educação à Distância, especialmente com o ensino remoto (NAPOLITANO, 2020).

É preciso alertar o fato de que com o trabalho remoto os professores estão fazendo uma espécie de “terceiro” turno para preparar aulas, cuidar das atividades domésticas etc. Além disso, até o presente momento não houve reportagem ou pesquisa científica mostrando se os governos ajudaram ou deram algum tipo de ajuda de custo aos professores. O turno extra ocorre também quando o professor, após o seu expediente normal, responde as dúvidas dos alunos por aplicativos de celular (*WhatsApp*, por exemplo). É o que ocorre com os professores da maioria da rede pública de ensino de todo o Brasil, dando-se ênfase, neste estudo, ao Distrito Federal. A

¹ Doutorando em Psicologia pela UCB, Mestre em Educação pela UnB, Especialista em Neurociência, Análise do Comportamento, Terapia Cognitiva-Comportamental e Neuropsicologia, Graduado em História, Letras, Pedagogia, Direito e Administração. E-mail: francisco1965@gmail.com

pesquisa tem por objetivo analisar os efeitos do trabalho remoto e suas possíveis causas para a Síndrome de *Burnout* (tipo específico de estresse provocado pelo trabalho) em um grupo de professores do Distrito Federal.

Na segunda semana do mês de maio de 2020, por determinação governamental e por orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS), as aulas foram suspensas. Somente um mês depois o governo baixou uma portaria regulamentando em parte o ensino remoto e oferecendo dois cursos de qualificação para os professores trabalharem com o ensino remoto. O curso durou um mês e esse período posteriormente teve que ser repostado. Durante o primeiro semestre, após a conclusão dos cursos, os professores voltaram a ministrar aula de forma remota. Contudo, mesmo com o ensino remoto houve uma evasão muito grande, estimada em mais de 60%. É preciso frisar que a rede pública de ensino do DF é uma das maiores do país, com cerca de 400 mil alunos matriculados de acordo com o senso escolar de 2019 (INEP, 2019).

Durante o segundo semestre de 2020 foi feita uma pesquisa dividida em dois momentos, o primeiro ocorreu em agosto e o segundo em dezembro. Foi escolhida uma amostra de 72 professores que lecionavam na Educação Básica em 12 escolas do DF, sendo quatro localizadas no Plano Piloto. Os professores foram contatos por meio de grupos do *Facebook*, dentre os quais um possui 12 mil membros. Nesses grupos foi escrita uma mensagem convidando os professores para participar da pesquisa, explicando-se que primeiramente não seriam remunerados para tal, que não haveria identificação, que a pesquisa fazia parte de um estudo maior, parte da pesquisa de Doutorado do pesquisador, e que os dados coletados seriam divulgados exclusivamente para fins científicos.

A coleta de dados foi composta por dois instrumentos, sendo disponibilizado um *link* de acesso para o *Google Forms*. O primeiro foi um questionário com questões abertas, sem limites de palavras ou de linhas, mas com o pedido de que não fossem respondidas perguntas de forma puramente objetiva, com respostas do tipo “sim” ou “não”, mas desenvolvida. As perguntas estavam estruturadas em

três eixos: condições de trabalho antes e pós-pandemia; satisfação com o trabalho remoto e existência ou não de estresse. Se estivessem se sentido estressados, os professores eram convidados a responder o outro instrumento: *Maslach Burnout Inventory – Educador Suvery*. Todos os professores, sem exceção, concordaram que as condições de trabalho pioraram, que o trabalho remoto trouxe uma carga de trabalho mais intensa que a habitual e que estavam insatisfeitos porque não recebiam salário extra por trabalhar a mais (ou horas extras). A principal queixa era que, além de cuidar da casa, dos filhos e dos cônjuges, tinham que preparar aulas mais detalhadas e que pela plataforma percebiam que muitos alunos deixavam suas câmeras e som bloqueados, não sendo possível saber se eles estavam ou não presentes. Os índices de despersonalização chegaram a 83%, os de insatisfação com o trabalho a 98% e os de exaustão a 99,1%. As professoras do sexo feminino foram as mais atingidas, principalmente as casadas e com filhos.

Concluimos que o trabalho remoto e as outras formas tecnológicas de informação aplicadas à Educação têm seu lado positivo na medida em que podem ajudar na aprendizagem, contudo, em relação aos professores, pelo menos nesse primeiro momento, estão provocando adoecimento psíquico, principalmente a Síndrome de *Burnout*. A pesquisa, apesar de ter sido realizada em escolas públicas do DF, não deve ser um caso isolado, pois outros professores em outras unidades da federação devem estar sofrendo dessa doença sem saber.

Referências

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Brasileira 2019**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019. Disponível: https://download.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_basica/censo_escolar/press_kit_cens_escolar_2019. Acesso em: 3 set. 2021.
- NAPOLITANO, C. Professor universitário fala sobre precarização no EAD. [Entrevista cedida a] Pedro Bial. **Globoplay**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8821821/>. Acesso em: 2 jul. 2021.

O Scratch como mediador da aprendizagem de programação no Ensino Médio

Leonardo Poloni¹

Palavras-chave: *Scratch*; Mediação; Pensamento Computacional; Aprendizagem de programação no Ensino Médio.

A cultura digital que permeia nossa sociedade coloca em evidência a evolução tecnológica vivenciada nas últimas décadas que provocou mudanças na forma de ser e agir dos indivíduos. No contexto escolar, esse cenário revela um certo distanciamento entre professores e alunos, pois o professor deixou de ser o detentor do conhecimento e uma parcela dos alunos acredita não ser mais necessário prestar atenção nas aulas, pois acha que poderá aprender e obter todas as respostas pesquisando “na internet”.

Entretanto, ao atuar como professor do Ensino Médio, percebi que a maioria dos estudantes não tem conhecimento e maturidade para filtrar e selecionar as informações nem organização e disciplina para gerenciar seus estudos. Pode-se dizer que são meros consumidores de tecnologia. Nesse sentido, nos últimos anos diversos países passaram a incluir o ensino de programação no currículo escolar, acreditando ser uma das novas competências necessárias ao cidadão do século XXI. Aprender a programar é uma maneira de desenvolver habilidades relacionadas ao Pensamento Computacional, pois engloba o raciocínio lógico e algorítmico bem como a abstração, decomposição e resolução de problemas (WING, 2006).

Nesse viés, a pesquisa realizada buscou identificar e analisar as formas de mediação possibilitadas pelo *Scratch* no processo de ensino e aprendizagem de programação no Ensino Médio. Para isso foi utilizada a seguinte pergunta-guia: como o *Scratch* pode mediar a aprendizagem de programação no Ensino Médio com vistas ao desenvolvimento do Pensamento Computacional a partir da teoria vygotskiana?

¹ Mestre em Educação pela UCS. E-mail: lpoloni@ucs.br

A fundamentação teórica foi embasada na teoria sociointeracionista de Vygotski (2007) e nos conceitos de Pensamento Computacional e de programação de computadores, visando à formação de cidadãos para o século XXI, e apoiada pelas três dimensões do *framework* de Brennan e Resnick (2012): conceitos computacionais, práticas computacionais e perspectivas computacionais.

O percurso metodológico desta pesquisa foi delineado por um estudo de caso. Para criá-lo, foi organizada uma oficina de Introdução à Programação de Computadores para alunos de 1º ano do Ensino Médio de uma instituição de ensino da Serra Gaúcha. A proposta da oficina foi apresentar os conceitos básicos de programação por meio da resolução de situações-problema e da criação de jogos digitais, utilizando-se para isso o *Scratch*. Com isso, buscou-se observar a capacidade de exploração, interação e reflexão dos estudantes bem como avaliar as potencialidades e deficiências do *Scratch* como instrumento mediador.

O *corpus* da pesquisa foi constituído pelos programas criados pelos estudantes para resolver as tarefas propostas, pelas anotações do pesquisador, pelos cadernos de reflexão dos alunos e pelas respostas aos questionários pré-oficina e pós-oficina.

Na análise do *corpus* buscou-se compreender e explicar o contexto e o percurso dos alunos que atuaram na oficina e utilizaram o *Scratch*. Para isso seguiram-se as seguintes etapas:

- tabulação dos dados dos questionários pré-oficina;
- submissão dos programas criados pelos estudantes para resolver cada tarefa do *Dr. Scratch*;
- análise, por parte do pesquisador, dos programas criados pelos estudantes com base no *framework* de Brennan e Resnick (2012); e
- análise conjunta dos cadernos de reflexão dos estudantes, das anotações do pesquisador e dos questionários pós-oficina, articulando-os com os resultados das etapas anteriores para construir a resposta à pergunta de pesquisa.

Os resultados alcançados apontam que o ambiente *Scratch* tem potencial para mediar o aprendizado de programação, proporcionando

um ambiente amigável, dinâmico e motivador e integrando de maneira simples e lúdica diversos recursos de multimídia.

Outro aspecto observado aponta para a necessidade de redimensionamento do papel do professor, para que este atue como mediador do processo de aprendizagem, assim como sugere a teoria vygotskiana. Para isso, necessita-se criar estratégias e intervenções que tenham o potencial de levar o aluno a dar sentido às ações desenvolvidas no ambiente *Scratch*.

Com base no estudo desenvolvido conclui-se que, nesse contexto apresentado, os alunos podem desenvolver habilidades relacionadas ao Pensamento Computacional, exercitando sua criatividade e interagindo com autonomia.

Referências

BRENNAN, Karen; RESNICK, Mitchel. New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *In: PROCEEDINGS OF THE 2012 ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*, Vancouver, Canada, 2012, p 1-25. **Anais [...]**, Canada: 2012.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizado por Michael Cole. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WING, Jeannette M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.

Práticas pedagógicas matemáticas numa abordagem vygotskyana: funções no 1º ano do Ensino Médio por meio do *software Scilab*

Natacha Subtil¹
Eliana Maria do Sacramento Soares²

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Matemática; Tecnologias digitais; Teoria Vygotskyana.

A temática desenvolvida nesse recorte refere-se à delimitação do projeto de pesquisa de Mestrado, cujo enfoque está nas práticas pedagógicas matemáticas com o uso das tecnologias digitais. No caso desta pesquisa, o uso das tecnologias digitais se dá a partir do uso do *software Scilab*, considerando-se os conceitos da teoria vygotskyana como base para as práticas pedagógicas desenvolvidas com o *software*.

O tema da pesquisa foi delimitado com base nas vivências da pesquisadora, que ao longo da sua trajetória acadêmica e profissional em torno da Matemática constatou que os alunos, independentemente da idade ou do nível de Educação que cursam, possuem dificuldades em compreender os procedimentos de cálculos abordados na área da matemática.

Segundo Pacheco e Andreis (2017) e Duncan *et al.* (2015), as dificuldades citadas podem estar relacionadas à falta de capacitação dos professores perante as lacunas deixadas na sua formação bem como ao uso de metodologias de ensino pouco eficazes, que se constituem na 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), levando-se em consideração que existem docentes que não procuram

¹ Graduada em Licenciatura em Matemática pelo IFRS – *Campus Bento Gonçalves*, mestranda em Educação pela UCS. E-mail: nsubtil@ucs.br

² 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

formas de aproximar os objetos do conhecimento apresentados de maneira contextualizada.

A defasagem no ensino da Matemática do Brasil tem se refletido em censos estatísticos nos últimos anos. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) advindos da aplicação das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017, apenas 4,52% dos estudantes brasileiros de Ensino Médio alcançaram níveis de aprendizagem considerados adequados pelo Ministério da Educação (MEC).

Desse modo, levando em consideração a realidade educacional apresentada, a pesquisa em andamento tem o propósito de apresentar norteadores para a criação de práticas pedagógicas matemáticas numa abordagem vygotskyana, especialmente sobre funções no ensino médio, por meio do *software Scilab*. Para desenvolver esse estudo a pergunta norteadora da pesquisa é: *como os conceitos da teoria vygotskyana contribuem para a criação de práticas pedagógicas para o ensino de funções de primeiro e segundo grau no Ensino Médio utilizando o software Scilab?*

Com o propósito de responder essa pergunta, foi construído um quadro teórico em que os norteadores teóricos foram os conceitos de mediação, sociointeração, internalização e zona de desenvolvimento proximal da teoria vygotskyana. Outros norteadores foram as práticas pedagógicas na cultura digital, o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e as funções matemáticas no Ensino Médio.

A concepção de cultura digital, para Heinsfeld e Pischetola (2017), refere-se ao contexto das várias mudanças que as tecnologias trouxeram aos hábitos e ao cotidiano da sociedade, os quais têm se refletido na maneira de se agir, ver e estar conectado ao mundo, remodelando a organização social e as relações que ali decorrem. Dessa maneira, ter um olhar crítico sobre as mudanças que as tecnologias desencadearam na sociedade é algo necessário para que possamos ponderar suas imbricações perante as práticas humanas e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas.

O delineamento da pesquisa será qualitativo e exploratório. O caso que servirá de objeto de estudo para este projeto envolve o

contexto de alunos do 1º ano do Ensino Médio, que estão aprendendo funções matemáticas. Para isso será realizada uma oficina para geração dos dados cujos participantes serão alunos do 1º ano do Ensino Médio utilizando o *software Scilab* na realização de atividades que envolvem a programação e construção gráfica de funções. Essas atividades serão acompanhadas da orientação e mediação da professora, que também é a pesquisadora, no sentido de levar o aluno a internalizar as atividades realizadas por meio do *software*. O *Scilab* é um *software* livre de computação numérica que pode ser instalado de forma gratuita em qualquer computador. Ele possibilita a programação e o processamento de cálculos matemáticos e a visualização de representações gráficas.

Para constituir o *corpus* da pesquisa serão considerados os registros gerados a partir das atividades propostas na oficina, o quais serão as produções dos participantes geradas e salvas no *software*, as gravações dos encontros e as anotações da pesquisadora. Os dados gerados serão analisados com base na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007).

Referências

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.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1349-1371, ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019-versao_preliminar.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

INEP. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do ensino médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados**. Inep/MEC, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-

medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em: 21 abr. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

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 Multiculturalidad**, Jaén, v. 4, n. 4, p. 148-157, 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.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Educação e recursos tecnológicos: acesso às aulas on-line de crianças em vulnerabilidade durante a pandemia

*Tauana da Silva Cherutti¹
Dinora Tereza Zucchetti²*

Palavras-chave: Educação; Pandemia; Recursos tecnológicos; Vulnerabilidade social.

O presente texto aborda os conceitos que permeiam o ensino on-line provocado pela pandemia da Covid-19 no Brasil, relacionando-os com a falta de tecnologia para alunos de camadas populares. Portanto, a investigação busca responder a seguinte problemática: *as crianças em situação de vulnerabilidade social obtiveram acesso a recursos tecnológicos para a continuação da aprendizagem de forma remota?*

A tecnologia está avançando constantemente. Estamos integrados e dependentes de uma cultura digital essencial para a realização de atividades básicas do nosso cotidiano e, portanto, imprescindível para a diminuição das consequências do isolamento social, pois o cenário mundial vive desde dezembro de 2019 a proliferação da pandemia do vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como Covid-19 ou Coronavírus.

A primeira decisão tomada pelo Estado brasileiro no âmbito educacional para a diminuição da circulação da doença foi a realização da quarentena, assim foram fechadas milhares de escolas no país e instaurado o ensino remoto emergencial. À vista disso, a pesquisa objetiva compreender o acesso às aulas on-line de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social devido à falta de recursos tecnológicos.

Uma grande parcela da população, principalmente de vulneráveis socioeconomicamente, não está conectada à internet devido ao elevado custo e ao desconhecimento da utilização dessas ferramentas. Assim, milhares de alunos permaneceram sem estudar durante a pandemia, gerando consequências que serão observadas a longo prazo, pois a

¹ Licenciada em Artes Visuais e mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. E-mail: tauanacherutti@hotmail.com

² Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do PPG de Diversidade Cultural e Inclusão Social da Univerdade Feevale. E-mail: dinora@feevale.br

diminuição do estudo gera uma perda de renda durante a vida de um adulto de 20 a 40 mil reais, assim superando 700 bilhões, podendo chegar a 1,5 trilhões de reais de prejuízo na arrecadação dos cofres públicos (BARROS; MACHADO, 2021).

O texto busca subsidiar a elaboração de um projeto de pesquisa no Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, mais especificamente dando o suporte à compreensão da temática entrelaçada com a Educação durante a pandemia. Para a construção da metodologia da pesquisa que vem sendo revisada foi realizado um levantamento bibliográfico desenvolvido a partir de materiais já escritos sobre o assunto, principalmente livros e artigos científicos (GIL, 1991).

Tendo em vista as informações apresentadas, são abordados os seguintes autores: Castells (1999, 2001), Warschauer (2006), Venturini *et al.* (2020), juntamente com a legislação brasileira e dados científicos. Dessa forma, entrelaçam-se as categorias temáticas essenciais para a construção da compreensão: conceitualização de tecnologias, exclusão digital, Educação como direito e realidade do ensino remoto na pandemia.

Conforme Castells (1999), vivemos em uma sociedade em rede, na qual as Tecnologias de Informações e Comunicação (TIC) são conceitualizadas como ferramentas que permitem a produção, o acesso e a propagação de informações entre essas ligações de pessoas que estão no mundo todo com alto poder de transformação. Portanto, a falta de acesso aos recursos tecnológicos gera a divisão digital (CASTELLS, 2001), ou exclusão digital, que é ocasionada por indisponibilidade de conexão, analfabetismo, questões de língua e conteúdo e deve ser superada para que haja igualdade de alcance (WARSCHAUER, 2006).

A Constituição Federal de 1988 afirma que a Educação é um direito de todos, dessa forma o Estado deve garantir o acesso e a permanência dos estudantes, propiciando um ensino de qualidade (BRASIL, 1988). Durante a pandemia, momento em que as escolas ficaram fechadas, instaurou-se o ensino remoto, que consiste na interação e aprendizagem por meio da internet.

A UNESCO (2020) publicou nove consequências adversas ao fechamento das escolas: interrupção do aprendizado e da alimentação escolar; adaptação dos professores à nova realidade tecnológica; pais sem preparação para as atividades; desafio na manutenção do ensino; lacuna na assistência às crianças; aumento na evasão escolar e isolamento social dos estudantes. Isso gerou crescimento nos números de marginalidade, violência sexual, depressão, fome, desistência dos estudos (para auxiliar financeiramente a família), entre outros.

O Brasil foi um dos países que permaneceu por maior tempo com as escolas totalmente fechadas e em aulas remotas. Além disso, a omissão do Estado na criação de políticas públicas que visassem ao acesso de todos aos recursos tecnológicos provocou uma discrepância exorbitante no ensino da rede privada, que possui mais mecanismos financeiros, e da pública, podendo chegar a 224 horas ou 50 dias letivos de diferença (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2020). Assim, demonstra-se a grande desigualdade no ensino e aprendizagem na modalidade remota, cujas consequências serão notadas de forma mais evidente quando houver o retorno à presencialidade.

Referências

BARROS, Ricardo Paes de; MACHADO, Laura Muller. **Perda de aprendizagem na pandemia**. Unibanco e Insper, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 ago. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. **Nota técnica n. 22**. Covid-19: Políticas Públicas e as Respostas da Sociedade. [s. l], 2020. Disponível em: https://rededesquisasolidaria.org/wpcontent/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf. Acesso em: 5 de set. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. 2020. Disponível em:

<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 5 set. 2021.

VENTURINI, Anna Carolina; et al. **As desigualdades educacionais e a covid-19**. Informativos Desigualdades Raciais e Covid-19, AFRO-CAMP, n. 3, 2020.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

GT6: Educação e Linguagens

Coordenação: Melina Sauer Giacomini e Daniela Dal Pozzo

Monitora: Mariane Fruet de Mello

A teoria da polifonia e a compreensão leitora analítica: uma proposta ao PNLD

Caroline Kloss¹

Palavras-chave: Compreensão leitora analítica; Programa Nacional do Livro e do Material Didático; Teoria da polifonia.

Este resumo consiste na síntese de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul em nível de Doutorado vinculada à linha de Educação, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

O objetivo geral da investigação é propor diretrizes/princípios pedagógico-linguísticos que possam auxiliar na elaboração de questões sobre compreensão leitora analítica em livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) com base na Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot, para que os livros contribuam ainda mais com o desenvolvimento de tal habilidade.

A base teórica para o estudo consiste, especialmente, na Teoria da Polifonia, do autor francês Oswald Ducrot (1987), em conceitos linguísticos criados por Ferdinand de Saussure (DUCROT, 2009), nos níveis de leitura sistematizados por Tânia Maris de Azevedo (2016) e, provavelmente, com os estudos de Lev Vygotsky (1991) no que tange à mediação e à aprendizagem.

A investigação é de caráter qualitativo e o percurso metodológico está sendo constituído das seguintes etapas: 1) revisão bibliográfica (sobre pressupostos epistemológicos da pesquisa, perspectiva enunciativa de leitura e Teoria da Polifonia); 2) análise do PNLD (em relação às indicações legais e às formulações das questões dos livros didáticos que fazem referência ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica); e 3) proposição ao PNLD (a partir das investigações anteriores buscarei indicar possibilidades que possam potencializar o

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, Mestra em Educação e licenciada em Letras pela UCS. Professora de português, literatura e inglês da Educação Básica.

desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica mediante os exercícios que compõem os livros selecionados pelo PNLD).

Esta pesquisa possui relevância social, pois o cenário educacional tem se mostrado cada vez mais carente de intervenções em relação ao desempenho das pessoas quanto ao saber compreender o que se lê. Um dos argumentos, nesse sentido, é o baixo desempenho discente em processos avaliativos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2018a), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2018b) e a Prova Brasil (BRASIL, 2018c). Isso significa que alunos e egressos de todos os níveis escolares apresentam dificuldades em compreender textos – incluindo os próprios enunciados dos exercícios nos exames.

Nesse viés, a Teoria da Polifonia pode ser a base para apontar caminhos capazes de auxiliar os discentes na compreensão do que leem (em nível analítico, entender as relações de sentido de cada palavra presente no enunciado). Então, como forma de subsidiar os processos educativos e contribuindo com o desenvolvimento dos estudantes, este estudo visa a atingir a Educação Básica por meio das questões dos livros didáticos selecionados pelo PNLD.

Referências

AZEVEDO, T. M. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan./mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31997?start=600>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)**. 2018b. Disponível em: <http://inep.gov.br/enade>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Prova Brasil**. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 25 set. 2019.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987. Disponível em: https://docgo.net/detail-doc.html?utm_source=ducrot-oswald-o-dizer-e-o-dito. Acesso em 24 set. 2019.

DUCROT, Oswald. Por que intervalo? *In*: VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**: contribuição para uma teoria semântica argumentativa. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Unicamp, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O texto como escritura na alfabetização

Alice Virgínia De Oliveira Pacheco¹

Palavras-chave: Alfabetização; Escrivência; Escritura.

O trabalho para apresentação neste evento faz parte do projeto de pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul com o tema alfabetização. Assim, o objetivo é utilizar conceitos e definições propostos pelo professor e autor Roland Barthes (1915-1980) e sua obra para explicar como ocorre a *escrivência* e a *escritura* bem como, dessa forma, ampliar seus estudos para a Educação, especificamente para a alfabetização. O método de pesquisa utilizado foi o teórico conceitual. Roland Barthes foi escritor, crítico literário, semiólogo e filósofo francês. Suas obras são muitas e para conceituar *texto* foram utilizadas as obras *Aula* (2017), *O grão da voz* (2004) e *O rumor da língua* (2012). Para melhor compreender os aspectos estudados o trabalho apresenta-se em dois tópicos: 1. *Texto* e 2. *Escrivência e escritura*.

1. Texto

O texto em alfabetização esteve a serviço do método ou da função social e ambos foram utilizados para a função escolar. Mas para Barthes o texto não é bom ou ruim, não há quadro de honra e não há crítica (BARTHES, 2019). Nesse sentido, não temos como colocá-lo dentro de um modelo para servir a um objetivo escolar específico.

Para melhor compreender as ideias desse autor francês que dá corpo a esta parte da pesquisa, busquei por Leyla Perrone Moisés, uma das principais tradutoras dos livros de Barthes no Brasil, e de acordo com sua obra *Com Roland Barthes* (2012), o *texto* pode ser considerado uma pintura, uma fotografia, o cinema ou imagens, pois não há diferença entre ver e ler (MOISÉS, 2012). Ele pode ser lido pela via da emoção e não somente de forma técnica, como ocorre nas

¹ Pedagoga pela UCS, Psicopedagoga pela FSG, mestranda em Educação pela UCS. E-mail: avopacheco@ucs.br.

leituras feitas por meio da palavra escrita. Sendo assim, o texto pode ser tudo o que conseguimos ler, escrever e sentir. Ele não fica preso à representação da língua.

Dessa forma podemos pensar que a ensinância da língua maior, como escreveu Matos (2009), ensinada na escola pode ser questionada e a vida que está na criança poderia ser representada na sua escrita sem a vigilância da linguagem representativa.

2. Escrivência e escritura

Para diferenciar a escrita convencionalizada pela escola e a do discurso vamos buscar entender o que seria, para Barthes, os termos *escrevência* e *escritura*.

Escrivência é a escrita convencionalizada dentro dos padrões da língua e da representação, a escrita das literaturas de sucesso, dos textos acadêmicos científicos, dos protocolos de segurança, das redações escolares e assim por diante. Pode-se dizer que é a escrita aceita e reconhecida pela sociedade letrada, produzida a partir de uma prática pedagógica em alfabetização que não vê na criança um ser que traz em si sua própria linguagem. Não raro, o que normalmente acaba por ocorrer é a escola arrastar a escrita da criança para a representação e aos poucos ir transformando-a em *escrevência*.

Ao passo que a *escritura* viria a ser a língua menor (MATOS, 2009), aquela que não segue os padrões estruturais do regime escolar e, por não ter a preocupação em se enquadrar num sistema, uma escrita que permite maiores possibilidades e surge para inquirir os discursos dominantes. Nesse sentido, a *escritura*, como escreve Moisés (2012), é o oposto da *escrevência*. O texto é “o lugar onde a *escritura* se tece” e se faz por meio da “relação com a linguagem”, o resto é *escrevência* reprodutiva, centrada e padronizada.

Assim sendo, as crianças que estão iniciando seu processo de alfabetização teriam todas as condições para fazer *escritura*, pois elas possuem uma escrita que não se ocupa dos modelos impostos pela língua escolarizada e, sendo assim, possuem mais liberdade para escrever a partir do seu discurso sem as convenções da representação. Portanto, libertar as crianças para o texto na perspectiva da *escritura* é liberá-las para o pensamento fora dos modelos estruturantes.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2017.

BARTHES, Roland. **O grão da voz**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MATOS, Sônia Regina da Luz Matos. **Alfabetização e escritura**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

MOISÉS, Leyla Perrone. **Com Roland Barthes**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

A linguagem matemática nas práticas pedagógicas de docentes

Andressa Abreu da Silva¹

Eliana Maria do Sacramento Soares²

Palavras-chave: Linguagem matemática; Práticas Pedagógicas; Natureza da Matemática.

Apresentamos um extrato de uma pesquisa de Mestrado concluída em 2020 que tinha como objetivo evidenciar as contribuições advindas do estudo da Natureza da Matemática para redimensão de práticas pedagógicas para o ensino da Matemática na Educação Básica. Para a contextualização dessa pesquisa foram utilizados os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2017. Esse sistema evidencia as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos com o processo de aprender Matemática e coloca em foco as demandas e desafios para as práticas pedagógicas docentes.

Para atingir os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo com oito professores atuantes na Educação Básica pública do município de Caxias do Sul. Os professores foram questionados sobre o que entendiam sobre o conhecimento matemático, sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula e sobre aspectos específicos da Natureza da Matemática em suas práticas realizadas antes da pandemia. As entrevistas foram realizadas via chamada de vídeo no aplicativo *WhatsApp* nos meses de maio e junho de 2020.

O estudo de Becker (2012) revela que os alunos não relacionam o que aprendem nas aulas de Matemática com o viver cotidiano, somente com as tarefas escolares que precisam realizar e até mesmo com o vestibular. Assim, os estudantes acabam por focar mais na simbologia, na manipulação de símbolos e na execução de fórmulas, sem entender o contexto e a fundamentação, o que os leva a

¹ Mestre em Educação pela UCS. E-mail: andressaabreusilva0@gmail.com

² Mestre e Doutora em Educação pela UCS. E-mail: emsoares@ucs.br

considerar a Matemática algo difícil. Partimos do pressuposto de que o conhecimento do professor de Matemática sobre a natureza dessa área pode ser utilizado para redimensionar sua prática docente.

Da pesquisa realizada, emergiram seis categorias: *Muitos, muitos exercícios; Linguagem Coloquial e Linguagem Matemática; Historinha; “Onde que a gente usa isso?”; Anos Iniciais: formação e bloqueio e sobre “o que é a Matemática”*. Destacamos a segunda categoria *Linguagem Coloquial e Linguagem Matemática*, reforçando que a Matemática utiliza de simbologia própria, como toda e qualquer linguagem.

A categoria elegida está relacionada com as adaptações de linguagem ou termos matemáticos como um aspecto das práticas pedagógicas. A fala de uma das professoras entrevistadas revelou que ela tende a “*falar o português*” para explicar notações e conceitos a fim de que os alunos possam compreender melhor os conceitos. Duas professoras entrevistadas destacaram a importância da utilização da linguagem matemática e três afirmaram utilizar mais adaptações de linguagem. Ressaltamos que, quando questionada sobre o uso da linguagem matemática, a PE7 não a entendeu como uma prática pedagógica e afirmou que seus alunos tinham muita dificuldade de interpretação.

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

Os desdobramentos da pesquisa indicam que as práticas para o ensino de Matemática precisam estar focadas em significação e compreensão para assim terem o potencial de desenvolver o pensamento lógico matemático.

Referências

BECKER, F. **Epistemologia do Professor de Matemática**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2012.

STEWART, I. **Os Problemas da Matemática**. 2. ed. Lisboa: Gradiva – Publicações Ltda, 1996.

Atividades de alfabetização e o cenário pandêmico

Cátia Marinello¹

Palavras-chave: Alfabetização; Atividades; Pandemia.

Este estudo é um recorte investigativo vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, que tem por objetivo identificar quais são os tipos de atividades de alfabetização elaboradas por professoras do 1º ano durante a pandemia da Covid-19 na Rede Municipal de Ensino de Veranópolis/RS a partir do Decreto Executivo Municipal nº 6.635, de 09 de junho de 2020.

A configuração metodológica desta pesquisa opera-se por meio dos impactos da suspensão das aulas presenciais nos estabelecimentos de ensino público na cidade de Veranópolis como medida de distanciamento social para prevenção da disseminação do contágio do Coronavírus. O Decreto Executivo Municipal nº 6.635 estabelece normas sanitárias a serem adotadas em Veranópolis pelo mesmo período em que perdurar a calamidade pública. Dessa forma, normatiza o desenvolvimento de aulas remotas, possibilitando o desenvolvimento das habilidades básicas de cada ano escolar de forma síncrona e assíncrona.

Nesse sentido, a pesquisa assume um caráter qualitativo, sendo definida como pesquisa-ação e pautada em três momentos distintos, mas interligados: (a) estudo de alguns conceitos sobre a alfabetização no Brasil; (b) coleta e identificação dos tipos de atividades de alfabetização durante a vigência de 09 de junho de 2020 até o final do período letivo do mesmo ano, interstício no qual vigora o Decreto Executivo Municipal nº 6.635/2020; e (c) identificação da possibilidade ou não do surgimento de um outro tipo de atividade de alfabetização.

Alfabetizar é reconhecer a singularidade social e seu conceito remete a muitas facetas. Os discursos mais difundidos sobre as pedagogias da alfabetização do Brasil nas atividades de sala de aula

¹ Mestranda do PPGEduc da UCS. E-mail: cmarinello@ucs.br

versam sobre os métodos sintéticos e analíticos. Matos (2014) aponta quatro tipos de atividades escolares produzidas por meio dessas pedagogias da alfabetização: atividade mecânica, atividade mecânica com base alfabética, atividade de letramento com base alfabética e atividade de ênfase no letramento.

As atividades mecânica e mecânica de base alfabética são encontradas com exercícios repetitivos em livros didáticos e cartilhas e sugerem a pedagogização das atividades de alfabetização, prática recorrente na qual a escola submete os saberes, as práticas e as vivências a um conjunto de transformações para torná-los ensináveis.

Outro tipo de atividade é a de alfabetização com ênfase do letramento, que traz a compreensão, a interpretação e o uso da língua nas práticas sociais e têm como foco o alargamento das práticas da cultura escrita e de outras linguagens no contexto alfabetizador (MATOS, 2014); cinema e teatro são convites de interação com o letramento.

Um dado inicial advindo do estudo da coletânea de atividades elaboradas pelas professoras do 1º ano durante a pandemia da Covid-19 na Rede Municipal de Ensino de Veranópolis/RS ao longo de 2020 é que grande parte das atividades de alfabetização foram baseadas nos livros didáticos, como textos para cópia sem significado social para reprodução da língua escrita voltada à codificação e decodificação, texto de frases para memorização da reprodução, sem estilo ou qualidade literária, escolarizado, com enfoque na base alfabética.

Como este estudo ainda está em desenvolvimento novas reflexões surgirão a partir do olhar cuidadoso para as atividades elaboradas pelas professoras alfabetizadoras e as implicações destas no processo de ensino. Também identificar-se-á a possibilidade ou não do surgimento de outro tipo de atividade de alfabetização.

Referências

MATOS, Sônia Regina da Luz. Planejamento e Metodologias em Alfabetização. *In*: MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina (Orgs.). **Diálogos com a educação**: política, escola e escrita. Caxias do Sul: EDUCS, 2014. v. 3. p.175-199.

Nasce uma contadora de histórias em tempos de pandemia

Daniela Aparecida Morais Peixoto¹
Roger Andrei de Castro Vasconcelos²

Palavras-chave: Contação de histórias; Professor; Escola; Pandemia.

Início minha escrita ao pensar na trilha de conhecimento da disciplina *Mediação Cultural: a contação de histórias*, cursada na Especialização Literatura Infantil e Juvenil: da composição à educação literária da Universidade de Caxias do Sul com o objetivo de pesquisar os fascínios e mistérios na arte de contar histórias no formato virtual. Trago uma pesquisa bibliográfica ao analisar estudos de Abramovich (1997), Matos (2014) e Reyes (2010) e uma pesquisa exploratória ao apresentar a minha iniciação na arte de contar histórias.

Contar histórias hoje, podemos afirmar, é uma profissão que envolve e encanta os ouvintes. Contar histórias para crianças, principalmente na primeira infância, permite que elas conheçam o mundo, suas tradições, levando-as ao imaginário, ao universo da leitura, com a possibilidade de amenizar os medos e conflitos inerentes desse grupo etário. Segundo Reyes (2010) a literatura, apresentada por meio da contação de histórias é fonte inesgotável de símbolos na formação da memória da criança, já Amadou Hampâté Bâ, contador de histórias tradicional da África perfeitamente citado por Matos (2014) na sua obra *A palavra do contador de histórias*, afirma que se faz necessário dar voz aos contadores para conhecermos as histórias do outro que também é a nossa História. É visível que, para o desenvolvimento infantil, ouvir histórias e recriar o universo ao seu redor é fundamental. O contador de histórias, no caso aqui a professora, tem uma função importantíssima nesse processo, pois é o mediador que estimula a imaginação e a oralidade das crianças.

Quero registrar meu nascimento como contadora de histórias. No ano de 2020 assumi a sala de leitura da escola em que trabalho há mais de cinco anos na rede municipal de São José dos Campos/SP. Um

¹ Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela UCS. E-mail: daniapmpeixoto@gmail.com

² Mestre em Educação pela UCS. E-mail: roger@rogercastroeventos.com.br

grande desafio, pois muitos professores que atuam nessa sala acreditam que é preciso fantasias, confecção de diversos materiais, um enorme arsenal de adereços, tudo para atrair a atenção das crianças. Eu sempre pensei diferente, então aceitei o desafio com o objetivo de apresentar às crianças livros de qualidade, literatura como arte e histórias de tradição oral. Iniciei o ano com muitas expectativas, medos e inseguranças, pois, apesar de estar na Educação Infantil há quase vinte anos, a sala de leitura era algo novo para mim. Foi um momento de muitas descobertas e aprendizagens, e o mundo foi surpreendido por uma pandemia; quase tudo fechou e a escola em que atuo não foi diferente, tivemos que ficar em casa. Quando retornamos tudo estava diferente, a escola estava lá, no entanto só o prédio, sem vida, sem crianças, porque são elas que dão vida e cor ao cotidiano escolar, sem elas a escola não existe. Então tivemos que nos reinventar e esse foi um momento de grande desafio na minha vida profissional: contar histórias para as crianças através de uma tela. No início me senti muito perdida. Que história eu contaria? Eu poderia ler livros? Mostrar as ilustrações? A angústia e o medo do novo me assustaram.

Nunca me relacionei bem com câmeras, não gosto muito de ser fotografada, muito menos de filmagens, porém as crianças estavam em casa e queriam ouvir histórias, então, com determinação e paixão pelos pequenos, comecei a contar histórias, ou melhor, a gravá-las. Que aprendizado! No começo eu não queria mostrar meu rosto, então gravava a narração de algumas histórias e encaminhava para as crianças por grupos no celular, mas elas queriam mais e a partir desse instante iniciei o processo de gravar histórias em vídeo. Entre erros e acertos seguimos vitoriosos. Em parceria com outras colegas professoras montamos um blog que foi um sucesso entre as crianças e suas famílias. Assim nasceu uma contadora de histórias, que está a cada dia mais encantada por esse universo e consegue perceber que o ato de contar histórias pode transformar o mundo – hoje já transformou o meu. O caminho é longo, mas pode e deve ser prazeroso.

Hoje, quando aos poucos as crianças estão voltando presencialmente à escola e contando histórias, percebo no olhar de cada uma o encantamento e a alegria ao contar suas histórias. Algumas crianças

ainda estão em casa, por isso sigo no mundo da contação conectada com vídeos postados no blog. De acordo com Abramovich (1997), é importante contar histórias para crianças, mas é fundamental contarmos histórias para fazermos História. Nasci como contadora, tenho um longo caminho a percorrer, pois, assim como a vida, contar histórias é uma arte e existem muitas histórias para serem contadas.

Referências

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

MATOS, Gyslaine Avelar. **A palavra do contador de histórias**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

O processo da pesquisa para estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental a partir da elaboração, construção e análise de Projeto de Aprendizagem Investigativa

Elizabete Ramansini¹

Palavras-chave: Projeto de Aprendizagem Investigativa (PAI); Estudantes Pesquisadores; Competências; Pesquisa-ação; Professor-pesquisador.

Desenvolver pesquisa no processo de educar no 4º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é desenhar um roteiro teórico-prático no ponto de vista metodológico ligado à capacidade de (re)construir, adquirir conhecimentos inovadores e contribuir para o questionamento reconstrutivo que trata da criticidade e da criatividade. Nesse sentido, este estudo visa a aprofundar práticas educativas do professor-pesquisador que envolvam o desenvolvimento de importantes competências esperadas de um estudante pesquisador na atualidade.

Assim, com vistas à formação de estudantes investigativos, esta pesquisa propõe-se a elaborar, construir e analisar uma proposta de construção de Projeto de Aprendizagem Investigativa (PAI) com alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental.

Diante da importância deste estudo, o tema é o estudante pesquisador no processo do PAI e o problema apresenta o seguinte questionamento: *como ocorre o processo da pesquisa para estudantes do 4º Ano do Ensino Fundamental a partir da elaboração, construção e análise do Projeto de Aprendizagem Investigativa (PAI)?*

Sendo assim, o objetivo definido para esta pesquisa é compreender como ocorre o processo da pesquisa para estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental a partir da elaboração, construção e análise do Projeto de Aprendizagem Investigativa a fim de se desenvolverem competências que promovam a problematização e a resolutividade do objeto de estudo.

A relevância acadêmica e social da Dissertação justifica-se pela inserção do processo investigativo nos espaços educativos para que a

¹ Mestranda em Educação pela UCS, Graduada em Licenciatura Plena de Pedagogia e Licenciatura Plena de Geografia pela UCS. E-mail: eramansi@ucs.br

pesquisa permita formar estudantes que reflitam, problematizem e argumentem e assim ampliar o conhecimento científico e consequentemente contribuir com a sociedade.

O aporte teórico está pautado nas contribuições de Bender (2014), Campos (s/a) e Sasseron referente ao projeto e às competências da Base Nacional Comum Curricular (2018) e Perrenoud (2000) a respeito das competências de um estudante pesquisador.

A pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, com metodologia fundamentada na pesquisa-ação como mediadora do PAI. Thiollent (1988, *apud* Gerhardt, Silveira 2009) e Tripp (2005) sustentam as interações entre pesquisador e pesquisado. Neste estudo compreende-se que se conciliam as funções de professor e pesquisador, diante desse fato a expressão professor-pesquisador tem o sentido de instaurar procedimentos que completam a ação, a experimentação e a tomada de consciência do estudante para que se possa construir a autonomia de pensamento (BECKER, 2007).

Para a coleta de dados está sendo utilizado o diário de campo, que compõe a parte descritiva e a reflexiva. A construção do PAI está sendo desenvolvida em forma de um roteiro em que o título, o tema, a problematização, a justificativa, o objetivo, a hipótese, a investigação, a conclusão e o compartilhamento dos resultados estão sendo construídos com os estudantes pesquisadores e as produções estão emergindo a partir desse trabalho.

Ao longo da construção do PAI percebeu-se o envolvimento dos estudantes pesquisadores na realização da proposta de trabalho. À medida que avançamos no roteiro os questionamentos se tornam mais frequentes e as escritas se entrelaçam com o roteiro da pesquisa.

Além de aprenderem a desenvolverem um projeto de pesquisa fundamentado na investigação os estudantes pesquisadores vivenciaram oficinas práticas que sustentaram cada etapa do roteiro. A iniciativa dessa ação pedagógica emergiu a partir da observação de uma das atividades em que a duração foi maior que o esperado devido ao fato de a proposta nunca ter sido realizada antes. A partir desse momento pensou-se em diferentes metodologias que antecedessem a etapa do

PAI para que houvesse sustentação teórica e os efeitos dessa prática repercutiram num desenvolvimento mais crítico e autônomo.

Por fim, construir um Projeto de Aprendizagem Investigativa para estudantes pesquisadores do 4º Ano do Ensino Fundamental é desafiador, principalmente em tempos de pandemia. Cada etapa construída era e está sendo uma conquista, pois pela primeira vez eles estão tendo a experiência e a oportunidade de desenvolver e participar de um projeto sem dúvidas inovador para o município. Muitas escritas e reescritas estão sendo realizadas, muitos recursos pedagógicos estão sendo utilizados, muitas conversas e questionamentos estão sendo discutidos em aula. A evolução dessa descoberta está presente nos registros, na participação, nos olhares e nos sorrisos de cada um que constrói seu projeto e sua história.

Referências

BECKER, Fernando; MARQUES Tania Beatriz Iwaszko; KABACH, Patrícia Fernanda Carmem (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2007.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional comum curricular: educação é a base**. 2018.

CAMPOS, Aline de. Aprendizagens baseadas em projetos – por onde começar?. **Medium**, 25 mar. 2020. Disponível em: <https://medium.com/e-portfolio-tdma-aline-de-campos/aprendizagem-baseada-em-projetos-por-onde-come%C3%A7ar-4c0c03e6bfb1>. Acesso em: 7 de mai. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: um convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17 n. especial, p. 49-67, nov. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/epec/v17nspe/1983-2117-epec-17-os-00049.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 443-466, set./dez. 2005.

Nerina, a ovelha negra: análise do livro de imagens pela narrativa verbal e visual

Fabiana Lazzari Lorenzet¹

Estella Maria Bortoncello Munhoz²

Flávia Brocchetto Ramos³

Palavras-chave: Narrativa visual; Livro de imagens; Literatura infantil.

Este estudo trata da obra *Nerina, a ovelha negra*, de Michele Iacoca, e sua constituição como narrativa visual a partir da estrutura de sequência narrativa. Com o objetivo de analisar essa obra literária constituída pela visualidade, perguntamos como esse texto se concebe em narrativa visual. Dessa forma, a abordagem metodológica é de viés analítico, com base em Adam (2018) no que diz respeito à análise da sequência narrativa, e em Oliveira (2008), para apoiar teoricamente estudos sobre a visualidade. O exemplar objeto desta pesquisa faz parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2014 para Educação Infantil e Pré-escola.

A literatura infantil é fundamental na construção de pontes entre a criança e o mundo e, indispensavelmente, em sua humanização. Para Zilberman (2012), a leitura e a Educação são um direito inalienável de todas as pessoas. Nesse sentido, o livro de imagens, além de propiciar ao leitor contato com a literatura, ainda contribui para que a visualidade se desenvolva, pois nesse tipo de livro o leitor também é responsável por criar e narrar a história.

Segundo Ramos (2014), os livros de imagens apresentam uma semântica própria. A forma como elementos composicionais se organizam e se conectam espacialmente proporciona entendimento da sequência narrativa e, ainda, que o leitor visualize e leia uma história. Dessa forma, ao ser lida a imagem contém sentidos que vão sendo atualizados pelo leitor.

¹ Doutoranda em Educação pela UCS. Pedagoga. E-mail: fllorenz@ucs.br

² Mestranda em Letras e Cultura pela UCS. Designer. E-mail: embmunhoz@ucs.br

³ Doutora em Linguística e Letras pela PUCRS. Professora na UCS. E-mail: fbamos@ucs.br

Assim, os estudos de Michel Adam (2008), em seu livro *A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos*, orientam, como aporte teórico, a análise da composição narrativa. Ainda que não tenha abordado a visualidade, o autor evidencia a estrutura da história constituída por cinco macroproposições de base que, por sua vez, correspondem a cinco momentos: a) situação inicial, antes do processo; b) nó desencadeador, o início do processo; c) reação ou avaliação, o curso do processo; d) desenlace, resolução, o fim do processo; e) situação final, depois do processo (ADAM, 2008). O primeiro momento, situação inicial, e o último, situação final, são considerados os limites do processo, ao passo que o nó desencadeador, a reação ou avaliação e o desenlace ocupam o espaço do núcleo do processo da estrutura da sequência narrativa.

Para subsidiar teoricamente a análise das narrativas visuais sob o ponto de vista das imagens e da visualidade tomamos como referência Oliveira (2008). Segundo o autor, ainda nas escolas é preciso que a iniciação à leitura das imagens seja anterior à da alfabetização das palavras. Assim, é preciso que desde cedo o aprendizado da leitura das imagens seja tão incentivado quanto o das palavras. O autor também aborda aspectos constitutivos da ilustração, tratando principalmente sobre cor, cenário, perspectiva, espaço físico, ritmo, composição assim como descrição da materialidade e do projeto gráfico de cada obra.

No caso da obra *Nerina, a ovelha negra*, na sequência narrativa constituída pela visualidade podemos observar: a) antes do processo, situação inicial – as ovelhas pastando no campo; b) início do processo – Nerina chega e o grupo não aceita sua presença; c) curso do processo – o lobo articula trama para a Nerina enganar as ovelhas fingindo-se de lobo; d) fim do processo – Nerina muda de ideia e conta tudo à ovelha líder do rebanho; e) depois do processo, situação final – Nerina pasta junto ao rebanho.

Em relação à visualidade, a obra acolhe distintas interpretações, sendo a compreensão dos significados antecedentes e consequentes da imagem. Desse modo, a mudança de cenário, a repetição de personagens em diferentes ações, as cores empregadas, o enquadramento e a distribuição dos elementos ao virar de páginas

auxiliam o leitor a infirir sentidos únicos para a história. Segundo Ramos (2014), mais do que descrever ou enumerar o que se vê, é preciso estabelecer sentidos entre os elementos. Portanto, a leitura da obra *Nerina, a ovelha negra* proporciona que o leitor acompanhe o percurso da personagem e aplique seus conhecimentos de mundo em um passeio pelos sentidos da imagem.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

IACOCCA, Michele. **Nerina**: a ovelha negra. São Paulo: Ática, 2012.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

RAMOS, Flávia Brocchetto. A literatura me alcança pelas imagens que a constituem: reflexões epistolares. *In*: BRASIL. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012.

A constituição do sentido do discurso em Histórias em Quadrinhos a partir da teoria da polifonia linguística

Fabiana Peroton¹

Palavras-chave: Compreensão Leitora; Teoria da Argumentação na Língua; Narrativa Gráfica.

Embora vista durante muito tempo apenas como cultura pop, a nona arte tem começado a despertar interesse acadêmico nos últimos anos. Premiações internacionais como o *Pulitzer* e nacionais como o *Jabuti* têm rendido às Histórias em Quadrinhos (HQs) um segundo olhar de pesquisadores da literatura e da linguística, mostrando que essas narrativas têm qualidade literária e discurso complexo. Ao mesmo tempo, alguns questionamentos tornam-se relevantes: se o discurso das HQs possui particularidades que o torna diferente do discurso literário, de que forma pode-se analisar as obras em narrativa gráfica contemplando suas singularidades? Como o não verbal interage com o verbal e afeta o entendimento do discurso? Que elementos são essenciais na leitura de um texto multissemiótico como os quadrinhos?

A partir desses questionamentos começou-se a elaboração deste estudo que, por questões de tempo e extensão, ficou delimitado ao objetivo de investigar como se constitui o sentido do discurso nas HQs e tiras nas quais o não verbal é ilustrativo a partir da teoria da argumentação na língua de Oswald Ducrot.

A pesquisa foca-se na leitura, mais precisamente na habilidade de Compreensão Leitora analítica descrita por Azevedo (2016). O olhar sobre a leitura e a compreensão ocorre pela necessidade de melhoria da aprendizagem nessa área, conforme dados das avaliações externas do SAEB e da Prova Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação, apenas 1,62% dos estudantes concluintes do Ensino Médio alcançou níveis de aprendizagem classificados como adequados em Língua Portuguesa. Corroborando isso, atualmente a BNCC de Língua Portuguesa ressalta a necessidade do desenvolvimento de habilidades

¹ Mestranda em Letras e Cultura pela UCS. E-mail: fperoton@ucs.com.br

de leitura de textos multissemióticos e de gêneros digitais, os quais, em grande parte, utilizam de múltiplas semioses.

Contraopondo-se a essa necessidade de ensino, pouco se estuda sobre quais elementos são necessários para qualificar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora desses textos, assim como análises que observem de modo equivalente o verbal e o não verbal na construção discursiva.

Buscando preencher essa lacuna, o presente estudo parte dos pressupostos da Teoria da Polifonia Linguística de Ducrot (1990), na qual o autor contesta a ideia da unicidade do sujeito autor, defendendo que diferentes vozes se manifestam num mesmo discurso. Segundo a teoria, o autor de um enunciado não necessariamente aparece como locutor deste e o próprio enunciado pode desdobrar-se em diferentes “afirmações” que serão assumidas ou não pelo locutor. A concepção de enunciadores e sua formação a partir do posto, do pressuposto e da negação nos enunciados é bastante significativa no trabalho com o humor em tirinhas e quadrinhos bem como possibilita o trabalho com a Compreensão Leitora analítica ao desmembrar os pontos de vista do enunciado.

Também se usam os trabalhos de Eisner (1999) e McCloud (2000) sobre construção da narrativa gráfica para analisar alguns elementos essenciais da linguagem não verbal das Histórias em Quadrinhos como tempo, espaço e personagem.

Ao analisar pela teoria polifônica as tiras e quadrinhos das obras *Malvados* e *Quadrinhos dos Anos 10*, do quadrinista brasileiro André Dahmer, e *Armandinho*, v. 14 do também brasileiro Alexandre Beck, percebe-se a necessidade de aliar mecanismos de leitura do texto visual das narrativas gráficas para dar conta do sentido, o que nos leva a repensar o material de ensino para compreensão leitora desses discursos. Embora nesse primeiro momento a ênfase ocorra sobre a polifonia linguística e o aspecto verbal, compreende-se este estudo como etapa de pesquisa de um projeto maior, que pretende analisar a construção de sentido em discursos multissemióticos de narrativas gráficas com vistas à construção de um modelo de análise discursiva dessas produções.

Referências

- AZEVEDO, T. M. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, v. 51, 2016, p. 73-81.
- BECK, Alexandre. **Armandinho**. Caxias do Sul: Belas Letras, 2018. v. 14.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_vers_aofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 7 mai. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Programa internacional de avaliação de estudantes (Pisa)**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-eexameseducacionais/pisa>. Acesso em: 4 dez. 2020.
- DAHMER, André. **Malvados**. São Paulo: Quadrinhos e Cia., 2019.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación**: conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1990.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

Livros de pano e muitas histórias para contar

Jacira Casciano da Costa¹
Roger Andrei de Castro Vasconcelos²

Palavras-chave: Livros de Pano; Contador de histórias; Criança; Educação.

A referida pesquisa se caracterizou pelo estudo dos livros de pano utilizados para a contação de histórias e emergiu da disciplina *Mediação Cultural: a contação de histórias* da Especialização Literatura Infantil e Juvenil: da composição à educação literária da Universidade de Caxias do Sul. Apresentou-se como uma pesquisa bibliográfica a partir de Fleck (2007), Girardello (2011) e Vasconcelos (2017). No estudo apresento uma trilha temporal de quando atuei como professora na Educação Infantil e estive responsável pela contação de histórias com a produção e utilização de livros de pano.

A história se inicia no espaço escolar, quando “montei” um tapete no chão o qual chamei de “Miscelânea de histórias” e misturei diferentes narrativas de contos. Conforme as crianças circulavam ao redor do tapete a história acontecia com a minha narrativa. Como recursos para a contação utilizei objetos cênicos, fantoches, dedoches, tecidos, papéis celofanes, sinos e outros adereços. Por vezes acreditei que somente as escolas devessem disponibilizar esses espaços para diferentes formas de expressão artística bem como para contar histórias, quando na verdade eles devem estar em múltiplos lugares, conforme Fleck (2007). Promover as diferentes formas de criação e interpretação com os alunos foi uma experiência gratificante e com ela o início da minha jornada como artesã por meio da confecção de livros de pano para a contação de histórias.

O primeiro livro que construí foi sobre as histórias de tradição Sufi: *Os Sons do Silêncio*. A partir dessa época comecei a me interessar e pesquisar sobre o assunto. Nessa primeira produção

¹ Psicomotricista. Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela UCS. E-mail: jccosta3@ucs.br

² Mestre em Educação pela UCS. E-mail: roger@rogercastroeventos.com.br

obtive uma colaboração da família, minha irmã, que confeccionou as partes que contém crochê. O livro foi feito todo à mão, com costuras e bordado. Fundamentando-se em muitos estudos e pesquisas sobre a tradição oral foi possível montar as ilustrações dos cenários, personagens e contextos. Acabei por me redescobrir nos livros, pelos quais sempre fui apaixonada. Ao utilizar os livros de pano para a realização da contação de histórias e perceber que os pequenos, ao tocarem nos livros, e reconheciam diferentes materiais e texturas desencadeou-se um misto de alegria e paixão pelo objeto livro.

As histórias de tradição oral ganharam novas versões nas vozes dos alunos que recontaram os contos e manusearam os livros de pano. Destaco o uso da expressão corporal, fundamental para a arte da narrativa pelo fato de não ficarmos somente presos aos livros ao ganhar movimento a história contada. O corpo se tornou uma extensão do livro, é importante exemplificar que não basta somente contar, mas expressar, imitar sons, gestos e trejeitos dos personagens contidos nas histórias, assim como estabelecer um convite ao espectador na participação da contação para adentrar a história. Como afirma Vasconcelos (2017), as histórias precisam sair dos livros.

Desde os tempos remotos, as histórias, seja por meio de canções ou de poemas, foram transmitidas oralmente e na atualidade é por muitos meios, como o livro de pano. Girardello (2011) registra que os mais idosos e as mulheres passavam para os mais jovens e crianças os enredos aprendidos com seus pais, avós e outras pessoas de mais idade. Até hoje muitos povos preservam e guardam suas tradições por narrativas contadas com o objetivo de preservar valores e crenças de determinadas culturas. Minha experiência ao contar histórias para as crianças no espaço escolar com a utilização dos livros de pano reforçou a importância de narrar histórias. Alimentamos a nossa imaginação criativa, lúdica e coletiva. Aquele que sabe muitas histórias já as ouviu, leu e contou. Eu e meus alunos contamos histórias com livros de panos e muita criatividade. Quantas histórias podemos contar, bordar e rememorar?

Referências

- FLECK, Felícia de O. O contador de histórias: uma nova profissão? **Revista Eletrônica Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. 23, 1. sem., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/15182924.2007v12n23p216/404>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- GIRARDELLO, Gilka. A voz quente do coração do rádio. *In*: PIETRO, Benita (Org.). **Contadores de histórias**: um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: s. ed, 2011, 240p. E-book. Disponível em: https://issuu.com/prietoproducoes/docs/oolivro_contadoresdehistorias. Acesso em: 18 abr. 2021.
- VASCONCELOS, Roger A. de C. **Contação de histórias na perspectiva de professoras contadoras**: possibilidades de atuação. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Motivação docente e aprendizagem: interfaces, diálogos e possibilidades

Marcelo Guindani ¹

Odilon Giovannini²

Maristela Pedrini ³

Palavras-chave: Motivação docente; Aprendizagem; Mediação; Linguagem

O presente texto apresenta um recorte do estudo cujo objeto de pesquisa foi a motivação docente. A investigação, inserida no paradigma naturalístico, de cunho qualitativo, lançou mão da metodologia da pesquisa participante e exploratória (THIOLLENT, 2011) para buscar respostas ao problema “*qual a percepção dos educandos em relação à motivação docente e a linguagem enquanto condição para a mediação pedagógica em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Serra Gaúcha*”. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários estruturados a vinte e seis educandos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola-campo. Os dados foram analisados por meio da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013) aliada a estudos bibliográficos com destaque a Tardif (2002), Vygotsky (1989) e Bzuneck (2009). Segundo Pozo (2002), aprender implica mudar e a maior parte das mudanças em nossa memória precisa de certa quantidade de prática e, principalmente, aprender, de modo explícito ou deliberado, supõe um esforço que requer alta dose de motivação, no sentido mais literal ou etimológico, de “mover-se para” a aprendizagem. Para Bzuneck (2009), os professores poderão criar e fazer opções por metodologias de ensino que venham a mobilizar a motivação dos seus estudantes, tornando assim o espaço de sala de aula mais dinâmico, dialógico e afetivo. As contribuições de Vygotsky

¹ Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela UCS, Mestre em Ciências e Matemática pela UCS. E-mail: guin.marcelo@gmail.com

² Bacharel em Física e Doutor em Ciências pela UFRGS. E-mail: ogiovanj@ucs.br

³ Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas pela UPF, Doutora em Educação pela PUCRS. E-mail: mpedrini@ucs.br

(1989) clarificam a compreensão do pensamento e da linguagem como processos interdependentes desde o início da vida. A relação entre homem e mundo é mediada pela cultura por meio da linguagem, produzindo novos conhecimentos enquanto sujeitos socio-históricos. Nesse sentido, a linguagem deve ser uma poetização da palavra cotidiana, a qual se transforma a partir do ato performativo. Assim, os professores transformam a palavra do cotidiano com a finalidade de marcar o seu significado (LARROSA, 2002).

A análise textual discursiva das vozes dos participantes da investigação culminou com a emergência de quatro categorias de estudo a seguir descritas: **(a) Os saberes e fazeres docentes: movimentos que intensificam a mediação pedagógica em sala aula** – focalizou a atuação dos professores no exercício de sua função, na prática de sua profissão em que desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, os quais, que segundo Tardif (2002), são elementos constitutivos da prática docente. As falas dos educandos remeteram à estreita relação entre a postura do professor e a qualidade no desenvolvimento das aulas, transformando a sala de aula num local de construção de vínculos e aprendizagens. **(b) Motivação docente e aprendizagem** – emergiu das questões que contemplaram a motivação docente e sua relação com a aprendizagem. As afirmações dos educandos ratificaram a ideia de que a atuação do professor está intimamente ligada ao processo de aprendizagem, destacando que a renovação diária, a resiliência pessoal e a afetividade são aspectos fundamentais na mediação pedagógica. **(c) A comunicação em sala de aula: diálogo e aprendizagem** – os educandos reiteraram que o estímulo extrínseco necessário para a motivação é desencadeado pela linguagem, um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências, ingressamos no mundo. O estudo apontou que a boa comunicação desperta o interesse e a motivação dos estudantes. **(d) Vivências da relação professor e aluno: aula como espaço para aprendizagens significativas** – os participantes do estudo se expressaram sobre como deveria ser

uma boa aula enquanto um importante espaço para a motivação de aprendizagens por meio da escrita de uma carta destinada a professores. As cartas escritas estão imbuídas de uma “sede” por aulas dinâmicas, diferenciadas, inovadoras, permeadas por afetividade, diálogo, interação em que o professor não é apenas o mediador do conteúdo cognitivo, mas um amigo, alguém motivado pelo que faz, contagiando e criando o tão importante laço entre professor e aluno, proporcionando o aprendizado significativo.

O estudo apontou que a motivação docente exerce forte papel na mediação pedagógica, tornando a sala de aula um ambiente rico e propício à construção do conhecimento. As vozes dos estudantes ratificaram que a motivação docente inspira nos estudantes segurança e bom desempenho no processo de aprendizagem. Para complementar, fica evidente a relação entre os aspectos da linguagem que determinam a qualidade dessa relação entre professor e educando na mediação pedagógica, fazendo toda a diferença na criação de laços para a superação da visão reducionista da aprendizagem, ou seja, da Educação Bancária (FREIRE, 1994).

Referências

- ZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: BORUCHOVITCH, E.; ZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2 ed. rev. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Formação leitora: contribuições da literatura para o ensino de Língua Inglesa na escola

Mariele Gabrielli¹

Palavras-chave: Escola regular; Formação do leitor; Leitura literária; Língua Inglesa.

Este estudo propõe uma reflexão acerca das contribuições da Literatura no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em escola regular com vistas à formação do leitor. O objetivo contempla investigar teoricamente e discutir possibilidades de contribuição da leitura literária nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para a formação de alunos leitores.

No atual contexto educativo brasileiro ainda há muitos desafios a serem enfrentados no que se refere à formação de leitores. Contribuir efetivamente para a superação desses entraves, no sentido de auxiliar os alunos a ler, interpretar e escrever com autonomia, para que eles possam expressar suas ideias e se posicionarem nas situações vivenciadas, é uma tarefa complexa.

O estudo constitui-se como pesquisa bibliográfica e compreende duas fases: o levantamento de estudos que já discutiram contribuições da literatura no ensino de Língua Inglesa e, após, uma síntese integradora a fim de se propor algumas possibilidades da leitura literária nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para a formação de alunos leitores.

Conforme apontamentos de Nelza Mara Pallu (2016), o ensino de língua estrangeira precisa abarcar relações com a cultura, o sujeito e a sua identidade. Em função disso, é preciso dar foco às questões da leitura.

Luciana Severino da Silva (2016), em suas reflexões sobre o ensino de Língua Inglesa por meio da literatura, alerta que, na grande maioria das escolas, a língua estrangeira não tem estabelecida uma carga horária específica no currículo e isso se deve, além de outros

¹ Mestre em Educação pela UCS. E-mail: mgabriel@ucs.br

fatores, ao fato de que o próprio ensino de línguas passa por circunstâncias difíceis, como o reduzido número de horas-aula, os recursos pedagógicos escassos, as turmas numerosas e a carência de professores com formação. Em função desses problemas há poucas condições para que o professor desenvolva atividades com livros literários. Assim, o ensino de Língua Inglesa tem sido frequentemente fundamentado em metodologias obsoletas que se baseiam na memorização e na tradução, desmotivando os alunos.

A investigação bibliográfica aponta que ensinar Língua Inglesa na atual organização escolar é um grande desafio. Primeiro, porque os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio preveem apenas um (no máximo dois) período semanal de aula, ou seja, menos que uma hora. Além disso, os alunos chegam a esse nível de ensino com pouca bagagem de conhecimentos na língua estrangeira. Muitas vezes faltam tempos e espaços para vivências da língua e da cultura inglesa na escola.

O professor de Língua Inglesa, tendo em vista contribuir para a ampliação da visão de mundo do aluno, ao selecionar uma obra literária para fins didáticos, pode ir muito além das demandas linguísticas. Questões como valores humanos, características sociais e culturas de épocas distintas, papel da mulher em tempos remotos e na atualidade, por exemplo, vindos à tona, podem fomentar diálogos, relacionando essa experiência a novas aprendizagens, tanto de língua estrangeira quanto de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Referências

- PALLU, Nelza Mara. Um elo entre letramento crítico digital e o ensino de inglês para a formação de leitores. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 355-369, jul-dez, 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/23497>. Acesso em: 03 abr. 2021.
- SILVA, Luciana Severino da. O ensino de língua inglesa através da literatura: possibilidades para as aulas do ensino fundamental e médio. **Porto das Letras**, Palmas, v. 2, n. 3, p. 196-213, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2807>. Acesso em: 03 abr. 2021.

O retorno das danças circulares sagradas: subjetividades espaçotemporais nas sociedades pós-modernas

Natália Eilert Barella¹

Palavras-chave: Danças Circulares Sagradas; Subjetividades; Tempo-espaço; Pós-modernidade.

A presente pesquisa estuda as subjetividades espaçotemporais das Danças Circulares Sagradas para compreender o retorno desse fenômeno nas sociedades entendidas como pós-modernas, conceito ao qual se refere Michel Maffesoli em seu livro *O Instante eterno: o retorno do trágico nas sociedade pós-modernas* (2003). A hipótese central é de que a adesão a essas práticas no século XXI traduz características do imaginário social como o desejo de desaceleração e de reintegração com os semelhantes, resultado de profundas mudanças no paradigma desenvolvimentista ainda em curso.

Danças Circulares Sagradas é como se denominam as danças em círculo, compiladas e readaptadas para a contemporaneidade, de diversos grupos culturais e étnicos. Elas ressurgiram com força e ganharam essa denominação nos anos 70, quando o bailarino Bernhard Wosien foi ministrando um curso, a convite da ecovila de Findhorn na Escócia, ensinando danças folclóricas (que ele havia compilado por mais de 20 anos de estudos) de diferentes países da Europa. O que se percebeu nesse encontro foi a potência das danças tradicionais em círculo aplicadas ao presente, e a partir desse momento essas danças viraram rotina na ecovila e foram se espalhando pelo mundo por meio de pessoas que visitavam a comunidade, aprendiam as danças e as levavam às suas cidades. Esse movimento também incentivou que essas pessoas pesquisassem sobre as danças tradicionais de suas regiões, e assim tornou-se um movimento global de resgate da arte de dançar comunitariamente.

A diferença das Danças Circulares Sagradas para as outras expressões de danças é que ela não exclui nenhum tipo de pessoa:

¹ Licenciada em História e mestranda em Letras e Cultura pela UCS. E-mail: prismacircular@gmail.com

podem dançar numa mesma roda pessoas de diferentes idades e características físicas e não existe um pré-requisito para dançar. Essas danças também possuem um grande caráter comunitário, harmonizando o ritmo das pessoas que as dançam, uma vez que, por meio das coreografias (algumas simples, outras complexas), todos acabam se movimentando juntos. Como para dançar no ritmo as pessoas precisam estar no movimento presente, havendo pouco espaço para outros pensamentos, julgamentos ou divagações, essas danças também possuem um caráter meditativo, trazendo o movimento e a atenção para o presente.

Como problemática de pesquisa escolhi os aspectos espaçotemporais revelados por tais danças inseridas na realidade das chamadas sociedades pós-modernas.

Para dar conta dos objetivos, entendi a necessidade de compor uma metodologia, no escopo da pesquisa qualitativa, que abarque essencialmente a fundamental revisão bibliográfica necessária para compreender as dimensões espaçotemporais na cultura e, ao mesmo tempo, ser sensível à experiência da Dança Circular Sagrada que faz parte da minha bagagem pessoal de vida. Entendi, depois de algumas pesquisas em torno da melhor abordagem possível, que não se trata de uma pesquisa etnográfica nem de um estudo de caso ou uma ida a campo, mas de uma reflexão teórica que possibilite a contemplação da experiência em dança sem reduzi-la a objeto de análise, mas integrada às reflexões. Embora pareça complexa essa intenção, ela se harmoniza com as mais recentes pesquisas acadêmicas envolvendo dança, que se deparam com questões como essa que enfrentamos: a de estabelecer um método que, ao produzir como resultado uma escrita dissertativa, não reduza a dança a uma abordagem meramente descritiva ou aquém dos sentidos que a prática mobiliza.

No artigo *Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística*, a professora e pesquisadora Ciane Fernandez (2014, p. 133) faz um aprofundamento sobre possíveis métodos de pesquisa que respondam a pergunta “Como escrever com dança (ao invés de simplesmente sobre dança)?”. Tal colocação abre espaço para articularem-se

propostas atuais que transformam dança em sujeito de sua própria investigação ao invés de “objeto a ser analisado e controlado por métodos *a priori*” (FERNANDEZ, 2014, p. 18). Nesse percurso, a autora enfatiza a importância de a pesquisa acompanhar, de certa forma, a dança, criando uma mesma unidade artística.

O referencial teórico é interdisciplinar e, além de Maffesoli (2003), contempla Eliade (2020), Bachelard (1993), Krenak (2019), Wosien (1996), Estés (2014), entre outros teóricos das humanidades em geral.

Há relação desta pesquisa com a grande área da Educação e mais especificamente com as Linguagens, uma vez que acredito que exista um profundo processo educacional nas práticas de Danças Circulares Sagradas bem como no processo de refletir sobre a conexão delas com a sociedade, e a dança por si só é uma linguagem potente dentro dessa construção de conhecimentos.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014
- FERNANDES, Ciane. **Em busca da escrita com dança**: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. *Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 18-36, mai. 2014.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MAFFESOLI, Michel. **O Instante Eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.
- WOSIEN, Maria Gabriele. **Danças Sagradas**. Madrid: Edições del Prado, 1996.

GT7: Educação Especial e Inclusão

Coordenação: Monique Neckel Bueno e Paula Marchesini

Monitora: Alana de Souza Ferreira

O trabalho do professor da Educação Especial durante a pandemia

José Francisco de Sousa¹

Palavras-chave: Pandemia; Trabalho docente; Educação Especial; Burnout.

Com os processos da democratização política ocorrida após a promulgação da Constituição de 1988, começa no Brasil a conquista de alguns direitos de setores que antes eram marginalizados ou ignorados pela elite. Apesar de haver na Europa movimentos a favor de uma Educação inclusiva, democrática e de humanização, no Brasil ainda prevalecia a Educação baseada na exclusão e na desumanização das Pessoas com Deficiência. Contudo, alertado pela Organização Mundial de Saúde de que estava ocorrendo uma pandemia que começava a matar e a contaminar milhares de pessoas no mundo inteiro, o governo brasileiro manteve-se inerte com discursos negacionistas e até mesmo de “deixar” milhares de pessoas morrerem.

No dia 08 de setembro de 2021 o Brasil contava com 584.458 óbitos e 20.925.899 casos de contaminação (PORTAL G1, 2021). O risco de contágio para o professor em sala de aula chega a 192%, segundo pesquisa realizada por cinco instituições de ensino superior. De acordo com estimativas do sindicato dos professores do DF, 74 professores da rede pública morreram de Covid-19, enquanto 10 de escolas particulares chegaram a óbito também (RICARDO, 2021). Os professores são atingidos porque, em primeiro lugar, estão em contato com um grande número de alunos (estima-se que a rede pública do DF tem mais de 400 mil alunos matriculados) e, em segundo lugar, pelas condições de trabalho, idade, grande quantidade de professores com comorbidade, além do contato direto com alunos. No caso específico dos professores da Educação Especial, cujo trabalho é diferenciado, é verdadeiramente exigido contato direto com os alunos, a maioria dos

¹ Doutorando em Psicologia pela UCB, Mestre em Educação pela UnB, Especialista em Neurociência, Análise do Comportamento, Terapia Cognitiva-Comportamental e Neuropsicologia, Graduado em História, Letras, Pedagogia, Direito e Administração. E-mail: francisco1965@gmail.com.

alunos, devido a uma série de peculiaridade, não usa máscaras e fica difícil o distanciamento social, após a volta direta das aulas (sejam híbridas ou não) o número de contágio poderá aumentar e, com isso, muitos professores da Educação Especial poderão chegar a óbito.

Este trabalho tem como objetivo analisar o trabalho dos professores da Educação Especial e sua relação com a Covid-19. Para isso foram feitas entrevistas com 17 professores em duas escolas do Distrito Federal (DF) durante os meses de abril e maio de 2021, fazendo parte de uma pesquisa maior da tese de doutorado do autor. As entrevistas foram feitas remotamente por meio de uma plataforma de vídeo (*Google Meeting*), marcadas antecipadamente e de acordo com a disponibilidade dos professores. A princípio foram convidados 89 professores e o contato foi feito pelo grupo de professores de cada uma das escolas pelo *WhatsApp* com concordância dos diretores das escolas e fora do horário de trabalho dos professores. Participaram da pesquisa 17 professores de duas escolas públicas do DF que lecionavam na Educação Especial. As entrevistas foram feitas com um roteiro prévio com 17 perguntas.

Os primeiros casos de Covid-19 aconteceram em dezembro de 2019. No Brasil a doença chegou em março de 2021 e houve um crescimento exponencial. O epicentro da doença, no começo, era os Estados Unidos, contudo, após assumir o governo, o presidente Biden conseguiu controlar e até mesmo diminuir os números de mortes e de contágios. Nesse sentido, optamos por realizar a pesquisa em um período intermediário, isto é, quando se tinha maiores conhecimentos sobre as causas (formas de contágio) e os efeitos (sintomas) da doença. Nesse período já havia rumores por parte dos ministros da Economia, da Saúde e da Educação de que o ensino presencial deveria voltar.

Aproveitando o momento e seus contatos pessoais, o pesquisador que faz Doutorado em Psicologia com o tema sobre “síndrome de *burnout* em professores” pediu autorização para dois diretores de escolas de Educação Especial do DF para realizar uma pesquisa com base no seu tema do Doutorado. A princípio tentaram-se outras escolas, mas devido ao tempo e à logística não foi possível incluir outras escolas e mais professores, por isso o contato ocorreu somente com duas escolas públicas de Brasília. Primeiramente foi explicado aos

diretores das escolas que em seguida (uma semana depois) divulgaram nos seus grupos de professores. Cerca de 87 professores aceitaram participar da pesquisa, contudo muitos eram de contrato especial e tinham pouco tempo de atuação na rede, mas mesmo assim os dados foram colhidos e posteriormente excluídos.

Neste estudo percebeu-se que antes mesmo da volta das aulas presenciais houve uma tensão grande entre os professores, mas por determinação governamental estes acabaram voltando às atividades presenciais. Os relatos dos professores foram no sentido de que há um grande medo de se contrair a doença e, com isso, levá-la para suas casas e contaminar seus familiares. Relatou-se ainda o medo de adquirirem a doença e serem estigmatizados ou, caso não voltasse à sala de aula, sofrerem pressão social. Muitos dos professores com idade superior a 40 anos apresentaram comorbidade e mesmo assim tiveram que voltar a trabalhar, com isso a probabilidade de contágio e de morte entre os professores da Educação Especial podem aumentar, não só no DF, mas também em todas as unidades da federação.

Nos últimos anos houve um grande avanço nas instituições de ensino e na própria Educação Especial com a qualificação dos professores, oferecimento de gratificações etc., cabendo ao professor promover um trabalho voltado a um direito de igualdade, dando oportunidade a todos, principalmente para aqueles que foram excluídos durante séculos do processo educacional formal. O estudo mostrou que os professores da Educação Especial estão adoecendo, desenvolvendo uma série de doenças mentais, como síndrome de *burnout*, depressão, transtornos de ansiedade geral etc., o que pode se agravar mais ainda com a volta às aulas, mesmo com o ensino híbrido.

Referências

BRASIL volta a ter média móvel abaixo de 500 mortes diárias por covid pela 1ª. vez desde novembro. **Portal G1**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticias/2021/09/08/brasil-volta-a-ter-mediavel-abaixo-de-500-mortes-diarias-por-covid-1a-vez-desde-novembro-feriado-influenziaqueda.ghtml>. Acesso em: 6 set. 2021.

RICARDO, Luis. Risco de COVID cresce 192% em sala de aula: DF perdeu 84 professores. **Sindicato dos professores do DF – Sindroprodf**, 2021. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/risco-de-covid-cresce-192-em-sala-de-aula-df-perdeu-84professores/>. Acesso em: 7 set. 2021.

Tecendo uma rede: o trabalho colaborativo como facilitador dos processos inclusivos

Querubina Aurélio Bezerra¹
Carla Beatris Valentini²

Palavras-chave: Inclusão; Profissionais da Educação; Trabalho Colaborativo.

Este trabalho tem como objetivo apresentar o trabalho colaborativo como facilitador dos processos inclusivos no Instituto Federal do Rio Grande do Sul *Campus* Caxias do Sul. Este trabalho é um recorte dos dados analisados na Dissertação de Mestrado da autora, que fez um estudo de caso analisando o trabalho de profissionais da Educação, docentes e técnicos administrativos em Educação na escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso de Educação Profissional.

A ampliação do acesso de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, fomentada por meio das ações afirmativas, mobilizou os profissionais atuantes no *Campus* Caxias do Sul do IFRS a repensarem sua estrutura de trabalho para garantir que os processos educativos propostos aos estudantes fossem inclusivos. Pesquisas (VILARONGA; MENDES, 2014; BRAUN; MARIN, 2016; PINTO, 2016) que destacaram a relevância do trabalho colaborativo para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular ressaltaram a contribuição do profissional da Educação Especial aos professores do ensino regular em um trabalho de corresponsabilidade do processo educativo. No entanto, um dos primeiros desafios observados no lócus de pesquisa foi a necessidade de organização de uma estrutura que, diferentemente daquela composta nas escolas de Educação Básica das redes municipais e estaduais de Educação, não contasse necessariamente com espaço e profissionais especializados para a inclusão, mas partisse da afinidade com a temática para garantir o engajamento de uma equipe multiprofissional (BEZERRA, 2018).

¹ Mestra em Educação pela UCS. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – *campus* Caxias do Sul. E-mail: querubina.bezerra@caxias.ifrs.edu.br

² Doutora em Educação pela UFRGS. Universidade de Caxias do Sul. E-mail: cbvalent@ucs.br

Para atender às demandas do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do *Campus Caxias do Sul*, diferentes estratégias que se configuram enquanto trabalho colaborativo foram estruturadas a partir de 2016, passando desde a organização de pares da mesma categoria profissional que se articulavam pensando em estratégias de como atender estudantes com deficiência intelectual e o estabelecimento de um profissional de referência responsável por acompanhar o percurso acadêmico e fazer a articulação com a família até a articulação com instituições especializadas que promovessem formações aos profissionais sobre as necessidades específicas apresentadas pelos estudantes. Esse trabalho demonstra o envolvimento de diversas pessoas em prol da inclusão ao mesmo tempo em que pode indicar algumas fragilidades como eventuais descontinuidades, uma vez que não havia de forma efetiva pessoas vinculadas ao NAPNE, mas também envolvidas diretamente em outras atribuições relacionadas a seus setores de lotação (BEZERRA, 2018).

Cabe ressaltar que à época do desenvolvimento da pesquisa, os profissionais envolvidos no atendimento apresentavam incertezas sobre a forma como estavam estruturando o trabalho, mas já apontavam para uma organização que previa a adaptação curricular e atendimentos individualizados de forma a garantir um processo de escolarização inclusivo (BEZERRA, 2018). Orientações institucionais específicas sobre como proceder com esses atendimentos somente foram instituídas em dezembro de 2018, com uma instrução normativa que regulamentava a oferta do Plano Educacional Individualizado no IFRS, que fez previsão de um fluxo de trabalho intersetorial, com a garantia de participação, além do NAPNE, de Setor Pedagógico e de Assistência Estudantil (IFRS, 2018).

Diante do exposto, observa-se que os profissionais envolvidos nos processos de escolarização de estudantes com deficiência foram organizando uma rede de colaboração e tecendo, diante de suas possibilidades, articulações intra e interinstitucionais que fortaleceram os processos inclusivos.

Referências

- BEZERRA, Q. A. **O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.
- BRAUN, P; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade de do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Instrução normativa nº 12**. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/IN-PEI21.12_Publicada_em_271218.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.
- PINTO, M. G. **Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de educação física**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

A dificuldade leitora do discente disléxico

*Isolina Biasotto Sallet¹
Tânia Maris de Azevedo²*

Palavras-chave: Dislexia; Aluno; Inclusão.

Este é um trabalho em andamento cujo objeto é a compreensão leitora e suas dificuldades. Esta pesquisa parte do pressuposto de analisar sujeitos críticos, não somente aqueles que deem as respostas explicitadas no texto. É necessário que a criança goste de ler, e a escola é o lugar para que isso ocorra. Este trabalho será desenvolvido em torno do transtorno de aprendizagem conhecido como *dislexia*, que é caracterizado pela dificuldade na leitura e na escrita, o que nos leva a crer que o professor de Língua Portuguesa deva estar preparado para lidar ou pelo menos para reconhecer o transtorno, visto que muitos profissionais não têm preparação para receber ou mesmo ensinar crianças disléxicas. Diferente do que muitos pensam a dislexia não é uma deficiência, é uma disfunção específica no processo de leitura e escrita. A importância deste estudo está no conhecimento das dificuldades na compreensão leitora sob o olhar do discente disléxico e as atitudes do professor em relação a esse estudante.

Segundo Isabel Solé (1988), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende alertar o professor para a importância de desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo. Observamos que a inclusão é contemplada em vários documentos: Constituição Federal de 1988, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, entre outros. A Base Nacional Comum

¹ Graduada em Letras pela Universidade Anhanguera – Uniderp, Graduada em Pedagogia pelo PIB, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. E-mail: isolinasallet@hotmail.com.br

² Doutora em Letras pela PUCRS. Professora do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Doutorado em Letras da UCS. E-mail: tmazevedo@.br

Curricular (2017) lançou um olhar para essa questão. O Projeto de Lei nº 3517, de 2019, que tramita no Senado vem contemplar a dificuldade de aprendizagem na escola pública de Educação Básica juntamente com a Assistência Social para que o diagnóstico da dislexia tenha sua identificação o mais precocemente possível, assim a intervenção também poderá ocorrer o quanto antes. Precisamos de educadores com um nível maior de informação e preparados para a inclusão do dislético nas práticas educativas.

Segundo pesquisadores, a dislexia pode ser causada por vários fatores que são desde hereditariedade até alterações nos hemisférios cerebrais. A criança com suspeita de dislexia deve ser avaliada por uma equipe multidisciplinar, com vários profissionais de diversas áreas. Verifica-se que o sistema escolar necessita se moldar ao problema buscando juntamente com os pais diferentes estratégias para que se objetive o processo de ensino aprendizagem dessas crianças. Dessa forma, pode-se observar que as pessoas (crianças) são disléticas e não estão com dislexia, sendo uma condição natural com a qual elas nascem ou não, permanecendo por toda a sua vida. A dislexia é um distúrbio de linguagem que afeta a escrita, podendo predispor a pessoa a vários problemas de ordem social, comportamental e emocional, mas apesar de ser possível observá-la precocemente antes de a criança aprender a ler, normalmente é detectada durante a alfabetização, envolvendo a noção de fracasso e sucesso na sociedade.

Com os dados obtidos neste trabalho conclui-se que vários professores que trabalham com alunos disléticos ainda não sabem diferenciar a dislexia da dificuldade de aprendizagem, sendo assim o aluno dislético não tem o ensino diferenciado necessário. Entretanto, a falta de informação quanto a essa dificuldade pode ser a causa do insucesso escolar e em outras áreas da vida, podendo levar tanto os professores como a família a confundirem a dislexia com a falta de atenção ou a preguiça, por isso a importância do diagnóstico precoce. É fundamental um maior conhecimento dos professores em relação a como lidar com os alunos com dislexia, pois com uma sala de aula cheia, e mais alunos com dificuldades, como a dislexia, fica complicado para o professor ensinar a todos sem treinamento e conhecimento. O

aluno disléxico tem o direito de um ensino diferenciado com um professor que o inclua na sala de aula, mas que dê a atenção necessária e saiba usar uma didática diferenciada. É necessário que cada vez mais os profissionais da Educação se dediquem ao conhecimento, não somente desse distúrbio, mas de todas as dificuldades de aprendizagem, e se empenhem na busca de formação especializada e apropriada visando à inclusão desses alunos no ambiente escolar e social.

Referências

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: 1948, 217 (III) A, art. 1. Disponível em: <http://www.un.org/en/universaldeclaration-human-rights/>. Acesso em: 9 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

ELLIS, A.W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Saraiva, 1996.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. São Paulo: Penso, 2012.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **Guia para a elaboração de trabalhos acadêmicos 2019**. Caxias do Sul: SIBUCS, 2019. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/guia-trabalhos-academicos_4.pdf. Acesso em 18 jun. 2021.

Inclusão escolar em tempos de pandemia: desafios à acessibilidade curricular na Educação Profissional

Querubina Aurélio Bezerra¹
Clarissa Haas²

Palavras-chave: Acessibilidade curricular; Ensino Remoto; Inclusão.

A inclusão escolar busca garantir o direito de todos aprenderem juntos em condições de igualdade e equiparação de oportunidades (BRASIL, 2008). O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), em alinhamento a esses princípios, instituiu um conjunto de dispositivos institucionais, tais como a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) (IFRS, 2014) e a implementação dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs) (IFRS, 2018, 2020a). Assim, este trabalho tem como objetivo abordar os processos escolares inclusivos no IFRS *Campus* Caxias do Sul mediante o contexto de pandemia ocasionado pela Covid-19. A abordagem metodológica é qualitativa e se estrutura por meio da pesquisa-ação (ENGEL, 2000).

O IFRS considerou como medida inicial para garantir a segurança e saúde de sua comunidade a suspensão das atividades presenciais em todas as suas unidades, interrompendo o calendário acadêmico de 2020 por seis meses. O retorno às atividades letivas se deu na forma de atividades pedagógicas não presenciais (IFRS, 2020b, IFRS 2020c). Porém, o calendário acadêmico somente foi restabelecido em maio de 2021, em modo de ensino remoto (IFRS, 2021). Diante desse contexto, o NAPNE – *Campus* Caxias do Sul buscou alternativas para prover a inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), demandantes de estratégias de acessibilidade curricular, considerando o PEI como fio condutor das ações inclusivas (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; HAAS; SOZO, 2020; HAAS; SOZO; RODRIGUES, 2020). O

¹ Mestra em Educação pela UCS. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – *campus* Caxias do Sul. E-mail: querubina.bezerra@caxias.ifrs.edu.br

² Doutora em Educação pela UFRGS. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Caxias do Sul. E-mail: clarissa.haas@caxias.ifrs.edu.br

caso de seis estudantes do Ensino Médio integrado à Educação Profissional requereu maior atenção do núcleo, sendo eles três estudantes com deficiência física/paralisia cerebral, dois com autismo e uma estudante com surdez.

Dentre as alternativas apresentadas pela instituição para prover a acessibilidade curricular desses estudantes, analisam-se dois focos de atuação, tendo o trabalho colaborativo como princípio da Educação Inclusiva: 1. Gestão da Educação Inclusiva; 2. Identificação e redução das barreiras para promoção da acessibilidade curricular. No que se refere à gestão da Educação Inclusiva, o trabalho remoto aproximou os servidores e favoreceu a composição do Grupo de Trabalho (GT) de ensino vinculado ao NAPNE, do qual fazem parte docentes e técnicas de ensino. O referido GT tem sido o responsável por apoiar e acompanhar a implementação dos PEIs junto aos estudantes e docentes, mantendo uma agenda ordinária de reuniões quinzenais. Quanto à identificação e redução das barreiras à acessibilidade curricular, foram identificadas dificuldades referentes à ausência de recursos adequados para o ensino remoto bem como a carência do conhecimento necessário para o acesso aos sistemas acadêmicos e ao ambiente virtual de aprendizagem por parte dos estudantes. Essas barreiras foram reduzidas mediante a disponibilização de equipamentos pela instituição e pela organização de diferentes formas de orientação aos estudantes, tais como elaboração de tutoriais e tutoria de pares realizada por discentes vinculados ao projeto de ensino *Monitoria acadêmica*. Para dirimir os impactos do distanciamento entre professores e estudantes, buscou-se valorizar e fortalecer os horários de atendimentos individualizados realizados pelos docentes aos estudantes com NEE em adequação às diretrizes institucionais do PEI (IFRS, 2020a). Foram intensificados os atendimentos individualizados realizados pela pedagoga vinculada à Assistência Estudantil e pela técnica especializada para atendimento a estudantes com deficiência atuante no NAPNE em regime de contratação temporária. Além disso, buscou-se estreitar os laços de aproximação com as famílias desses estudantes. Quanto à organização curricular, o ensino remoto desafiou os docentes a buscarem arranjos criativos; assim, alguns componentes curriculares foram ofertados de

modo interdisciplinar, na forma de projetos integradores, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se a inclusão escolar como investimento permanente e indissociável no ensino, na pesquisa e na formação em serviço dos profissionais da Educação em consonância às necessidades e desafios do cotidiano. Logo, o contexto de urgências intensificadas pelo ensino remoto, embora tenha agravado algumas barreiras no acesso ao conhecimento, mobilizou o trabalho colaborativo entre os agentes, o amadurecimento das práticas de gestão dos processos inclusivos fomentados pelo NAPNE e as múltiplas ações que visam à promoção da acessibilidade curricular aos estudantes com NEE. A pandemia, o ensino remoto e o distanciamento da comunidade escolar ainda são realidades presentes e os processos de inclusão dos estudantes com NEE demandam constante acompanhamento para a construção coletiva de alternativas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em revista**, Curitiba: Editora da UFP, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

HAAS, Clarissa; SOZO, Carolina Mross. Políticas e práticas pedagógicas de educação inclusiva no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): em foco o papel do núcleo de acessibilidade. **Revista Educação Especial em Debate**, Espírito Santo, v. 5, n. 10, p. 52-72, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32150>. Acesso em: 04 set. 2021.

HAAS, Clarissa; SOZO, Carolina Mross; RODRIGUES, Eduarda Andréia Pedron. O Plano educacional individualizado como documentação pedagógica para articulação entre currículo e educação inclusiva. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 17., Vitória, 2020. **Anais [...]**, Vitória: Fórum Permanente de Educação Inclusiva do ES, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee>. Acesso em: 05 set. 2021.

IFRS. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2014. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/201732715845633resolucao_20_consulp_regnapnes_aprovado_-_revisado.pdf. Acesso em: 4 set. 2021.

IFRS. Instrução normativa PROEN nº 12, de 21 de dezembro de 2018. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-no-12-de-21-de-dezembro-de-2018/>. Acesso em: 4 set. 2021.

IFRS. Instrução normativa PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2020a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

IFRS. Conselho Superior. Resolução nº 38 de 21 de agosto de 2020. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Resolucao_038_2020_Aprova_Regulamento-de-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-do-IFRS.pdf. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2020b. Acesso em: 03 set. 2021.

IFRS. Instrução normativa nº 05, de 21 de agosto de 2020. Normatizar e orientar sobre procedimentos operacionais para prover acessibilidade das atividades pedagógicas não presenciais para estudantes com necessidades educacionais específicas no IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2020c. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/IN-05-2020-Procedimentos-operacionais-para-prover-acessibilidade-das-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-para-estudantes-com-necessidades-educacionais-especificas-no-IFRS-1.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

IFRS. Conselho Superior. Resolução nº 15 de 19 de fevereiro de 2021. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2021. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/02/Resolucao_015_2021_Aprova_retomada_calendario_academico.doc.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: 04 set. 2021

Identidade surda: História da comunidade escolar de surdos

Micheli Porn da Silva¹
Carla Beatris Valentini²

Palavra-chave: História; Identidade surda; Língua de sinais.

A existência das línguas de sinais permitiu a resistência dos sujeitos surdos e marcam a História da Escola Bilíngue para surdos. Por meio da língua de sinais os surdos ganham independência, argumentos, mudanças, políticas sociais, e valores humanos se tornam mais claros, trazendo avanços na vida dessa comunidade. Este estudo tem como objetivo discutir a articulação da língua de sinais com a identidade surda a partir dos espaços educacionais para surdos. Para isso, busca-se um levantamento histórico do processo da Educação de surdos no Brasil e no município de Caxias do Sul.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem origem especificamente na língua de sinais francesa, que chegou no Brasil em 1855 com o professor surdo Eduard Huet, que veio para trabalhar na primeira escola de surdos do Brasil, fundada em 1857, atualmente conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A Educação de surdos, no Brasil, passou por três grandes momentos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. No *oralismo* a ênfase se dá na fala e na busca da normalidade. De acordo com Skliar (2005), a ideologia ouvintista teve poderosa influência e conseguiu o que queria, tendo parceria na área de Saúde, com médicos e outros profissionais, e na Economia, com pais e familiares dos surdos que não aceitavam a surdez e a língua de sinais. A História pelo mundo mostra que cada criança surda deveria ter a possibilidade de direito de escolha, viver sua identidade, conhecer e ter oportunidade de adquirir precocemente como primeira língua, a língua de sinais, modalidade visual e espacial. A *comunicação total* surge como uma possibilidade além do oralismo, em que todos os recursos são utilizados para a comunicação, tais

¹ Mestranda em Educação na UCS. E-mail: mpsilva10@ucs.br

² Professora e Orientadora na UCS. E-mail: cbvalent@ucs.br

como sinais, fala, gestos, escrita, leitura labial. Com os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais surge o *bilinguismo* na Educação de surdos, que ganha força em muitos países e é introduzido em nosso país no final da década de 90.

No Brasil, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como Lei de Libras, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como forma de comunicação da comunidade surda brasileira. A trajetória da Libras ganha visibilidade e relevância no país, sendo marcada por diversas ações desenvolvidas com o objetivo de diminuir barreiras e tornar a sociedade cada vez mais acessível a esses movimentos. Perlin (2005) apresenta as várias e diferentes identidades surdas, que são bastante complexas. Pode haver mudança na construção da identidade e influência nos movimentos e na vida dos surdos dentro da escola. No cotidiano das práticas escolares, destaca-se a importância dos encontros entre os surdos e a língua de sinais nos movimentos da comunidade surda e na escola de surdos envolvendo a valorização da identidade surda, o que justifica a prioridade à existência bilíngue para surdos. O mundo é compreendido pela criança surda quando esta adquire a língua de sinais e na escola bilíngue ela tem a oportunidade de conhecer e constituir sua identidade (DIZEU; CAPORALI, 2005).

No cenário regional temos a contribuição para Educação dos surdos da Escola Municipal Helen Keller, em Caxias do Sul, que foi criada em 1960 e recebeu o nome inicial de Instituto de Educação de Surdos. A escola começou utilizando o oralismo, mas no final da década de 80 introduziu a comunicação total, língua de sinais, gestões e fala para viabilizar a comunicação. No ano de 1994, com o I Seminário de Educação Bilingue para Surdos, promovido pela Escola Helen Keller e Secretaria Municipal de Educação (SMED), há a introdução do bilinguismo. A Lei Municipal nº 4612, de 14 de janeiro de 1997, é a primeira lei no Brasil que reconhece oficialmente a Libras e outros recursos de expressão a ela associados como meio de comunicação e uso pela comunidade surda. Essa lei foi criada no município de Caxias do Sul/RS, sendo fruto das mobilizações da escola e da comunidade de surdos.

A expressividade da Libras é um dos aspectos relacionados à construção da identidade na Educação bilíngue (Libras como primeira língua e português como segunda), tendo em vista a subjetividade do *Ser Surdo*, uma vez que possibilita aos surdos experiências muito ricas na escola e traz assuntos relacionados a cultura, história, evolução da comunidade surda, entre outros. Como pesquisadora surda, identifico que as crianças surdas que estão vivendo dentro da própria cultura surda e bilíngue possuem aspectos próprios da sua cultura e são indivíduos surdos multiculturais, porque se constituem na cultura surda e têm como modelos seus pares, professores surdos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 26 jun. 2020.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, Aug. 2005.

CAXIAS DO SUL (RS). **Lei nº 4612 de 14 de janeiro de 1997.** A linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/caxias-do-sul/leiordinaria/1997/462/4612/leiordinaria-n-4612-1997-reconhece-oficialmente-no-municipio-de-caxias-do-sul-comomeio-de-comunicacao-objetiva-e-de-uso-corrente-a-linguagem-gestual-codificadana-lingua-brasileira-de-sinais-libras>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3. ed. Editora Mediação, 2005.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3. ed. Editora Mediação, 2005.

TDAH à luz da atenção voluntária

Fernanda Meneghel Cadore¹

Palavras-chave: TDAH; Atenção voluntária; Déficit de atenção.

O Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDAH) tem sido apontado como uma das alterações comportamentais infantis mais estudadas em crianças em idade escolar nos últimos anos, o que se deve ao fato de o aluno nesse espaço conviver com normas e regras que exigem maior necessidade de concentração e, conseqüentemente, as características apresentadas podem se sobressair e comprometer o desempenho escolar (BARKLEY, 2020).

Em meio a esse cenário, esta pesquisa tem o objetivo de compreender o TDAH, especialmente o déficit de atenção, à luz da atenção voluntária e a maneira como ocorre a apropriação do conhecimento pelas crianças. Consiste em uma pesquisa bibliográfica e o referencial teórico adotado é o da Psicologia Histórico-cultural, desenvolvida no início do século XX por Vygotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), que apontava que o comportamento humano deveria ser estudado nos seus aspectos biológicos e históricos (VYGOTSKI; LURIA, 1996).

Seguindo a premissa de que alunos com diagnóstico de TDAH podem ter déficits atencionais consideráveis, esta seção propõe-se a abordar como se desenvolve a atenção voluntária na Psicologia Histórico-cultural. Para Leite e Tuleski (2011), conhecer como se desenvolve esse tipo de atenção, especialmente na referida perspectiva teórica, oferece contribuições que podem fazer contraposição à concepção predominantemente medicamentosa a respeito dos problemas de atenção e controle voluntário do comportamento.

Para Luria (1991), a criança, desde pequena, vai se subordinando ao gesto indicador e à palavra do adulto, fixando o objeto com o olhar. Esse processo constitui o primeiro estágio da formação da atenção

¹ Graduada em Psicologia pela FSG, mestranda em Educação pela UCS. E-mail: psicologafernandameneghel@gmail.com

voluntária. Em média, aos dois anos de idade, devido à possibilidade de andar, a criança pode pegar os objetos e executar ações com eles, mantendo sua atenção voltada aos objetos envolvidos em suas atividades e descobertas. Com a aquisição da linguagem, ela passa a indicar e nomear objetos, modificando a orientação de sua atenção. A partir disso, torna-se capaz de deslocar com autonomia a sua atenção, indicando o objeto com um gesto ou nomeando-o com palavra correspondente.

A forma complexa de atenção voluntária, manifestada como a capacidade da pessoa de verificar o seu próprio comportamento, surge dessas reações de orientação primárias. De acordo com o que foi proposto por Vygotski, ao contrário das reações de orientação elementares, a atenção voluntária não seria de origem biológica, mas um ato social, resultante da sua interação com os adultos na organização da complexa regulação da atividade mental seletiva. A direção da atenção por meio da comunicação social, palavras ou gestos, marca um estágio importante no desenvolvimento da organização social da atenção e posteriormente dará origem à atenção voluntária (LURIA, 1981).

Pode-se dizer que cada ação isolada do comportamento se forma na criança com a participação da linguagem, que sistematiza a experiência anterior e dirige o comportamento ativo (LURIA, 1992). O controle voluntário do comportamento é gerado mediante a apropriação pela criança dos instrumentos culturais acumulados nos conhecimentos, na linguagem e nos comportamentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Ao fazer uso de meios indiretos, como instrumentos e signos, a criança adquire as habilidades culturais necessárias, desenvolve a capacidade de controlar seus impulsos e necessidades bem como postergar as reações imediatas a estímulos exteriores e dá os primeiros passos na transição para o comportamento intelectual complexo (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Para a Psicologia Histórico-cultural, o fator biológico determina as reações inatas do indivíduo. Para Leontiev (1978), a criança inicia sua vida em um mundo repleto de objetos criados pelas gerações anteriores, e é a apropriação do conhecimento acumulado nesses objetos que garante a ela o desenvolvimento das aptidões humanas. De

acordo com pesquisa de Leite e Tuleski (2011), como forma de ruptura e novas possibilidades de entendimento a Psicologia Histórico-cultural compreende que os transtornos mentais e comportamentais são produtos da relação social em que o indivíduo está inserido, não podendo ser entendido à margem da sociedade que o produz.

Contudo, não se pretende, neste estudo, negar a existência de crianças desatentas e/ou agitadas, especialmente no contexto escolar. O intuito é refletir sobre o TDAH como um transtorno de ordem biológica bem como questionar o tratamento para os casos diagnosticados que, em sua maioria, são feitos à base de medicamentos. A intenção é, a partir do entendimento de desenvolvimento da atenção apontado pela Psicologia Histórico-cultural, propor outro olhar para esses casos e uma nova direção para a investigação desse fenômeno que foque o desenvolvimento humano sob outro prisma que não somente o maturacional.

Referências

- BARKLEY, R. A. **TDAH: Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- LEITE, H. A.; TULESKI, S. C. Psicologia histórico-cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 111-119, 2011.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Ícone, 1981.
- LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. *In*: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. (Orgs.). **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.
- VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. O homem primitivo e seu comportamento. *In*: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Em um lar, um novo olhar: experiências mediadoras

Querubina Aurélio Bezerra¹

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Escolarização; Inclusão; Mediação.

Este trabalho tem como objetivo compartilhar um pouco da experiência de uma pesquisadora em sua vivência familiar, cujo conceito de mediação encontrou forma com a chegada, em maio de 2019, de uma filha com deficiência intelectual no seio familiar.

Durante a trajetória acadêmica muitos dos conceitos que compõem o caminho da inclusão foram estudados, observados, analisados e utilizados como base para construção de categorias de pesquisa, no entanto, ao se deparar com essa realidade dentro do próprio lar, os conceitos que porventura ainda se faziam abstratos tomaram forma para essa pesquisadora que, agora mãe, se viu em busca de garantir a inclusão de sua filha. O que de diferente haveria entre a realidade da pesquisadora com os relatos de pesquisas já lidos ou com as histórias dos estudantes que chegavam ao seu ambiente profissional? Talvez o maior incômodo tenha sido perceber que a realidade que cercava aquela adolescente que chegaria ao lar estava pautada em observações vinculadas ao modelo médico da deficiência (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017) e para esse espaço não haveria na menina possibilidade de aprendizagem e as questões comportamentais seriam tratadas à base de medicação excessiva.

Começaram então a viver em família, aprendendo o que significavam as novas relações estabelecidas, tendo que lidar com as obrigações familiares de garantir o direito à Educação e vivenciar os conflitos de uma menina que não compreendia essa grande mudança entre o não precisar e o dever ir à escola que ocorreu após o processo de adoção. Tanto a família quanto o novo ambiente escolar precisavam lidar com uma adolescente de quinze anos, no 8º ano do ensino fundamental, não alfabetizada, sem vivência escolar efetiva anterior e

¹ Mestra em Educação pela UCS. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Caxias do Sul. E-mail: querubina.bezerra@caxias.ifrs.edu.br

com grandes dificuldades comportamentais que se refletiam nas relações sociais. As limitações significativas relacionadas às questões tanto intelectuais quanto comportamentais condiziam com as condições de deficiência intelectual apresentadas pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) (AAIDD *apud* SILVA, 2016). No entanto, ao contrário do que até aquele momento parecia estar pré-determinado, a família decidiu buscar apoios profissionais para estruturar o atendimento clínico que se percebeu necessário e organizou em casa o apoio para realizar o processo de mediação para aprendizagem escolar.

A retirada da medicação excessiva e a oferta de atendimentos terapêuticos mostraram-se eficientes para ajuste de questões comportamentais. Além disso, com um maior controle da impulsividade houve melhora da memória e da capacidade de organização do pensamento e as questões voltadas ao processo de aprendizagem passaram a se estruturar de forma mais tranquila. Na ausência de um profissional de apoio, a escola aceitou a presença da mãe da estudante em sala de aula. Começou-se então um processo de mediação, inicialmente pensado para auxiliar o processo adaptativo da estudante àquele espaço, que se fortaleceu a partir da articulação proposta pela mãe que conciliava atividades sugeridas pelos professores em sala de aula e às propostas oriundas dos atendimentos terapêuticos.

A mediação é apresentada por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) como positivo fator para aprendizagem que pode contornar significativas barreiras, como a etiológica, a da idade de início da intervenção e a da severidade da condição da pessoa, tratadas como um impeditivo do processo de aprendizagem. Para registrar, apresento o percurso de construção da escrita da estudante, que partiu, em maio 2019, de um nível pré-silábico e percorreu um processo até chegar à hipótese alfabética (BARBOSA, 2015) ao final do ano letivo, momento em que a menina já conseguia organizar ideias e estruturar frases escritas. Esse processo ocorreu em um curto espaço de tempo, porém com diversos desafios e significativos marcos de aquisições, desde a compreensão da palavra falada trabalhada pela fonoaudióloga até a organização de ideias trabalhada nos atendimentos psicopedagógicos e

no exercício diário de tarefas escolares e terapêuticas cuja função mediadora era realizada pela mãe.

Em 2020, com a pandemia, os atendimentos terapêuticos foram priorizados, pois a escola não ofereceu atividades adaptadas. Em 2021, no entanto, com a retomada das aulas e uma constante proposta de adaptações feitas pela mãe, houve uma nova organização e as atividades adaptadas passaram a ser ofertadas garantindo o direito da estudante à acessibilidade curricular em parte dos componentes curriculares do 9º ano. Diante do exposto, conclui-se que a inclusão de pessoas com deficiência intelectual requer um grande envolvimento e que nos múltiplos ambientes de aprendizagem a mediação deve existir e se articular com as diversas propostas para garantir o direito à aprendizagem.

Referências

BARBOSA, P. M. R. **Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita**. Educação Pública, Rio de Janeiro, jun. 2015.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, C. M. **Deficiência intelectual no Brasil**: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2016.

GT8: Educação, gerações e processos educacionais

Coordenação: Daiane Lotes e Marcela Fabrícia Velho Pezzi

Monitor: César Machado do Amaral

O processo de avaliação da aprendizagem na Educação Superior pela perspectiva formativa

Márcio Filipe Crippa¹

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Educação Superior; Licenciatura em Matemática; Ensino e Aprendizagem; Avaliação Formativa.

Desde o surgimento do sistema escolar a avaliação da aprendizagem foi pauta das discussões sobre o processo educativo. A partir disso, Perrenoud (1999), Dias Sobrinho (2008), Wachowicz (2014) e Santos (2006) identificam que, atualmente, muitas instituições de ensino desenvolvem o processo de avaliação baseando-se em uma perspectiva somativa (também denominada tradicional). Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem é caracterizado pela memorização e a repetição.

Este estudo procura encontrar subsídios para responder: *qual o processo de avaliação da aprendizagem, na perspectiva da avaliação formativa, desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Caxias do Sul?* A partir disso, tem-se o objetivo de investigar o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Caxias do Sul na perspectiva da avaliação formativa.

Zabala (1998), Perrenoud (1999, 2015), Dias Sobrinho (2008) e Paviani (2014) destacam a importância de uma Educação voltada ao social, ao histórico, ao político, ao cultural e ao econômico. Subsidiando essa concepção, Delors (1998) destaca a importância de desenvolver as situações de aprendizagem e avaliação com base em quatro pilares educacionais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Considerando essa perspectiva, o processo de ensino e o de aprendizagem são indissociáveis, já que o ensinar consiste no deixar

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria e em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo UNIASSELVI, Licenciado em Matemática, pela UNISINOS. E-mail: marcioferippa@hotmail.com

aprender (Paviani, 2003). A partir da necessidade de desenvolver a autonomia, Perrenoud (2000) identifica competências para o ato de ensinar: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens.

De forma complementar, Perrenoud (2004) identifica que a aprendizagem é desenvolvida a partir de três condições: situações não ameaçadoras (o estudante precisa sentir-se confiável e confiante), situações mobilizadoras (o estudo deve possuir significado e sentido) e situações sob medida (atividades viáveis). Relacionando as competências para o ato de ensinar e as condições para o desenvolvimento da aprendizagem pode-se criar um processo educativo repleto de significado que fornece subsídios para uma avaliação condizente com a realidade.

A avaliação é a situação mais sensível do processo educativo, pois, historicamente, foi desenvolvida com o objetivo de controlar, advertir e moldar os estudantes. Perrenoud (1999) destaca que o atual ato de avaliar tem duas funções: hierarquizar conforme a excelência (comparar os estudantes entre si, classificando-os) e certificar as aquisições (atestar a capacidade do estudante frente ao currículo). Tendo-se a necessidade de superação dessa forma de desenvolver o processo avaliativo, o autor propõe e desenvolve a avaliação formativa.

A avaliação formativa indica que o estudante seja acompanhado e orientado ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Perrenoud, 1999; Santos, 2006; Wachowicz, 2014). O processo formativo de avaliação dispõe informações sobre as possibilidades no processo de (re)ensino e aprendizagem, promovendo o (re)planejamento docente. Dessa forma, o ato de avaliar, na concepção formativa, tem o objetivo de analisar os dados oriundos dos instrumentos avaliativos com a finalidade de conscientizar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Os aspectos metodológicos são definidos por uma investigação qualitativa em busca de dados descritivos. Os dados serão coletados a partir de documentos institucionais: o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática da Universidade de Caxias do Sul. Além disso, serão

realizadas entrevistas semiestruturadas com professores atuantes e vinculados ao curso. As entrevistas serão desenvolvidas a partir de questões abertas, que permitam a reflexão e autoanálise (Minayo, 2015; Stake, 2015; Lakatos, 2017). A análise dos dados será realizada por meio da Análise Textual Discursiva, com processos de unitarização, categorização e construção do metatexto (Moraes; Galiazzi, 2016).

Como a pesquisa e a coleta de dados ainda estão em desenvolvimento, a respectiva análise está em fase parcial. Porém, espera-se que seja possível perceber, a partir dos documentos institucionais e do relato dos professores, que há espaço para a avaliação formativa no referido curso. Além disso, espera-se, também, que a avaliação formativa promova benefícios a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A proposta deste estudo é promover uma análise construtiva sobre o processo avaliativo. A partir desta reflexão, acredita-se que muitas estratégias serão descobertas e desenvolvidas. Ainda, espera-se que o processo educativo seja construído na coletividade das situações de aprendizagens, além de promover uma melhoria contínua frente ao processo de avaliação das aprendizagens.

Referências

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

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: Unijuí, 2016.

PAVIANI, Jayme. **Ensinar: deixar aprender**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

PAVIANI, Jayme. **Uma introdução à filosofia**. Caxias do Sul: EDUCS, 2014; Penso, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 637-669, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0637.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre.

WACHOWICZ, Lílian. **Avaliação da aprendizagem profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 1998.

Inovação e formação docente para o Ensino Superior: possibilidades e desafios

*Deise Gabriela Cavalheiro¹
Andréia Morés²*

Palavras-chave: Inovação; Docência; Ensino Superior.

A presente pesquisa está vinculada ao Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul e tem como objetivo geral investigar e aprofundar os conhecimentos acerca da inovação durante a formação na Educação Superior e suas repercussões nos contextos da prática do docente. A pesquisa foi organizada em duas fases: a primeira (concluída) constitui-se a partir de um processo metodológico bibliográfico sobre a temática em questão em fontes como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a rede Scielo bem como o levantamento dos dados das escritas dos participantes da pesquisa; a segunda foi dividida em duas partes e envolve a sistematização e a análise das escritas.

As escritas proferidas pelos participantes contemplam seus percursos pessoais e profissionais, relatos dos acontecimentos e desafios que permearam seus caminhos durante seus processos formativos, além de reflexões em torno de saberes, competências e práticas da docência. Apresentam-se resultados significativos no que tange à inovação na formação e na prática docente no contexto da Educação Superior. Inicialmente, o fato que permeia todas as escritas é considerar que a formação profissional em uma determinada área não é suficiente para o exercício da docência.

É importante ressaltar que, conforme os relatos, quando essas experiências com a docência foram positivas, acabavam por ser adotadas no exercício da profissão docente. Em contrapartida, quando marcaram negativamente, a tendência era de que se tornasse um modelo do que não deveria ser seguido. Sobre esse aspecto,

¹ Graduanda no curso de Psicologia da UCS. Bolsista BIC-NID. Atua no Observatório de Educação da UCS. E-mail: dg_cavalheiro@ucs.br

² Mestre e Doutora em Educação pela UCS. Pesquisadora no Observatório de Educação da UCS. E-mail: amores@ucs.br

destaca-se a narrativa da Estudante D: *“Procuro destacar os professores mais marcantes na minha jornada, captando as características que considero fundamentais e que servirão como norte para o desenvolvimento da minha própria carreira docente”*. Conforme revelam alguns participantes, a possibilidade de *fazer diferente*, com empenho, dedicação e profissionalismo, foi responsável por fomentar neles o desejo de se tornar docente e buscar a capacitação profissional na pós-graduação.

As concepções sobre os saberes bem como as competências e as práticas pedagógicas apresentadas pelos participantes nessa categoria apontam unanimemente para a concepção de Lima (2018), quem propõe que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira docente. Masetto (2003) reitera que o tempo do professor se divide em atividades em sala de aula e interrogações sobre como poderiam ser melhor aproveitadas essas aulas pelos seus alunos. Melhorar a performance em sala de aula, ensinar de uma maneira efetiva e ajudar na aprendizagem dos alunos são questões frequentemente levantadas pelos participantes, que acreditam que podem alterar significativamente o aprendizado de seus alunos quando procuram formas de melhorar a docência. Inclusive, ressaltam a importância da universidade e do seu contexto como propiciadores desse espaço reflexivo sobre a prática docente. Pensar formas diferentes de fazer, romper paradigmas e inovar nos cenários da Educação Superior é uma das discussões apresentadas por Leite (2012).

Compreendendo esse cenário comum aos docentes, Masetto e Gaeta (2019) escrevem que os professores se angustiam buscando práticas pedagógicas que possam ser empenhadas para responder aos novos desafios. Os discursos dos participantes da pesquisa evidenciam essa inquietação dos docentes: *“Como professora, estou sempre pensando e me perguntando como realmente se ensina e como é que as pessoas e eu mesma aprendem”* (Estudante A). Verificou-se, também, a relevância dos pilares Ensino, Pesquisa e Extensão, apontados pelos estudantes como indissociáveis e fundamentais para os processos de formação para a docência e para o exercício contínuo da profissão. Amparados no dizer de Freire (1996), entendem que

sem pesquisa não há ensino. Nas narrativas dos participantes é possível identificar que esse assunto é tratado com seriedade pelos docentes: *“Descobri também que há muitos saberes não sabidos que precisam ser estudados e sistematizados, tanto quanto disseminados e praticados [...], pois a docência implica um constante movimento de busca”* (Estudante C).

Embora a integração entre os achados das escritas e o referencial teórico disponível não tenha sido finalizada, compreende-se que a inovação pedagógica é um dos aspectos constituintes da docência que mais apresentou relevância para os participantes. De acordo com Masetto (2019), a docência universitária irá enfrentar inúmeros desafios e será imperativo inovar diante dos novos caminhos descortinados pelos avanços científicos e tecnológicos. Sob essa perspectiva futura, propõe-se que a pedagogia universitária e a formação de professores do Ensino Superior adotem novas posturas, estejam abertas a essa evolução, cientes de que o processo de formação docente será permanente, e que, nesse cenário de ensino, pensem no aluno como o protagonista da sua aprendizagem (WAGNER; CUNHA, 2019).

Referências

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Francisco José de. Por que ensino como ensino? contextos e narrativas da trajetória de um professor formador de professores. **HOLOS**, [s. l.], v. 2, p. 259-275, jun. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2927>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, set./dez. 2019.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, set./dez. 2019.

Inovações pedagógicas e processos formativos

Andréia Morés¹

Daniela Depelegrin²

Nicole Roberta Berlanda³

Palavras-chave: Formação docente; Inovação pedagógica; Inovação tecnológica; Espaços educacionais.

A inovação pedagógica é um rompimento de paradigma que coloca em perspectiva novas formas de ensinar e de aprender, indo além da reprodução de conteúdos e buscando diferentes epistemes (LEITE, 2012). A pesquisa em andamento está relacionada ao projeto Inovações pedagógicas e tecnológicas e suas articulações com os espaços educacionais (InovaEdu), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, e ao Observatório de Educação, fazendo parte da Área do Conhecimento de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul.

Segundo Santos e Costa (2018), o conhecimento é uma das funções da Educação Superior e deve se desenvolver em sintonia com as inovações didáticas, científicas e tecnológicas. Sob o mesmo ponto de vista, esta pesquisa tem como objetivo investigar a formação docente vivenciada na Educação Superior e suas articulações com os espaços escolares e não escolares. Tal investigação conta com o aporte teórico de Gatti (2014), Leite (2012), Messina (2001), Nóvoa (1992, 2017, 2019), Santos (2007), Santos e Costa (2018), Soares e Cunha (2010), Veiga (2014) e Wagner e Cunha (2019).

A primeira fase constituiu-se de uma pesquisa bibliográfica junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Na etapa seguinte utilizou-se a abordagem qualitativa para o levantamento das informações, sendo realizadas entrevistas individuais com estudantes de licenciatura de uma instituição da Região Sul do país. As falas dos participantes foram mapeadas considerando os seguintes aspectos: inovações pedagógicas; inovações tecnológicas; processos formativos

¹ Doutora em Educação. Docente da UCS. E-mail: anmores@ucs.br

² Acadêmica do curso de licenciatura em Filosofia da UCS. E-mail: ddepelegrin@ucs.br

³ Acadêmica do curso de licenciatura em História da UCS. E-mail: nrberlanda@ucs.br

e acadêmicos; articulações entre Educação Superior, espaços escolares e não escolares; e dificuldades e desafios. Os resultados preliminares indicam que a inovação está presente em alguns momentos da graduação e a articulação com os espaços educacionais ocorre por meio da realização dos estágios curriculares. A estudante Y afirmou que: “[...] *essa metodologia do professor eu acho que quero levar comigo [...], esse período de estágio foi muito bom para mim, estar em sala de aula [...], eu pude presenciar o que é o dia a dia da escola mesmo, acho que foi muito importante para firmar essa decisão que eu tinha tomado [...]*”.

Consoante com Nóvoa (2019), o contato entre os professores da Educação Básica e os acadêmicos de licenciatura é essencial para o processo de formação docente e a inserção nas escolas. A estudante U apresenta uma concepção diferente de inovação: “[...] *eu acredito que existem ferramentas que realmente podem ajudar a promover o ensino-aprendizagem e precisam ser utilizadas nesses ambientes porque realmente melhoram a experiência do aluno. Agora eu entendo algumas outras coisas, aspectos mais humanos [...], a próxima onda de inovação vai ser a inovação de gente, de pessoas, uma inovação mais humana [...]*”. A fala da estudante V põe em questão o fato de que a utilização de novas tecnologias não pressupõe inovações pedagógicas: “[...] *a Educação precisa de inovação, não no sentido mercadológico que a gente imagina, como se Educação fosse botar tablet, notebook e dar tela para a criança. Mas inovação voltada ao modelo de dar aula, modificar esse padrão que vem lá do iluminismo [...]*”. Ou seja, as inovações tecnológicas são imprescindíveis, porém precisam estar atreladas à reconfiguração das práticas pedagógicas.

Nesse viés, evidencia-se que, apesar de a inovação pedagógica alterar a metodologia de ensino, é preciso problematizar a finalidade dessa mudança. Sendo assim, é indicado que a inovação priorize a formação humana, autônoma e crítica dos alunos por meio da ecologia de saberes considerando sempre a contextualização da prática local e culturalmente. Diante disso, a pesquisa mostra-se como um guia para o entendimento da necessidade de, como afirma Gatti (2014),

superarmos conceitos e hábitos perpetuados secularmente, dando o primeiro passo rumo à inovação.

Referências

- GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.
- LEITE, D. 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, nov. 2001.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 78, p. 03-46, out. 2007.
- SANTOS, V. L. P. dos; COSTA, C. J. de S. A. Docência, formação e inovação: percursos interconectados na configuração do conhecimento pedagógico na educação superior. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 210-233, 2018.
- SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-graduação**, 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. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, mai./ago. 2014.
- WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, set./dez. 2019.

A percepção dos professores quanto ao trabalho da coordenação pedagógica

Vanessa Bisutti Monteiro¹

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Trabalho; Professores.

O projeto de pesquisa está voltado ao tema da percepção dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao trabalho da coordenação pedagógica na rede pública municipal de ensino, tendo como objetivo geral compreender as percepções dos professores de uma escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal na Serra Gaúcha em relação ao trabalho da coordenação pedagógica a fim de propor estratégias que auxiliem na relação entre coordenação e docentes.

O estudo desta pesquisa terá uma abordagem qualitativa e exploratória, sendo utilizado como instrumento metodológico o questionário a grupo focal e uma metodologia de cunho empírico de pesquisa de campo realizada em uma escola de uma cidade com cerca de 25 mil habitantes na Serra Gaúcha. O público-alvo é composto por seis professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Língua Inglesa, Ciências, Educação Física, História, Geografia e Ensino Religioso. Os seis professores participantes da pesquisa estão lotados em uma escola que possui um total de 518 alunos, sendo que 160 frequentam os Anos Finais (6^o ao 9^o ano) e a realidade econômica da maioria das famílias é de baixa renda devido à localização da escola em área de vulnerabilidade social.

Com a aplicação de um questionário sobre o tema por meio do *Google Forms* divulgado via *WhatsApp* e a realização de três encontros de grupos focais com os participantes da pesquisa (professores) com duração de 30 minutos cada será feita a coleta de dados e se iniciará o desenvolvimento do projeto. Além disso, é

¹ Licenciada em Pedagogia pela UCS e Pós-graduada em MBA em Gerência de Pessoas com ênfase em Liderança e Coaching pelo UNIFTEC. E-mail: vanessapedagoga32@gmail.com

importante salientar que encontros serão utilizados para nortear o diálogo nos grupos focais com aspectos que mais se destacaram nas respostas dos professores em consonância ao tema do projeto.

Durante os encontros a pesquisadora irá conduzir e mediar as falas com uma auxiliar que fará as fotos e vídeos mediante autorização dos participantes e outra que ficará responsável por anotar as expressões faciais e gestuais dos professores presentes com o intuito de obter conteúdo que auxilie na análise dos dados para o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Paulo Freire (1987, p. 78) “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, portanto o diálogo entre coordenação e professores é fundamental para a construção de um plano coerente com a realidade da instituição escolar, assim como essa proximidade possibilita, por meio do trabalho docente, desenvolver habilidades e competências nos alunos.

Com a análise que será apresentada neste projeto espera-se que a coordenação pedagógica, juntamente com os professores, reflita sobre metodologias que auxiliem o fazer pedagógico em sala de aula com uma prática participativa entre ambos, que envolva metodologias ativas para facilitar o trabalho dos agentes da Educação, alcançando o princípio constitucional da eficiência.

A coordenação pedagógica, além de atuar dentro da escola como apoio pedagógico para o trabalho do professor em sala de aula, mediando com estratégias e metodologias ativas, também é responsável por uma gestão democrática, visto que, conforme afirma José Carlos Libâneo (1996, p. 200): “Uma gestão participativa também é a gestão da participação”.

Portanto, a relação entre professor e coordenação, na medida em que se estreita, torna-se necessária, pois ambos crescem e evoluem no processo educacional em sentido prático, com metodologias para a atuação do professor em sala de aula, e teórico, com formações continuadas para o coordenador e o corpo docente, construindo um ambiente comprometido com o ensino e a aprendizagem dos alunos de uma forma democrática na escola.

Referências

FREIRE, Paulo. **Livro Pedagogia do Oprimido**: “Pedagogia do Oprimido”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.78.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão escolar**: Teoria e Prática. Goiás: Alternativa, 1996.

Inclusão digital/social dos aposentados no contexto do sindicato: uma forma de instrumentalização para as lutas

Cristiano Cardoso de Almeida¹

Bruce Marlon Costa²

Denise Machado Moraes³

Palavras-chave: Pandemia; Inclusão digital; Aposentados.

O presente artigo reflete acerca do curso *Tô ligado*, que visou à inclusão digital de trabalhadores(as) aposentados(as) e foi promovido pelo Sindicato dos Servidores Municipais de Caxias do Sul (SINDISERV) em 2021. A formação foi organizada tendo em vista que o isolamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19 a partir do ano de 2020, impulsionou o aumento do uso das tecnologias digitais, o que, de certa forma, ampliou a exclusão dos aposentados nas diversas esferas sociais.

Para superar esse obstáculo optou-se por uma investigação junto aos aposentados com questionário organizado no *Google Forms*. O objetivo era observar se a queda na participação dos aposentados nas atividades sindicais on-line se dava pelas dificuldades enfrentadas por estes.

A metodologia utilizada é a análise quali-quantitativa baseada na revisão de literatura e na pesquisa-ação, que, segundo Severino (2013), busca a compreensão do contexto como forma de modificá-lo. Dessa forma, apoiou-se em autores como Freire (1996), Santos (2020), Harari (2020), entre outros que fomentam a conscientização social como possibilidade de transformação do mundo.

A partir da sondagem inicial constatou-se que as respondentes eram mulheres com idade entre 53 e 66 anos que possuíam celulares e

¹ Bacharel em Ciência Política pela FAL, Especialista em Gestão Estratégica em Políticas Públicas pela UNICAMP e em Docência em Educação Básica e Profissional pelo IFRS, Mestre em Estado, Gobierno y Políticas Públicas pela FLACSO. E-mail: cristianocardosodealmeida@gmail.com

² Bacharel em História e Licenciado em História pela UEPG, Especialista em História Militar pela UNISUL, cursando o Mestrado Profissional em História pela UFRGS. E-mail: bruce.marlon@gmail.com

³ Licenciada em Pedagogia pela UFSM, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER e em Gestão Educacional pela UFSM, mestranda em Educação pela UCS. E-mail: dmmoraes2@ucs.br

smartphones, porém algumas não tinham notebooks, desktops ou tablets. Sendo assim, todas usavam o aplicativo *WhatsApp*, todavia não acessavam outros aplicativos, pois os filhos ou parentes não dominavam metodologias para ensiná-las. Por fim, seus maiores interesses eram aprender sobre plataformas como *Google Meet*, *Zoom*, *WhatsApp* e *Facebook*.

Nesse contexto, é importante considerar que a promoção da cidadania digital vai além de adquirir recursos tecnológicos, sendo também necessárias determinadas habilidades para fazer o uso adequado destes. Portanto, elaborou-se uma metodologia de aula inclusiva fundamentada na praticidade e na troca de experiências no processo educativo não formal. Sendo assim, foi criado um grupo da turma no *WhatsApp* e depois outros grupos menores entre as inscritas para treinamento e socialização.

Nesse íterim, o curso ofertado iniciou em julho de 2021, foi organizado em oito módulos com oficinas que contemplaram teoria e prática e classes de no máximo treze integrantes, pois preocupou-se com o acolhimento dos sujeitos e com a formação de pessoas críticas que optassem por escolhas conscientes, visto que na conjuntura atual é relevante distinguir informações verdadeiras de *fake news*.

Além disso, a inspiração residiu em Freire, dado que seu trabalho se concentrou na alfabetização de adultos a partir de temas geradores que eram de interesse dos educandos, visando à problematização do contexto social. Atualmente as pessoas estão imersas em uma cultura digital, então, por consequência, muitos aposentados estavam à margem por não usarem essas ferramentas. Em outras palavras, o que se buscou foi a instrumentalização e a construção da autonomia de aposentados por meio da alfabetização digital, a qual torna possível modificar a realidade existente.

Referências

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia**: e breves lições para o mundo pós-Coronavírus. Traduzido por Odorico Leal. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina S.A., 2020.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 100 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1000 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



ISBN 978-65-5807-136-5



9 786558 071365

