



VII CEDU

Colóquio de Educação Discente

Educação Global à Local:
posicionamento frente ao Metaverso, aos
Conflitos Mundiais e às Eleições Presidenciais

Orgs.

Cristiane Backes Welter

Daiane Ramos Borges

Fernanda Meneghel Cadore

Alexandre Roberto Faé

William Gustavo Machado



VII CEDU

Colóquio de Educação Discente

Educação Global à Local:
posicionamento frente ao Metaverso, aos
Conflitos Mundiais e às Eleições Presidenciais

Orgs.

Cristiane Backes Welter

Daiane Ramos Borges

Fernanda Meneghel Cadore

Alexandre Roberto Faé

William Gustavo Machado

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

Dom José Gison

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento

Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgare – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Márcio Miranda Alves

Matheus de Mesquita Silveira

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

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



VII CEDU

Colóquio de Educação Discente

Educação Global à Local: posicionamento frente ao Metaverso, aos Conflitos Mundiais e às Eleições Presidenciais

Orgs.

Cristiane Backes Welter

Daiane Ramos Borges

Fernanda Meneghel Cadore

Alexandre Roberto Faé

William Gustavo Machado



© dos autores
1ª edição: 2023
Revisão sob responsabilidade dos autores
Editoração: Ana Carolina Marques Ramos
Capa: Ana Carolina Marques Ramos

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

C719a	<p>Colóquio de Educação Discente (7. : 2022 nov. 03-05 : Caxias do Sul,RS) [Anais do] VII CEDU, Colóquio de Educação Discente [recurso eletrônico] : educação global à local : posicionamento frente ao metaverso, aos conflitos mundiais e às eleições presidenciais / Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação ; org. Cristiane Backes Welter ... [et al.]. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2023.</p> <p>Dados eletrônicos (1 arquivo) Apresenta bibliografia. Modo de acesso: World Wide Web. ISBN 978-65-5807-264-5 DOI 10.18226/9786558072645</p> <p>1. Educação - Congressos. I. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Welter, Cristiane Backes. III. Título.</p>
-------	--

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

Coordenação geral

Cristiane Backes Welter
Daiane Ramos Borges
Fernanda Meneghel Cadore

Comissão Organizadora

Daiane Ramos Borges
Fernanda Meneghel Cadore
Thainá Cristina Guedes
Eduarda Monteiro de Souza
William Gustavo Machado
Alexandre Roberto Faé
Sidnéia Albuquerque Moreira
Monique Neckel Bueno

Comissão Científica

Eliana Ebbing
Maria Elisabete Fernandes
Gislaine Zanotto Rech
Patrícia Bado Auler
Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju
William Gustavo Machado
Aline Marques Copetti
Eduarda Monteiro de Souza
Matheus Wilian de Jesus Reis
Thainá Cristina Guedes



Programação

DIA 03/11 – QUINTA-FEIRA

13h às 16h30	Minicursos
19h40	<p>Conferência de abertura: “Do acesso ao excesso: o Metaverso e as tecnologias digitais na infância e adolescência”</p> <p>Palestrante: Profa. Dra. Luciana Backes (PPGEdu UNILASALLE) Mediadora docente: Profa. Dra. Cristina Maria Pescador (PPGEdu UCS) Mediador discente: Mestrando William Gustavo Machado (PPGEdu UCS)</p>

Dia 04/11 – Sexta-feira

16:30 às 18:30	Apresentações de trabalhos nos GTs
-------------------	------------------------------------

19h40	<p>Palestra: “Conflitos mundiais e impactos no Direito à Educação”</p> <p>Palestrante: Prof. Dr. Amarildo Trevisan (UFSM) Mediador docente: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa (PPGEdu UCS) Mediadora discente: Mestranda Daiane Ramos Borges (PPGEdu UCS)</p>
-------	---

Dia 5/11 – Sábado

8h às 10h	Apresentações de trabalhos nos GTs
10h às 12h	<p>Painel de Encerramento “Efeitos do Pós-Eleições presidenciais na educação”</p> <p>Palestrante: Prof. Dr. Emil Albert Sobottka (PUCRS) Mediador docente: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (PPGEdu UCS) Mediadora discente: Mestranda Fernanda Meneghel Cadore (PPGEdu UCS)</p>



Grupos de Trabalho (GTs)

O evento recebeu trabalhos para os seguintes GTs:

Grupo de Trabalho 1: História e Políticas

Coordenação: Matheus Wilian de Jesus Reis e Thainá Cristina Guedes

Ementa: O presente grupo de trabalho tem por objetivo promover discussões acerca da história e da política em interface com a educação. Acolhe trabalhos que versem sobre história da educação, políticas para a educação, polarização política, relação educação/escola/sociedade, práticas educacionais no presente, educação crítica e formação política como caminho para a emancipação.

Email GT: historiaepolitica.cedu2022@gmail.com

Grupo de Trabalho 2: Inclusão, Gênero, Diversidade e questões Étnico-raciais

Coordenação: Mestranda Aline Marques Copetti e Eduarda Monteiro de Souza

Ementa: O presente grupo de trabalho acolhe resumos de pesquisas (bibliográficas/empíricas) em andamento ou concluídas, que tragam temáticas convergentes com a Inclusão, Gênero, Diversidade e questões Étnico-Raciais, dialogando com a interseccionalidade dos marcadores sociais das diferenças, desigualdades, preconceito ou discriminação. Pensando no outro como um sujeito histórico e social,

o objetivo deste GT é promover momentos de diálogos, fomentar reflexões e compartilhar experiências com discentes, docentes e pesquisadores acerca dos temas listados.

Email GT: gt2cedu2022@gmail.com

Grupo de Trabalho 3: Filosofia

Coordenação: Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju e William Gustavo Machado

Ementa: O GT Educação e Filosofia acolhem pesquisas com temas pertinentes à filosofia da educação. Aqui, pretende-se discutir temas relacionados à Ética, à Estética, à Alteridade, ao Diálogo, à Intersubjetividade, à Subjetividade, à Filosofia da Diferença, à Cultura, à Sociedade, entre outras possibilidades que dialoguem com a proposta do GT no que diz respeito à filosofia.

Email GT: gtfilosofacedu@gmail.com

Grupo de Trabalho 4: Linguagens e Tecnologias

Coordenação: Mestranda Gislaiane Zanotto Rech e Patrícia Bado Auler

Ementa: O grupo de trabalho Linguagens e Tecnologias tem por objetivo a divulgação de estudos e práticas relacionados aos processos educacionais que são vinculados às múltiplas linguagens, em suas diversas áreas do conhecimento, e às diferentes possibilidades do uso das tecnologias digitais na educação. Ou seja, os trabalhos submetidos para esse GT devem contemplar reflexões, contribuições e investigações que visem promover discussões contextualizadas e interdisciplinares no que se refere às linguagens bem como implicações do uso das tecnologias nos cenários educacionais contemporâneos. Complementarmente, os textos acolhidos pelos GTs também precisam conectar-se com a proposta do presente evento, tratando sobre posicionamentos frente ao metaverso, aos conflitos mundiais ou às eleições presidenciais.

Email GT: linguagensetecnologiascedu22@gmail.com

Grupo de Trabalho 5: Gerações e Processos Educacionais

Coordenação: Eliana Ebbing e Maria Elisabete Fernandes

EMENTA: O presente Grupo de Trabalho intitulado Gerações e Processos Educacionais tem por objetivo acolher pesquisas científicas tecidas no contexto educacional, entrelaçando gerações e processos educacionais por meio do diálogo entre os aspectos sociais que se constitui nas relações educacionais, produzindo conhecimentos e saberes que impulsionem a reflexão sobre a temática, perante o atual cenário pós-pandêmico que se apresenta. Assim, tenciona-se a pesquisa entre os saberes apresentados, em que se buscam alternativas de aprendizagem por meio de um diálogo entre Gerações e Processos Educacionais, tendo como aspecto relevante a pandemia de Covid-19 que alterou as metodologias de ensino e de aprendizagem no mundo inteiro. Nesse sentido, tem-se como ponto de partida, o rigor ético, estético e político nas submissões que evidenciam o compromisso social da pesquisa acadêmica.

Email GT: avalia.gt5@gmail.com

Monitora dos GTs: Rafaela Camila Rigon



Sumário

Apresentação / 18

GRUPO DE TRABALHO 1: História e Políticas

*Alternâncias e permanências nas práticas pedagógicas
do curso de direito da UCS (1992-2004) / 21*

Michele Amaral Dill
Eliana Rela

*Reflexões sobre o processo formativo de uma
pesquisadora: de uma educação colonizadora a um
olhar decolonial / 26*

Querubina Aurélio Bezerra

*Educação formal, informal, não formal: pontos e
contrapontos / 30*

Alini Cossul Martinelli
Sandro de Castro Pitano

*Freire e os projetos pedagógicos institucionais: reflexões
sobre a educação como ato político / 33*

Kauana Melo
Nilda Stecanela
Caroline Caldas Lemons

Formação de professores: um ensaio sobre as relações com a história da pedagogia / 36

Bruna Battistel Defaveri

As representações da infância nas capas da revista infantil Cacique (1959) / 40

Samanta Vanz

O Grupo Escolar Municipal Clemente Pinto, De Caxias do Sul, RS (1939-1943): processos de constituição e institucionalização / 43

Gabriel Pereira de Oliveira

José Edimar de Souza

Samanta Vanz

Grupo Escolar Cel. José Pena de Moraes – Caxias do Sul/Rs: análise das práticas escolares / 46

Elisângela Cândido da Silva Dewes

José Edimar de Souza

Franciele Pereira

O IV Encontro das Normalistas do ano de 1967 / 49

Fernanda Rodrigues Zanatta

Formação continuada e pandemia da Covid-19: um estudo a partir da experiência docente no ensino fundamental de Ipueiras – CE / 53

Caroline Caldas Lemons

Ana Maria Sampaio dos Santos

GRUPO DE TRABALHO 2

Estudantes com TEA nos anos finais do ensino fundamental: a escuta dos educadores / 58

Tatiane Loch

Estudantes com TEA nos anos finais do ensino fundamental: entrelaçamentos com a história da educação / 62

Tatiane Loch

A visão anticapacitista como possibilidade para a cultura escolar inclusiva / 65

Aline Marques Copetti
Cláudia Alquati Bisol

Racismo ambiental, reconhecimento do direito à água através da educação ambiental / 69

Alexandre Cesar Toninelo
Mateus Vinicius Kaiser

A palavra como meio para a visibilidade social / 74

Aline Marques Copetti
Alini Cossul Martinelli

Transexualidade na escola: o que as pesquisas revelam? / 78

Ana Patrícia de Oliveira Martins
Cláudia Alquati Bisol

Em tempos de tanto ódio, educar na e para a diferença / 83

Rudson Adriano Rossato da Luz

A escola e o acolhimento de famílias com crianças com deficiência: uma revisão de literatura / 86

Isolina Biassoto Sallet
Mara Fabiane Reis Gomes
Francisco Jucélio dos Santos

Aspectos cognitivos na construção da escrita pela criança surda / 89

Eduarda Monteiro de Souza
Carla Beatris Valentini

Inclusão do estudante com deficiência visual: percepções e uso de tecnologias assistivas / 93

Raquel de Souza de Bittencourt

Ramificações históricas que compreendem os marcos temporais acerca do autismo / 97

Raquel de Souza de Bittencourt

Altas habilidades e famílias: o que nos mostram as pesquisas? / 101

Rafaela Camila Rigon

Sob meus olhos: o papel da interposição da dança na senescência e a inclusão do idoso por meio de socialização / 104

Josimar dos Santos Ferreira

A intervenção da dança afro no corpo dançante da terceira idade / 108

Josimar dos Santos Ferreira

Maria Eduarda Ribeiro da Silva

GRUPO DE TRABALHO 3

Rastro do literaturar: uma dobra da linguagem / 113

Viviane Cristina Pereira dos Santos Maraju

A educação e a Filosofia da Porta dos Fundos / 116

Jefferson Pereira de Almeida

O sujeito epistêmico como ser de relações na Pedagogia Humanista de Paulo Freire / 120

Guadalupe Corrêa Mota

As Águas de Narciso na formação da subjetividade: um estudo bachelardiano / 124

William Gustavo Machado

A fotografia como tentativa inventiva: possibilidades na pesquisa acadêmica / 127

Patrícia Costa de Oliveira

Um estudo em Fernand Deligny / 130

Helen Carvalho Goulart

Camille Luzia Grizon

Rastros biográficos de Fernand Deligny / 134

Simone Maria Spanhol

Camille Luzia Grizon

A educação: do edu-business ao sensível / 138

Simone Maria Spanhol

Preconceito linguístico e alfabetização: uma aproximação com o texto currículo, Território em disputa / 142

Marli de Conto

GRUPO DE TRABALHO 4

Estágio supervisionado em pedagogia no ensino fundamental: alfabetização e promoção do letramento literário / 146

Mariele Gabrielli

Hábitos de leitura na internet: um estudo sobre o Leia Mulheres de Caxias do Sul / 149

Roberta Regina Saldanha

Flávia Brocchetto Ramos

O gênero conto no PNLD Literário – 2023 e a mediação de leitura / 153

Dúlcima Sangalli

Flávia Brocchetto Ramos

O incentivo à leitura no período da alfabetização através da gamificação / 157

Patrícia Marchesini

Flávia Brocchetto Ramos

Projeto aplicativo: Alô (!)Migrante! / 161

Carina Magrin

Eliana Ebbing

Aplicativo motivacional Muffin Robô Amigo / 165

Eliana Ebbing

Possibilidades da escritura na alfabetização / 168

Marli de Conto

Alice Virgínia de Oliveira Pacheco

Alfabetização e tecnologias digitais: dos desafios enfrentados às perspectivas de futuro / 171

Isadora Alves Roncarelli

Monique Neckel Bueno

*Livros de imagens para a educação infantil: PNLD
Literário 2018 / 175*

Fabiana Lazzari
Marieli Paim de Lima

*Aprendizagem significativa no ensino de química com
ênfase em atividades lúdicas / 178*

Amanda Klamer de Almeida
Cristiane Backes Welter

*A coragem de ensinar o novo: desafios do local ao
global / 181*

Leticia Capra Rossetti
Cristiane Backes Welter

*Pensamento computacional e pensamento matemático:
características e semelhanças / 185*

Sabrina Arsego Miotto
Eliana Maria do Sacramento Soares

*A criança da educação infantil no mundo digital:
concepções e práticas pedagógicas / 189*

Mara Fabiane Reis Gomes

*Pedagogos(as) para além da sala de aula: práticas
inovadoras na pedagogia / 193*

Bruna Salvador
Prof^a Dra. Nilda Stecanela

GRUPO DE TRABALHO 5

*A produção escrita em língua inglesa na BNCC: como
potencializar essa habilidade? / 198*

Manuela Damiani Poletti

*Macrocomponente Curricular "Núcleo Articulador"
– MCNA: potencialidades e sentidos atribuídos pela
juventude / 202*

Arlene Aparecida de Arruda

*O meu compromisso como pesquisadora: uma breve
interlocução com Soares e Nóvoa / 206*

Robélia Aragão

Os atores e atrizes escolares do programa de (re) elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos / 209

Robélia Aragão

Educação e afeto: fazer docente na pandemia Covid-19 / 213

Geiza Sipp

Rafaela Camila Rigon

Currículo, formação de professores e estágio supervisionado: um território em disputa / 216

Bruna Battistel Defaveri

Contribuições dos princípios da complexidade para a docência na educação superior / 219

Roberto Oliveira Batista Junior

Retalhação: atividades de alfabetização / 222

Catia Marinello

A Covid-19 e os impactos na aprendizagem do ensino médio na área de linguagens / 226

Gilberto Florença da Câmara

Constelações familiares e o paradigma sistêmico: o estado da arte / 230

Ana Amélia Maciel Maia

Inovação pedagógica na formação continuada de professores de matemática de uma rede municipal de ensino / 234

Graziele Dall'Acua



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 sétima edição do Colóquio de Educação Discente pretendeu envolver e dialogar, de forma interdisciplinar, temas sobre o mundo globalizado e suas consequências nas dinâmicas locais, que têm provocado diferentes mudanças sociais, econômicas, educacionais, conceituais e colocado “em xeque” a ciência como lócus de contribuição para diferentes embates e problemas da humanidade. Há posições conflitantes acerca das forças e tendências envolvidas. Em linhas gerais, buscou-se, nesse evento, espaço de afirmação de que a pesquisa e o conhecimento científico em ambos os movimentos globais e locais são necessários, porém não há uma padronização para entender a complexidade destes processos. Trata-se de perceber que no global e no local há uma circularidade de sujeitos, atores educacionais e textos que apesar de possuírem referências globais, em âmbito local, se apresentam de acordo com a realidade vivenciada em cada localidade.

O evento reuniu 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.

A realização do evento ocorreu nos dias 03, 04 e 05 de novembro de 2022, no formato presencial e on-line, por meio das 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 03 de novembro e seguiu até o dia 05 de novembro com a realização dos minicursos, grupos de trabalho e palestras. O evento teve início na tarde do dia 03 de novembro, com discentes ministrantes de minicursos. A abertura oficial do evento no turno da noite contou com apresentação da música “Recebi um e-mail” do grupo Intrigante Mutação”. Após, ocorreu a Conferência de abertura: “Do acesso ao excesso: o Metaverso e as tecnologias digitais na infância e adolescência”, com a fala da Profa. Dra. Luciana Backes (PPGEdu UNILASALLE).

Na sequência do evento, na tarde do dia 04, aconteceu a primeira sessão de apresentações das pesquisas nos 5 grupos de trabalhos. À noite ocorreu a Palestra: “Conflitos mundiais e impactos no Direito à Educação”, tendo como palestrante o Prof. Dr. Amarildo Trevisan (UFSM).

No último dia do evento, 05/11, ocorreu, no início da manhã, a segunda sessão de apresentação nos GTs. Por fim, apresentou-se o painel de encerramento “Efeitos do Pós-Eleições presidenciais na educação”, com a participação do palestrante Prof. Dr. Emil Albert Sobottka (PUCRS).

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 58 trabalhos apresentados.

Desejamos que este *e-book* possa se tornar uma importante leitura, tendo presente a variedade de estudos e pesquisas que constituíram o evento. Agradecemos a participação de todos os envolvidos na sétima edição de nosso evento.

Coordenação Geral VII CEDU – 2022.

GRUPO DE TRABALHO 1: História e Políticas





Alternâncias e permanências nas práticas pedagógicas do curso de direito da UCS (1992-2004)

*Michele Amaral Dill
Eliana Rela*

Palavras-chave: Currículos. Direito. Formação de Professores. Legislação. Práticas Pedagógicas.

Esta pesquisa encontra-se em andamento, pois faz parte da construção da tese de doutorado em Educação, e visa a construir um *corpus* documental empírico sobre as práticas docentes, para registrar a experiência histórica de formação de professores no curso de graduação em Direito da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no período de 1992 a 2004, identificando transformações e permanências na travessia para as práticas pedagógicas. O marco inicial da pesquisa se justifica porque foi em 1992 que a UCS institucionalizou o processo de formação pedagógica dos seus docentes; e o término do recorte temporal em 2004 pois, neste ano, pela Resolução CNE/CES nº 9, instituíram-se as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) do Curso de Graduação em Direito, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em sua organização curricular; e pela Portaria MEC nº 4.059 foi autorizada a oferta de até 20% de disciplinas a distância nos

curso presenciais. Isso exigiu um novo modelo de formação docente para atender àquela realidade do ensino superior e para dar conta do novo perfil discente.

Na perspectiva da história da educação superior brasileira, o curso de graduação em Direito é um dos mais antigos. Em 1828 foram criados os dois primeiros cursos jurídicos no Brasil independente: um em São Paulo e outro em Olinda. No Rio Grande do Sul, em 1900, foi fundada a primeira Faculdade de Direito, em Porto Alegre, pela iniciativa particular liderada pelos desembargadores Carlos Thompson Flores e James de Oliveira Franco e Souza (TILL, 2000).

Na Serra Gaúcha, por sua vez, as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, a necessidade de profissionais jurídicos qualificados e de colocar Caxias do Sul em uma posição educacional diferenciada (SANTAREM, 2015), culminaram com a criação da faculdade de Direito, em 01 de janeiro de 1959, pela Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima, e por ela mantida, cujo fundador foi o médico Virvi Ramos (ADAMI, 1981). A referida faculdade de Direito funcionou como tal até o ano de 1967, quando passou a integrar a Universidade de Caxias do Sul.

A trajetória construída pelo curso de Direito da UCS, que resulta na qualidade do ensino jurídico oferecido à comunidade acadêmica, é fruto do empenho da instituição, dos diretores da Área do Conhecimento de Ciências Jurídicas (ACCJU), coordenadores do curso, professores, funcionários e alunos e, fundamentalmente, passa pela política institucional de formação pedagógica do corpo docente. O percurso não foi linear e sofreu a influência de vários fatores, especialmente dos novos referenciais epistemológicos e metodológicos para o ensino do Direito legalmente previstos.

Em 1992, apoiada na Constituição Federal de 1988 (art. 205) e antecipando o que seria estabelecido, em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394), a UCS tomou a importante decisão de investir na qualificação didático-pedagógica dos professores, instituindo, pela Resolução 004/92 do Consuni (Conselho Universitário), o processo de formação pedagógica continuada dos professores, de cunho reflexivo e instrumental (PANOZZO; STEDILE; MATTANA, 2010).

No que se refere ao curso de Direito, gradativamente, tal medida mostrou que o ensino jurídico tradicionalmente desenvolvido na instituição por meio de aulas expositivas ministradas, na maioria das vezes, por professores sem formação pedagógica, repetindo a educação bancária (FREIRE, 1987) recebida, precisava ser repensado para incluir novos saberes e fazeres docentes, atendendo: ao Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil (Lei nº 8.906/94), que tornou a aprovação no Exame Nacional da OAB obrigatória para o exercício da profissão de advogado no território nacional; ao novo perfil do discente estabelecido na Resolução CNE/CES nº 9/2004, que instituiu as DCNs para o curso de Direito; e à Portaria MEC nº 4.059/04, que autorizou a modalidade semipresencial de ensino superior.

Nesse cenário, questiona-se quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes do curso de graduação em Direito da UCS permaneceram e quais foram alteradas, entre os anos de 1992 a 2004, associadas às exigências curriculares previstas na legislação e com o apoio da formação docente institucional.

A narrativa será construída por meio de abordagem qualitativa, consultadas fontes orais e documentais, e fundamentada nas teorias construídas por Burke (1992) Certeau (1975), Chartier (2002), Le Goff (1996), Pesavento (2012), quanto à História Cultural; e Nóvoa (1995), Anastasiou (2015) e Tardif (2014), quanto à formação de professores.

Nota-se, portanto, a relação da pesquisa com o referido GT, uma vez que a narrativa gravita em torno da história da educação, práticas pedagógicas, políticas para a educação e formação de professores.

Referências

ADAMI, João Spadari. **História de Caxias do Sul**. Caxias do Sul: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981, p. 222. T. III (Educação).

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinagem.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 17 out. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Lei nº 8.906/94**, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm. Acesso em: 06 out. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 out. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Portaria MEC nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Resolução CNE/CES nº 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, Bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ces-009-2004-09-29.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.
- CERTEAU, Michele de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002. (Coleção Memória e Sociedade).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- PANOZZO, Neiva Senaide Petry; STEDILE, Nilva Rech; MATTANA, Sandra Maria Dartora. Saberes da experiência na formação do professor universitário. In: **Congresso Internacional de Filosofia e Educação – V CINFE**. Maio 2010. Caxias do Sul – Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/Saberes%20da%20Experiencia%20na%20Formacao%20do%20Professor%20Universitario.pdf. Acesso em: 08 out. 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTAREM, Michelle Luisa Grezzana. **Faculdade de Direito de Caxias do Sul/RS: indícios da história e da cultura acadêmica (1959-1967)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

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

TILL, Rodrigues. **História da faculdade de direito de Porto Alegre 1900/2000**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000.



Reflexões sobre o processo formativo de uma pesquisadora: de uma educação colonizadora a um olhar decolonial

Querubina Aurélio Bezerra

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação colonial. Reflexão metacognitiva.

Este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão metacognitiva sobre os processos de colonização que se colocam ao longo de um processo formativo e sobre as perspectivas de superação desde uma perspectiva decolonial. Ao iniciar a trajetória do curso de doutorado fui provocada com leituras que me levaram a olhar um pouco mais sobre que conhecimentos foram constitutivos de meu percurso formativo, frente aos conhecimentos perdidos ao longo da história. Aqui cabe explicitar que trato conhecimento perdido não como resultado de um processo de esquecimento, ou um conhecimento que foi deixado porque novas evidências científicas trouxeram à tona as eficácias de novas teorias e procedimentos. Este conhecimento perdido faz parte de um processo intencional, a serviço de um sistema capitalista que, para sua manutenção, agiu de forma dolorosa com a finalidade de silenciar povos e apagar culturas. Brito (2013) provoca a pensar como os

povos e culturas originários dos continentes/ países colonizados foram considerados bárbaros, sendo esses os que sofreram massacres e o processo de extermínio a partir da ação do povo que se autodenominava civilizado. E barbárie era a relação que, partindo do estranhamento da língua e dos costumes em relação ao que se considerava civilizado, estabelecia ao Outro, o povo a quem não se reconhecia como humano e a quem se negavam direitos, um processo de subalternização diante das relações de poder e de domínio, a exemplo dos povos originários da América e da África. O indígena, considerado selvagem, estava destinado a ser incorporado à civilização, não importava que utilizassem de violência física ou espiritual, enquanto o negro, tornado escravo, podia ser vendido, alugado, doado, penhorado por seu proprietário, tal qual um bem material (BRITO, 2013). Enquanto os corpos eram subjugados ao poder colonizador, os conhecimentos desses povos também eram exterminados. Almeida (2022) reflete sobre o termo epistemi-cídio, que representa a morte que é colocada no plano do simbólico ou discursivo que, podendo ser acompanhada ou não de uma morte física, representa de fato o extermínio cultural. A partir das reflexões teóricas provocadas aos estudantes de uma turma de Doutorado em Educação, quando se questionava qual versão da história nos foi ensinada, ficava claro que era a versão colonizadora. Não foram poucas as vezes que as falas expressavam relatos da trajetória formativa apenas concluindo que o que se conhecia era aquilo previsto no currículo e que neste apareciam apenas os assuntos e teóricos mais relevantes. Relevantes para quem? Relevantes ao quê? Em outras palavras, a serviço de quem e do quê está esse currículo? Há uma sensação de incômodo perceber-me enquanto profissional da educação e pesquisadora que, somente nesta etapa formativa, é provocada a refletir sobre o que significam esses processos de colonialidade do poder, do saber e do ser e as implicações que as ações opressoras sobre povos ao longo da história reverberam nas gerações que hoje se fortalecem nos discursos mais críticos e se colocam em campo de luta para que direitos sejam garantidos, uma vez que os próprios currículos silenciam os direitos das minorias de conhecer a sua própria história. Landulfo (2022), quando questiona o currículo, dentro de uma perspectiva do pensamento decolonial, permite entender que também o currículo, apesar de representar um importante papel no processo de formação,

representa um espaço de disputas, refletindo os conhecimentos específicos que foram legitimados por algum grupo e quando esse currículo parte de uma perspectiva tradicional, pode estar a serviço de formatar os educandos aos moldes fabris, servindo a uma elite e reproduzindo desigualdades de ordens social, racial e de gênero, ao invés de formar cidadãos/ãs críticos/as de sua participação na sociedade. Importante ressaltar que quando se trata de colonialidade e epistemicídio não estamos tratando de fatos que ficaram no passado, mas de um registro que faz parte ainda da construção histórica, pois desde os movimentos coloniais até a contemporaneidade, as populações racializadas, generificadas e periféricas são submetidas a práticas e políticas de dominação e extermínio, que nega a racionalidade e a validade dos conhecimentos produzidos por esse Outro dominado, que são tidas apenas como crenças de grupos inferiores, impedindo que o sujeito dominado se veja como um igual ao seu dominador (ALMEIDA, 2022). Igualeza essa, como nos alerta Freire (1987), que seja uma busca pela superação da relação contraditória opressor-oprimido, no qual o oprimido tenha condições de libertar-se da opressão à qual está subjugado e fazer nascer uma nova força, em busca de recuperar a humanidade que lhe fora negada. Essas provocações colocadas diante desses novos conceitos aprendidos, fizeram-me rememorar como as informações me chegavam enquanto aprendiz, e que foram sendo colocadas como conhecimentos “verdadeiros”, por vezes sem que eu tivesse maturidade para contestar aquilo que me era apresentado. Porém hoje, diante de todo um percurso formativo já trilhado, e com experiências profissionais que me fizeram questionar conhecimentos e práticas educativas, percebo que havia conceitos aos quais eu desconhecia e que somente agora eu consigo compreender que fazia parte dos discursos da colonialidade. Freire alerta para a existência de saberes diferentes, mas ainda falta decolonizar os discursos de saber mais e saber menos que menosprezam conhecimentos, silenciam vozes e apagam culturas.

Referências

ALMEIDA, Fábio Sampaio de. Epistemicídio. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Org). **Suleando conceitos em linguagens:**

decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

BRITO, Antonio José Guimarães. **Direito e barbárie no (l) mundo moderno**: a questão do Outro na civilização. Dourado, MS: Ed. UFGD, 2013.

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

LANDULFO, Cristiane. Currículo e decolonialidade. *In*: LANDULFO, Cristiane. MATOS, Doris (Org). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.



Educação formal, informal, não formal: pontos e contrapontos

*Alini Cossul Martinelli
Sandro de Castro Pitano*

Palavras-chave: Educação formal. Educação informal. Educação não formal.

O presente estudo tem a pretensão de trazer para a pauta discussões de como se caracterizam os contextos de educação: formal, informal e não formal, com ênfase na educação não formal, corroborando na compreensão de que embora diferentes, por força dos seus aspectos organizacionais, assumem a responsabilidade de promover educação em diferentes esferas da sociedade. O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, que se baseou na análise da bibliografia proposta no sentido de selecionar conceitos que trouxessem ao texto melhor argumentação no que se refere à educação formal, informal e não formal.

Com base nos levantamentos realizados, e conforme autores estudados, o surgimento da educação não formal no Brasil se dá na década de 1960, impulsionado pelo crescimento da importância da educação de adultos ou da educação popular fora da escola ou dos sistemas formais.

É preciso aqui incluir também, um olhar internacional às influências para o surgimento e o crescimento da educação não formal no Brasil. Tanto a bibliografia nacional (AROEIRA GARCIA, 2015; PARK; SIEIRO FERNANDES, 2001) quanto a internacional (PALHARES, 2007) oferecem indícios de uma relação entre o surgimento da educação não formal e a ação de organismos internacionais. Tais estudos mencionam a articulação do uso do termo educação não formal em uma conferência sobre a Crise Mundial da Educação, organizado por Coombs em 1967 no estado da Virgínia, Estados Unidos, e que reuniu lideranças educacionais de diversos países, sendo que o Brasil também esteve representado.

Conforme Gohn (2006), o espaço não formal pode ser aquele ocupado por outras entidades que de alguma forma procuram atender os espaços vazios na formação dos quais a escola como conhecemos não consegue mais dar conta em virtude das demandas deste novo modelo econômico e contexto em que vivemos. Para Gahnem (2008), a educação não formal tem como característica principal a possibilidade de organizar-se de acordo com as demandas da sociedade, diversificando os métodos e procedimentos, conseguindo atender muitas lacunas deixadas pela educação formal, em função do seu grande potencial de alcance, graças à sua liberdade e mobilidade para gerir suas práticas pedagógicas.

Segundo Gohn (1998) a educação pode ser entendida como educação formal (que acontece nos espaços escolares), educação informal (entende-se como de forma natural e cotidiana) e educação não formal (onde existe uma intenção de criar espaços para desenvolver atividades fora da escola). A autora traz resumidamente os objetivos da educação não formal, sendo: educação para a cidadania, justiça social, para direitos, liberdade, igualdade, para a democracia, contra a discriminação, para o exercício da cultura e manifestações das diferentes culturas. Ela enfatiza que em hipótese nenhuma a educação não formal substitui ou compete com a educação formal, com a educação escolar. Elas se complementam.

Em virtude dos argumentos aqui apresentados, podemos concluir que em nosso imaginário social, sempre que nos referimos à educação, nos reportamos ao nosso modelo histórico de escola,

e todos temos interiorizado um conhecimento social generalizado e específico do que é ser professor/educador e aluno/educando. É como se todos conhecêssemos o campo educacional ou a amplitude da pedagogia resumindo-o à nossa vivência escolar, pois como todos convivemos em um contexto educacional durante maior ou menor tempo, ao passarmos pela escola, reproduzimos essa vivência em diferentes espaços, inclusive quando nos referimos às diversas possibilidades de experiências educacionais. Dificilmente nos damos conta de que existem outras experiências possíveis intermediadas pela educação, mas que não têm, ou nem sempre têm, o modelo e a lógica da educação formal como parâmetro orientador.

Referências

- AROEIRA GARCIA, Valéria. **A educação não formal como acontecimento** v. 1, 1. ed. Holambra: Setembro, 2015. 477 p.
- GHANEM, E. Formação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. *In*: ARANTES, V. A. (org.) GHANEM, E.; TRILLA, J. **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008.
- GOHN, M. da G. Educação não formal: um novo campo de atuação. **Ensaio**: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.6, n.21, p.511-526, out/dez.1998.
- GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- PARK, Margareth Brandini; SIEIRO FERNANDES, Renata; CARNICEL, Amarildo. **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra: Setembro; Campinas: Unicamp/CMUm, 2007.



Freire e os projetos pedagógicos institucionais: reflexões sobre a educação como ato político

*Kauana Melo
Nilda Stecanela
Caroline Caldas Lemons*

Palavras-chave: Educação. Projetos Pedagógicos. Experiência Acadêmica.

Este trabalho insere-se no estudo intitulado *A educação como um ato político: princípios para a experiência acadêmica contemporânea*, ancorado no Projeto de Pesquisa *Experiências formativas entrelaçadas: do cotidiano da Educação Superior ao cotidiano da Educação Básica* coordenado pela Prof. Dra. Nilda Stecanela e fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Primordialmente, necessita-se entender que a educação como ato político é ação transformadora que visa a conscientização dos sujeitos. À luz de Freire (2006), o fim primordial da educação é “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue”. Além disso, em Pedagogia

da Autonomia (2002), o autor destaca que a educação é uma forma de intervenção no mundo, ou seja, intervir no mundo é agir politicamente. Ainda, ressalta a impossibilidade das práticas educativas serem apolíticas, descomprometidas ou neutras, haja vista que toda e qualquer prática é carregada de ideologia. Desse modo, a ligação com GT escolhido – Histórias e Política – se dá por entender que a educação deve ser tratada e discutida como ato político em diferentes espaços, visando construir novos caminhos em direção a uma educação libertadora, democrática e humanizada.

Por isso, o objetivo deste trabalho é realizar uma revisão conceitual sobre a educação como um ato político à luz das obras de Freire bem como analisar em que medida esse princípio se faz presente no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade de Caxias do Sul vigente entre os anos de 2017 a 2021. Nesse sentido, destaca-se que o PPI é de suma importância para a existência de uma Universidade, pois é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da Instituição, através de pressupostos e princípios que consideram a missão e os valores da Universidade, considerando a realidade dos atores construtores da comunidade acadêmica e da sociedade.

Portanto, a relevância do estudo se dá ao passo que, hodiernamente, a educação passa por transformações profundas e por lutas marcantes em defesa do direito à educação, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, angariada pela associação civil Ação Educativa, que possui como missão atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade no Brasil.

Nesse contexto, os percursos metodológicos da pesquisa que origina este texto contam com uma revisão de literatura das seguintes obras de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Política e Educação* (1990), *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Ação Cultural para a Liberdade* (2014), além de uma análise documental baseada na epistemologia de Carlos Bacellar (2005), que explicita a necessidade de olhar para os documentos de forma completa considerando o contexto em que foi escrito bem como por quem e com qual intencionalidade.

A partir da análise do documento institucional, nota-se a presença de alguns conceitos bem importantes para a obra de Paulo Freire, como: rigorosidade metódica; disponibilidade para o diálogo; educação como intervenção no mundo; autonomia do educando; apreensão da realidade; reconhecimento como sujeito histórico; criticidade e pesquisa – a qual é tida como o princípio que fomenta os processos de ensinar e aprender, salientando o papel ativo do estudante e do professor, requerendo a responsabilidade de ambos em um processo de educação emancipatória. Contudo, ao analisar as políticas previstas para os cursos de licenciaturas, observa-se uma escassez de conceitos e pouca referência à construção de docentes de fato conscientes e responsáveis com a constituição de sujeitos em cidadãos de direito.

Por conseguinte, há indícios da presença de conceitos freireanos. no entanto, há poucas evidências sobre a presença concreta da educação como ato político. Por isso, um dos próximos passos do estudo é analisar as matrizes curriculares e os Planos de Ensino dos cursos de licenciatura. Destaca-se a importância desse conceito na conquista de uma educação libertadora e de uma sociedade democrática, distante da neutralidade ou dos extremismos, enfatizando uma relação construtiva entre educador e educando onde ambos são detentores de conhecimento.

Referências

- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 23-79.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.



Formação de professores: um ensaio sobre as relações com a história da pedagogia

Bruna Battistel Defaveri

Palavras-chave: Formação de professores. História da Pedagogia. Estágio supervisionado.

O presente trabalho traz contribuições pertinentes à formação de professores, tecendo relações com contexto histórico de teorias e práticas da História da Pedagogia desde a antiguidade aos nossos dias, tendo como embasamento teórico, autores como Gauthier, Tardif, Pestalozzi e Freire. Ao fazer uma retrospectiva na evolução da pedagogia, Gauthier e Tardif (2010) destacam quatro grandes momentos, que correspondem a períodos fundamentais, onde cada um deles se destaca por uma crise de ideias e de práticas estabelecidas. Da antiguidade à atualidade, a formação de professores vem sendo um tema pertinente, e este estudo nos permitirá delinear as concepções históricas tecendo-as com a atualidade, identificando características que ainda encontramos em salas de aulas e em cursos de formação de professores.

A pedagogia tradicional, ao longo de anos veio sendo aplicada em salas de aula, pensadores e professores, começaram a delinear

novos passos e a criar caminhos para a pedagogia nova, um grande colaborador para as reformas nas escolas no século XIX foi Pestalozzi, onde Bontempi Jr (2019) traz à luz que Pestalozzi nos permite compreender o “pensamento pedagógico” como um imiscuir constante da teoria e da prática, e não somente um artefato teórico. A pedagogia nova foi uma reação a pedagogia tradicional, Gauthier e Tardif (2010) confirmam dizendo que no século XX, o surgimento de toda uma série de abordagens inovadoras, muito diferentes entre si, mas que participavam de um mesmo ideal eurocêntrico contribuíram para a pedagogia tomasse novos rumos. Com a inovação, houve muitas resistências também, e muitos questionamentos sobre os saberes do pedagogo, e outras indagações vieram à tona, junto delas um tema muito pertinente: a formação de professores.

No presente ensaio, vamos utilizar o século XX para contextualizar a criação da Pedagogia, que segundo Tardif (2010) é uma ciência da educação no século XX, que permeia aspectos do ensino e da aprendizagem. A pedagogia vista como uma ciência para o período em questão foi um divisor de águas, pois até então era vista como um dom, os professores vistos como artesãos, que nasciam com o dom de manipular objetos e criar coisas e os professores nascidos com a habilidade de ensinar. Atualmente, no século XXI, alguns traços dos pensamentos da educação como arte e o professor como artesão, ainda podem ser vistos, onde o professor é visto como alguém que “realiza sua tarefa por amor”. O professor como pesquisador, profissional da educação, com seus direitos e deveres trabalhistas ainda tem um longo caminho a ser percorrido, a ideia de ensinar entendido por um dom, significa, segundo Tardif (2010) que o docente não possui uma ciência da sua própria ação, e ainda traz duas concepções diferentes sobre a docência que se entrecruzam na prática da atualidade, uma delas é o professor visto como artesão, aprende a ensinar ensinando e a outra é o docente como perito, que adquire seus conhecimentos na universidade e são rigorosamente passados aos alunos. Percebe-se que atualmente a prática docente possui uma articulação entre as duas concepções da docência. É pertinente que o professor teça relações entre a ciência aprendida para guiar suas ações e sua reflexão sobre a prática; conforme Freire (2021) aponta: ninguém nasce

professor, mas se torna professor, na prática e na permanente reflexão sobre seu fazer.

A reflexão e a organização de saberes necessários à prática docente, desde o século XX, viabiliza e se relaciona diretamente com a formação de professores, objeto de estudo da minha pesquisa, em que pontuo diretamente a ênfase no estágio supervisionado, lugar onde a prática e a reflexão ganham destaque na formação de professores. A minha pesquisa tem por problematização, definir quais as potencialidades na formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade comunitária, discorrer sobre as potencialidades da formação de professores é também pesquisar os saberes construídos durante o percurso formativo, e como esses saberes irão refletir na sala de aula. Quanto mais saberes o professor construir e processar, melhor será seu poder de decisão na ação educativa na sala de aula, que, segundo Gauthier e Tardif (2010), o professor deve possuir um reservatório de conhecimentos “bem provisionado”. Permitir que os estudantes entrem em contato com sua realidade de trabalho é permitir que as potencialidades pedagógicas possam vir à tona. A realização das reflexões sobre sua profissão, a iniciação de suas práticas pedagógicas e os saberes pedagógicos produzidos no processo do estágio são integrados por várias visões, que contribuirão para encher o reservatório de conhecimentos.

Como conclusão, mesmo tratando-se de uma pesquisa bibliográfica, espera-se que contribua para o empreendimento da importância dos conhecimentos históricos, para justificar os fazeres da atualidade. Conhecendo o percurso da Pedagogia e suas variáveis, fica evidente a importância de pesquisar e estudar a formação docente, como ciência, como profissão e não apenas como arte e vocação. Os saberes mobilizados e as práticas educativas precisam ser pesquisados, para que possamos entender a pedagogia do hoje e do amanhã, para que possamos cada dia mais melhorar a qualidade da educação e a valorização dos professores como profissão na atualidade.

Referências

BONTEMPI JR, B. O pedagogo prático e seu método em perene construção: J. H. Pestalozzi (1746-1827). In: BOTO, C. (org). **Clássicos**

do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados. Uberlândia: EDUFU, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GAUTHIER, C. TARDIF, M. A pedagogia de amanhã. *In:* GAUTHIER, C. TARDIF, M. (org.) **A pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. O projeto de criação de uma ciência da educação no século XX. *In:* GAUTHIER, C. TARDIF, M. (org.) **A pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



As representações da infância nas capas da revista infantil *Cacique* (1959)

Samanta Vanz

Palavras-chave: Representações. Infância. Periódico pedagógico. Revista *Cacique*.

O presente texto procura apresentar uma possibilidade de análise das representações de infância em três capas do periódico pedagógico infantil *Revista Cacique* publicados no ano de 1959: a edição nº 83, de 15 de janeiro de 1959, a edição nº 84, de 30 de janeiro de 1959 e a edição nº 90, de 30 abril de 1959. Utilizando a perspectiva teórica da História Cultural, e o conceito de representações de Chartier (2002), procurou-se observar nas ilustrações que compõem as capas analisadas os conceitos que se imbricam por meio das imagens e que trazem formas e motivos que possibilitam identificar as percepções do mundo social que eram difundidas no final dos anos 1950. Para Meneses (2003), a cultura visual faz parte da cultura material, e desta forma, deve ser considerada como uma dimensão da produção e reprodução social.

A *Revista Cacique* foi um periódico publicado pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE/RS) entre os anos de 1954

e 1959 e, após uma pequena pausa, entre 1961 e 1963. A revista objetivava educar e formar a infância a partir de uma visão cívica, social e de cunho patriótico (BASTOS, 2006). Nesse sentido, a revista pode ser assumida como um artefato da cultura impressa do período, que procurava apresentar aos leitores relações com o ser criança e com as maneiras de brincar.

As capas selecionadas para compor esta análise foram produzidas por dois ilustradores diferentes: a edição nº 83, foi ilustrada por Renato Canini, enquanto as outras duas foram ilustradas por Helga Trein. Os dois faziam parte da equipe de desenhistas da revista, estando presentes em todas as edições do ano de 1959, seja como capistas, seja ilustrando o miolo da revista. Ao analisar as capas, é importante considerar sua perspectiva de linguagem visual-verbal, cuja ilustração principal direciona a produção de sentido de cada edição. As capas são compostas por: elementos textuais – título, informações editoriais, número da revista e assinatura do ilustrador, e elemento visual – a ilustração predominante.

Na capa da edição nº 83, a ilustração traz um menino preto, apresentado de forma estereotipada, com grandes lábios, orelhas visualmente salientes, brincando de mágica, com uma cartola na mão direita e uma varinha na esquerda, em expressão de surpresa, vestindo uma roupa que parece pequena, deixando sua barriga a mostra. Para compor a cena, há um pequeno cachorro de pé, com as patas cruzadas, em uma ação antropomorfizada, e borboletas que parecem sair da cartola.

A capa da edição nº 84 apresenta outra visão da criança: desta vez, duas crianças brancas seguem com brinquedos e artefatos que permitem identificar uma cena de ida à praia ou ao rio – guarda-sol, boneca, cestinha de comida nas mãos da menina, enquanto o menino carrega uma pequena mala, varinha de pescar e um barco de brinquedo.

Na capa da edição nº 90, há a representação de uma criança indígena: vestindo tanga e usando um penacho na cabeça, a criança é ilustrada com a pele branca e com olhos verdes. Na cena, a criança assopra as velas de um bolo, em alusão ao aniversário da revista, e nos balões pendurados há o perfil de personagens, como o homem de

lata, um sapo, uma coruja com chapéu de professor, e o menino negro que foi desenhado na capa da edição nº 83, além de outros. Percebe-se que estes personagens fazem parte do universo ilustrado da revista, presentes nas atividades propostas em diferentes edições.

As capas oferecem sentidos que configuram a maneira como as crianças de diferentes etnias eram representadas: as crianças brancas, em pares, asseadas, vestindo roupas sem manchas nem amarrotados, seguindo para a sua brincadeira, enquanto a criança preta e a criança indígena eram representadas por meio de personagens estereotipados, ou “embranquecidos” por meio de suas características físicas.

Neste modo de representar a infância o que prevalece é um discurso da passividade infantil e da distinção sociocultural do outro, sendo que as ilustrações presentes nas capas destes periódicos corroboram para fortalecer estereótipos de raça e uma figurativização do comportamento infantil. Assim, a constituição gráfica destas capas inscreve uma representação do modo de ser da criança a quem se destinava as publicações, com o reforço ao modelo de gênero, ao mesmo tempo que distingue e segrega os grupos minoritários, como pretos e indígenas, por meio da caricaturização.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara. Divertir, educar e formar: Cacique – A Revista da Garotada Gaúcha (1954-1963). **Anais do 4º Congresso Brasileiro de História da Educação**: A Educação e seus sujeitos na História. Goiânia, GO.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Portugal: Difel, 2002.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço Provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.



Ó Grupo Escolar Municipal Clemente Pinto, De Caxias do Sul, RS (1939-1943): processos de constituição e institucionalização

Gabriel Pereira de Oliveira
José Edimar de Souza
Samanta Vanz

Palavras-chave: História da Educação. Grupos escolares. Instituições escolares.

Esse estudo se propõe a analisar os processos de constituição e implantação do Grupo Escolar Municipal Clemente Pinto, no período de 1939 até 1943, recorte temporal que abarca sua formação municipal até sua transição para a gerência estadual. A pesquisa e seus resultados são parte, ainda breve, do projeto de iniciação científica “Grupo Escolar no Rio Grande do Sul no século XX: Culturas e práticas em perspectiva regional”, em desenvolvimento.

Para a realização da análise se movimentou os fundamentos do âmbito da História da Educação, com ênfase na História das Instituições Escolares, tendo como referencial teórico a perspectiva da História Cultural, seguindo nomes como Pesavento (2014) e Frago (1995). A metodologia utilizada foi a da análise documental histórica,

usando como fontes os documentos resguardados na diretoria da hoje Escola Estadual Clemente Pinto, alguns previamente organizados numa tentativa da própria escola de preservar sua memória em uma “Pasta Histórica”, além do uso de recortes do Jornal “À Época” que na época faziam referência ao então grupo escolar, fontes consultadas do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, de Caxias do Sul.

Segundo Vanz, Souza e Dewes (2022), entre 1930 e 1950, existiam diferentes formas de organização escolar em Caxias do Sul, entre estes grupos escolares municipais e estaduais, escolas complementares, ou ainda aulas públicas (escolas isoladas) municipais e estaduais. Em 1938, na região sudoeste do município, na chamada Zona Tronca, pode-se destacar as aulas públicas então realizadas pela professora Maria Angela Balem, que com seus 17 anos começou a se reunir com outras professoras e alugar um mesmo espaço para realizarem suas lições. Um ano mais tarde, no dia primeiro de agosto de 1939, por Ato do prefeito municipal Dante Marcucci, é criado o Grupo Escolar Municipal Clemente Pinto, visando um mais eficiente atendimento aos alunos da região que não tinham condições de frequentar escolas mais distantes. Com o decreto nº 308 do dia 18 de setembro do mesmo ano, 5 professoras são designadas ao ofício no novo G.E., mais tarde, com o decreto nº 309, uma delas, a professora Maria Angela Balem, é escolhida como diretora.

Se pensarmos a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (PESAVENTO, 2014, p. 15), o que se evidencia no Grupo Escolar Clemente nesse recorte temporal é a constituição de uma cultura nacionalista e cívica, comum a cultura escolar de Caxias do Sul, como bem evidenciaram Vanz, Souza e Dewes (2022), fosse pela realização de aulas dedicadas especificamente ao civismo, em que os estudantes aprendiam e cantavam os diferentes hinos brasileiros e regionais, pela celebração de festividades internas em datas como o “Dia Panamericano”, celebrando um sentimento nacional e panamericano, ou fosse ainda por festividades municipais, como celebrações do Dia da Bandeira, com culto ao Pavilhão Municipal, e com a participação em desfiles da “Semana da Pátria” de 7 de setembro.

Em 1942, no dia 18 de dezembro, o Grupo Escolar Clemente Pinto é transferido para a esfera do Estado, tornando-se estadual e perdendo sua denominação, passando a ser chamado, ao menos em âmbito legal, de “Grupo Escolar da Zona Tronca”. Mesmo assim, o que a documentação demonstra é o contínuo uso do nome anterior alternado com a nova denominação durante o cotidiano escolar, provável herança dos 3 breves anos que a escola permaneceu em âmbito municipal. Isso durou até 1950, quando o grupo voltou a ser denominado legalmente de Grupo Escolar Clemente Pinto. A partir de 1943 a documentação escolar aumenta consideravelmente em relação ao período municipal retratado.

Como resultado do estudo, podemos considerar que a criação dos grupos escolares não era muito comum no início da implantação desse tipo de instituição. A década de 1930 e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública parecem ter contribuído para ações municipais mais efetivas do ponto de vista das políticas de ampliação da oferta do ensino primário, embora a prioridade ainda fosse da instância estadual. Outro aspecto ainda relevante é a alteração de designação desta escola que altera sua identidade, bem como a responsabilidade administrativa.

Referências

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: SBHE, n. 0, 1995, p. 63-82.

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

VANZ, Samanta; SOUZA, José Edimar de; DEWES, Elisângela Cândido da Silva. Em busca de vestígios do Nacionalismo Institucionalizados nos grupos escolares estaduais de Caxias do Sul (1930-1950). **Historiæ**, 12(2), 2022, p. 29-54. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/13271>.



Grupo Escolar Cel. José Pena de Moraes – Caxias do Sul/Rs: análise das práticas escolares

Elisângela Cândido da Silva Dewes
José Edimar de Souza
Franciele Pereira

Palavras-chave: Instituição Escolar. Grupo Escolar. Cultura Escolar.

Este estudo faz parte de projeto de pesquisa acerca dos grupos escolares no Estado do Rio Grande do Sul que está em desenvolvimento e tem como objetivo analisar as representações sobre dada cultura escolar estabelecida no Grupo Escolar Cel. José Pena de Moraes, entre os anos de 1935 a 1947, visando compreender as práticas pedagógicas e vivências escolares desta instituição de ensino básico, situada na cidade de Caxias do Sul-RS. Para tanto, está alicerçado na perspectiva da História Cultural e dialoga com a História da Educação, por entendermos que é um caminho que auxiliará para a compreensão acerca das experiências partilhadas, das representações que foram construídas e que foram aceitas ou que circularam de forma imposta a partir de um dado “mundo social”. (CHARTIER, 1988). O percurso metodológico foi fundamentado na análise documental, a partir de documentos, tais como: atas de exames escolares, termos de visitas e o livro registro de

correspondência, ambos acessados no acervo físico da Escola. O uso desse procedimento tem como objetivo auxiliar na interpretação das mensagens escritas, a fim de que seja possível formular considerações sobre os dados que emergirem dos documentos, evidenciando-se as informações explícitas e, também, as implícitas (PIMENTEL, 2001). No que se refere aos Grupos Escolares, cabe destacar que a partir da primeira metade do século XX, a rede de ensino público no Rio Grande do Sul, buscava apresentar um modelo escolar. Desse modo, os colégios elementares, instituídos a partir de 1910, apresentavam um modelo desejado, estavam situados em área urbana, com as classes separadas por séries e pela idade e conhecimento dos alunos, e com vários docentes. Esse modelo foi se consolidando, com o passar dos anos, e constituiu-se sob o formato de Grupos Escolares, por volta de 1930 (PERES, 2000). Conforme Azevedo (2011), os grupos escolares cumpriram um papel importante para o projeto republicano no país, sendo associados à modernidade pedagógica. Para tanto, além de usarem métodos intuitivos, associados a uma pedagogia moderna, trabalhavam com festas, comemorações das datas cívicas, o uso do hino nacional, visita de personalidades, entre outras ações. De acordo com Vanz, Dewes e Souza (2021), em Caxias do Sul, entre os anos de 1930 e 1950, tanto o ensino público quanto o privado, apresentavam-se sob diferentes modelos: as escolas isoladas ou aulas públicas (ensino para alunos com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma sala, por um único professor); escolas complementares ou normais (para a formação de professores); escolas confessionais; e, também, os grupos escolares (municipais e estaduais). No contexto de Caxias do Sul, o Grupo Escolar Cel. José Pena de Moraes foi, também, conhecido como Grupo Escolar de São Pelegrino, iniciou as suas atividades em janeiro de 1907, na Avenida Rio Branco, no Bairro São Pelegrino. Notabilizou-se a partir dos documentos que inicialmente o Grupo Escolar Cel. José Pena de Moraes era assistido pela gestão municipal de Caxias do Sul, permanecendo assim até o final de 1936, quando é possível identificar nos registros a mudança para gestão estadual. Por intermédio dos documentos, evidenciou-se que matérias como Português, História, Lições de civismo, Leitura, Ginástica, trabalhos manuais e canto constituíam o chamado “programa de disciplinas” ministrados neste grupo escolar. Além disso, há o registro de atividades comemorativas

em alusão ao dia do trabalho, dia do soldado e à semana da pátria, bem como a execução do Hino Nacional e outros cantos patrióticos. Entre as considerações a de que o currículo escolar, a organização, as práticas pedagógicas desenvolvidas por essa instituição de ensino corroboraram para a sua ascensão ao modelo de grupo escolar, neste período, constatando-se um representativo aumento do número de alunos, o que possivelmente tenha sido um dos fatores determinantes para que o estabelecimento de ensino passasse à gestão do governo do estado do Rio Grande do Sul.

Referências

AZEVEDO, Crislane Barbosa Azevedo. Celebração do civismo e promoção da educação: o cotidiano ritualizado dos Grupos Escolares de Sergipe no início do século XX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 62, 2011, p. 93-115.

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

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

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, nº 114, novembro, 2001, p. 179-195.

VANZ, Samanta; DEWES, Elisângela Cândido da Silva; SOUZA, José Edimar. Uma instituição cívica: representações do nacionalismo nos grupos escolares estaduais de Caxias do Sul/RS (1930-1950). In: SOUZA, José Edimar (organizador). **Grupos Escolares no Rio Grande do Sul** – Escolarização primária em perspectiva regional no século XX. São Leopoldo: Olkos, 2021.



O IV Encontro das Normalistas do ano de 1967

Fernanda Rodrigues Zanatta

Palavras-chave: História da Educação. Escola Normal. Normalistas.

O presente texto faz parte dos estudos realizados sobre o processo de instituição do Curso Normal em Barão/RS e tem por finalidade analisar as práticas e culturas escolares desenvolvidas pelas escolas de Curso Normal, a partir dos vestígios encontrados nos documentos do IV Encontro de Normalistas da Encosta Superior Nordeste do RS, no recorte temporal do ano de 1967, na cidade de Veranópolis. O encontro ocorreu entre escolas de Curso Normal da região e a análise se apresenta sob um olhar fundamentado na História da Educação em diálogo com a História Cultural. A metodologia utilizada está amparada na análise documental, no qual foram utilizados do acervo passivo do Instituto Estadual de Educação Assunta Fortini, o livro atas dos encontros de Normalistas da Região da Encosta Superior Nordeste do RS (1966) e o livro de inscrições das Normalistas participantes das escolas da Encosta Superior Nordeste do RS (1966), devidamente registrados, de forma manuscrita pelos sujeitos atuantes desse processo. Ao confrontar os registros é possível perceber as representações da formação atribuída às normalistas, ao conceito de professora e de como esta

deveria seguir sua missão de professorar ensinamentos em seu local de atuação.

O local já havia sido definido no III Encontro, ocorrido em Guaporé e seguiu os mesmos moldes do ano anterior (ZANATTA, 2022). As alunas credenciadas foram identificadas no livro de inscrição e contou com a participação de 226 participantes das cidades de Caxias do Sul, Farroupilha, Guaporé, Bento Gonçalves, Garibaldi e Veranópolis. Conforme o livro de atas do encontro, o primeiro dia ocorreu em 4 de outubro de 1967, às vinte horas, no salão de festas da Escola Normal Regina Coeli. A sessão solene de abertura iniciou com a professora Maristela Lavratti, presidente do evento. Após foi composta a mesa que contou com a participação de diversas autoridades locais, como a Diretora da escola anfitriã, o Prefeito Municipal, o Promotor Público, o Vigário da Paróquia, o Reitor do Seminário, os Fiscais da imprensa local e a Normalista do ano de 1966, a senhorita Guadalupe Teresinha Bertussi, entre outros. Após composta a mesa, houve alguns pronunciamentos. O Prefeito em seu discurso “saudou” nas normalistas “as futuras mães intelectuais da Nação”. Essa expressão no discurso demonstra a representação da figura feminina, no papel de professora, mas também sugerindo um instinto maternal que, porventura, a profissão de professora viesse a ter, atribuindo um papel de desenvolver os aspectos cognitivos, mas também o dever de cuidar. A referência do discurso nos remete à feminização do magistério (LOPES, 1991). Em Chartier (1990), buscamos relacionar aproximações e conexões estabelecidas no encontro em estudo. Para o autor, “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). O discurso seguinte foi dado pelo Padre local que enfatizou que “a normalista é a coluna mestra que dirige os passos do povo de Deus”. Atribui-se aí a função da educação religiosa que naquele entendimento deveria se dar também pela professora. Como lema do encontro foi utilizada a frase “Realizar, conhecer, possuir mais para ser mais”. Em seguida procedeu-se à apresentação das escolas e foi lido e aprovado o regimento interno do encontro. O encontro da noite encerrou com uma apresentação musical com a apresentação da escola de Caxias do Sul ao som de “Coisinha estúpida”, sucesso musical da época.

A programação do dia 05 de outubro de 1967 iniciou às 8 horas da manhã. A “sessão”, como foi denominado cada turno de atividades do encontro, iniciou-se com uma peça musical apresentada por uma normalista de Veranópolis. Em seguida um frei foi apresentado como primeiro conferencista com o tema “A normalista e sua comunhão com os outros através da realidade”. A conferência está baseada nos seguintes itens, de acordo com a ata: 1 – realidade escolar; 2 – realidade social; 3 – realidade religiosa. (LIVRO ATAS DAS SESSÕES REALIZADAS NOS ENCONTROS DE NORMALISTAS DA REGIÃO DA ENCOSTA SUPERIOR DO 199 NORDESTE 1966-1968).

A conferência discorreu trazendo a ideia de que a normalista deve estar atenta com a responsabilidade que lhe é confiada, em um sentido de vocação: “A futura mestra deve também ser um elemento de coesão na escola, que cria um entendimento e harmonia entre educadores e colegas, – deve fazer na escola uma verdadeira comunidade.” Na sequência, as normalistas realizaram um trabalho em grupo e responderam às questões: A normalista de hoje tem procurado fazer a descoberta de si mesma? Como a normalista está vivendo a sua escola, considerada como família e comunidade cultural? Como poderá a normalista utilizar os recursos modernos para a comunhão com os outros? Que pode a normalista realizar no campo do apostolado infantil, juvenil e adulto? No registro do encontro a frase “Representa o mestre, aquela criatura que sabe mais, sua palavra é esperada por todos e mais particularmente pela criança.” expressa e consolida as representações presentes nos discursos proferidos nas palestras, nos seminários e nas falas das normalistas, apresentando o conceito e a representação social da normalista, da professora, como vocação e missão no campo da educação, mas para além da escola, estão as funções sociais e religiosas estabelecidas e confiadas nesse papel. A programação proposta no encontro é atribuída de significados e a partir dos indícios da cultura escolar, com as diferentes práticas instauradas no interior das escolas, envolvendo alunos e professores, de normas a teorias (VIÑAO FRAGO, 1995). pode-se compreender a proposta de formação de professores, seus objetivos e o perfil desejado da professora sendo o encontro uma estratégia para reforçar tais conceitos junto às normalistas.

Referências

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1990.

LIVRO ATAS DAS SESSÕES REALIZADAS NOS ENCONTROS DE NORMALISTAS DA REGIÃO DA ENCOSTA SUPERIOR DO 199 NORDESTE). **Grupo Escolar**. Acervo Institucional do IEE Assunta Fortini, 1966-1968.

LIVRO DE INSCRIÇÕES DAS NORMALISTAS PARTICIPANTES DOS ENCONTRO DE NORMALISTAS DA REGIÃO DA ENCOSTA SUPERIOR DO NORDESTE. **Grupo Escolar**. Acervo Institucional do IEE Assunta Fortini, 1966-1968.

LOPES, E. M. T. A Educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.22-40, 1991.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História da educação e história cultural: possibilidades, problemas e questões. **Revista Brasileira de Educação**, p. 63-82, 1995.

ZANATTA, Fernanda Rodrigues. Os Encontros de Normalistas de 1966: um olhar sobre uma proposta de formação docente. In: SOUZA, José Edimar de; VANZ, Samanta; DEWES, Elisângela da Silva: Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE/RS) (27. : 2022 set. 26-28 : Caxias do Sul, RS) **Anais do 27º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE/RS)**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2022. Disponível em: Acesso em: 30/10/2022.



Formação continuada e pandemia da Covid-19: um estudo a partir da experiência docente no ensino fundamental de Ipueiras – CE

Caroline Caldas Lemons
Ana Maria Sampaio dos Santos

Palavras-chave: Formação continuada. Tecnologias digitais. Experiência docente. Mediação pedagógica. Gestão educacional.

A pandemia da Covid-19 pegou o mundo de surpresa e obrigou a todos a adotar um novo modo de viver para que a vida pudesse seguir. O isolamento social, o teletrabalho, o convívio intenso com a família acompanhou os habitantes do planeta durante quase dois anos. Neste sentido, com a educação escolar não foi diferente. Para que a mesma não sofresse tantos danos, ensinar através das telas dos computadores, *tablets* e celulares foi o caminho encontrado pelos professores e pelas redes de ensino para a manutenção da relação pedagógica e para a continuidade da promoção de experiências de aprendizagem aos estudantes.

Ainda que ser professor tenha sempre tido como exigência estudar continuamente, nesse contexto de excepcionalidade, em que o

Ensino Remoto Emergencial substituiu o ensino presencial e as ferramentas e os recursos tecnológicos digitais se impuseram à mediação pedagógica – ou à (inter)mediação tecnológica –, questões envolvendo a formação continuada ganharam ainda mais relevância. Afinal, onde e com quem os professores buscaram apoio para se reinventar? De que modo a formação continuada repercutiu na experiência escolar e na experiência docente durante a pandemia da Covid-19?

Foi a necessidade de responder a esses questionamentos, com o intuito de melhor compreender os desafios escolares que se impuseram aos professores, suas percepções em torno desses e as estratégias – individuais e institucionais – acionadas e fomentadas para lidar com os mesmos e de também contribuir para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, a partir da valorização dos saberes docentes produzidos diante das contingências da pandemia, que se desenhou essa proposição investigativa que tem como *locus* de pesquisa uma rede pública de ensino cearense.

O impulso de estabelecer relações entre a história da formação docente – inicial e continuada – em interface com as políticas educacionais deflagradas pelas esferas federal, estadual e municipal, no biênio 2020-2021, e suas repercussões nas práticas educativas do tempo presente levaram a definição do objetivo geral desta investigação e a aproximaram dos propósitos de discussão deste Grupo de Trabalho.

Assim, a pesquisa apresentada objetiva, no âmbito da gestão da educação pública no município de Ipueiras/CE, analisar de que modo a formação continuada de professores repercutiu na experiência escolar e na experiência docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia da Covid-19, a fim de propor à gestão educacional municipal possibilidades para a oferta de formação continuada, com vistas à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, bem como que produzam o significado aos professores.

Para a abordagem teórica dos principais conceitos em interface com o objeto de estudo, a saber: formação continuada, tecnologias digitais, experiência docente, mediação pedagógica e gestão educacional, considera-se inicialmente os estudos de Nóvoa (2020), Freire

(1996), Dewey (2010), Vygotsky (1988), Freitas (2016), Imbernón (2010), Adams (2018) e Streck (2015), em diálogo com outros autores.

A pesquisa, de natureza qualitativa, tem como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, orientada por Lakatos e Marconi (1992), a entrevista narrativa, seguindo os pressupostos teóricos e os princípios metodológicos norteados por Bertaux (2010), e a análise textual discursiva, discutida por Moraes e Galiazzi (2006), além da análise documental da legislação correlata à investigação, a qual segue sob os cuidados indicados por Bacellar (2005).

Ao direcionar esforços para analisar como ocorreu o processo de formação continuada durante o biênio pandêmico e de que modo a sua presença ou ausência impactou na forma como os professores lidaram com as mudanças abruptas que a pandemia impôs à realização e à significação de seu trabalho, apresentando uma problematização de toda a conjuntura social daquele momento histórico, almeja-se mostrar às comunidades escolares, à gestão educacional pública e à sociedade ipueirenses que subsidiar os docentes com formação continuada é necessário para a melhoria da qualidade da educação; que a prática pedagógica não pode e não está ancorada em conhecimentos de senso comum; e que validá-la por meio da provocação dos docentes à reflexão crítica sobre as experiências cotidianas vividas contribui para seu reconhecimento, sua qualificação e seu fortalecimento.

Referências

ADAMS, Telmo. Reflexões sobre mediações pedagógicas, trabalho e tecnologias. **Cadernos de Pesquisa**, p. 179-193, 2018.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 23-79.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: Edufrn, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**: projeto pedagógico. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, p. 55-70, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, p. 117-128, 2006.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, MEC, v. 4, 2009.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.

GRUPO DE TRABALHO 2





Estudantes com TEA nos anos finais do ensino fundamental: a escuta dos educadores

Tatiane Loch

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Ensino Fundamental. Anos Finais. Sala de aula comum. Atendimento Educacional Especializado.

Este estudo é um recorte de investigação científica com objetivo de conhecer as práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, nas classes comuns do ensino fundamental, anos finais, de duas escolas da rede municipal de Nova Prata, na perspectiva do educador da sala regular e do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, que será realizada no município de Nova Prata, interior do Rio Grande do Sul. Para a realização da pesquisa, serão convidados os dois professores do Atendimento Educacional Especializado das escolas da rede municipal de ensino selecionadas e, também, quatro professores efetivos dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo dois de cada escola.

Para conduzir a pesquisa será adotada como técnica de construção dos dados a entrevista semiestruturada. Com vistas a responder ao problema e aos objetivos, os dados coletados serão analisados por meio da análise categorial que, conforme Bardin (2011), consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente. O processo de formação das categorias se concretizará da forma prevista por Bardin (2011), após a seleção do material e a leitura fluante, e a exploração será realizada através da codificação. Neste momento, planeja-se que a codificação se dará em função da repetição das palavras/expressões na transcrição das entrevistas com os sujeitos desta pesquisa.

A temática da inclusão escolar é recorrente em inúmeras discussões a respeito da educação nas últimas décadas. A Educação Especial deixou de ser um sistema paralelo, passando a garantir a escolarização de alunos com deficiência na escola comum, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nesse sentido, sob a perspectiva da inclusão, garante-se o atendimento dos alunos da educação especial, não mais em espaços segregados, mas na escola comum e com apoio educacional especializado.

Já no que tange a estudantes com Transtorno do Espectro Autista, em 2012, ocorreu a instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). E, no recorte local desta pesquisa, em 2020, o município de Nova Prata/RS estabeleceu sua Política Municipal de Atendimento à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (NOVA PRATA, 2020). Estes documentos legais asseguram à pessoa com TEA o diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho; e a serviços que propiciem igualdade de oportunidades.

Em termos conceituais, o Transtorno do Espectro Autista é uma condição classificada no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5, sigla em inglês para *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) como pertencente à categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento (APA, 2014). As características

essenciais contemplam déficits persistentes na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, que demandam atenção especializada e multidisciplinar, como neurológica, fonoaudiológica, psicológica, e pedagógica, entre outras, que variam para cada caso, de modo a contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem destes estudantes.

Em escola comum, conforme orienta a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), estudantes com TEA são atendidos por profissionais habilitados, no contraturno escolar, no atendimento educacional especializado (AEE), o qual se constitui como um serviço pedagógico que visa dar apoio à sala de aula comum. Os educadores da sala de AEE desenvolvem meios para efetivar o processo de aprendizagem complementando os conteúdos curriculares trabalhados na sala de aula regular.

No recorte local desta pesquisa, o município de Nova Prata ainda não possui dados e estudos a respeito da inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental, anos finais, em escola comum. Por isso, há necessidade de conhecer e estudar esse processo, como a modalidade Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo efetivada a nível municipal e quais as concepções dos sujeitos, considerando o professor da sala comum e do AEE em relação ao trabalho com alunos com TEA matriculados na rede pública municipal.

Ao considerar o contexto municipal em que a pesquisa será realizada, o estudo pretende articular as contribuições teóricas, com os dados construídos de acordo com a escuta dos profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com TEA. Deste modo, pode apontar estratégias pedagógicas e os saberes que os docentes da rede municipal de Nova Prata utilizam na escolarização do aluno com TEA, especialmente nos anos finais do ensino fundamental.

Referências

APA. Associação Americana de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 5 jun. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PRATA. **Política Municipal de Atendimento à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA**. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/nova-prata/lei-ordinaria/2020/1053/10524/lei-ordinaria-n-10524-2020-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-atendimento-a-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-tea-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 jun. 2022.



Estudantes com TEA nos anos finais do ensino fundamental: entrelaçamentos com a história da educação

Tatiane Loch

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. História da Educação. Pedagogia.

Este estudo é um recorte de pesquisa bibliográfica elaborado como atividade avaliativa da disciplina *Seminário de História e Filosofia da Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, e busca entrelaçamentos de ideias da obra *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*, especialmente da conclusão, com Projeto de Pesquisa, a ser apresentado como requisito parcial para o Exame de Qualificação.

O capítulo conclusivo, intitulado **A pedagogia de amanhã**, propõe-se a examinar o caminho percorrido na evolução das ideias e das práticas pedagógicas para melhor perceber o alcance das questões que se referem, atualmente, ao ofício docente e indicadores para a reflexão que se oferecem aos pedagogos do amanhã. Primeiramente, os autores resgatam grandes momentos da evolução da pedagogia: seus antecedentes na Antiguidade; a pedagogia tradicional; e a peda-

gogia nova. E questionam, agora no século XXI: o que é preciso saber para ensinar, de agora em diante? É nesse contexto que se desenha uma terceira via pedagógica, na tentativa de conceber o papel docente como o de um profissional da intervenção pedagógica (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Essa visão do docente como profissional implica no estabelecimento de relações entre três elementos fundamentais, a situação educativa, os saberes docentes e o julgamento. O docente do futuro, segundo os autores, apela para saberes diante de um problema, a fim de tomar uma decisão esclarecida. Os saberes sobre os quais se apoia são numerosos, a situação é muito complexa e a decisão a tomar está longe de ser sempre evidente e generalizável.

Gauthier e Tardif (2010, p. 482) apontam que o contexto geral das salas de aulas, atualmente, não é simples, unívoco, límpido e unidimensional; pelo contrário: apresenta características de um sistema altamente complexo. É a partir desta percepção que se pode estabelecer alguns cruzamentos entre a leitura e os estudos desenvolvidos para a escrita do Projeto de Pesquisa.

A proposta de investigação científica no Curso de Mestrado em Educação surge a partir da possibilidade de trazer reflexões e contribuições a respeito de como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas classes comuns do ensino fundamental, anos finais, de duas escolas da rede municipal de Nova Prata, na perspectiva do educador da sala regular e do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado.

É notória a importância de estudos sobre a escolarização de estudantes com TEA nas classes comuns, assim como a maneira na qual se efetiva e como o profissional da educação percebe seu trabalho, as lacunas e fragilidades. Dessa forma, o estudo intenta conhecer as práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA, nas classes comuns do ensino fundamental, anos finais. Para isso, o foco é a escuta dos educadores da sala regular e dos professores da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em escola comum, conforme orienta a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), estudantes com TEA são atendidos por profissionais

habilitados, no contraturno escolar, no atendimento educacional especializado (AEE), o qual se constitui como um serviço pedagógico que visa dar apoio à sala de aula comum. Os educadores da sala de AEE desenvolvem meios para efetivar o processo de aprendizagem complementando os conteúdos curriculares trabalhados na sala de aula regular.

A leitura trazida à discussão contribuiu com a escrita do Projeto de Pesquisa, especialmente no que diz respeito a problematizar os saberes docentes necessários a uma educação inclusiva, complexa, fluida. O saber do docente é plural (GAUTHIER; TARDIF, 2010), assim como são plurais nossos alunos, cada qual habita a sala de aula e o mundo a sua maneira, com potencialidades e limitações.

No caso da pesquisa em andamento, o foco está em discorrer teoricamente sobre quem são os sujeitos com TEA no contexto da Educação Inclusiva. O estudo pretende trazer reflexões a partir do contexto local do município de Nova Prata, a respeito da inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental, anos finais, em escola comum. Dessa forma, as reflexões trazidas podem contribuir para o aperfeiçoamento das ações propostas, podendo emergir necessidades a serem atendidas, assim como considerar o contexto municipal em que a pesquisa será realizada, a partir das contribuições dos estudos teóricos e da análise dos dados constituídos junto aos sujeitos da pesquisa.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 5 jun. 2022.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia de amanhã. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



A visão anticapacitista como possibilidade para a cultura escolar inclusiva

Aline Marques Copetti¹
Cláudia Alquati Bisol²

Palavras-chave: Capacitismo. Anticapacitismo. Educação Inclusiva. Cultura Escolar Inclusiva.

1 Introdução

Embora a história de exclusão das pessoas com deficiência não seja recente, não havia um termo que denominasse a discriminação por motivo de deficiência, da mesma maneira que outras formas de preconceito já o são, como exemplo, o racismo, sexismo, classismo. Essa ausência lexical indica a invisibilidade social e política dessa discriminação (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Portanto, pode-se afirmar que especificá-la como capacitismo é um passo que contribui com o avanço das políticas e das transformações culturais na sociedade e nas

¹ Mestranda do PPGEdU da Universidade de Caxias do Sul/RS.

² Doutora em Psicologia. Professora do Curso de Psicologia e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul/RS.

escolas. Pensando nisso, por meio de uma revisão bibliográfica, objetiva-se discutir os conceitos de capacitismo e cultura escolar inclusiva.

Na literatura internacional, o conceito de capacitismo tem sido abordado desde o início dos anos 2000. No Brasil, surge como demanda política, em 2011, na 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (II CNPLGBT). Como categoria analítica, no país, o capacitismo – traduzido de *ableism*, aparece, pela primeira vez, em 2013 (MELLO; FERNANDES; GROSSI, 2013; MELLO, 2019). Como reflexo das crenças religiosas e do tratamento médico das pessoas com deficiência, a discriminação contra estas pessoas ainda é presente no contexto atual. Por outro lado, percebendo algumas mudanças já ocorridas em prol da inclusão, é possível compreender que a cultura escolar inclusiva não é um processo pronto, mas sim em desenvolvimento, numa construção que demanda, conforme Lima, Braun e Vasques (2021), constante vigilância epistemológica, política e ética.

2 O capacitismo na sociedade e na escola

O capacitismo se evidencia como uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função de ideais de corponormatividade relacionados à funcionalidade e à beleza, e também as generaliza como incapazes em todas as esferas da vida: pessoal, profissional, social. Outrossim, concepções capacitistas produzem e reproduzem ambientes excludentes e constituem identidades e relações de forma negativa (MELLO, 2016; 2019). Além disso, ser visto como incapacitado relaciona-se diretamente com a discriminação e tem como consequência uma restrição de participação na sociedade (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

Numa sociedade estruturada com valores capacitistas, a escola é também organizada com forte influência desses valores. Lima, Braun e Vasques (2021) apontam a presença da medicalização nas escolas como uma medida de intervenção relacionada aos padrões de normalidade, que geram uma redução do sujeito a aspectos biológicos, médicos e neuronais, desconsiderando a constituição política, social, psíquica, histórica e cultural de cada um. As singularidades se trans-

formam em sintomas e indícios de patologias ou anormalidades, que devem ser tratadas, seguindo um viés capacitista.

Apesar de não existirem muitas pesquisas ou discussões que abordem o anticapacitismo nas práticas educacionais, é possível compreender que a visão anticapacitista é essencial para o desenvolvimento da cultura escolar inclusiva. Uma escola com visão anticapacitista não deve apresentar juízo de valores e classificação dos estudantes, mas sim a valorização das habilidades e das potencialidades de cada um, das suas maneiras diferentes de aprender e de se relacionar, permitindo a cada criança ser como é (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020). Sendo assim, a educação inclusiva apresenta a igualdade (todos têm os mesmos direitos) e a diversidade (nem todas as crianças devem ser tratadas da mesma maneira, e a escola deve adaptar-se às suas necessidades) como princípios inseparáveis (CARBONELL, 2016), possibilitando o desenvolvimento da cultura escolar inclusiva, o que requer mudanças atitudinais e não somente mudanças legais, sistemáticas, estruturais ou teóricas.

3 Considerações finais

A fim de possibilitar a cultura escolar inclusiva, é preciso romper com a visão capacitista, que julga e classifica os estudantes com base num padrão de normalidade. Pelo contrário, a escola deve ser um espaço de acolhimento da diversidade humana. Pensar na transposição das barreiras sociais demanda uma análise reflexiva e crítica acerca das concepções construídas social e historicamente em relação à deficiência, que ainda influenciam e refletem nas práticas educacionais. Portanto, é possível afirmar que a atuação de todos os sujeitos envolvidos com a educação tem fator central nesse movimento de transformação cultural.

Referências

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2017.

CARBONELL, Jaume. As Pedagogias da Inclusão e da Cooperação. *In*: CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação**

educativa. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016, p.101-126.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

LIMA, André Luís de Souza; BRAUN, Sônia Maria Antônia Holdorf; VASQUES, Carla Karnoppi. Normocentrismo tem remédio?: Considerações anticapacitistas na escola. *In*: CECCIM, Ricardo Burg; FREITAS, Cláudia Rodrigues de (orgs.). **Fármacos, remédios, medicamentos**: O que a educação tem com isso? [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2021, p. 39-52.

LIMA, Eloisa Barcellos de; FERREIRA, Simone de Mamann; LOPES, Paula Helena. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. *In*: GESSER, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de; BLOCK, Pâmela. **Estudos da deficiência**: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020, p.165-188.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & saúde coletiva**, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, Anahí Guedes de. Politizar a deficiência, aleijar o *queer*: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. *In*: PRATA, Nair; PESSOA, Sônia Caldas (orgs.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019, p. 125-141.

MELLO, Anahí G.; FERNANDES, Felipe BM; GROSSI, Miriam P. Entre pesquisar e militar: engajamento político e construção da teoria feminista no Brasil. **Revista Ártemis**, v. 15, n. 1, 2013.



Racismo ambiental, reconhecimento do direito à água através da educação ambiental

*Alexandre Cesar Toninelo*³

*Mateus Vinicius Kaiser*⁴

Palavras-chave: Água. Bem Comum. Educação Ambiental. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Racismo Ambiental.

A importância da água para a sobrevivência de todos os seres vivos é fator indiscutível, pois ela é tão vital para a sobrevivência como o próprio ar. Henri Smets (2002, p. 89) sustenta que a água é um direito comum de todas as pessoas, e que seu acesso não deve estar adstrito a nenhuma posição de ordem social ou econômica, porquanto tal líquido, ao lado do ar, é elemento vital para todos os seres vivos, não devendo, portanto, ser comparado aos demais recursos naturais. Além disso, implica a obrigação de tomar medidas para melhorar a situação

³ Doutorando em Direito Ambiental pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista CAPES. Integrante do grupo de pesquisa: Metamorfose Jurídica (UCS/CNPq). Mestre em Direito Ambiental pela mesma instituição de ensino. Professor nos Cursos de Direito, na Universidade do Contestado (UNC) e no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Advogado. E-mail: alexandre.toninelo@professor.unc.br

⁴ Graduando em Direito, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Membro do grupo de pesquisa: Direito Ambiental Crítico (UCS/CNPq). E-mail: mvkaiser@ucs.br.

existente e garantir que os mais desfavorecidos tenham gradualmente acesso à água potável. O Brasil possui aproximadamente 13,7% de toda água doce do planeta distribuídas irregularmente na superfície e no subsolo do vasto território nacional, que necessitam de cuidado e de um maior conhecimento técnico das características de suas inúmeras fontes, pois estamos a comprometer esta imensa riqueza hídrica. De 2017 a 2020, aproximadamente 89 milhões de pessoas foram afetadas por secas e estiagens no Brasil, o que corresponde a aproximadamente quinze vezes mais que por cheias. Foram quantificados 7.571 eventos de seca associados a dados humanos, quase dez vezes mais que os de cheias (730). Em 2020, mais de 10 milhões de pessoas foram afetadas por secas e estiagens no Brasil, sendo contabilizados 1.637 eventos neste ano (ANA. Relatório de Conjuntura dos Recursos Hídricos no Brasil, 2021). O estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial e Instituto Internacional de Águas de Estocolmo (SIWI) revela que crianças e adolescentes estão entre as vítimas invisíveis da falta de investimentos em saneamento no Brasil. Para os estudantes de escolas públicas, a situação é mais alarmante, já que as instituições privadas contam com mais do dobro da cobertura desses serviços. No Norte do país, as disparidades são ainda maiores. Apenas 19% das escolas públicas no Estado do Amazonas têm acesso ao abastecimento de água, ao passo que a média nacional é de 68%. Além disso, o estudo aponta que no grupo dos principais prejudicados pela falta de saneamento estão os povos indígenas bem como os moradores das favelas e das áreas rurais, em que as mulheres são a maioria (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020). Assim, o presente trabalho tem como objetivo fazer uma breve reflexão acerca da importância da água, como elemento vital a todos os seres vivos, a fim de garantir a vida das presentes e futuras gerações; e a necessidade, urgente, de fomentar a Educação Ambiental como fator preponderante de uma nova consciência e racionalidade. Nesse cenário, insere-se também a ideia de uma nova ética a delinear as relações entre as pessoas e o meio ambiente. O método utilizado na pesquisa é o dedutivo, sua natureza é aplicada e a forma de abordagem qualitativa. No que se refere aos procedimentos técnicos é bibliográfica e documental. Neste sentido, assegurar a disponibilidade e a gestão sustentável da água e do saneamento para todos até 2030, integra o “ODS 6”.

Aliado a isso, deve-se assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030, conforme o “ODS 4”. Observa-se que os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável são de natureza global e, como fonte do direito internacional, devem dialogar com fontes legislativas constitucionais e infraconstitucionais nacionais, regionais e locais. E devem ser implementadas Políticas Públicas pela União, pelos Estados e Municípios brasileiros. Este pacto visa fortalecer a paz social, a erradicação da pobreza, assegurar uma vida saudável, garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e garantir a disponibilidade e manejo sustentável da água, dentre outros (WEDY, 2018, p. 153-155). Com efeito, é preciso entender esta questão do acesso à água pelo prisma internacionalista e estratégico, pela concretização do acesso à água potável e ao saneamento como um direito humano, que seja um bem social, um bem comum – um bem natural (ECHAID, 2014, p. 154). No direito interno brasileiro, o legislador segmentou a gestão de águas, através da Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei nº 9.433/1997), pela Política Nacional de Saneamento Básico (Lei nº 11.445/2007) e pela lei que atualiza o marco legal do saneamento básico (Lei nº 14.026/2020). Por sua vez, a Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.938/1981) tem como princípios os incentivos ao estudo e à pesquisa e a educação ambiental a todos os níveis de ensino. A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) tem como princípios o enfoque humanista, democrático e participativo; o pluralismo de ideias; a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais e o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. A Constituição Federal de 1988 não confere de forma expressa o direito à água enquanto direito humano fundamental. Porém, indiretamente se configura como direito fundamental por fazer parte do meio ambiente ecologicamente equilibrado, conforme artigos 20, inciso III e art. 225, ambos do texto constitucional. A degradação ambiental não está desvinculada de uma problemática social, racial e de gênero, principalmente no Brasil e em outros países da América Latina, pois a população mais impactada pelas problemáticas socioambientais são exatamente as populações indígenas, negras e periféricas das cidades. A pauta da água, ligada ao

racismo ambiental deve se tornar conhecida para estar nas agendas públicas, nos planejamentos urbanos e nas propostas de governos.

Referências

ANA. Agência Nacional de Águas. **Relatório Pleno, Conjuntura dos Recursos Hídricos no Brasil, 2021**. Disponível em: <https://relatorio-conjuntura-ana-2021.webflow.io/>. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997**. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9433.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007**. Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico; cria o Comitê Interministerial de Saneamento Básico; altera as Leis nos 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.666, de 21 de junho de 1993, e 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; e revoga a Lei nº 6.528, de 11 de maio de 1978. (Redação pela Lei nº 14.026, de 2020) Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9433.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.026, de 15 de julho de 2020.** Atualiza o marco legal do saneamento básico e altera a Lei nº 9.984, de 17 de julho de 2000, para atribuir à Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA) competência para editar normas de referência sobre o serviço de saneamento, a Lei nº 10.768, de 19 de novembro de 2003, para alterar o nome e as atribuições do cargo de Especialista em Recursos Hídricos, a Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, para vedar a prestação por contrato de programa dos serviços públicos de que trata o art. 175 da Constituição Federal, a Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007, para aprimorar as condições estruturais do saneamento básico no País, a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, para tratar dos prazos para a disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos, a Lei nº 13.089, de 12 de janeiro de 2015 (Estatuto da MetrÓpole), para estender seu âmbito de aplicação às microrregiões, e a Lei nº 13.529, de 4 de dezembro de 2017, para autorizar a União a participar de fundo com a finalidade exclusiva de financiar serviços técnicos especializados. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14026.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

ECHAID, J. Sobre el derecho humano al agua y la fragmentación com el régimen internacional: el régimen internacional de proteccion de invenciones vis-a-vis las obligaciones erga omnes em manteria de derechos humanos. *In: Revista Eletrónica del Instituto de Investigaciones “Ambrosio L. Gioja”* – Ano VIII, Número 12, 2014.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Crianças e jovens brasileiros são vítimas invisíveis das desigualdades no acesso a saneamento.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/88985-criancas-e-jovens-brasileiros-sao-vitimas-invisiveis-das-desigualdades-no-acesso-saneamento>. Acesso em: 19 out. 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs#:~:text=e%20no%20mundo.-,Os%20Objetivos%20de%20Desenvolvimento%20Sustent%C3%A1vel%20no%20Brasil,de%20paz%20e%20de%20prosperidade>. Acesso em: 19 out. 2022.

SMETS, Henri. **Le Droit À L´eau.** Conseil européen du droit de l´environnement. 2002. Disponível em: https://www.worldwatercouncil.org/fileadmin/www/Programs/Right_to_Water/Pdf_doct/eau_CEDE_20021_01.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

WEDY, Gabriel. **Desenvolvimento sustentável na era das mudanças climáticas:** um direito fundamental. São Paulo: Saraiva, Educação, 2018.



A palavra como meio para a visibilidade social

Aline Marques Copetti⁵
Alini Cossul Martinelli⁶

Palavras-chave: Invisibilidade social. Marcadores sociais. Interseccionalidade. Desigualdade social.

1 Introdução

Percebendo o preconceito e a discriminação contra diferentes minorias ainda presentes na sociedade atual, torna-se importante trazer a ideia da interseccionalidade dos marcadores sociais das diferenças identitárias, o que pode potencializar a exclusão e desigualdade social (HENNING, 2015; SILVA; SILVA, 2018). Conforme Henning (2015), este conceito começou a ser estudado a partir dos anos 1990, sendo empregado, pela primeira vez, pela teórica feminista estadunidense Kimberlé Crenshaw.

Levando isso em conta, dialoga-se com o pensamento freiriano acerca da opressão social, principalmente com a afirmação de que os oprimidos são os mais preparados para entender o significado de uma sociedade opressora, são os que mais conseguem sentir os efeitos da

⁵ Mestranda em Educação do PPGEdU da Universidade de Caxias do Sul/RS.

⁶ Mestranda em Educação do PPGEdU da Universidade de Caxias do Sul/RS.

opressão e compreender a necessidade de libertação (FREIRE, 1970). Portanto, pretende-se compreender que o uso da palavra como fonte de informação e forma de expressão, denúncia e resistência, pode ser um meio para o (auto)conhecimento no contexto da sociedade; pode representar o anseio e uma possibilidade para a visibilidade social e luta por reconhecimento e justiça social. Assim sendo, por meio de revisão bibliográfica, são estabelecidas relações entre os conceitos pesquisados com narrativas reais de opressão social, nas quais diferentes identidades fizeram uso da palavra para descobrir sua invisibilidade, sendo possível se (re)fazerem no lugar que lhe foi roubado, estigmatizado e calado (SILVA, 2021).

2 Interseccionalidade dos marcadores sociais: narrativas reais de opressão

Como forma de reverberar a sua voz e construir sua identidade, Silva (2021) coloca que, a partir do seu autoconhecimento e possibilidade de (re)construção de sua identidade – mulher, negra, de origem humilde – deixa de ser objeto de estudo, e é sua própria voz que fala por si, de forma pulsante. De forma poética, acrescenta que, mesmo em tempos atuais, quando ainda insistem em lhe calar, reagirá com sua voz e sua escrita, pelos que foram e pelos que virão.

Sobre isso, é possível refletir a partir do pensamento freiriano, quando o autor afirma que a leitura é o início do processo de autoconhecimento, pois ler e compreender a palavra implica continuar lendo e compreendendo o mundo. A partir da consciência e compreensão da palavra e do mundo e a partir da discussão corajosa sobre sua própria situação, há a possibilidade de (auto)transformação. A educação - e esta fazendo uso da palavra em suas diferentes manifestações (escrita, lida, falada, ouvida) - deve advertir os sujeitos dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhem força e coragem para lutar. Essa tomada de consciência sobre sua própria vida resulta na inserção do sujeito como agente de sua própria história, passando da posição de homem-objeto para homem-sujeito, por meio de uma educação como prática de liberdade e como possibilidade de que a presença no mundo não seja neutra, mas que seja possibilidade de intervir no mundo e assim exercer sua cidadania. Ainda segundo o autor, a utopia

verdadeira não existe fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado (FREIRE, 1996; 2000a; 2000b).

3 Considerações finais

Frente à ideia da intersecção dos diferentes marcadores sociais, é possível compreender que algumas identidades são constituídas por diferentes fatores que podem potencializar o preconceito, a discriminação, a exclusão e a desigualdade social; portanto, tomar consciência de sua posição na sociedade é o primeiro passo para (re)fazer a sua história.

A partir de narrativas reais de opressão, sobre sua (re)construção de identidade, denúncia e resistência, percebe-se a possibilidade de obter visibilidade social para suas diferentes histórias que, diante de uma sociedade estruturada de forma racista/capacitista (como exemplos de diferentes formas de preconceito e discriminação), sentem-se invisíveis e silenciadas para, a partir dessa consciência, ser possível impulsionar a transformação.

Também é possível dizer que a perspectiva interseccional dos diferentes marcadores sociais não é apenas potencializadora de desigualdade social, mas pode ser vista como uma maneira de fortalecer as diferentes lutas com um objetivo em comum: combater qualquer tipo de preconceito, discriminação, julgamento e opressão social que geram desigualdades sociais.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

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

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

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

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos

acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença.
Mediações Londrina, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97-128, jul./dez., 2015.

QUEIROZ, Valéria Marcia; DURÃES, Telma Ferreira Nascimento. O encarceramento feminino e as interseccionalidades dos marcadores sociais da diferença: o caso das detentas da Cadeia Pública de Barra do Garças – MT. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 46, p. 135-144, 2021.

SILVA, Maria Eduarda Ribeiro da. **Narrativas de uma mulher educadora/professora negra**: constituição identitária e a escrita como combate à invisibilidade. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

SILVA, Vanessa Carolina; SILVA, Wilker Solidade. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 569-586, jul./set., 2018.



Transexualidade na escola: o que as pesquisas revelam?

Ana Patrícia de Oliveira Martins⁷
Cláudia Alquati Bisol⁸

Palavras-chave: Transexualidade. Escola. Professoras(es). Estudantes. Pesquisas.

Este resumo aborda a temática da transexualidade na escola e faz parte de uma dissertação em construção no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul. Objetiva debater os principais pontos apresentados nas pesquisas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dos anos de 2010 a 2022.

A transexualidade⁹ na atualidade engloba pessoas que demandam uma mudança corporal de transgenitalização¹⁰, mas também

⁷ Psicóloga, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: apomartins@ucs.br

⁸ Psicóloga, professora doutora orientadora da pesquisa, docente no Curso de Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: cabisol@ucs.br

⁹ Transexualidade, transexual, transgênero ou trans é o termo que identifica pessoas que receberam ao nascer uma determinação sexual e depois não se identificam com essa determinação.

¹⁰ Procedimento cirúrgico realizado para alterar características físicas dos órgãos genitais.

pessoas que não desejam essa mudança e almejam a hormonização, as cirurgias plásticas e os tratamentos menos invasivos do ponto de vista médico. Em algumas situações, apenas o reconhecimento do nome social atende aos anseios de respeito às singularidades. Assim, compreendemos que a transexualidade não se refere apenas ao sexual, mas tudo que coloca o sujeito em reconhecimento do seu corpo com a imagem que constrói de si.

Pensando que na escola estamos falando de estudantes que em sua maioria são crianças e adolescentes, percebemos que um olhar atento e uma escuta flutuante é necessária para deixar que os processos de identificação e constituição do sujeito sejam elaborados. Nessa vertente, as pesquisas já realizadas sobre a temática transexualidade e escola ainda são em pequeno número: apenas 23 dissertações e 7 teses. Aqui, nesse breve resumo, falaremos sobre 10 dessas pesquisas que versam sobre: professoras e estudantes transexuais; reconhecimento do uso do nome social por estudantes e professoras trans; uso do banheiro; menstruação e masculinidade; preconceito com estudantes e professoras trans; evasão/exclusão/expulsão dos(as) estudantes trans; e carência de formação para os(as) professores(as) sobre essa temática.

Alguns estudos revelam que os(as) estudantes trans vivenciam muitos conflitos na escola, desde humilhações, brincadeiras, tanto vindas de discentes como de docentes, bem como passam por dificuldades/violências quanto ao direito básico de usar o banheiro (SILVA, 2015; SANTOS SOBRINHO, 2018; RIBEIRO, 2020; XAVIER 2020). Segundo Coelho (2014), os(as) professores(as) reconhecem o preconceito com estudantes LGBT e relatam o impacto, sobretudo, do(a) estudante transgênero na dinâmica escolar. Já Guimarães (2017) relata a resistência por parte dos(as) docentes à aceitação dos(as) estudantes LGBT, mas afirma que os(as) professores(as) gostariam de ter formação e políticas públicas que dessem conta dessas questões.

Quanto a isso, Silva (2019) fala sobre a importância de os(as) professores(as) refletirem sobre suas práticas e reverem alguns conceitos que já não atendem ao mundo escolar atual. Nessa pesquisa os(as) professores(as) dizem que a interação dos pais com a escola é importante para promover o diálogo e a inclusão de estudantes trans.

No espaço escolar, Santos (2010) revela a exclusão e o abandono da escola por parte dos(as) estudantes trans; contudo, nós acreditamos que essa realidade parece um movimento de expulsão desses(as) estudantes pela escola, que não consegue incluir as diferenças e a diversidade humana. Para Coelho (2014), a homossexualidade e a bissexualidade são mais aceitas; já às travestis é revelado um ódio perturbador.

Sobre as professoras trans, Santos (2017) relata que essas docentes são aceitas na nomeação de transexuais e não é permitido o enquadramento dessa docência na condição de professora travesti. Configura-se uma recriação do passado, que a autora afirma como sendo a docência decente, sendo a travesti associada ao lugar do sexo, do escândalo e da prostituição. Parece que a escola aceita uma professora trans, mas não uma professora travesti, bem como tenta vigiar e disciplinar o corpo dessa professora para detê-lo dentro da decência moral.

Pontes (2021) discorre sobre menstruação e masculinidade, que são questões novas para os(as) professores(as), a ideia de um homem que menstrua, rompendo com conceitos biológicos ensinados na escola. Aqui se configura um novo olhar para um estudante menino que tem útero, menstrua e que está amparado pelo programa de distribuição de absorventes na escola. Como os gestores escolares conduzirão essa questão?

Por fim, acreditamos que é no ocupar-se e debruçar-se para escutar, estudar e refletir que surgem novas possibilidades de interação e convivência. No âmbito escolar, essa interação também favorece o aprendizado e a inserção social dos(as) estudantes no mundo do trabalho e na vida adulta. Trazer reflexões sobre a condição da escola, na figura dos(as) professores(as), em acolher os(as) estudantes e favorecer sua permanência de forma inclusiva é um desafio que não pode esperar, e na temática da transexualidade urge a necessidade de diálogos e de pesquisas para pensar sobre a inclusão de estudantes e docentes que vivem essa condição.

Referências

COELHO, Leandro Jorge. **Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos**. 2014. 160 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2014.

GUIMARÃES, Camila de Carvalho Ouro. **Inclusão e integração social da criança e do adolescente transgênero no ambiente escolar: um exercício de direito, saúde pública e cidadania**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Bioética, Ética aplicada e Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PONTES, Gabriel Vicente Silva. **Homens no plural: tecnologias de gênero, corpo e acesso à saúde para transmasculinos no Ceará**. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

RIBEIRO, Samuel de Sá. **Análise discursivo-crítica dos relatos de homens trans em práticas socioescolares de Viçosa-MG**. 2020. 240 f. Dissertação (Mestrado em *Magister Scientiae*) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Docências Trans: entre a decência e a abjeção**. 2017. 447 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS SOBRINHO, Paulo Ribeiro dos. **Narrativas travestis e transexuais: transbordar resistências**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SILVA, Jesualdo. **Gênero e sexualidade no ambiente escolar: concepções das diretoras frente a preconceitos e discriminações com estudantes LGBTQTT**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

SILVA, Francisca Vilela da. **A transgeneridade infantil sob a ótica de professores de ensino fundamental**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

XAVIER, Thaís Pimentel de Oliveira. **Direito das pessoas trans à educação no município de São Paulo**: histórias de abjeção, exclusão e resistência. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.



Em tempos de tanto ódio, educar na e para a diferença

*Rudson Adriano Rossato da Luz*¹¹

Palavras-chave: Gêneros. Sexualidades. Educação. Diferença.

Neste texto, proponho-me a contribuir com as discussões sobre gêneros e sexualidades na educação pelas lentes da Filosofia da Diferença. A partir do diálogo com os autores Emmanuel Lévinas (1980; 1982; 2011) e Judith Butler (2017; 2017; 2019), entendo ser importante, nestes tempos em que há uma tentativa de anular toda e qualquer diferença, trazer presente a ideia de que **somos todos diferentes!** Cada pessoa é única e separada da outra, não havendo nenhuma relação entre mesmo e outro (LÉVINAS, 1982). Desse modo, não há possibilidade alguma de alguém sofrer influência no que concerne ao seu gênero ou à sua sexualidade, pois ambas são dimensões subjetivas de cada pessoa e fazem parte da sua constituição. Esse argumento pode ser evidenciado pelo fato de que a maior parte de nós,

¹¹ Graduado em História pela Universidade de Passo Fundo – UPF (2005). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul – UCS (2020). Doutorando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Bolsista PROSUC/CAPES. Integra o Grupo de Pesquisa no CNPq: Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade. E-mail: rarluz@ucs.br.

dissidentes sexuais e de gênero¹², nasceu e foi criada por uma família composta por pai e mãe heterocisgêneros, o que não determinou a constituição dos nossos gêneros e sexualidades. Portanto, ao contrário da falácia que se prega da “ideologia de gênero”, trabalhar sobre esse tema na escola não influenciará nenhum estudante em relação ao seu gênero ou à sua sexualidade. Poderá, na verdade, contribuir para que todos entendamos a importância de cada pessoa ser acolhida na sua diferença.

Além disso, entendo ser importante discutirmos acerca da violência psicológica e física que muitos estudantes trans enfrentam no ambiente escolar, simplesmente pelo fato da utilização do banheiro. Nos últimos tempos, têm sido disseminados discursos infundados sobre a ameaça da criação de banheiros “unissex” nas escolas, deixando de lado um problema muito real: esses estudantes são alvos de discriminação e impedidos de utilizar os sanitários, sendo que, com esse fato, o “sistema sexo-gênero” (BUTLER, 2019) opera de maneira muito meticulosa. Os reacionários, os conservadores, os “cidadãos de bem” bradam em voz alta que qualquer um que não se manifeste como heterocisgênero é antinatural, como se houvesse alguma natureza para algo que é constitutivo do ser humano. Consolidaram, por meio da cultura, uma única possibilidade, e querem deslegitimar todas as outras. Ao contrário disso, entendo que há diferentes manifestações dos gêneros e das sexualidades no humano e que todas elas são legítimas.

Uma educação na e para a diferença vê a escola como o espaço do encontro: o encontro das diferenças! Nesse espaço, deve haver lugar para “todes”, inclusive “todes” as manifestações referentes aos gêneros e às sexualidades. Só assim a escola poderá ser um espaço realmente democrático e poderá pensar outros mundos possíveis; diferente no sentido de pensar fora da lógica produzida pela sociedade. Essa escola que opera a partir das diferenças poderá contribuir para, num futuro próximo, termos uma sociedade que também acolha a cada um na sua singularidade. Uma educação para a diferença, para

¹² Dissidentes sexuais e de gênero são todas aquelas pessoas que escapam à norma para os gêneros e as sexualidades, entendendo aqui que essa norma é “ser” heterocisgênero (hetero – possui atração afetivo-sexual por pessoas do gênero oposto, cisgênero – o gênero que a pessoa se atribui está em consonância com o gênero atribuído no seu nascimento).

além dos conteúdos clássicos, aborda de maneira inter/transdisciplinar a ideia de que todos somos completamente diferentes, não havendo como sermos definidos ou rotulados.

Para além de todos os discursos totalitários, seguirei lutando por uma escola, por uma educação e por uma sociedade onde toda e qualquer existência seja legítima!

Referências

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

BUTLER, Judith. **Caminhos divergentes**: judaicidade e crítica do sionismo. Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LÉVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Tradução de José Luis Pérez e Lavinia Leal Pereira. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

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

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



A escola e o acolhimento de famílias com crianças com deficiência: uma revisão de literatura

*Isolina Biassoto Sallet*¹³

*Mara Fabiane Reis Gomes*¹⁴

*Francisco Jucélio dos Santos*¹⁵

Palavras-chave: Família. Criança com deficiência. Escola. Inclusão.

Este estudo se desenvolve a partir de uma necessidade de aprofundamento em torno dos princípios do acolhimento na escola, especificamente, com relação a questões de exclusão de famílias de crianças com necessidades especiais no ambiente escolar. A problemática se concretizou a partir das recentes altas nos processos de inclusão de pessoas com deficiência no processo de ensino e aprendi-

¹³ Graduada em Letras pela Universidade Anhanguera – Uniderp; graduada em Pedagogia pelo Instituto Pedagógico Brasileiro – PIB, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU. Universidade de Caxias do Sul-RS. Email: ibsallet@ucs.br

¹⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, especialista em Educação Infantil, mestranda do PPGEDU da UCS. E-mail: mfrgomes@gomes@ucs.br

¹⁵ Graduado e especialista em Matemática; mestrando do PPGEDU da UCS. E-mail: fjsantos@ucs.br

zagem regular atualmente, fenômeno que se iniciou no país a partir da promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, com o artigo n. 208. Cujo artigo diz que é dever do Estado com a educação ofertar, em seu inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2022, p. 171).

Nesse contexto, o debate proposto com a escrita traz elementos bibliográficos de como incluir de forma eficiente o aluno com deficiência no ambiente escolar formal, se concentrando na figura do aluno e no papel da escola através da interação da família. Entretanto, ao mencionar a interação familiar, há um choque. Logo, é tocante a emergência de um ente com deficiência e mesmo nas famílias há muitas dúvidas, expectativas e temores em relação a seus entes com deficiência frequentarem as escolas convencionais.

Portanto, emergiu a pergunta norteadora deste estudo: “QUAIS CAMINHOS A ESCOLA PODE PERCORRER PARA GARANTIR O ACOLHIMENTO DA FAMÍLIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA?”. Desse modo, o problema sobre o qual o estudo orbitou foi o debate sobre como a escola pode promover tal processo, em face das dificuldades que as famílias com crianças com deficiência se deparam no processo de escolarização dessa criança e da própria efetivação da inclusão pela escola.

Dessa feita, tem como objetivo descrever como a escola inclusiva pode promover o acolhimento de famílias de alunos com deficiência.

Para tanto, faz-se necessário analisar como é entendida a família de alunos com deficiência e examinar contributos teóricos sobre o assunto, como é possível ver que no Brasil não há uma política pública voltada especificamente à família da criança com deficiência no âmbito da inclusão escolar, sendo essa matéria, a família, um fator contribuinte dentro de tal processo e da agenda nacional, o que implica que é papel da escola promover tal fenômeno.

Para a construção desse estudo foi desenvolvida uma revisão de literatura descritiva, sendo relatada a vivência de inclusão de uma família com filho incluso na comunidade escolar. Para isso, foi construída a partir de uma metodologia qualitativa, tipificada como uma revisão de literatura descritiva, cuja execução empregou a busca por

estudos disponíveis na internet e análises de livros impressos, sobre o assunto. Sua estrutura está organizada inicialmente com elementos norteadores das vivências realizadas com interações da família no ambiente escolar. Em seguida, introduziram-se reflexões ancoradas em Paulo Freire, em torno dos princípios do acolhimento, trazendo o afeto, o carinho, a confiança como fatores de grande positividade para o desenvolvimento infantil e familiar.

Por fim, a escrita propõe um olhar em torno do acolhimento da família de criança inclusa com necessidades especiais em ambiente escolar, descrevendo sua importância para a qualidade do ensino.

Através da realização desse estudo, é tocante refletir acerca dos resultados que a inclusão escolar da criança com deficiência implica no pensar do acolhimento da família, em face da realidade específica de cada unidade familiar.

É importante ressaltar que o papel do professor e da escola nesse processo é de suma importância para promover uma comunicação contínua, aberta e compreensiva, como rever à cooperação com esforços mútuos à inclusão. Portanto, é possível refletir entre essa multiplicidade de faces que permeia a educação, dentre os mais variados desafios em que o aluno, a escola e a família em conjunto trabalham para a educação de qualidade.

Referência

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 257 p., 2022. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: em Mai de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece as diretrizes e bases nacional. 5. Ed. Brasília: Câmara dos deputados, coordenação Edições e Câmara, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

BUSCAGLIA, L. F., Tradução de MENDES, R. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.



Aspectos cognitivos na construção da escrita pela criança surda

*Eduarda Monteiro de Souza*¹⁶
*Carla Beatris Valentini*¹⁷

Palavras-chave: Educação bilíngue. Língua de sinais. Aquisição segunda língua. Língua Portuguesa escrita. Teoria psicogenética.

O presente resumo aborda a temática do projeto de pesquisa que está sendo construído no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul. A pesquisa tem o objetivo de mapear os possíveis níveis de construção da escrita pela criança surda em processo de alfabetização, numa perspectiva psicogenética. Para isso, verso sobre a educação de surdos, a língua de sinais, a educação bilíngue, a aquisição da Língua Portuguesa escrita pela criança surda e a teoria psicogenética de Jean Piaget.

É importante ressaltar que vemos a surdez numa concepção de diferença linguística, e não como deficiência, nos referindo aos sujeitos como surdos e não deficientes auditivos. A educação de

¹⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestranda em educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: emsouza6@ucs.br.

¹⁷ Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: cbvalent@ucs.br

surdos implica pensarmos no contexto histórico e político em que já esteve e está atualmente. A luta das pessoas surdas por seus direitos é vivida desde muito tempo, e a educação destas passou por diferentes momentos até, finalmente, pelo decreto nº 5.262/05, a Língua de Sinais Brasileira (Libras) ser reconhecida e assim terem o direito a uma educação bilíngue, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita são instituídas como línguas de instrução na escola. As línguas de sinais, como dizem Quadros e Karnopp (2004), são consideradas línguas naturais e, por isso, tem características específicas, diferenciando-as e outros sistemas de comunicação. Se pensarmos em um sujeito surdo que reconhece e se identifica com a cultura surda, que tem sua primeira língua a Libras, a Língua Portuguesa será sua segunda língua – pensemos essa segunda língua na modalidade escrita.

Para as crianças ouvintes, que chegam à escola tendo já como primeira língua a Língua Portuguesa na modalidade oral, estas têm um grande vocabulário nessa língua e sabem o significado das palavras que conhecem. Sendo assim, a escrita, mesmo não sendo apenas uma transferência da fala, em determinado momento durante o processo de alfabetização, a criança irá fazer relação entre as duas. Levando em consideração que as pessoas surdas têm ausência da audição, obviamente que para estes, o ato de aprender a ler e escrever não será fazendo a relação grafema-fonema, mesmo que essa seja a intenção de muitas práticas pedagógicas (KARNOPP; PEREIRA, 2012). É por isso que, frequentemente, a apropriação da língua escrita para os surdos é vista como uma problemática ou, ainda, uma impossibilidade. Karnopp e Pereira (2012) destacam a importância da língua de sinais durante o processo de aquisição da segunda língua, pois é ela que possibilita o conhecimento de mundo para o surdo, tornando possíveis os alunos entenderem o significado do que lêem e assim, estabelecerem uma relação de sentido. Nesse panorama, é preciso ter claro que as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa escrita) possuem modalidades totalmente diferentes.

Para buscar compreender como ocorre o processo de construção da leitura e escrita a partir da perspectiva da criança surda, escolhemos olhar para esse fenômeno a partir da epistemologia genética de Jean Piaget e como problema de pesquisa elegemos: “Como se evidencia

o processo de construção da leitura e escrita pelas crianças surdas, numa perspectiva psicogenética?”

A teoria psicogenética foi criada por Piaget, um epistemólogo genético, que se preocupou em suas pesquisas com a construção do conhecimento. Para ele, a aprendizagem é um processo que passa por diferentes fases e implica distintas funções cognitivas (DOLLE, 1975). A construção acontece por intermédio, justamente, da interação do sujeito com o objeto, da ação dele com o objeto, do pensar sobre a ação e assim por diante. Inspiradas no método clínico de Piaget (1926), realizaremos entrevistas individuais com crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental, duas de cada turma em uma escola bilíngue, em língua de sinais, respeitando a primeira língua das crianças surdas. As entrevistas serão construídas inspiradas nas provas piagetianas (PIAGET, 1926), provas de escrita de Emília Ferreiro (1999) e no método clínico (Piaget, 1926). Para esse processo de construção das provas, contaremos com entrevistas piloto. Além disso, iremos também observar algumas aulas dessas três turmas, com o intuito de termos um complemento para a construção dos dados. O método clínico piagetiano irá inspirar a construção e a análise de dados (DELVAL, 2002).

A partir da pesquisa a ser realizada, olhando primariamente para a aprendizagem, pretendemos contribuir com a compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança surda usuária de Libras. Olhando para a educação de surdos e a defendendo como educação bilíngue, ressaltamos a importância das duas línguas na escola: a Libras e a Língua Portuguesa escrita. A surdez não pode ser vista como um empecilho para a aprendizagem, tanto da língua escrita, como de outros conhecimentos a serem construídos.

Referências

BRASIL. **Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em: 24 out. 2022.

DELVAL, Juan. **Introdução à Prática do Método Clínico.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget**: uma iniciação à psicologia genética piagetiana. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha.

Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos.

In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 8. p. 125-133.

PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1926.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Inclusão do estudante com deficiência visual: percepções e uso de tecnologias assistivas

*Raquel de Souza de Bittencourt*¹⁸

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência Visual. Tecnologias Assistivas.

A educação tem se voltado nas últimas décadas para o tema Educação Inclusiva. E o atendimento que era segregado perde força, na década de 1990, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), quando esta propõe que “o acesso de crianças e jovens com necessidades especiais às escolas regulares, que a elas devem se adequar...”, pois são justamente os estabelecimentos de ensino que constituem os ambientes mais apropriados para “combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva” e atingindo de fato uma educação para todos.

A Educação Especial vem reavaliando seu papel para atuar como suporte à escola regular no recebimento de alunos portadores de deficiência; porém, ainda existem muitos relatos de discriminação sofrida pelos alunos. Os modelos de inclusão se apresentam de diferentes formas e frequentemente perversos. Não há um modelo único que

¹⁸ Graduação em Licenciatura em Química (UCS) e pós-graduanda em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual (FAVENI) – raque.biten@gmail.com

contemple as demandas educacionais de todos os alunos. No entanto, é consenso que este tema seja debatido, em especial nos ambientes acadêmicos. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, em especial no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento.

Na história, a pessoa com deficiência sempre foi marcada por rejeições, preconceitos e discriminações. A deficiência era entendida como doença, e todo o atendimento prestado às pessoas com deficiência era considerado pelo enfoque da doença. Nas instituições especializadas, o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, etc.) e não enfatizava a atividade escolar. A abordagem da deficiência caminhou de um modelo médico (BARBOSA; SALAZAR; BELTRÁN, 2019) no qual a deficiência é entendida como uma limitação do indivíduo, que compreende a deficiência como resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores do meio no qual está inserida. No novo modelo social a deficiência estrutura-se a partir de um olhar para o indivíduo na sociedade, o qual em oposição ao modelo médico, a sociedade e o espaço que se mostram deficientes em não se adaptar para esse indivíduo (BAMBI; GUILHEM; ALVES, 2010). Nessa nova abordagem, utiliza-se como ferramenta a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS), no âmbito da avaliação biopsicossocial.

Com a CIF, consolidou-se o desenvolvimento conceitual relacionado às questões da deficiência e da incapacidade, saindo de uma classificação de “consequência das doenças” (versão de 1980: “Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens”) para uma classificação de “componentes da saúde” (CIF). A mudança conceitual da deficiência foi estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, que em seu artigo 1º dispõe: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras,

podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

Segundo Marques (1997, p. 21), jamais haverá integração se a sociedade se sentir no direito de escolher quais pessoas com deficiência poderão ser integradas. Agindo dessa forma, a sociedade estabelece um limite de possibilidades baseada no que ela – a sociedade – entende como normal, só permitindo a inserção de quem se iguala ou se aproxima desse ideal de normalidade. Quanto à criança com deficiência visual, irá interpretar e internalizar o mundo à sua volta por meio do tato, olfato e da audição.

Conclui-se que é essencial garantir salas de aula adaptadas e incentivar o reconhecimento dos espaços físicos e da disposição do mobiliário em sala de aula, ensinando noções básicas de orientação e mobilidade que ultrapassam o âmbito escolar. Além das estruturas físicas, necessárias ao atendimento da criança com deficiência visual, é preciso inserir a sala de recursos (que possui como objetivo auxiliar o aluno durante o seu processo de ensino nas salas regulares), oficinas pedagógicas, recursos tecnológicos adaptados, regletes, sorobans, bengalas, jogos adaptados etc. Não somente como a importância da formação de educadores para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiência, tendo em vista a concepção de Educação que respeita a diversidade (MATOS, 2012).

Referências

BAMPI Luciana Neves da Silva; GUILHEM Dirce; ALVES Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, São Paulo, jul-ago 2010; 18(4):[09 telas].

BARBOSA, Samuel David; SALAZAR, Felipe Villegas; BELTRÁN, Jonathan. El modelo médico como generador de discapacidad. **Rev. latinoam. Bioét.**, julio-diciembre 2019 ISSN: 1657-4702 · ISSN-e: 2462-859X. pp. 111-122.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. – 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

MARQUES, C. A. **Integração:** uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. *In:* MANTOAN, M. T. E. (org.). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Menmnon/SENAC, 1997. p.18-23.

MATOS, M. A. S. (org.). **Educação especial, políticas públicas e inclusão:** desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM. Manaus: Vitória, 2012.



Ramificações históricas que compreendem os marcos temporais acerca do autismo

*Raquel de Souza de Bittencourt*¹⁹

Palavras-Chave: Inclusão. Autismo. Marcos Temporais.

A presente escrita tem por objetivo a explanação em relação ao autismo e se estrutura a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico como método. Apresenta como principal problema a seguinte questão: quais marcos temporais compreendem a historicidade em relação ao autismo e a importância destes? Como objetivo se propõe a discorrer acerca desses marcos e legislações que respaldam os direitos de pessoas com autismo.

A palavra autismo deriva do grego “autos”, que significa “voltar para si mesmo”. Isto é, os indivíduos que têm autismo passam por um estágio em que se fecham em si mesmos, perdendo o interesse pelo mundo exterior e por tudo o que a ele é inerente (MORAIS, 2012). Segundo Facion (2013), o autismo é uma síndrome; portanto, um conjunto de sintomas, presente desde o nascimento e que se manifesta invariavelmente antes dos 3 anos de idade. Ele se carac-

¹⁹ Graduação em Licenciatura em Química (UCS), pós-graduanda em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual (FAVENI) – raque.biten@gmail.com

teriza por respostas anormais a estímulos auditivos e/ou visuais e por problemas graves na compreensão da linguagem oral. A Classificação Internacional de Doenças – CID–10 (1993) classifica o autismo sob o código F84-0, conceituando-o como um transtorno invasivo do desenvolvimento. O transtorno ocorre três a quatro vezes mais frequentemente em meninos do que em meninas (OMS, 2008).

A inclusão escolar é uma das políticas que tem promovido, nas últimas décadas, a escolarização de todos os alunos. Os documentos internacionais e a legislação brasileira têm contribuído para difundir o conceito e normatizar as práticas inclusivas para determinado público. No Brasil, a legislação incorpora os princípios dos documentos internacionais. Entre os principais, encontram-se: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001a, 2014), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Esses documentos difundem diretrizes, tais como: a garantia de um sistema educacional inclusivo, a garantia de que equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para indivíduos com deficiência, incluindo meio de transporte adequado, a ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial, os serviços de habilitação e reabilitação (BRASIL, 2011a). Em 2012, no Brasil, foi promulgada a Lei nº 12.764, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), que considera a pessoa com TEA como deficiente para todos os efeitos legais. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista garante o acesso à educação e ao ensino profissionalizante e, quando comprovada a necessidade, o indivíduo com TEA terá direito à acompanhante especializado nas classes de ensino regular. Além disso, o TEA já não é mais classificado como um transtorno raro. No Brasil, embora não existam estudos específicos sobre a incidência do autismo, estima-se que cerca de dois milhões de brasileiros possuem o transtorno (JÚNIOR, 2014).

Porém, há uma carência de formação mais específica, relativa às necessidades, em que as professoras não conseguem exercer um trabalho pedagógico efetivo que atenda as demandas de seus alunos

com TEA. Além disso, sabe-se que cada criança com TEA apresenta características muito peculiares e o grau de severidade do transtorno influencia o trabalho pedagógico a ser realizado.

Nesse aspecto, espera-se que seja possível fornecer subsídios para futuros programas de capacitação e instrumentalização de educadores e propor adequações e pesquisas que visem ao aprimoramento das práticas pedagógicas utilizadas com essas crianças. Em conclusão verifica-se que com o passar dos anos, movimentos foram organizados de forma a garantir os direitos de pessoas com autismo e que, mesmo frente à forte ação que rege a constituição de documentos legais que respaldam estes, faz-se necessário ainda uma maior conscientização de base, com o movimento e ação aquém do papel onde as leis repousam.

Referências:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília, DF: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10172, de 10 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: 2011

Brasil. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista [Internet]. Diário Oficial da União; Brasília; 2012

[citado em 2014 Nov 12]. Seção 1:2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em:

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5.ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.

FACION, José Raimundo. **Transtornos do desenvolvimento do comportamento**. Curitiba: InterSaber, 2013.

JÚNIOR, P. Casos de autismo sobem de 1 para cada 68 crianças. **Revista Autismo**, 2014. Disponível em: www.revistaautismo.com.br. Acesso em: 28 out. 2022.

MORAIS, Telma Liliana de Campos. **Modelo teacch**: intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

OMS (Organização Mundial da Saúde). **CID-10**: Classificação Estatística Internacional de Doenças. São Paulo: Udesp, 2008.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. ONU, 1948.

ONU. **Declaração universal dos direitos da criança**. ONU, 1959.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.



Altas habilidades e famílias: o que nos mostram as pesquisas?

Rafaela Camila Rigon²⁰

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Família. Inclusão.

O presente trabalho irá apresentar um recorte do projeto de pesquisa intitulado *A inclusão de alunos com Altas Habilidades e Superdotação: perspectiva das famílias*. Dessa forma, apresentarei a busca bibliográfica realizada para compreender e embasar teoricamente a minha pesquisa. Tenho como objetivo identificar o que os estudos apresentam como Altas Habilidades/Superdotação.

Ao realizar as buscas, selecionei, no primeiro momento, teses e dissertação e, em seguida, artigos. Utilizei os descritores *altas habilidades, famílias e superdotação*. A primeira busca contou com os descritores *altas habilidades e família*, na qual, sem nenhum refinamento, obtive 1.305 resultados. Após, realizei um refinamento, seguindo os critérios: período (2008 a 2022) e grande área do conhecimento (ciências humanas); obtive 251 teses e dissertações. Para elencar as mais relevantes, considerei o título e a leitura dos resumos, para deixar mais próximo a minha proposta, tendo, dessa forma, um total de 8 teses e dissertações resgatadas (4 teses e 4 dissertações).

²⁰ Mestranda em Educação – Universidade de Caxias do Sul.

A segunda busca contou com os descritores *altas habilidades*, *superdotação* e *família*. Sem nenhum refinamento, obtive 56 resultados. Em seguida, trilhei os mesmos critérios citados anteriormente, que resultaram em 46 teses e dissertações. Dessas, elenquei as que se encaixavam mais na minha pesquisa, a partir do título e posterior leitura do resumo. Foram um total de 9 teses e dissertações resgatadas (4 teses e 5 dissertações).

Ao finalizar este primeiro momento, iniciei a busca de artigos no site do SciELO e, para elencar os mais relevantes, elaborei 5 categorias de seleção, com os seguintes descritores: *altas habilidades* e *família*; *superdotação* e *família*; *altas habilidades*; *superdotação*; *altas habilidades* e *superdotação*. Não selecionei data para refinamento, pois desde o primeiro momento apareceram poucos trabalhos relacionados, totalizando 107, nas 5 categorias.

Após esta análise, fica evidente a escassez de pesquisas que evidenciam a visão dos pais acerca da temática Altas Habilidades e Superdotação. Observa-se que muitos mitos e crenças cercam as crianças com Altas Habilidades e Superdotação (AHSD) e, muitas vezes, são essas características que predominam.

Sakaguti (2010), ao realizar a sua pesquisa, relaciona a importância da relação entre pares para que a criança com AHSD aprenda e controle seus instintos. Por isso, os laços familiares são tão importantes: são eles que criam suportes necessários para o desenvolvimento das crianças. Farias (2020) coloca em ênfase a relação entre a escola e a família, destacando que a relação sistêmica entre essas duas instituições potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Compreendo que além das famílias, as crianças precisam ter um ambiente saudável e prazeroso para o desenvolvimento das suas habilidades. Dessa forma, não é somente na escola que esse amparo deve ser realizado: o sistema familiar deve, também, ser organizado para acolher e auxiliar seus filhos. Observa-se que o trabalho sistêmico na escola e na família é importante para poder contribuir com o desenvolvimento e a autorregulação da criança e do jovem.

Nesse sentido, pesquisar as famílias mostra-se emergente desde o primeiro momento. Como as famílias são vistas? Como podemos compreendê-las? Elas estão se sentindo acolhidas? Esses

questionamentos mostraram-se latentes e, conforme apresentado anteriormente, as pesquisas que mostram o sentimento das famílias são escassas.

Percebo que a escola está mais preparada para alunos que não a desafiem, pois, quando o aluno tem uma Deficiência Intelectual, por exemplo, torna-se um “problema”, e ao nos depararmos com alunos que questionam, sabem e se interessam, também são um “problema” por saberem “a mais”. Essa perspectiva convida para uma reflexão sobre as fragilidades da atual educação brasileira.

Ao realizar a busca de artigos, dissertações e teses acerca da temática, fica evidente a escassez de pesquisas referentes à temática de altas habilidades, principalmente estudos que foquem na relação entre a família e as altas habilidades. Penso que, ao olharmos para os pais, vamos auxiliar as gestões escolares no melhor acolhimento desses alunos, pois a inclusão deve ocorrer na escola e na sociedade.

Referências

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. **Mitos, teorias e verdades sobre altas habilidades/superdotação**. Curitiba: InterSaberes, 2020.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. **Concepções de pais sobre as altas habilidades-superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado**. 2010. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.



Sob meus olhos: o papel da interposição da dança na senescência e a inclusão do idoso por meio de socialização

*Josimar dos Santos Ferreira*²¹

Palavras-chave: Dança. Senescência. Inclusão. Socialização.

A Dança no contexto atual vem sendo aceita pelo público idoso, sendo esta uma atividade lúdica que no processo do envelhecimento minimiza doenças e patologias. Segundo Vaisberg e Mello (2010), as atividades físicas possibilitam a manutenção da saúde e qualidade de vida minimizando disfunções na senilidade, mantendo, assim, os idosos ativos.

Segundo Ferreira (2019), o Rio Grande do Sul é, atualmente, o segundo estado com maior concentração de idosos (18,6%), sendo classificado em primeiro lugar em expectativa de vida (IBGE, 2010). No recorte geográfico da cidade de Caxias do Sul/RS, em 2010, o número de idosos era de 46.931; em 2014, a estimativa apontou 58.117 de idosos, segundo a Fundação de Economia e Estatística (FEE-RS). Dado o episódio pandêmico de Covid-19, as atualizações estão em anda-

²¹ Graduação em Bacharelado Educação Física (FSG), pós-graduação em Especialização em Dança Educacional (Censupeg). – josimar070388@gmail.com

mento. Frente à breve explanação no que tange ao idoso, assumo a partir desta escrita o que dou a alcunha de “Sob meus olhos”. Um olhar aquém de mim, da empiria e da sensibilidade aos dados científicos que aqui se apresentou em linhas. Discorro, assim, o relato de experiência.

Com o desejo de dar destaque e continuidade nas pesquisas e observações, em 2011 o Projeto Dança Educativa Sênior, da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer – SMEL, de Caxias do Sul, convoca a mim, acadêmico em Educação Física, para fazer parte deste projeto. No período de 2011 até 2016, foram realizados inúmeros eventos e participações. Um marco forte que trago em memória, no período de 2013, o projeto inclusive foi convidado a participar da “*Rede de Olhares (UCS-TV), Brasil: um país de idosos*”, dado o seu alcance.

Em 2015, conclui meu estudo de caso pela Faculdade da Serra Gaúcha (FSG), dando visibilidade ao projeto, abordando a influência da dança na alteração da capacidade funcional de idosos. Esse mesmo estudo ganhou uma proporção em pesquisa que seguiu na graduação de Dança Educacional, em Canela/RS, em 2019, pela (CENSUPEG) – Faculdade São Fidélis-RJ. Na troca de pasta em 2017, fui desligado da SMEL com o atual prefeito e a nova secretária, projeto interrompido e sem previsão de retorno, é esquecido e engavetado. Nesse momento, decisões foram tomadas e para que o grupo não viesse a perder o vínculo foi feito um convite por um *studio* de danças de Caxias do Sul, ofertando uma sala comercial para dar continuidade ao projeto, na época eram 85 idosos divididos em três grupos.

Dos 85 idosos, retornaram 75 alunos matriculados no espaço. Nesse momento, o laço afetivo entre o grupo era forte e intenso, pois, retornaram praticamente todos pagando uma mensalidade acessível. Hoje o grupo possui nomenclatura de “Dança Longevidade”. Tenho alunos que estão comigo há mais de dez anos subindo em palcos para dançar, fazendo ações em casas de repouso levando a dança como qualidade de vida e mostrando que o idoso não é mais aquela pessoa frágil, mas um cidadão que despertou para vida e hoje tem seu papel fundamental na sociedade.

Nesses dez anos, entre pesquisas e planejamentos de aula, tenho compreendido como meus alunos aprendem e de que forma eles retribuem essa troca de aprendizagem. Essa escolha que fiz só

confirma o amor que tenho e o zelo que carrego quando falo da Dança Longevidade. Eu poderia simplesmente encerrar o ciclo em 2017, seguir outra área. Mas eu fiz diferente: acreditei e levei o meu estudo de caso para a especialização, em que me entreguei e tive um novo olhar para as minhas alunas e hoje como pesquisador da longevidade sinto um carinho ao abordar o assunto.

Lembro-me de uma aluna que iniciou na dança mesmo com o falecimento recente do marido na época. Ela salientou que a música e os movimentos a faziam superar o luto da perda e da solidão. Percebi que, com o acolhimento do grupo, houve mudanças positivas na frequência das aulas. E agora ela, nos seus 70 anos, está escrevendo sua autobiografia para publicar seu livro.

A dança tem esse movimento; e não é o movimento que falamos voltado para o corpo, mas sim o mover-se, sair ao encontro com o mundo e superar o luto. Segundo Sacchet e Heydrich (2014), na viuvez, separação ou divórcio, buscam-se novos relacionamentos e experiências que ajudam a combater a depressão e a solidão. Como Profissional de Educação Física, mediando as aulas, levando novidades e saberes voltados à dança onde eu vejo uma turma de terceira idade aberta ao aprendizado e as mudanças e carrego essa frase comigo expressando em aula “DANÇAR É SÓ O COMEÇO”.

Para dançar não tem idade, mas ser conduzido ao passo esse papel deixo para o professor que com zelo, amor e paciência supre a carência do aluno que busca ser visto na sociedade pela inclusão e autonomia.

Referências

ESTATÍSTICAS CAXIAS DO SUL, **Censo Demográfico 2000**, Disponível em: http://estatisticascaxiasdosul.blogspot.com.br/2011/05/caxias-do-sul-censo.-demografico-2000_31.html. Acesso em: 18 de out de 2022.

FERREIRA, Aleksandro. **Saúde e Envelhecimento**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2012.

FERREIRA, Josimar dos Santos. **A interferência do objeto cênico manipulado pelo corpo de idosas orientadas do grupo dança longevidade e a ausência do objeto em um grupo controle**. Faculdade São Fidélis, RJ, 2019.

IBGE, **Panorama Caxias do Sul**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama> Acesso em: 17 de out. de 2022.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL, **Conselho Idoso – CMI**. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/gestao/conselhos/idoso> Acesso em: 17 de out. de 2022.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL, **Conselho Idoso – CMI**. Disponível em: http://www.caxias.rs.gov.br/conselho_idoso. Acesso em: 18 de out. de 2022. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/rscont96.shtm>. Acesso em: 18 out. de 2022.

SACCHET, Gislaíne; HEYDRICH, Valéria. **Págs. De Dança**. Caxias do Sul, RS: Quatrilha Editorial, 2014.

VAISBERG, Mauro; MELLO, Marco Túllio de. **Exercícios na saúde e na doença**. Barueri, SP: Manole, 2010.



A intervenção da dança afro no corpo dançante da terceira idade

*Josimar dos Santos Ferreira²²
Maria Eduarda Ribeiro da Silva²³*

Palavras-chave: Dança-afro. Longevidade. Antirracismo.

O Brasil compreende a maior população negra fora da África (GOMES, 2019). Desta população, em porcentagem, ela representa 56% da parcela populacional em solo brasileiro (CARVALHO, 2003). Os povos advindos da África, ao chegarem no que antes ainda não era Brasil, foram destituídos de suas identidades, etnografia, cultura, seio familiar e língua (GOMES, 2019). Foram sendo arrancados do seio de sua terra mãe, a saber a majestosa África.

Milhões de negros e negras das mais numerosas etnias foram sendo varridas e trazidas além-mundo (BRITO, 2013). Dos 12,5 milhões embarcados para as Américas, 40% foram trazidos ao Brasil. Do total, 680 mil negros sequestrados morreram no caminho (GOMES, 2019) bem como suas culturas, identidades e o pouco que lhes era permitido expressar de suas origens. Um estupro étnico, semântico,

²² Graduação em Bacharelado Educação Física (FSG), pós-graduação em Especialização em Dança Educacional (Censupege) – josimar070388@gmail.com

²³ Graduação em Pedagogia (UCS), pós-graduação em especialização em Direito Educacional e Gestão Escolar (FAVENI), Mestrado em Educação (UCS), Doutoranda em Educação (UCS) – mersilva@ucs.br

epistemológico que resultou em um genocídio que ainda encontra raízes e frutos na contemporaneidade (SILVA, 2021).

Destes saberes, um dos mais gritantes na cultura afro é a dança. A música e suas variações repousam na cultura negra de maneira integral. Se em outras culturas o corpo se dá de maneira a ser percebido de forma vulgar (erroneamente julgado), causando uma rivalidade entre corpo e mente, na cultura afro, o negro vivencia a mente e consonância com o corpo no que tange à dança (FRAGA, 2020). A realidade que compreende a sinestesia na dança afro faz com que ambas se tornem indissociáveis. Além do pensar e do saber comum, o transcender.

A dança tem um papel fundamental na terceira idade cuja a modalidade tornou-se um atrativo de socialização e busca pela qualidade de vida, proporcionando todos os benefícios físicos e psíquicos uma atividade prazerosa e fácil de praticar. Para Ferreira (2015), a dança é uma atividade que desperta as emoções, estimula a memorização e a coordenação espacial, combatendo a solidão a exclusão e depressão. Os benefícios desta para os idosos auxiliam no conhecimento do seu corpo, o aumento da capacidade de comunicação e expressão, resgate cultural, estímulo das capacidades criativas, melhorando o desempenho cognitivo e global na senilidade (MAZO *et al.*, 2009). A dança é um dos feitos mais antigos que vem suportando transformações e influências no decorrer da história (FERREIRA, 2019). No mundo da dança, há uma enorme variedade de estilos, e um em destaque é a Dança Afro-Brasileira, uma união da cultura constituída por três comunidades étnicas: negros africanos, indígenas brasileiros e brancos europeus – portugueses. Surge no Brasil, dessa maneira, o Afoxé, Dança de Orixás, Timbalada, Olodum, Ritmos Afro-Baianos, Samba e Tribal (GARCIA; HAAS, 2006).

Seguindo nessa trilha, as autoras destacam algumas danças afro-brasileiras que estão presentes até hoje na cultura, sendo elas: Babaçuê, Xangô, Umbanda, Candomblé, entre outros. Esses estilos são praticados em aulas de dança pelas características de movimentos animados, naturais e espontâneos, selvagens e expressivos, dinâmicos e fortes guiados por instrumentos musicais como tambores. O corpo do idoso flui, assim com vivacidade e alegria, em uma mudança que corre dos braços e das mãos, percorrendo o quadril e cintura pélvica

em transferência de ondulações, avanços em deslocamentos e pequenos giros.

Para Artaxo e Monteiro (2013), a fluência praticada pelo molejo dos joelhos flexionados, o peso do corpo em relação ao solo, a movimentação pélvica, a ondulação de tronco, em que o ritmo africano na sua forma genuína e descomplicada, ecoa toda a alma em convergência da cultura negra e do contexto musical. A dança afro-brasileira no quadro de planejamento de aula – sendo ela praticada com frequência – traz a aceitação além de positiva, e é um dos estilos de dança mais pedidos nas aulas durante a aprendizagem.

No enfoque de Cruz (2013), é importante que o professor compartilhe as experiências de como foi dançar e qual sentimento a música trouxe, fazer com que o praticante possa externar seus anseios e suas descobertas, avaliando, assim, os pontos mais relevantes que o estilo afro-brasileiro proporcionou. É perceptível em aula o vigor e a alegria ao colocar em prática a dança afro-brasileira. Os depoimentos e relatos dos alunos são de que o estilo de dança, por ser de movimentos similares ao das atividades da vida diária, facilita no fluir e na entrega, não existindo segregação racial ou social, mas sim um grupo que respeita as etnias, os passos e as técnicas do afro-brasileiro.

Em conclusão, faz-se evidente o quanto a inserção da dança afro em aulas de dança para a longevidade se apresenta como sucesso no atingimento das metas de qualidade de vida. Mostra também o quão a percepção do corpo sob a égide do aprendizado de danças afros trabalham de forma a alcançar uma longevidade saudável e permanente na prevenção de doenças que assolam a terceira idade.

Referências:

ARTAXO, Inês; MONTEIRO Gizele. **Ritmo e Movimento Teoria e Prática**. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2013.

BRITO, Antônio José Guimarães. **Direito e barbárie no (l) mundo moderno: a questão do Outro na civilização**. [S. l.]: UFGD, 2013.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. **Teoria e Pesquisa**, n. 42 e 43, p. 303-340, jan./jul. 2003.

CRUZ, Francine. **Educação física na Terceira Idade Teoria e Prática**. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

GARCIA, Ângela, HAAS; Aline Nogueira. **Ritmo e Dança**. 2. ed. Canoas: ed. ULBRA, 2006.

FERREIRA, Josimar dos Santos. **A influência da dança educativa sênior na alteração da capacidade funcional de idosas**. Universidade da Serra Gaúcha, (FSG), RS: 2015.

FERREIRA, Josimar dos Santos. **A interferência do objeto cênico manipulado pelo corpo de idosas orientadas do grupo dança longevidade e a ausência do objeto em um grupo controle**, Faculdade São Fidélis, RJ: 2019.

GOMES, Laurentino. **Escravidão – Volume 1: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. 1. ed, Porto Alegre: Editora Globo, 2019.

MAZO, Giovana; LOPES, Marize; BENEDETTI, Tânia. **Atividade Física e o idoso: Concepção Gerontológica**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANKOFA: A África que te habita. **Netflix**. 2020.

SILVA, Maria Eduarda Ribeiro. **Narrativas de uma mulher educadora/professora negra: Constituição identitária e a escrita como combate à invisibilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

GRUPO DE TRABALHO 3





Rastro do literaturar: uma dobra da linguagem

Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju²⁴

Palavras-Chave: Educação. Literaturar. Pedagogia da Diferença. Ensaio.

Trata-se do rastro de uma pesquisa em nível de doutorado, que se encontra em andamento e tematiza um *Literaturar para a Educação*. Uma pesquisa que, ao ser tramada pelas forças frágeis de uma professora-pesquisadora, assume a perspectiva da Pedagogia de Diferença como possibilidade para pensar modos outros de ler e escrever em Educação é disparada por um fio que escapa da rede de pesquisa *Escriteiras da Diferença em Filosofia-Educação*²⁵, corporificado na seguinte afirmação: “pela escritura, literatura-se” (CORAZZA, 2020, p. 25), constitui-se na expressão a uma provocação de pesquisa.

Diante da temática do *Literaturar*, o objetivo desse trabalho é apresentar tensionamentos acerca da linguagem literária e da linguagem comum discutidos por Maurice Blanchot (1907-2003), crítico literário francês, no ensaio *A linguagem da ficção* (BLANCHOT, 2011, p. 82-93), de modo a instaurar uma volatização dos limites *entre* elas.

²⁴

²⁵ Para conhecer melhor a rede de pesquisa *escriteiras da diferença filosofia-educação* basta acessar o link: <https://www.ufrgs.br/escriteirasrede/>.

Logo, torna-se importante perguntar acerca das possibilidades de simultaneidade *entre* a linguagem comum e a linguagem literária, quando ousamos, junto à escritura, literaturar a Educação; dizendo de outro modo, questionamos o quanto em Educação colocar essas duas linguagens em oposição implica em estabelecer uma relação de dualidade pelo *comum-literário*, tendendo a circunscrevê-las a simples negação de uma pela outra cujo efeito mais premente é o esvaziamento das forças afirmativas que cada uma delas traz consigo.

Operada pelo ensaio (SKLIAR, 2014), enquanto um método de pesquisa que toma a escrita para disparar uma aventura intelectual em torno de uma determinada problematização, reúne em sua materialidade observações, contradições, vivências e apreciações sempre provisórias, sempre em vias de inacabamento; mas que, em razão disso, poderia esquivar-se, por assim dizer, de uma busca pelo verdadeiro e, ao mesmo tempo, colocar-se em experimentações de pensamento pela escritura.

Em meio ao ensaio como método, encostamos um outro ensaio: *A linguagem da ficção* (BLANCHOT, 2011, p. 82-93), junto ao qual nos interessa a pontuação acerca da diferenciação em torno da palavra. Para Blanchot, as palavras não desempenham a mesma função e não mantêm as mesmas relações quando situadas em um romance ou no contexto de comunicação cotidiana. Para defender tal posicionamento, ele esclarece que a frase “O chefe telefonou” suscitará relações distintas, caso a receba enquanto um recado da secretária, em um ambiente de trabalho, ou caso essa mesma frase fosse lida em *O Castelo*, romance de Franz Kafka (KAFKA, 2017). No primeiro caso, a frase: “O chefe telefonou” arrasta consigo uma inferência acerca da relação de subordinação com um chefe que deseja comunicar-se com um empregado. Já na segunda frase, extraída do romance, o que está implicado é um arredor pelo qual toma-se conhecimento de uma certa administração regional, com a qual as relações do personagem principal, o agrimensur, parecem difíceis. A distância entre ambas é considerável: mesmo sendo frases idênticas, os seus arredores são distintos.

Embora estabeleça essa diferenciação entre as duas linguagens, Blanchot afirma também que “a frase da narrativa [remetendo ao

romance] e a frase da vida diária têm ambas um papel de paradoxo” (BLANCHOT, 2011, p. 85, grifo nosso); ou seja, enquanto um paradoxo não caberia estabelecer uma oposição tão estanque entre elas. O que o autor indica é justamente podermos tomá-las como um tipo singular de contiguidade, pela qual temos mais uma justaposição de linguagens do que uma simples oposição. Nesse sentido, poderíamos pensá-las como linguagens dobradas em si mesmas. Não cabendo mais pensá-las apenas pelo binarismo opositor *comum-literária*; mas enquanto uma linguagem dobrada, ou seja, como uma espécie de linguagem de luminosa opacidade (BLANCHOT, 2011), que volatiliza os limites estanques e ao mesmo ténues entre a linguagem comum e a linguagem literária; criando, desse modo, condições de possibilidade para que pela escritura, possa-se *literaturar* a Educação.

Referências

- BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo**. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. 351 p.
- CORAZZA, Sandra Mara. In: MUNHOZ, Angélica Vier *et al.* **Porque esperamos (notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus)**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. 100 p.
- KAFKA, Franz. **O Castelo**. Tradução de Deborah Stafussi. Barueri, São Paulo: Novo Século Editora, 2017. 351 p.
- SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a Linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 214.



A educação e a *Filosofia da Porta dos Fundos*

Jefferson Pereira de Almeida

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Metafísica. Teologia. Capitalismo.

Decorrente de uma pesquisa de doutorado que se encontra em andamento, a comunicação deseja pensar nas relações entre educação, filosofia e capitalismo a partir do diagnóstico da sobrevivência dos vestígios teológicos nos discursos pedagógicos contemporâneos. Apesar do que se possa dizer em contrário, mesmo submetida à secularização da cultura, a modernidade não consegue ser coerente no esforço de libertar pensamento e ação dos prejuízos teológicos da fase anterior. Há na vida humana a assustadora persistência, a temerária insistência de ideias cuja presença se requer absoluta. Ainda que elas possam ser qualitativamente distintas, algo teima em perseverar, vez por outra oculto, certa coisa equivalente a um deus (NIETZSCHE, 2004, p. 35). Todas as vezes que os projetos pedagógicos contemporâneos expulsam a contingência e o particular, eles cedem à metafísica que lhes acossa, ou seja, à crença de um fundamento absoluto em que estaria supostamente alicerçada a segurança das verdades. Por quais motivos a teologia haveria de sobreviver aos processos de secularização e por que as ideias modernas se submeteriam à necessidade de

um fundamento tão fixo quanto Deus? Sob o risco da abertura presente na modernidade, emerge a resistência ao pensar desprovido de apoio e, por meio da atualização de Deus, a onipotência humana se reinventa em um contexto em que a liberdade não pode ser incondicional. Ao acreditar na razão humana como referência última do saber e da ação, as ideias modernas consolidam a autoconfiança da consciência que, diante do mundo e de si mesma, supostamente tudo pode conhecer. Na plena vigência do Iluminismo, a crença na autonomia e na liberdade permite conceder sobrevida a Deus. Doravante, o criador não será mais a figura divina, porém a própria subjetividade humana (FLICKINGER, 2011).

O tempo passa e ao sintoma metafísico se oferece a pretensa cura resultante das garantias “objetivas” da instrumentalização da educação pela economia. Utilizamos o neologismo “economização” para reportar a criação de um critério político e econômico a partir do qual se produziria a colonização do discurso da educação pela economia na conjuntura do capitalismo global (WIMMER, 2003). Neste ambiente, é frequente encontrar a concepção de que a educação é um processo funcional em cujo desdobramento se estabelece o ensino e a aprendizagem de conteúdos certos e verdadeiros, conforme normatividade predeterminada.

Para problematizar o ambivalente movimento de secularização contamos com algumas boas imagens. Uma delas é a que aparece em *Crepúsculo dos ídolos*, livro em que Nietzsche se utiliza da expressão *Philosophie der Hintertüren* para se referir ao pensamento de Immanuel Kant. Renato Zwick traduz a expressão por “filosofia da porta dos fundos” (NIETZSCHE, 2020, p. 89). No interior do aparelhamento da educação aparentemente não subsistiriam aquelas crenças que tão fortemente definem o comportamento metafísico. Contudo, não parece curioso que o absoluto tão prontamente expulso pela porta da frente possa sorrateiramente retornar pela porta dos fundos, e que, mesmo animado pelo utilitarismo de sua ação, o indivíduo de nosso tempo tenha se vinculado ao projeto de desenvolvimento econômico e profissional com uma fé inabalável e acrítica? A alegada necessidade do mercado e do consumo não é correlata contemporânea do caráter absoluto de Deus e da Razão? Não é casual que Guattari (2021, p. 83) tenha notado a presença do prazer ascético nas burocracias contem-

porâneas, indicando a incidência das máquinas monásticas sobre o funcionamento do capitalismo. Não haveria no atual fenômeno de primazia do dinheiro algum ranço teológico, enquanto a divindade que estava outrora em Deus, na Razão ou na ciência, agora se localiza em algum elemento das metáforas econômicas? À centralidade da economia não interessa a multiplicidade e a diferença, diversamente, ela busca criar uma especificidade subjetiva que necessariamente se encontra massificada e alienada no imperativo do consumo. Tal especificidade nada mais seria senão o produto contingente, um entre tantos possíveis, que acaba se configurando como modelo ideal a ser desenvolvido, internalizado como finalidade educativa. Os velhos mecanismos metafísicos retornam, afirmando o ser e a verdade, reiterando a representação e outras categorias tradicionais, naturalizando a contingente posição do indivíduo. Em 1880, na escrita de suas notas, Nietzsche reclamou da formação (*Bildung*) de seu tempo e atribuiu seu estado lamentável aos fanatismos vigentes — cristão, científico e artístico (NIETZSCHE, 2009). Tantos anos depois, talvez precisemos denunciar uma obstinação mais avassaladora: o fanatismo econômico. A educação é deslocada de seu eixo tradicional e, descentrada, passa a orbitar em torno da racionalidade econômica. Doravante, a autorredenção contemporânea se renova por intermédio desta “secularização” cujo efeito mais evidente é a fé inabalável nos valores do capitalismo — o movimento pela porta dos fundos.

Referências

FLICKINGER, Hans-Georg. Herança e futuro do conceito de formação (*Bildung*). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, jan./mar. 2011.

GUATTARI, Félix. **Lignes de fuite**: pour un autre monde de possibles. Paris: Éditions de l’Aube, 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**: reflexões sobre os preconceitos morais. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**: ou como se filosofa com o martelo. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Digitale Kritische Gesamtausgabe**: Werke und Briefe (eKGWB). Organizado por Paolo D’Iorio. Paris, Nietzsche

Source, 2009. Disponível em: <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB>. Acesso em: 28 set. 2022.

WIMMER, Michael. Ruins of *Bildung* in a knowledge society: commenting on the debate about the future of *Bildung*. **Educational Philosophy and Theory**, v. 35, n. 2, 2003.



O sujeito epistêmico como ser de relações na Pedagogia Humanista de Paulo Freire

Guadalupe Corrêa Mota²⁶

Palavras-chave: Pedagogia Humanista de Paulo Freire. Humanismo. Subjetividade. Cibercultura.

Este resumo é um recorte de pesquisa teórico-bibliográfica de Doutorado em Educação, que trata da humanização como princípio epistemológico da Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Neste trabalho, problematiza-se o conceito “sujeito epistêmico autônomo”, da pedagogia humanista freireana, como contraponto ao conceito “empreendedor-de-si”, do ideário subjetivista neoliberal (DARDOT/LAVAL, 2020), para responder à questão: qual o lugar do humano na produção de conhecimentos crítico-emancipatórios no contexto da sociedade cibernética neoliberal? Em termos metodológicos, como abordagem, optou-se pela dialética e, como procedimento, a Análise de Conteúdo em dados coletados em bibliografia de Paulo Freire. Foram analisados os seguintes textos: Papel da Educação na Humanização (1967); Educação como Prática da Liberdade (1967); Educação como uma Situação Gnosiológica (1968); À sombra desta mangueira (1985); e

²⁶ Doutora em Educação pela Universidade Católica de Santos.

de autores que estudam a temática da Cibercultura contemporânea, dentre eles Muniz Sodré (2018), Ladislau Dowbor (2020) e Lúcia Santaella (2021).

A hermenêutica crítica sobre os conceitos “sujeito epistêmico autônomo” e “empreendedor-de-si” levou a considerações sobre o contexto educacional complexo a que fomos submetidos nos últimos três anos da Pandemia do Covid-19 (desde 2019) que nos colocou, como educadores, diante de perguntas radicais: Educação para quê? Para formar que humano? Para qual sociedade? Isso porque, ainda estávamos, como pressuposto epistemológico de nossas pedagogias, seguindo a trilha/teia da “humanização pela educação” ou da “educação para a humanização”, mesmo que, talvez, nem tenhamos mais clareza do que seja “educação” ou “humanização”.

Também nos questionamos sobre a lógica neoliberal (DARDOT/LAVAL, 2020) destes tempos que vai conformando nossas subjetividades e sociabilidades naquela direção da formação das futuras gerações como uma “empresa individual”. Nesse âmbito, a educação formal vem sendo solicitada a proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades que tornem nossas crianças e jovens cada vez mais como um indivíduo altamente treinado para gerenciar a si mesmo, estabelecendo para si metas de produtividade, e se tornar um empreendimento individual bem-sucedido em detrimento de nossa sociabilidade democrática, já que o “outro” se torna – mais do que um concorrente – um inimigo a ser eliminado.

Considerou-se também nesta análise o desenvolvimento de máquinas “altamente qualificadas” para desempenhar papéis até então específicos de humanos (SANTAELLA, 2021). Agora, além de estar preparado para concorrer com um contingente de mão de obra humana, o profissional humano tem de concorrer com sofisticados robôs “humanizados”.

A configuração da “sociedade do conhecimento” (DOWBOR, 2020) que está sendo construída baseada em tecnologias de informação, comunicação e educação, cuja essência é a algoritmização e a plataformização digital como tarefas e produtos de “máquinas-pensantes”, como as inteligências artificiais (IA), é um dos grandes obstáculos para a formação do sujeito epistêmico autônomo conforme

pensado por Freire. Isso porque, para Freire, o sujeito epistêmico autônomo só se forma em um ambiente educacional em que se prima pela dialogia, pela problematização e pela criticidade das condições sociais nas quais educador-educando se encontram. É só neste ambiente amistoso (mas não isento de conflitos), em que a problematização de qualquer tema seja possível, em que cada sujeito expresse sua autonomia epistêmica, cada um possa pronunciar a consciência crítica de si e de seu mundo é que um conhecimento crítico-emancipatório pode ser construído, habilitando sujeitos para uma intervenção crítica em seu meio ambiente.

Nas considerações finais, diante desse quadro em que o ser humano, sujeito epistêmico por vocação ontológica à autoria de si e de seu mundo, parece estar sendo desterritorializado, desmaterializado na ubiquidade digital (SODRÉ, 2018), reafirma-se a validade da opção ético-política humanista proposta por Freire e o lugar do humano na produção de conhecimentos crítico-emancipatórios no contexto da sociedade cibernética neoliberal.

Assumo que a presencialidade territorial dos agentes humanos no fazer educativo é um pressuposto inalienável da pedagogia crítica em qualquer contexto sociocultural. Não se faz educação, não se formam humanos para a humanização do homem e do mundo humano sem a experiência empírica, concreta, existencial da relação humano-humano, humano-mundo, humano-sociedade.

Poder dizer que a sua palavra como expressão da autonomia epistêmica de cada pessoa só se concretiza na relação problematizadora, dialógica homem-mundo. Dessa relação deriva também o direito à imaginação criadora de mundos alternativos, não baseados na lógica mercantilista neoliberal.

Nessa construção de vidas alternativas haveremos de nos instrumentalizar para a difícil capacidade de negociação política e do diálogo cultural; e será necessário refazer um processo de fé no ser humano como companheiro de aventura na jornada da construção do mundo humano, em que caibam todos: humanos (incluindo os que ainda virão) e não humanos.

Referências

DOWBOR, Ladislau. **O Capitalismo se desloca**: novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições SESC-SP, 2020.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. 1967. In: Acervo Digital Paulo Freire. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1128>. Acesso em: 5 maio 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 20. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 13. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do oprimido**. Prefácio de Ernani Maria Fiori. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

SANTAELLA, Lúcia. **Humanos hiper-híbridos**: linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus, 2021.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. 2 reimp. Petrópolis: Vozes, 2018.



As *Águas de Narciso* na formação da subjetividade: um estudo bachelardiano

*William Gustavo Machado*²⁷

Palavras-chave: Imaginário. Gaston Bachelard. Formação.

Este estudo procura investigar um traço em específico, o qual é de conhecimento geral, em relação à formação da subjetividade humana: o narcisismo. A psicanálise há muito trata desse fenômeno, o qual, por sua vez, percorre o imaginário desde tempos longínquos, fazendo parte ainda da mitologia grega. Contudo, o que se pretende aqui é uma investigação da repercussão psico-poética do mito partindo da filosofia da imaginação de Gaston Bachelard, o qual trata de tal mítica em sua obra “*L’eau et les rêves: essai sur l’imagination de la matière*” (publicada originalmente em 1942). E ainda, para pensar essa presença imaginária no psiquismo humano, além de Narciso pelo olhar de Bachelard, alguns paralelos com o conto *O Patinho Feio* se fazem de grande valia.

²⁷ Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Educador Social no Centro Dia Paz e Bem, Músico e Professor de Música. E-mail: wgmachado1991@gmail.com.

Os mitos foram muito desvalorizados por conta de uma primazia renitente do logos e de suas produções. Para a filosofia dita ocidental, foram necessários séculos de resistência do imaginário diante de um iconoclasmo endêmico, para lembrar Gilbert Durand (2004). No entanto, as aberturas hermenêuticas produzidas no interior de alguns movimentos (romantismo, surrealismo, simbolismo, psicanálise, entre outros) possibilitaram novos caminhos investigativos. A partir de então um *mito* não é pura e simplesmente classificado como uma “narrativa mística” ou “fantasiosa” no sentido pejorativo. Um *mito* é uma organização de símbolos, imagens e arquétipos na forma de narrativa, isto é, incorporando um tempo (não cronológico) ao espaço simbólico. Essa revalorização nos permite, como Bachelard bem demonstrara, procurar pelos vestígios psicológicos, pelas *verdades da imaginação*, agora, então, realocada para uma ontologia criadora, e não mais apenas reprodutora de um passado.

No entanto, a presente investigação se concentra em um elemento específico presente tanto no Mito de Narciso quanto no conto *O Patinho Feio*: a água. O arquétipo da água provoca a justa “virada” em ambas as narrativas. É por meio da *imaginação material hídrica* que as imagens criadas pelos sujeitos das histórias narradas – uma vez que aqui se considera a imagem na anterioridade de qualquer elaboração consciente, ou seja, o vivido é antes imaginado do que racionalizado – atingem uma profundidade considerável em seus psiquismos.

Bachelard nos guia justamente em um tipo de identificação de algumas propriedades oníricas desse arquétipo. E isso se dá não pela via da razão objetiva – eis um ponto da originalidade do filósofo francês –, mas será construído através de sua particular fenomenologia, a qual importa de Husserl quase que só o nome, já que a pensa de uma forma completamente diferente, e a qual se faz presente na própria metodologia da presente pesquisa. Entre esses traços arquetípicos estão: o espelho das águas, profundo e instável, o qual nos *renaturaliza* à nossa imagem; o sentimento de admiração (o *pancalismo*), germe do despertar da consciência para as belezas da vida; o par vida e morte, que habita o imaginário humano de diversas culturas, desde o batismo, passando por ritos de imersões, à sepultamentos em rios e mares; a sedução da *vontade de ver*, a qual sensualiza o sentido da visão em uma profunda *vontade de contemplar*; entre outros.

Com essa investigação se quer uma aproximação da imaginação em seus atos criadores. Trata-se de uma busca pelos sonhos primeiros que erguem e estruturam o psiquismo humano. Se ao imaginário foi negado um estatuto salutar, pelas majoritárias forças de sistemas filosóficos que o consideraram ora como “erros” ou “ilusões” sem valor, ora como “corolários”, como algo de pouca relevância, que só se utiliza em caso de ócio (por mais que seja no sentido positivo dessa palavra), agora, logo após (e ainda em meio) às grandes quedas do orgulho racionalista, provadas pelas preocupantes catástrofes sociais do século XX e pela constante desconexão com a natureza, levando-nos à uma possível autodestruição. Talvez seja o justo momento de pensarmos a nossa estruturação imaginária, sem negarmos nossas sombras, nossos fantasmas, mas respeitando-os, no mínimo. Não é sem um mundo encantado com a vida que podemos amar a existência.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. **L'eau et les rêves**: essai sur l'imagination de la matière. Paris: Librairie José Corti, 1942.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das filosofias e ciência da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.



A fotografia como tentativa inventiva: possibilidades na pesquisa acadêmica

Patrícia Costa de Oliveira

Palavras-chave: Escrita. Fotografia. Método. Filosofia da diferença.

A possibilidade tensionada neste texto aparece durante a tessitura de uma dissertação de mestrado que extrapolou a escrita e fez-se em excessos pelas fotografias. Não finalizada, ainda continua em movimentos junto da Filosofia da Diferença, especialmente amparada por Roland Barthes (1984) no que tange à estética escolhida para a escritura. Aqui, objetiva-se apresentar um recorte do método de tal pesquisa, que tem a fotografia como integrante, tensionando-a para tentativas e escrita em possibilidades inventivas.

A escrita da dissertação, da qual está sendo feito o recorte pela fotografia, é atravessada pela literatura (com o livro *Gabriela, Cravo e Canela* de autoria do Jorge Amado) e vai construindo seu método, movimentando ingredientes culinários na cozinha, em receitas de Gabriela ou com ingredientes com os quais essa personagem se inventa na história. Na cartografia (COSTA, 2014), as idas à cozinha pela cartógrafa fazem borbulhar cenas que parecem, ao primeiro olhar, mais traduzidas pela fotografia do que pelas palavras. É então que

entra em cena a fotografia como criadora de possíveis realidades. De tal modo, a fotografia adentra ao método pela estética Barthesiana (1984) para sobrevoos de escrita no entrecruzamento de vidas, ora inventadas, ora vividas e ora não vividas, apenas ressoadas nos movimentos do texto. A cartógrafa, ao manipular as receitas, captura processos pela fotografia, como advento dela mesma estando dentro dessas experiências, numa realidade que passa a ser a do processo de feitura da fotografia. Assim, ela passa a ser explorada a partir de duas linguagens: a expressiva, ou seja, o sujeito olhado; e a crítica, ou seja, sujeito que olha.

Do capturar dos processos até o consumir a imagem da fotografia no manipular das receitas, a cartógrafa, enquanto pesquisa e cozinha, amparada em Barthes (1984), movimenta três práticas distintas: opera a captura da imagem, fotografando os pratos, os ingredientes, os distintos espaços onde se passam os minúsculos. Essa captura de imagem dança na feitura do processo de escrita. A fotógrafa, nessa tarefa, é o *operator*; nessa capturação, há o suportado da imagem, aquele que foi fotografado, ou seja, o referente, o *spectrum*, uma espécie de referência da fotografia. No ato de fotografar, a cartógrafa permite-se deixar na subjetividade que a toca e as intenções da pesquisa; esse referente passa a ser olhado, consumido em sua imagem, sendo então o *spectator*, quem vai entrecortar toda a escrita.

Em verdade, a cartógrafa enquanto *spectator* tem duas formas distintas de olhar este referente, independentemente de estarem juntas ou não: pelo *studium* e pelo *punctum*. Assim, como *punctum*, seu olhar é para fotografia por sentimento, a fim de explorá-la como que um ferimento aberto (BARTHES, 1984). Esse olhar, enquanto pensante momento singular de uma experiência cartográfica, conserva a fissura e o corte ao referente e traz à fotografia uma força própria que a autoriza à poética, arrastando-a para uma linguagem crítica, uma escrita sensorial, emotiva, algumas vezes olfativa e gustativa. O *punctum* é parte da constituição do método da dissertação na medida em que as fotografias são cenas da manipulação dos ingredientes culinários e dos espaços captadas pela subjetividade da cartógrafa em seu movimento de pesquisa. Pelo *studium*, o olhar para a fotografia suscita apenas um interesse geral, mais objetivo e pragmático numa

linguagem expressiva. O interesse aqui é que todos vejam a fotografia pela vastidão histórica com olhar social (BARTHES, 1984).

Nessa esteira, se, por um lado, a cartógrafa olha as fotografias pela vastidão objetiva, por outro, também as olha, nota e pensa pela subjetividade íntima. Desse modo, considera-se que a fotografia se torna a força das receitas culinárias Jorgeamadense (2012), dando vazão à possibilidade de um fazer texto que transmita gosto, aroma, textura, calor de cheiro baiano em pitadas de sensível traço literário.

Referências

AMADO, Jorge. **Gabriela, cravo e canela**: crônica de uma cidade do interior. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria – vol. 7, n.2, p. 66-77, mai./ago.2014.



Um estudo em Fernand Deligny

Helen Carvalho Goulart²⁸
Camille Luzia Grizon²⁹

Palavras-chave: Deligny. Filosofia da Diferença. Pedagogia.

Esta escrita refere-se ao estudo da obra “*Cartes et lignes d’erre*”, de Fernand Deligny (2013). A execução do projeto é mediada por uma pesquisa de iniciação científica e uma pesquisa de mestrado, que tem por foco o estudo das *tentativas*³⁰ feitas por Fernand Deligny. As pesquisadoras são membros do Grupo Pedagogia da Diferença.

²⁸ Acadêmica de Pedagogia/UCS, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC – CNPq, Membro do grupo CNPq Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade.

²⁹ Mestranda em Educação e integrante do Grupo de Pesquisa da Diferença – Linha de História, Filosofia e Educação (UCS 2022), Licenciatura em Pedagogia (UNIPAMPA – Jaguarão. 2018-2022) Especialista em Educação (IFSUL – Pelotas/RS – 2019) Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior (UNIASSELVI-2017). Formação Continuada para a Educação a Distância (IFRS – 2016). Tecnóloga em Logística (IFRS Câmpus Bento Gonçalves 2011-2014). Experiência na área de Administração, com ênfase em Logística de Distribuição (2013-2015). Educação infantil (2015 – 2022). Experiência atual no Atendimento Educacional Especializado com jovens e adultos (mar/2022) e Professora de Séries Iniciais (08/2022).

³⁰ Deligny define uma tentativa como uma posição radical a se tomar, como algo próximo de uma obra de arte, no sentido em que ela deve inovar, fabricar um método que desvia o “fazer como”. Três diferentes tentativas demarcam a obra-experiência-vida de Deligny, cada qual com características próprias. A primeira, institucionalizada é lembrada pela região de Armentières, a segunda ilustrada

A tradução para o estudo do *Cartes et lignes d'erre* é relevante para as pesquisas em educação ao contribuir com o banco de dados sobre o autor ainda pouco publicado no Brasil.

O livro que é pilar desse estudo foi publicado originalmente em francês e inglês e ainda não possui tradução para português. A obra foi organizada por Sandra Toledo, que também escreveu a introdução. Ela fundou, em 2005, a editora *L'Arachnéen* cujo nome vem do título de um ensaio de Fernand Deligny. É historiadora da arte e colecionadora. Já publicou seis obras do autor. O primeiro livro publicado foi as *Obras Completas de Deligny* (seus escritos e desenhos), um volume de cerca de 1.850 páginas.

O livro é composto de quatrocentas e quatorze páginas, em que são reproduzidos cerca de duzentos mapas em ordem cronológica e organizados pela sua localização. É dividido em quatro capítulos. O primeiro apresenta a introdução, que subdivide-se com o glossário. Já o segundo capítulo contém os mapas e é subdividido em onze partes, sendo que uma parte para cada localidade da região de *Cévennes*. No entanto, algumas se repetem devido aos aspectos da organização cronológica. Em seguida, o terceiro capítulo apresenta fotografias, e por fim, o quarto encerra o livro com o posfácio.

O aspecto físico da obra se assemelha ao modelo de um caderno de desenho, com a mola em espiral acima e as folhas dispostas verticalmente. Para a introdução e o glossário, primeiro vem o texto em francês e na sequência das páginas vem a tradução em inglês. Porém, na descrição dos mapas estão dispostas duas colunas de texto, uma em francês e a outra em inglês.

A introdução, escrita por Sandra, é composta de quatro páginas, onde explica brevemente algumas atuações de Deligny, no entanto o texto foca em direcionar o leitor para o que são os mapas, como são feitos e o porquê. Dessa forma abre condições para entendermos um pouco mais de perto como foi realizada essa movimentação. Toledo afirma que em 1968, Deligny escreve sobre o experimento que estava conduzindo, relatando ter sua execução independentemente de instituições educacionais e psiquiátricas, uma radical e distante de

pelas práticas principalmente na Grande Cordée, e a terceira aborda as vivências e as práticas em La Borde e Cévennes (TOLEDO, 2022; MATOS; MIGUEL, 2020).

toda e qualquer institucionalização. Sandra então pontua os aspectos da *tentativa*, quando sinaliza os dados e comenta que as crianças em *Cévennes* têm entre cinco e dez anos e são deixadas nos locais de apoio pelos pais ou pelo serviço social. Alguns vivem lá permanentemente, enquanto outros vão para estadias alternadas.

Os autistas convivem com os adultos responsáveis nos acampamentos, chamados de *presenças próximas*³¹ por Deligny, e são orientadas a não conversar e não intervir nas atitudes dos autistas; isto é, agir como se não estivessem vendo as crianças. Dessa forma, conviviam de maneira comum, pois os adultos, mesmo que detentores de uma linguagem oral e de padrões específicos de comportamento não expressavam essas características para os autistas na experiência em *Cévennes*.

O surgimento dos mapas advém de uma angústia de Jacques Lin, quando em um dia, em 1969, expressa seu receio ao ver as crianças batendo as próprias cabeças contra as pedras. Deligny sugere a ele que coloque no papel e transcreva a sua experiência. Assim, originam-se os mapas que compõem a obra.

Lendo o glossário nos deparamos com os vocabulários pertinentes à terceira tentativa de Deligny e que se tornam essenciais para a leitura dos mapas e suas descrições.

Os mapas são organizados por títulos como pode-se ver: *L'île d'en Bas, Graniers I, Monoblet I, Le Serret I, Pomaret, Graniers II, Les Murettes – Le Mountad, Le Serret II, Monoblet II, Graniers III e Le Palais*. No sumário aparece o nome da localidade acompanhado da data e dos autores dos mapas e das descrições. Esses locais são regiões em *Cévennes* e formam a rede Deligny. Essas ilustrações eram publicadas na revista *Cahier's de l'Immuable*.

Dados alguns dos conceitos que Deligny teve por imprescindíveis durante suas práticas, fica claro as suas intenções frente aos desajustados. Ou a sua não intenção. Não intenção, pois, não se tratava de um objetivo no sentido médico-positivista, que estamos inseridos, de cura e normalizador. Intervimos nos autistas na busca de impô-los a nossa linguagem (verbal), uma atitude petulante e egocêntrica de

³¹ Conceito de Deligny para definir os adultos que seriam uma espécie de Assistentes Sociais.

uma sociedade que só considera os próprios costumes como sinônimo de existência.

Referências

DELIGNY, Fernand. **Cartes et lignes d'erre**: Maps and Wander Lines. Paris: L'Arachnéen, 2013.

MATOS, Sônia Regina da Luz. MIGUEL, Marlon. Conversação sobre Fernand Sr. D. e o Aracniano. **ETD – Educação Temática Digital Campinas**, SP, v.22, n.2, p.498-516 abr./jun.2020. DOI 10.20396/etd.v22i2.8654857 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654857> Acesso em: 20 maio 2022.

TOLEDO, Sandra Alvarez. **Cronobiografia**. Disponível em: https://Sr.D..jur.puc-rio.br/wp-content/uploads/2018/01/cronobiografia_excertos_Sr.D..pdf Acesso em: set. 2022.



Rastros biográficos de Fernand Deligny

*Simone Maria Spanhol
Camille Luzia Grizon³²*

Palavras-chave: Deligny. Obra-experiência-vida. Experiência.

A proposta desta escrita traz uma breve apresentação de Fernand Deligny, este que é um autor ainda pouco estudado no país, mas por ser o centro da pesquisa de mestrado de uma das autoras e parte do grupo de estudos de ambas, emerge a importância de conhecer quem ele é, o que fez, ao menos em linhas gerais, e no que suas forças concentraram-se ao longo da vida.

Deligny perpassou diversas áreas, dentre elas: filosofia, arte, educação, cinema e literatura. Realizou e registrou suas produções por meio de variadas fontes e formas: desenhos, filmes, fotos, vídeos,

³² Mestranda em Educação e integrante do Grupo de Pesquisa da Diferença – Linha de História, Filosofia e Educação (UCS 2022), Licenciatura em Pedagogia (UNIPAMPA – Jaguarão. 2018-2022) Especialista em Educação (IFSUL – Pelotas/RS – 2019) Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior (UNIASSELVI-2017). Formação Continuada para a Educação a Distância (IFRS – 2016). Tecnóloga em Logística (IFRS Câmpus Bento Gonçalves 2011-2014). Experiência na área de Administração, com ênfase em Logística de Distribuição (2013-2015). Educação infantil (2015-2022). Experiência atual no Atendimento Educacional Especializado com jovens e adultos (mar/2022) e Professora de Séries Iniciais (08/2022).

diários, artigos, poemas, livros, muitas cartas, fragmentos escritos, entrevistas e mapas.

Os autores Matos e Miguel (2020) afirmam que Deligny tem uma vasta produção escrita e de experiência que entrelaça a vida e ele mesmo; demarcou três movimentos que denominou como tentativas de sua obra-experiência-vida com jovens e crianças tratadas como inadaptadas sociais.

A primeira tentativa pode ser contornada entre 1937 e 1947 quando trabalhou no Hospital psiquiátrico de *Armentières* (no Instituto Médico Pedagógico) para crianças com atraso intelectual³³. A segunda, é marcada pela rede de atendimento para adolescentes delinquentes formada por militantes da educação conhecida como *La Grande Cordé*, no período de 1948 a 1962. Já a terceira tentativa, abrange o período de 1965 a 1996; é caracterizada pela atuação na clínica *La Borde* e, depois, em sua última experiência na rede em *Cévennes* (TOLEDO, 2022; 2022).

Conhecido como educador, preferia autoneomear-se poeta e etólogo; considerava a escrita uma atividade existencial; o laboratório permanente da sua prática. Escrevia por escrever, brincava com as palavras e criava incessante e continuamente (DELIGNY, 2020; MATOS; MIGUEL, 2020). Suas obras transpiram o clima de uma vida permeada pelas duas grandes guerras, em que as descrições são precisas e, ao mesmo tempo, poéticas e reflexivas.

A arte estava presente em seus experimentos tanto no desenho, escrita, como, também, nos registros com a câmera. Dizia que esta, sob a forma do cinema, produzia um conjunto de novas intenções, modificando as percepções da realidade e do mundo (MIGUEL, 2021), evidenciando novas cenas e experiências distintas. O cinema possibilita um olhar diferenciado para algo já existente e, de certa forma, suas cenas tratam de dar inteligência a algo desimportante para que tenha visibilidade (COSTA; MUNHOZ, 2020) e proporcione novas possibilidades.

Deligny rejeitava o uso da linguagem oral como única forma de comunicação e aprendizado; transgredia e propunha ações que incomodavam e insultavam políticos e burocratas. Esperava que os

³³ Nota das autoras: manteve-se o vocabulário original.

educadores fossem criadores de possibilidades e o espaço era tão importante para o filósofo que, em sua última tentativa, uma das experiências deu origem a um acervo cartográfico inigualável; a entrega foi tal, que junto de outras presenças próximas³⁴ experienciou a vida com os jovens autistas severos em *Cévennes* (DELIGNY, 2013), permanecendo até o fim de sua vida em 1996 (TOLEDO, 2022).

Este breve relato traz a grande contribuição que Deligny trouxe para o que se pode chamar de experiência-ação, pois sua obra registra e relata uma vida de tentativas, como ele mesmo definiu. Recusava seguir a normalização ou um caminho percorrido, experimentava na busca de encontrar os meios de estar com as crianças, mas não tinha uma receita de sucesso, tampouco se preocupava em procurar por uma. Talvez possa se ver nisso uma aproximação da arte e da docência, pois é no fazer que a vida acontece, que a possibilidade surge e novas experiências acontecem.

Referências

COSTA, Cristiano Bedin da; MUNHOZ, Angélica Vier. **Aula como gesto**: um princípio para a docência. **Teias**, v. 21, nº 63, p. 191-205, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53637/36131>. Acesso em: 18 out. 2022.

DELIGNY, Fernand. **Cartes et lignes d'erre**: Maps and Wander Lines. L'Arachnéen. Paris, França. 2013.

MATOS, Sônia Regina da Luz; MIGUEL, Marlon. Conversação sobre Fernand Deligny e o Aracniano. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v.22 n.2, p.498-516 abr./jun. 2020. DOI 10.20396/etd.v22i2.8654857 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654857>. Acesso em: 20 mai. 2022.

MIGUEL, Marlon. **Mettre la vie en oeuvre**: autour de 'La caméra outil pédagogique', in Camérer. À propos d'images Fernand Deligny, Édition établie par Sandra Alvarez de Toledo, Anaïs Masson, Marlon Miguel et Marina Vidal-Naquet, Paris: L'Arachnéen, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/48459>. Acesso em: out. 2022.

TOLEDO, Sandra Alvarez de. **Bibliographie**. Disponível em: <http://www.editions-arachneen.fr/?p=1634>. Acesso em: 20 agos. 2022.

³⁴ Termo usado por Deligny para se referir àqueles que estavam com as crianças.

TOLEDO. Sandra Alvarez. **Cronobiografia**. Disponível em: https://deligny.jur.puc-rio.br/wp-content/uploads/2018/01/cronobiografia_excertos_Deligny.pdf. Acesso em 22 agos. 2022.



A educação: do *edu-business* ao sensível

Simone Maria Spanhol³⁵

Palavras-chave: Edu-business. Sensibilidade. Artistagem. Experimentação.

O presente resumo estendido, decorrente de um projeto de Mestrado em andamento, discorre sobre algumas ideias voltadas à filosofia, ao *edu-business*, ao currículo e à arte como um direcionamento para a formação do sensível.

Stephen J. Ball (2014) discorre sobre a educação como um grande negócio do ponto de vista da compra e venda de serviços educacionais. Com este enfoque, o ato de educar é visto como uma empresa que auxilia pessoas de lugares distintos a expandir seus conhecimentos, desenvolver habilidades e perceber seu potencial por meio das ferramentas de aprendizagem. A *Pearson Education* é a maior empresa de educação do mundo, com escritórios distribuídos em mais de 30 países, fator que lhe permite vendas mais abrangentes, marketing e distribuição de publicações próprias. Cada vez mais o *edu-business*, por meio de publicidades e promoções, posiciona-se como “solução” para elevar os padrões e alcançar melhorias educacionais ligadas tanto à

oportunidade individual quanto à competitividade nacional. Opera em três “sistemas” – pedagogia, currículo e avaliação – e está cada vez mais interessada no trabalho de “melhoria” das escolas. Todavia esta educação global que busca melhorar a qualificação e flexibilizar o capital humano exige uma grande reflexão. Isso porque seus cursos superiores almejam uma formação rápida atendendo a demanda do mercado de trabalho, no entanto, sem priorizar, a qualidade do ensino e operando com profissionais mal qualificados e com participação limitada em pesquisas.

A educação como um negócio pode ser vista em muitos currículos escolares espalhados pelo mundo. Arroyo (2013) destaca que este envolve relações de poder (assim como a rede global do *edu-business*), pois já é estabelecido e, seguidamente, não condiz com a realidade dos estudantes. O mesmo pode ser dito das grandes transnacionais educacionais que estipulam um modelo de educação, não levando em consideração as realidades com as quais atuam e, tampouco investem na formação dos profissionais que possuem. É necessário que este vasto currículo, embasado no *edu-business*, seja repensado de forma que haja flexibilidade, coerência com a realidade e a cultura e um conhecimento significativo. Almeja-se uma educação empreendedora que valorize o capital humano, e que forme o indivíduo globalmente como um ser social de sensibilidade, ação e criticidade.

Estas são as abordagens que se fazem presentes em minha dissertação, no qual me utilizo de Corazza (2005), Loponte (2019), Deleuze e Guattari (1996), para darem voz às minhas falas.

A arte é parte da vida (LOPONTE, 2019), circunda o ser humano e está em seu cotidiano desde sempre, assim, um olhar mais sensível auxilia na percepção de que elementos estéticos e artísticos podem estar atrelados aos mais diversos significados. Meu projeto de Mestrado toma forma através das obras do pintor e escultor francês Edgar Degas que retrata, com maestria, as bailarinas e o movimento expresso através dos passos de dança. Assim como o pintor, que expressa o movimento por meio do corpo humano, insiro-me na pesquisa, como fotógrafa-artista, por meio de um acervo pessoal em que, também, retrato o movimento com o auxílio da fotografia e do desenho. Afirmando-me como uma artista que educa artizando; e usufrui

do prazer de criar, sem nunca se considerar uma obra de arte acabada (CORAZZA, 2005). Por intermédio desse conceito, realizo ateliês com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, oportunizando, por meio do conhecimento de meus ensaios e das obras de Degas, que eles também experimentem e criem imagens experienciando novas possibilidades por meio da imagética. Mediante essas experiências que remetem a memórias, vivências, os sujeitos serão conduzidos a pensar de maneira distinta (LOPONTE, 2019) adentrando no mundo da arte por meio da visualidade das imagens.

Como fotógrafa-artista me uno ao que pesquiso (COSTA, 2014), piso em campos de movimentação e crio novos modos de existir em um exercício de sensibilidade plural. Artistar e sensibilizar exige estar dentro de um território que possa ser revisto, significado e modificado; é necessário ser parte do processo (e não olhar de fora), criar uma segmentação em todas as direções (DELEUZE & GUATTARI, 1996) de forma que as vivências sejam parte de modos de existir. Sendo assim, esta pesquisa objetiva cartografar as experiências dos estudantes por meio da experimentação do movimento com a utilização do desenho e da fotografia. Os ensaios experienciados compõem a cartografia do projeto e, concomitante com a artistagem docente (CORAZZA, 2005) e a formação estética (LOPONTE, 2019), propõe-se a experimentação de imagens em que as linguagens artísticas utilizadas se entrelacem, compondo um processo híbrido e uníssono.

Almeja-se, assim, com o projeto de pesquisa, não uma educação empreendedora, voltada aos negócios e ao lucro, mas sim para a sensibilidade estética, em que sejam propiciadas vivências para que artista e educando experimentem, experienciem, aprendam e artistem concomitantemente.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2005.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do LAV**. Santa Maria, UFSM, v. 7, n. 2, p. 65-76, mai./ago. 2014.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. K. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte, verdade e pesquisa em educação. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 479-494, 2019.



Preconceito linguístico e alfabetização: uma aproximação com o texto currículo, *Território em disputa*

Marli de Conto

Palavras-chave: Alfabetização. Docente. Preconceito Linguístico. Currículo.

O presente resumo expandido discorre sobre o texto *Currículo, território em disputa* (2013), do autor Miguel Arroyo, e suas aproximações à pesquisa realizada sobre preconceito linguístico e alfabetização. No texto, o autor apresenta movimentos importantes que seriam bloqueio da autoria do professor: a ditadura de 64 e as atuais políticas neoliberais, pois estabelecem modelos.

Segundo Arroyo (2013), nas décadas de 70 e 80 o currículo entra em disputa com os sujeitos da ação educativa, que esperam serem reconhecidos pelos seus saberes, mas precisam abandonar sua bagagem de conhecimentos ao entrar na escola.

O autor Arroyo (2013) coloca também que a arte de educar não está na formação, assim ao entrar na sala de aula, os educadores sentem-se desamparados colocando a docência como domínio de competências. Então, o autor salienta que, enquanto profissionais,

devemos ter um importante parâmetro ao olhar para os alunos, salientando o questionamento do mais importante em sala de aula, ou seja, ser aulista – passar a matéria e avaliar, ou fazer educação, como identidade docente.

Arroyo (2013) coloca que é tempo de repensar a educação, promovendo espaço de contribuição de saberes, num processo ético e condizente, permitindo aos professores colocarem em prática sua criatividade, autonomia e profissionalismo.

Aproximando o texto *Currículo, território em disputa* (ARROYO, 2013) com a pesquisa referente à alfabetização e ao preconceito linguístico, que apresenta como problemática a variação linguística pelos professores alfabetizadores, leva às seguintes considerações: as atuais legislações sobre a alfabetização sinalizam a volta ao marco conformador e controlador do trabalho docente. Em alfabetização, é possível ressaltar a lei (12.801/2013) e resolução (826/2017) que tratam da “alfabetização na idade certa”, colocando um cronograma, um marco para o aluno ter concluído o processo da alfabetização. Arroyo (2013) menciona que nossa identidade profissional tem impacto de totalitarismos conservadores de vários âmbitos em políticas que exigem dos professores e alunos através de provas nacionais e estaduais voltando a um marco conformador e controlador do trabalho docente.

Entretanto, temos inúmeros autores que defendem a partir de pesquisas que cada pessoa tem a sua maturidade, o seu momento para ler/escrever. Recordo aqui o “estalo” em que Moll (1999 *apud* MATOS, 2009) defende. O conhecimento partindo do resultado da atividade do sujeito que Ferreiro e Teberoski (1999) defenderam através de suas pesquisas. E do conceito de “maturação biofisiológica” com a concepção da leitura e escrita no qual Mortatti (2000, p. 148) nos fala.

Na questão relacionada ao preconceito linguístico, é possível ressaltar quando Arroyo (2013) acerca o tema ao falar sobre saberes do senso comum, quando os alunos levam para a sala de aula sua herança intelectual.

Bagno (1999, p. 145) traz que ensinar bem é ensinar para o bem, valorizando o que ele já sabe do mundo, da vida, como respeito à integridade do ser humano.

Iniciando estas modificações logo na alfabetização, respeitando as fases cognitivas do aluno e também sua maneira de falar, percebo as falas de Arroyo (2013) como sendo importantes para professores repensarem a prática em sala de aula, promovendo, assim, verdadeiras mudanças no aluno.

Referências

- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa** – Parte 1 – Os professores e seus direitos a ter vez nos currículos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico o que é, como se faz**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Brasília: 2013. Disponível em: L12801 (planalto.gov.br). Acesso em: ago/22
- BRASIL. **Portaria 826, de 07 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. D.O.U 07/07/2017. Disponível em: http://domínio.https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf Acesso em: ago/22.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MATOS, Sonia Regina da Luz. **Alfabetização e escritura**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GRUPO DE TRABALHO 4





Estágio supervisionado em pedagogia no ensino fundamental: alfabetização e promoção do letramento literário

Mariele Gabrielli

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Alfabetização. Letramento literário.

Este estudo apresenta os entrelaçamentos da experiência docente vivenciada e da análise teórica, com foco nas aprendizagens pessoais e profissionais, no período de realização do estágio supervisionado em Pedagogia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, do Curso Superior em Pedagogia, na modalidade segunda licenciatura, da Universidade de Caxias do Sul.

A prática de estágio supervisionado ocorreu com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 16 crianças, com faixa etária de 7 a 8 anos, regularmente matriculadas em uma escola da rede pública municipal de Nova Prata/RS, no segundo semestre letivo de 2022.

O projeto didático *Versos coloridos – Onde está a poesia?* teve como temática central ampliar as habilidades de leitura e escrita dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, com vistas à promoção do

letramento literário, por meio de atividades que envolvem a linguagem poética. Assim, o objetivo geral foi o de vivenciar práticas de leitura e escrita poéticas com vistas à promoção do letramento literário. Os objetos de conhecimento contemplados foram a escuta e a produção oral, a leitura, a sonoridade das palavras, rimas, repertório literário e o gênero textual poema.

Atualmente, o termo letramento é assumido como nova e importante acepção na educação, especialmente para o ensino de leitura e escrita. Apesar de transitar em diferentes cenários, como o digital, o literário, o matemático, tal conceito ainda é instável, fluído e, por vezes, impreciso, sendo difícil um consenso sobre as habilidades e as competências que caracterizam um sujeito como letrado.

A associação dos termos alfabetização e letramento é bastante comum, tendo em vista que ambos discutem práticas de leitura e escrita. Soares (1998) alerta para o fato de serem ações distintas, mas inseparáveis, pois o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Portanto, letramento é um termo mais abrangente do que alfabetização. Além da decodificação das letras e da atribuição de sentidos, compreende os usos sociais da leitura e da escrita numa comunidade.

No contexto do projeto didático, além da proposta do letramento, interessou à pesquisadora compreender como esse conceito se relaciona com a formação do leitor literário, por intermédio da leitura poética nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que se requer de um sujeito que lê literatura para ser um leitor que faz uso efetivo e competente da palavra literária.

No conjunto de reflexões sobre o letramento literário, destacam-se as considerações de Rildo Cosson (2006), professor e pesquisador, que além de refletir teoricamente sobre a questão, discute estratégias metodológicas e sugestões práticas para a promoção do letramento literário no ambiente escolar.

Conforme Cosson (2006), o letramento literário é uma estratégia metodológica para redirecionar as práticas de leitura literária vivenciadas dentro e fora da escola, contribuindo para a constituição de

leitores competentes. Em outras palavras, é o uso social da Literatura que assume seu papel na formação humana do sujeito.

A partir dos apontamentos teóricos, o projeto didático *Versos coloridos – Onde está a poesia?*, assegurado na concepção de letramento literário, demandou mais do que a leitura de poemas para a infância em sala de aula: reclamou um posicionamento do aluno e da professora estagiária diante do texto literário, para serem capazes de identificá-lo, questioná-lo e expandir os seus sentidos.

A linguagem poética é um recurso potente na alfabetização e pôde oportunizar para a turma do 2º ano vivências interessantes de contato com a língua, o texto literário e, quem sabe, ser um caminho para o letramento das crianças.

A poesia estimula a leitura e a escrita, sua musicalidade e seu caráter rico em imaginário são encantadores para as crianças e possuem potencial para despertar o interesse do aluno no código linguístico e nas relações sonoras e semânticas construídas através da arte da palavra. O estágio supervisionado aproxima o estudante de seu futuro campo de atuação profissional, pois proporciona a oportunidade de relacionar as vivências pessoais experienciadas no campo de estágio com os conhecimentos técnico-científicos apreendidos no processo de formação acadêmica. A experiência do projeto didático *Versos coloridos – Onde está a poesia?* revelou que quando crianças e adultos se encontram em situações reais de práticas de linguagem e comunicação, por meio da mediação de leitura literária, especialmente da linguagem poética, há vivências potentes de leitura que promovem o letramento literário.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



Hábitos de leitura na internet: um estudo sobre o Leia Mulheres de Caxias do Sul

*Roberta Regina Saldanha
Flávia Brocchetto Ramos*

Palavras-chave: Leitura. Leia Mulheres. Tecnologia de informação e comunicação. Pandemia.

A presente comunicação busca investigar de que forma as tecnologias de informação e comunicação são promotoras da leitura, particularmente no grupo de leitura Leia Mulheres de Caxias do Sul/RS, a fim de analisar sua influência na constituição de espaços para a formação de vínculos e para a manutenção das relações afetivas durante a pandemia de Covid-19. As reflexões presentes neste texto são fruto da observação empírica durante a participação nos encontros do grupo, tomando por base os estudos realizados por Gabriela Barbosa Pacheco (2019) e Jean Silveira Rossi (2022).

O Leia Mulheres é um projeto que visa à constituição de grupos para a leitura de livros escritos por mulheres, buscando levar às autoras o reconhecimento frequentemente negado pela prevalência da circulação de obras de autoria masculina. O projeto foi elaborado por Juliana Gomes, Juliana Leuenroth e Michelle Henriques, por meio da

hashtag publicada no *Twitter* #readwomen2014 (#leiamulheres2014) criada por Joanna Walsh, a fim de incentivar a leitura de obras de autoria feminina. A partir disso, as criadoras do Leia Mulheres organizaram um clube de leitura na cidade de São Paulo, em 2015, que contou com intensa adesão, espalhando-se rapidamente para os demais estados do Brasil.

Nota-se que o projeto, desde o princípio, esteve vinculado às tecnologias de informação e comunicação, haja vista que ele iniciou pela publicação de uma *hashtag* em uma rede social e a própria divulgação é realizada a partir dessas tecnologias. Além disso, a organização do projeto ocorre de forma mediada por essas ferramentas de tecnologia: o contato com as coordenadoras oficiais é efetuado por e-mail; há um grupo no *Facebook* com as mediadoras do projeto de diferentes estados; se não todos, a maioria dos clubes possui perfis no *Instagram* para a divulgação do cronograma e dos encontros. Constata-se, assim, que a utilização desses recursos tecnológicos foi fundamental para a constituição e a ampla disseminação do projeto Leia Mulheres.

De igual importância, as tecnologias de informação e comunicação foram e ainda são indispensáveis para a atuação do Leia Mulheres em Caxias do Sul. Nessa cidade, as ações do projeto começaram no ano de 2017, e, desde então, o grupo se reúne um sábado por mês, à tarde, para conversar sobre impressões de leitura.

Hoje, o grupo conta principalmente com as redes sociais para a organização e divulgação de suas atividades: a interação entre as e os participantes é realizada por meio de um grupo no *WhatsApp*; o cronograma e o *banner* do livro do mês são postados periodicamente no *Instagram*; essa rede é também o principal canal para a comunicação com novas pessoas interessadas em fazer parte do grupo. Inclusive, a definição do cronograma é mediada por essas tecnologias, a partir da elaboração de um formulário no aplicativo *Google Forms* para a votação das obras sugeridas.

Em 2020, o mundo, como o conhecemos, passou por uma grave transformação em decorrência da pandemia de Covid-19. A dor pelo número expressivo de mortes diárias, o medo constante do contágio e as demais incertezas modificaram o modo como existimos no mundo e relacionamo-nos uns com os outros. Justamente no momento em

que precisamos de intenso apoio de outras pessoas, vimo-nos impedidos de estarmos juntos.

Em uma tentativa de manter a proximidade apesar da distância, as redes sociais e videochamadas foram essenciais, e, com isso, ao longo de mais de dois anos, os encontros e a convivência foram mediados pelas telas, o que também ocorreu com o Leia Mulheres de Caxias do Sul, intensificando o caráter digital que já permeava as ações do projeto. O grupo retomou os encontros, de forma não presencial, aos sábados à tarde, sendo realizadas videoconferências pela plataforma *Google Meet*. As participações foram intensas, havia pessoas de diferentes estados acompanhando as discussões, que duravam em média duas horas. Inicialmente, os silêncios durante os encontros eram mais persistentes, requerendo que a mediadora interviesse de forma mais frequente. Com o passar do tempo, e somando-se a isso a migração de outras atividades para o âmbito digital, a dinâmica dos encontros tornou-se mais familiar, e as interações intensificaram-se.

Diante do exposto, constata-se que as tecnologias de informação e comunicação podem ser importantes ferramentas para a promoção e para o incentivo à leitura. Elas colaboram, também, para a constituição de vínculos e têm potencial para contribuir para transformações sociais, como a redução da desigualdade de gênero, um dos objetivos do Leia Mulheres. Além disso, especialmente durante a pandemia de Covid-19, ferramentas digitais possibilitaram que o grupo mantivesse seus encontros apesar da necessidade de distanciamento social. O Leia Mulheres, enquanto uma comunidade e um local de troca de afinidades e afetos, constituiu-se como uma importante forma de resistência ao terror do período pandêmico. Como menciona Gabriela Barbosa (2020), a atuação do projeto transcende o espaço simbólico da internet. E mesmo durante a pandemia, o tempo compartilhado nutria todos com ideias e afetos para que se resistisse à dureza dos dias.

Referências

PACHECO, Gabriela Barbosa. Mediações no clube de leitura Leia Mulheres: encontro sobre Canção de ninar, de Leïla Slimani. **Rumores**, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 190–206, jul-dez 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/Rumores/issue/view/11331>. Acesso em: 20 out. 2022.

ROSSI, Jean Silveira. Leituras compartilhadas pela internet: estudo com os clubes Leia Mulheres. *In*: 45º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2022, XXII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, GP Produção Editorial, João Pessoa – PB. **[Anais]**. João Pessoa: UFPB, 2022. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2022/listaGP.php?gp=25>. Acesso em: 20 out. 2022.



O gênero conto no PNLD Literário – 2023 e a mediação de leitura

Dúlcima Sangalli
Flávia Brocchetto Ramos

Palavras-chave: PNLD Literário. Mediação. Leitura. Conto.

A leitura e a escrita estão intimamente relacionadas ao processo de alfabetização, portanto, estimular o hábito de ler é um grande desafio para os educadores, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Literário, no que se refere às políticas públicas de incentivo à leitura, configura-se como um importante recurso na ação docente, permitindo que atue como um mediador do ato de ler livros literários.

Instituído por meio do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD Literário é estabelecido por meio da unificação do Programa Nacional do Livro Didático PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Compreende, além da avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço, de formação destinados ao docente e à gestão escolar, entre outros.

Após a publicação desse Decreto, o primeiro Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias foi publicado em 2018, destinado às escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Médio. Dentre os principais objetivos do Programa, estão a democratização do acesso à informação e cultura, o fomento à leitura e o estímulo a pesquisa científica, oferta de uma educação de qualidade, o incentivo a formação docente e, principalmente, o apoio à implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Nesse viés, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância do uso de obras literárias nas práticas de leitura, para o desenvolvimento de habilidades e competências, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. No caso do 3º ao 5º ano dos Anos Iniciais, o letramento é ampliado pela incorporação de estratégias de leitura de textos de nível de complexidade crescente (BRASIL, 2018, p. 133). Portanto, é importante que o professor proporcione experiências envolvendo obras de diferentes gêneros literários, sobretudo o conto, promovendo o desenvolvimento e a ampliação das habilidades leitoras e escritoras, a construção do senso crítico e a compreensão do sujeito como ser social.

Assim, este estudo tem como objetivo investigar como os contos são apresentados nas coleções divulgadas pelo Guia do PNLD Literário 2023, direcionados aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, tanto no que tange às obras literárias quanto no que tange ao material didático que acompanha cada título. Essa perspectiva possibilita verificar, ainda, os critérios utilizados pelos docentes na escolha do acervo literário, descrever as estratégias de mediação de leitura e fornecer subsídios para o desenvolvimento de práticas vinculadas à valorização do hábito de ler.

Essa pesquisa será construída a partir do Estudo de Caso acerca do PNLD Literário 2023 junto a servidores locados no município de Nova Prata, no período de 2023 a 2026. As evidências serão pautadas em documentos legais do PNLD Literário 2023, sobretudo o Edital de Convocação nº 01/2021 – PNLD 2023, o Guia com as resenhas dos acervos selecionados para averiguar o lugar do conto no conjunto que compõe os títulos propostos pelo Edital, consulta na base de

dados do MEC para identificar os acervos selecionados, grupo focal com professores e a descrição das estratégias de mediação de leitura proporcionadas por eles, entre outros.

O professor é um dos principais agentes formadores de leitores. A leitura é uma prática cultural que começa a ser construída na família e se intensifica na escola, em todos os níveis de ensino, através do planejamento, da mediação, do estímulo e da criatividade do professor em todas as áreas do conhecimento. Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 115) salientam que o desejo de ler e de conhecer depende de fatores e circunstâncias que interferem diretamente na vida do indivíduo ao longo da sua vida, ou seja, as experiências do leitor podem modificar as suas escolhas no que tange aos preceitos herdados dentro da instituição familiar e escolar.

Formar leitores competentes é uma tarefa difícil, no interior do ambiente escolar. Cabe ao docente refletir sobre a sua prática diária, buscando introduzir e mediar a leitura de diferentes gêneros textuais, convidando o aluno a descobrir os múltiplos sentidos proporcionados pelo texto.

Dessa forma, o papel das linguagens torna-se imprescindível no processo de construção das práticas de mediação de leitura, pois elas se concretizam por meio do diálogo e da interação entre sujeitos. Em relação a esse aspecto, Paulo Freire (1989, p. 17) destaca que o diálogo é uma prática libertadora, pois permite a construção e a apropriação do conhecimento de forma crítica e significativa entre os interlocutores.

Em suma, pode-se dizer que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Literário, visto como uma política pública de incentivo e mediação de leitura, insere-se no contexto escolar com o intuito de introduzir mudanças na prática pedagógica do professor em prol da formação de leitores competentes, autônomos e críticos e da equidade na Educação.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 01 de junho de 2022.

BRASIL. FNDE. **Programa Nacional do Livro Didático**: PNLD. Edital PNLD 2018 Literário. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>. Acesso em 10 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.



O incentivo à leitura no período da alfabetização através da gamificação

*Patrícia Marchesini
Flávia Brocchetto Ramos*

Palavras-chave: Gamificação. Leitura. Alfabetização.

A escrita que segue tem como objetivo explorar o conceito de gamificação. As pesquisas que o exploram ainda são poucas, existindo a necessidade de professores-pesquisadores atentarem para sua aplicação em diferentes contextos, principalmente na educação. Além da conceituação do termo, aqui, são descritas estratégias da gamificação no que se refere ao incentivo à leitura para crianças em fase de alfabetização.

Dentro do propósito de tornar a leitura um processo prazeroso, encontra-se um fenômeno emergente (FARDO, 2013) chamado *gamificação*, que, segundo o autor, surge dos *games*, os quais tem a capacidade de aguçar a ação, resolução de problemas e intensificar a aprendizagem. Os *games* são jogos digitais que exigem estratégias e pensamentos, derivando deles, a *gamificação*, que considera os envolvidos sujeitos ativos e promove aprendizagens. Fortificando essa definição, a ação propõe associar pensamentos e ações partindo de

dinâmicas de *games* e da ação de jogar, as quais são vividas “fora do game” (FIGUEIREDO; PAZ; JUNQUEIRA, 2015). Uma aula inspirada nos princípios da gamificação pode tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais eficaz, visto que surge uma relação mais próxima à realidade do aluno.

Ainda de acordo com os mesmos autores, ao levar em conta o contexto escolar, a gamificação não implica necessariamente tarefas que envolvam jogos eletrônicos, mas sim a utilização da lógica dos games em situações diversas (FIGUEIREDO; PAZ; JUNQUEIRA, 2015). Nesse horizonte de proximidades da gamificação com a educação, tenta-se romper o paradigma de prática docente engessada, tendo o aluno como um ser passivo.

Gamificar em uma aula é não somente a aplicação de jogos, a fim de concretizar um conteúdo ou iniciar algo novo, mas contempla atribuir dinâmicas e mecânicas de jogo, de forma que os participantes sejam atraídos e envolvidos. Uma das formas de viver o universo da gamificação é o ludismo. O desafio para a aprendizagem pode surgir através de caças ao tesouro, pistas a serem desvendadas, desafios matemáticos.

Após a explanação conceitual, segue, a partir proposta de como se pode aplicar estratégias de gamificação como incentivo à leitura numa turma de alfabetização. Inicialmente, o professor faz combinados com a turma, incluindo as regras. Dessa forma, o trabalho será desenvolvido com melhor qualidade. Escolheu-se a forma de *games* em cenários *non games*, sugerido por Alves *et al.* (2014). Essa utilização permite a criação de espaços mediados pelo desafio, prazer e entretenimento (ALVES *et al.*, 2014).

Seguindo os passos, a educadora contará o livro não literário intitulado “Uma joaninha diferente...”, autoria de Regina Célia Melo. Essa história foi escolhida pelo fato de trabalhar com o respeito às diferenças. A turma é dividida em grupo ou em duplas. Em seguida, é feita uma interpretação oral da leitura. Para tal, a professora questiona em voz alta, e a dupla – ou grupo – que erguer primeiro a mão e responder corretamente, marca pontos. O sistema de pontuação quebra as barreiras do ensino tradicional, pois ao ser alinhado com a mecânica dos jogos, promove vivências que permitem o envolvimento

emocional e cognitivo dos estudantes (ALVES *et al.*, 2014). Finalizada essa etapa, a professora entrega em mãos as instruções para a etapa 2.

No pátio da escola, são espalhadas diversas pintinhas da joaninha. As crianças são desafiadas a encontrar a maior quantidade de pintinhas que conseguirem. No tempo máximo de 5 minutos, elas vêm até a professora e contabilizam na frente de todo o grupo. O que mais recolher, pontua novamente. A educadora entrega para os educandos a ficha com as instruções da etapa 3. Essa missão envolve competição e colaboração, sugeridas por Fardo (2013).

Cada grupo ou dupla recebe um envelope com cinco partes da história contada anteriormente. A missão é ler as partes e deixá-las em ordem. Quem terminar antes e apresentar sua atividade completa e correta, acumula pontos.

Ao fim das etapas, a educadora somará a pontuação dos grupos ou duplas e acessa o ranking dos participantes. Como recompensa ao término de cumprir todas as etapas, a equipe que vencer recebe um kit de jogo da memória para ampliar seus conhecimentos a respeito de palavras com J. Dessa forma, os vencedores podem compartilhar o jogo com os demais colegas, a fim de ampliar os estudos de forma prazerosa e com sentido.

Referências

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. *In*: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Revista Renote**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-9, jul. 2013.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatriz Valentini. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FIGUEIREDO, Mércia; PAZ, Tatiana; JUNQUEIRA, Eduardo. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE 2015), 4., 2015, Maceió.

Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. Sociedade Brasileira de Computação, 2015, p. 1154-1163.



Projeto aplicativo: *Alô (I)Migrante!*

Carina Magrin
Eliana Ebbing

Palavras-chave: Aplicativo. Imigrante. Robótica Educacional. Talian.

O presente trabalho está relacionado com um projeto prático, desenvolvido na oficina de robótica educacional, intitulado *Projeto Aplicativo: Alô (I)Migrante*, uma iniciativa que visa auxiliar as pessoas que chegam no município de Serafina Corrêa, sejam de outros países, de outros Estados, sejam ainda de outras regiões do próprio Rio Grande do Sul, a fim de facilitar a integração e socialização com a cultura local de maneira prática e atrativa. O tema se aproxima da temática do VII CEDU, em virtude da necessidade de estudar as interferências entre a Educação Global à Local: Posicionamento frente ao Metaverso, aos Conflitos Mundiais e às Eleições Presidenciais, pois vivemos um período pós-pandemia, um período de guerras mundiais, além das particularidades de uma eleição presidencial atual.

Perante o exposto, o objetivo geral do projeto abordado é auxiliar os migrantes e imigrantes do município de Serafina Corrêa, em relação ao processo de adaptação à cultura local, visto que a localidade possui características peculiares próprias da colonização italiana, dentre eles a língua Talian. Já, os objetivos específicos visam a: analisar e levantar

dados locais referentes a populações de imigrantes; estudar de que forma ferramentas possíveis de acesso à informação podem ser incluídas na comunidade; buscar informações específicas sobre o Talian no Município de Serafina Corrêa.

O grande fluxo de migrantes e imigrantes que se apresentam no cenário mundial, nacional, também atinge nosso município, Serafina Corrêa, por isso faz-se necessário a implementação de projetos e ferramentas que auxiliem a recepção e integração das pessoas que estão chegando na nossa comunidade.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apenas 5,5% dos municípios com imigrantes têm serviços focados nessa população. Ainda neste sentido aponta-se que, a partir de que a presença em relação à presença da imigração em mais de três mil municípios, apenas 215 oferecem algum serviço de gestão migratória. Dados presentes no site do IBGE corroboram que esta informação é do Perfil dos Municípios Brasileiros (Munic) 2018, que investigou, pela primeira vez, os instrumentos de gestão migratória. Para identificar os municípios com imigrantes, foi utilizada a base de dados da Polícia Federal. Nesse seguimento, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável elencados pela Organização das Nações Unidas (ONU), a fim de garantir a Agenda 2030 no Brasil, são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. De acordo com os estudos, são 17 objetivos que abordam os principais desafios de desenvolvimento enfrentados por pessoas no Brasil e no mundo. Priorizamos o Objetivo 10 que delibera sobre a Redução das Desigualdades dentro dos Países e entre eles. Portanto, diante dos dados apresentados, justificam-se a apresentação e a implementação do presente projeto, com a finalidade de promover políticas de migração locais necessárias que facilitem a instalação, a comunicação e o acesso aos serviços públicos às novas populações.

No dia 20 de maio de 2015, Serafina Corrêa recebeu o título de “Capital Nacional do Talian”, por reconhecimento popular. Talian, a nova língua neolatina, única no mundo, com base nos dialetos vênéticos, formou-se no Brasil a partir da imigração italiana. Essa nova língua

é falada e permanece até nossos dias e passou a se chamar Talian. Na atualidade, conforme dados do site oficial, Serafina Corrêa está entre os municípios que mais recebem imigrantes, vindos de diversas cidades, estados e países longínquos. Os dados anteriores mostram que o município tem em suas origens sua formação pelos imigrantes italianos, contribuindo para a formação do dialeto local, o que representa uma barreira de entendimento na comunicação das pessoas que vêm morar nesta cidade. E destacam-se outras dificuldades enfrentadas pelos imigrantes, tais como adaptação climática, cultura, emprego, maneira de encontrar moradia, dentre outros.

Em suma, percebemos a necessidade de integrar a comunidade local com os migrantes e imigrantes e, a partir disso, surgiu a ideia de integrar as atividades da oficina de robótica com a necessidade local do município de interagir com novos cidadãos vindos de diferentes lugares do Brasil e do mundo. Então, o projeto é desenvolvido por alunos da rede municipal, do oitavo ano, o qual comporta a construção de um site e um aplicativo que contarão com informações sobre o município de Serafina Corrêa em quatro idiomas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Talian. Essas informações servirão de apoio às pessoas que chegam ao município de Serafina Corrêa, refugiados ou em busca de novas oportunidades a se sentirem acolhidas e bem-vindas em nossa cidade, conhecida como Cidade Simpatia e Capital Nacional do Talian.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28/08/2022.

IBGE. Apenas 5,5% dos municípios com imigrantes têm serviços focados nessa população. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25516-apenas-5-5-dos-municipios-com-imigrantes-tem-servicos-focados-nessa-populacao>. Acesso em: 07/09/2022.

LUZZATTO, D. L. **Dicionário talian-português**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 07/09/2022.

SERAFINA CORRÊA. Prefeitura Municipal de. Pontos Turísticos.
Disponível em: <http://www.serafinacorrea.rs.gov.br/>. Acesso em:
27/08/2022.

SERAFINA CORRÊA. Prefeitura Municipal de. Concurso de Puoti 2019.
Disponível em: <http://www.serafinacorrea.rs.gov.br/concurso-de-puoti-2019/> Acesso em: 02/09/2022.

SERAFINA CORRÊA, Prefeitura Municipal de. Talian. Disponível em:
<http://www.serafinacorrea.rs.gov.br/talian/>. Acesso em: 07/09/2022.



Aplicativo motivacional *Muffin Robô Amigo*

Eliana Ebbing

Palavras-chave: Aplicativo. Robô Amigo. Robótica Educacional.

O presente estudo é relacionado ao Projeto Aplicativo Motivacional Muffin Robô Amigo que tem como propósito encontrar uma maneira de ajudar pessoas que sofrem de depressão, ansiedade, pânico, bullying ou algum tipo de violência a encontrar alento. O tema se aproxima da temática do VII CEDU, em virtude da necessidade de estudar as interferências entre a Educação Global à Local: Posicionamento frente ao Metaverso, aos Conflitos Mundiais e às Eleições Presidenciais, pois vivemos um período pós-pandemia, um período de guerras mundiais, além das particularidades de uma eleição presidencial arraigada como estamos presenciando. Todos esses fatores influenciam no comportamento psíquico, social e comportamental humano, e diante desses cenários o Projeto da Muffin que iniciou em 2019 foi retomado em 2022, com o desenvolvimento de um site, além do robô Muffin e do Aplicativo, para ampliar informações sobre os temas psicológicos já mencionados, e ainda, alguns tipos de violências: violências contra crianças e adolescente, violências contra a mulher e contra idoso. Como abordagem teórica, neste momento, mencionaremos a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), Freire (1974) e os autores Salles e Matos (2017).

Vivemos em uma sociedade repleta de informações, pressão por rendimento no trabalho, problemas familiares, dificuldades econômicas, políticas e sociais, e muitas pessoas não conseguem superar tanta tensão, somatizando tudo isso e transformando em doenças psicológicas, tais como ansiedade, depressão, síndrome do pânico. Além disso, a sociedade sofre com diferentes tipos de violências: violência contra a mulher, contra o idoso, contra crianças e adolescentes. O que podemos fazer para amenizar e ajudar nessa situação, enquanto escola, é levar palavras de alento, motivação e informações úteis para que a sociedade possa se libertar desse contexto de violência. Infelizmente, o assunto é complexo, por isso temos a preocupação de disseminar informações de qualidade e que possam atingir um público cada vez maior, pois quanto mais conhecimento mais chances de, quem sabe, até de salvar vidas.

Para desenvolver os temas mencionados, um grupo de estudantes, desenvolveu em 2019, na oficina de robótica educacional, um Aplicativo Motivacional e um Robô Amigo chamado de Muffin, representado por um ursinho. De acordo com a BNCC, as Competências Gerais da Educação Básica que são: o conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo, o repertório cultural, a comunicação, a cultura digital, o trabalho e projeto de vida, a argumentação, o autoconhecimento e autocuidado, a empatia e a cooperação e, por fim, a responsabilidade e a cidadania. Sendo assim, a escola deve priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências, considerando práticas cognitivas e socioemocionais, bem como conceitos e mobilização de conhecimentos que demandam a resolução de problemas cotidianos, mesmo que estes sejam complexos.

Sabedores do quanto a mídia influencia tanto os hábitos das pessoas na atualidade, o clube da Muffin decidiu retomar o projeto em 2022, ampliando a tecnologia com a construção do site para fornecer subsídios, ajudar, motivar e conscientizar por meio de informação de qualidade, e assim, melhorar o bem-estar do ser humano. A escola precisa estar integrada com as questões sociais, pois educar também é um ato de amor e coragem, como já dizia Freire em 1974. Os estudan-

tes sabem o quanto é audacioso e delicado abordar tais questões que envolvem o projeto, mas informar é preciso. É notável o esforço de autoridades competentes da área da saúde, da segurança, de Assistência Social dentre outros para combater as violências da nossa sociedade, mas cada um deve fazer sua parte, afinal, todos temos algo a contribuir para tornar nosso mundo um lugar para viver.

Os alunos que desenvolveram o referido projeto em 2019 auxiliaram, como parceiros, os alunos que deram continuidade em 2022, pois eles não querem que o projeto seja esquecido. Hoje, eles são um Clube de Robótica a serviço da vida, pois por intermédio do site, do Aplicativo e da Muffin – um ursinho com uma engrenagem que simula os batimentos cardíacos levam alento e motivação, além de ser mais uma forma de informar a sociedade para os problemas existentes e que não podem ser calados.

O Clube de Robótica já conquistou alguns simpatizantes, profissionais da educação e da saúde, parceiros que disponibilizaram textos, mensagens para fomentar as ideias do grupo. E, temos como destaque em nosso site, as contribuições de uma professora doutora em Educação que reside em Oeiras/Portugal e um professor mestre em Educação, natural de Montevideu/Uruguai, ambos com um vasto currículo profissional. Estamos ultrapassando as fronteiras, pois todos temos em comum o mesmo desejo latente em nossos corações: contribuir para uma sociedade melhor e mais humana, com paz, empatia, utilizando a tecnologia a nosso favor.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15/10/2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

SALLES, Virginia Ostroski; MATTOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila de. A Teoria da Complexidade de Edgar Morin e o Ensino de Ciência e Tecnologia. **R. Bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2017. Disponível em: [Complexidade e o Ensino de Ciências. pdf \(usp.br\)](#) Acesso em: 15/10/2022.



Possibilidades da escritura na alfabetização

Marli de Conto

Alice Virgínia de Oliveira Pacheco

Palavras-chave: Alfabetização. Método. Escrita. Diferença.

Em meio a um recorte de pesquisa que tensiona a alfabetização e a escritura, procurando problematizar como é recebida a variação linguística pelos professores de alunos até o nível lógico-alfabético, é tecida esta escrita, tendo como um dos objetivos compreender os conceitos de alfabetização e também relacionar com o fazer do educador nesta fase tão importante na vida da criança.

Assim, é de grande importância conhecer e entender sobre as pedagogias existentes no Brasil. A metodologia de pesquisa constituiu-se, inicialmente, de revisão de literatura, com o fito de aprofundar o estudo sobre o tema pesquisado, partindo-se, portanto, da obra “Alfabetização e Escritura”, de Sônia Regina da Luz Matos. Organizada em cinco capítulos, esses divididos em vetores – vertical e horizontal – aprofunda conceitos importantes para o entendimento da influência da linguagem na alfabetização, os quais estarão brevemente relatados a seguir.

No capítulo 1, acontece a discussão sobre significado, significante e significação, manifestando as relações para interpretar significado e significante; o primeiro é a ideia, o conceito, aquilo que a mente associa e dá forma; já o segundo é a forma, a imagem concreta. Na alfabetização, claramente se faz a relação entre pensar em uma letra (significado) e escrevê-la, dando-lhe forma (significante).

O capítulo 2 traz os veredictos da codificação, do cognitivo e da reconhecimento. O primeiro identifica métodos de alfabetização, como o sintético; pelo ensino, parte das partes (letra, sílaba ou fonema) para o todo (palavra, frase ou texto), o analítico, do todo (palavra, frase ou texto) para as partes (letra, sílaba, fonema) e o misto, composto das duas orientações privilegiadas concomitantemente. O veredicto cognitivo tensiona o construtivismo e o interacionismo como revoluções conceituais constituindo-se como prática discursiva na alfabetização. O veredicto da reconhecimento discute letramento, alfabetismos e alfabetizar letrando. O termo (letramento) é usado como maneira de separar os estudos sobre os impactos da escrita dentro da perspectiva dos efeitos das práticas culturais do uso da escrita e da leitura.

No bloco vetor horizontal, o 3º capítulo fala sobre a pós-modernidade e a escritura, em seu meio vêm as Paisagens – rizomática, das forças e da diferença. Somos provocados a reconhecer a realidade como algo provisório e ilusório, que se movimenta com a vida, extrapolando os limites da racionalidade que tem no valor moral critérios de seleção, classificação e semelhança, o que acaba por excluir a diferença.

Para o quarto capítulo, nos movimentos na subversão da lei representacional, surgem as potências criadoras contra a ideia de representação firmadas pelos discursos generalizantes e universalizadores das teorias construtivista e interacionista.

O último capítulo encaminha-se para a relação entre escritura e vida. Escrita da vida, escrever com vida, escrever enquanto coletivo, não é escrever sobre a vida de alguém ou algo, é escrever a escrita com a vida. Quando lemos ou escrevemos algo, não partimos de uma leitura crua; a leitura e a escrita se fazem a partir das vivências que temos com as muitas experiências que nos cercam e por isso ela é múltipla.

As mudanças de métodos na alfabetização estão intimamente ligadas a políticas ideológicas. O currículo está aí, políticas estão dentro das salas de aula exigindo “resultados” em provas. Surgem maneiras de ensino levando a acreditar em novas maneiras de se fazer aula. A proposta deste texto não inclui deixarmos completamente o velho para trás, mas propor um olhar da diferença sobre as práticas cristalizadas da alfabetização, aquelas que acabam por diminuir as potências frente às institucionalizações de escrita, cerceando escritas com vida.

Referências

MATOS, Sonia Regina da Luz. **Alfabetização e escritura**. Caxias do Sul: Educs, 2009.



Alfabetização e tecnologias digitais: dos desafios enfrentados às perspectivas de futuro

*Isadora Alves Roncarelli
Monique Neckel Bueno*

Palavras-chave: Alfabetização. Tecnologias digitais. Pandemia.

O objetivo deste texto é discutir a respeito das tecnologias digitais como ferramentas de mediação dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita durante a pandemia da Covid-19, em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da Serra Gaúcha, a partir das experiências de duas professoras alfabetizadoras. Para discutir a temática proposta, algumas perguntas são evocadas: de que forma as tecnologias digitais podem contribuir na alfabetização remota? Qual o papel docente na mediação do estudante com as tecnologias? Que desafios são impostos pelas novas tecnologias e a dificuldade de acesso às mesmas? Qual o papel político-cidadão de alfabetizar em contextos digitais? Para responder aos questionamentos, entrelaçamos experiências docentes com referenciais teóricos da área.

Em março de 2020, com a suspensão das aulas presenciais devido à Pandemia da Covid-19, docentes e estudantes saíram da escola com a premissa de que bastava cada um fazer a sua parte que

em breve a situação melhoraria e todos retornariam para as escolas. Porém, a situação não melhorou. Depois de se constatar a necessidade de estender o isolamento social por tempo indeterminado, começamos uma corrida desenfreada para atender as demandas que nos foram apresentadas, a fim de validar o ano letivo de 2020 e oferecer oportunidades de aprendizagens aos estudantes, através do Ensino Remoto Emergencial.

Mas como é possível dar aula a distância em um contexto desigual? Conseguiremos alfabetizar as crianças remotamente? Esses e mais uma porção de questionamentos povoaram a mente dos(as) professores(as) que se depararam com essa realidade. As escolas passaram então a adotar diferentes formas de atender aos estudantes: entrega de materiais impressos, videoaulas, aplicativos de mensagens, chamadas de vídeo individuais, reuniões virtuais coletivas, Ambientes Virtuais de Aprendizagem. A maior parte das estratégias necessitavam de ferramentas digitais e acesso à internet. Este contexto estendeu-se nos anos de 2020 e 2021, fazendo com que professores(as) precisassem adaptar seu fazer pedagógico e modificar suas relações com as tecnologias digitais.

Como professoras alfabetizadoras, nos foi necessário repensar a forma de alfabetizar. Ainda que continuemos a defender a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis e amarrados com o conhecimento fonológico da língua (SOARES, 2004), precisávamos adaptar nossas práticas de acordo com a realidade, assim como nos ensinou Freire (2015). Buscamos estratégias dentro de nossas possibilidades: iniciamos com a gravação de vídeos, avançamos para o uso do Google Sala de Aula, nos aventuramos nas aulas ao vivo, atendemos por chamada individual, criamos estratégias de gamificação dos conteúdos. As estratégias foram modificando ao longo dos meses e adentraram também o ano de 2021, que trouxe novos desafios com o Retorno Escalonado à Presencialidade.

Em meio aos desafios de acesso, de conectividade e de usabilidade dos recursos e plataformas, conseguimos reinventar nosso fazer e atender o maior número de estudantes possível, aqueles que contavam também com apoio de familiares para acessar os conteúdos, afinal para estudantes não alfabetizados o acompanhamento de

um adulto foi fundamental. Com esta experiência, aqui brevemente relatada, percebemos que as tecnologias digitais podem ter um papel significativo na alfabetização de crianças, desde que utilizadas com intencionalidade pedagógica e mediação adequada dos(as) docentes (NUNES, 2021). O papel do(a) professor(a), portanto, é evidenciado como um mediador entre o objeto de conhecimento e a criança, tendo as tecnologias digitais como suporte para o desenvolvimento das habilidades preditoras da alfabetização.

A experiência de alfabetizar remotamente evidenciou, em nossas trajetórias docentes, o papel político-cidadão da alfabetização e das tecnologias digitais: alfabetizar-se, em um mundo pós-moderno, inclui saber ler e escrever na língua materna, além de saber utilizar e desenvolver tecnologias digitais. Compreendemos que para além de aprender a utilizar as ferramentas digitais professores(as) e estudantes precisam desenvolver sua autoria e protagonismo, seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja no desenvolvimento de novas tecnologias, pensadas por aqueles e aquelas que efetivamente a utilizam.

Os desafios impostos nesse período também lançam luz ao futuro. Muitas das estratégias que adotamos remotamente passaram a fazer parte de nossas práticas pedagógicas com o retorno presencial das aulas, validando a importância da mediação pedagógica para a efetividade destas estratégias. Agora, outros desafios começam a nos inquietar: como o metaverso se fará presente na sala de aula em um futuro próximo? Há possibilidades de complementar a aprendizagem da língua escrita por meio de outras realidades virtuais? Ainda que a escola pública esteja bastante distanciada desta realidade, a experiência recente com tecnologias digitais na pandemia nos provocam a esboçar uma possível hipótese: ainda que diversas realidades sejam inventadas, em todas elas a intencionalidade pedagógica e a mediação docente serão fundamentais para garantir um processo de alfabetização humanizado, crítico e acessível a todos(as) estudantes.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

NUNES, César. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E HUMANIZAÇÃO NOS TEMPOS DA PANDEMIA**: Um

Dedo De Prosa Com Paulo Freire. **REUNINA – A Revista de Educação da Faculdade Unina**, v.3, n.02, 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, p. 18-22, fev./abr. 2004.



Livros de imagens para a educação infantil: PNLD Literário 2018

Fabiana Lazzari
Marieli Paim de Lima

Palavras-chave: Livros de imagens. Educação Infantil. PNLD literário 2018.

O presente trabalho tem por objetivo discutir sobre obras literárias, classificadas como livros de imagens, presentes no acervo do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD literário 2018 para Educação Infantil – Etapa Pré-escola, a partir da dimensão visual. Consideramos que se trata de tema pertinente ao Grupo temático das Linguagens e Tecnologias, uma vez que os livros literários para a(s) infância(s) constituem-se objetos de linguagem e culturais e, ainda, trataremos de obras distribuídas às escolas públicas brasileiras por Política Pública de incentivo à leitura. Trata-se de estudo bibliográfico de obras literárias, em especial as constituídas pela visualidade e endereçadas a crianças em idade Pré-escolar.

O direito ao acesso à leitura literária pelas crianças pequenas e pelos bebês é indiscutível na Educação Infantil. Candido (2011) argumenta sobre o direito à literatura e, segundo o autor, não há povo que possa ficar sem entrar em contato com a fabulação, propiciada pela literatura. O autor trata a literatura de forma ampla, ao abranger todas

as criações e todos os níveis de criação e Ramos (2015) defende que o livro de literatura para crianças, assim como os conceitos de infância são ressignificados ao longo da existência. Zilberman (2003), no que diz respeito às experiências literárias de crianças, aponta que, por vezes, na escola, a literatura infantil é transformada em gênero menor, uma espécie de “ainda não literatura”, ocupando função social “preparatória” e missão formadora em dois sentidos: o de incutir valores; e o de propiciar noções de hábitos de consumo e de comportamentos.

Entretanto, ao conceber a literatura como direito imprescindível à constituição humana e, ainda, como manifestação cultural de criações poéticas, ficcionais e dramáticas, cabe pensar sobre o fenômeno literário e estético provocado pela presença da literatura infantil nas experiências infantis. Esse fenômeno transita nas construções textuais de forma ampla, quer seja pela palavra, quer seja pela imagem ou pela corporeidade. No universo literário, contar histórias pelo livro constituído por imagens é menos usual do que a leitura verbal, talvez por ser mais recente ou até por causar certa estranheza o ato de “ler” imagens.

Impera a necessidade de alfabetizarmos o olhar, pois vivemos rodeados de estímulos visuais, cenário em que se insere o livro de imagens. Oliveira (2008) argumenta que iniciar a leitura por meio de imagens poderia tornar o processo de alfabetização uma experiência mais agradável e significativa.

O estudioso referenda a importância de colocar à disposição das crianças, desde a mais tenra idade, obras literárias, inclusive às narrativas visuais. Nessa perspectiva, ler com e para as crianças desde muito pequenas, vai além do interesse “escolarizado” de conhecer a forma como escrevemos, ou da ampliação do vocabulário; ou ainda, despertar o gosto pela leitura. Na leitura do livro de imagem, o foco seria o entendimento acerca da forma como se constrói sentidos por meio do significante plástico, o modo como as imagens são organizadas para constituir uma mensagem específica, conforme destaca Panozzo (2001).

Diante do exposto, verificamos que o Ministério da Educação – MEC desenvolve políticas voltadas ao livro, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, dinâmica que faz parte do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE. O Programa

avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa. Na edição de 2018, para a Educação Infantil, o PNLD literário disponibilizou 147 obras: 27 para creche e 120 para pré-escola. Nesta última etapa, foram selecionados 31 títulos na categoria livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos e destes oito são constituídos apenas por imagens.

Verificamos que o gênero *livros de imagens* carecem de maior presença nas escolas, uma vez que se trata de alfabetizarmos o olhar. Alerta-se ainda que a presença e a mediação de leitura do livro de imagens na pré-escola constituem-se importante ação na formação identitária do leitor literário.

Referências

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. Programas do livro**. Guia PNLD Literário 2018.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018>. Acesso em: 29 set. 2021.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Literatura infantil**: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

RAMOS, Flávia Brocchetto. Livro de imagem: possibilidades de leitura. **Caderno Seminal Digital**, ano 21, nº 23, v. 1 (JAN-JUN/2015) – e-ISSN 1806-9142. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/download/14927/12981>. Acesso em: 24 out. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



Aprendizagem significativa no ensino de química com ênfase em atividades lúdicas

Amanda Klamer de Almeida
Cristiane Backes Welter

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Ensino de Química. UEPS.

Este resumo é parte de um projeto de pesquisa de Mestrado em Educação que visa abordar a Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel na década de 1960 inserida em aulas de Química, com a utilização de jogos e experimento. Neste resumo haverá apenas resultados parciais, visto que é um estudo em andamento que se encontra em fase de coleta de dados e sustentação teórica.

A aprendizagem significativa de acordo com Ausubel (1963) é um mecanismo humano que permite armazenar e adquirir diversas informações representadas em qualquer campo do conhecimento. É um processo no qual o indivíduo relaciona uma nova informação de forma substantiva e não arbitrária. Substantiva significa que a relação entre o material a ser aprendido e a estrutura cognitiva não é alterada se outros símbolos diferentes, mas equivalentes, forem usados. Não arbitrária significa que a interação não se dá através de qualquer ideia

prévia, mas com algum conhecimento especificamente relevante que já existe na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (AUSUBEL *et al.*, 1980; MOREIRA 2011).

Para que a aprendizagem significativa ocorra de fato, são necessários dois fatores principais, o primeiro está relacionado ao material didático utilizado, o qual deve ser potencialmente significativo, ou seja, deve ser elaborado a partir de uma sequência lógica de conhecimentos e pode envolver atividades que despertem o interesse e curiosidade dos estudantes, através do lúdico, que é a ferramenta utilizada nesse trabalho. O segundo fator está relacionado exclusivamente ao aprendiz, ele precisa de uma predisposição para aprender, deve ter ideias iniciais do assunto, chamadas de ideias-âncoras, para que a nova informação encontre uma relação na estrutura cognitiva do estudante. Esse último fator torna-se o mais importante, pois o aluno pode receber um material potencialmente significativo, mas se ele não atribuir significado ao material, a aprendizagem não resultará em resultados positivos, como podemos observar em Moreira (2011), que nos traz que a segunda condição para que ocorra a aprendizagem significativa é a mais difícil de ser alcançada, pois o aluno deve querer adquirir novos conhecimentos e relacioná-los com seus conhecimentos prévios. É importante e até mesmo decisivo que o estudante aja por motivação ou porque simplesmente gosta do conteúdo. Entretanto, um contraponto importante deve ser feito aqui: é possível que o aprendiz adicione novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia, enriquecendo-a com significados mesmo que seu objetivo maior seja o da compreensão dos conteúdos para alcançar bons resultados em avaliações. Mesmo levando em conta o que acabou de ser colocado, um trabalho paralelo deve ser efetuado com o estudante, levando-o a refletir sobre a importância de desenvolver nele mesmo motivações internas, que transcendam a uma mera operacionalidade (“ir bem nas provas”) e o levem à construção de conhecimentos cada vez mais estáveis e sólidos.

A variável mais importante para a teoria da aprendizagem significativa, sem dúvidas, é o conhecimento prévio. Indo um pouco mais além, o conhecimento prévio pode, progressivamente, organizar-se hierarquicamente, ou seja, a partir de novos conhecimentos, o apren-

diz solidifica ainda mais seus conceitos, tornando-os âncoras para os significados futuros.

Visando a aprendizagem significativa, Moreira (2012) propôs uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), que possui o objetivo de desenvolver unidades de ensino que sirvam como facilitadoras da aprendizagem e que sejam planejadas de acordo com materiais potencialmente significativos. O autor idealiza o processo de ensino como sendo o meio, visto que a aprendizagem é o fim, é o que se busca e se espera.

As UEPS possuem oito passos para serem seguidas no planejamento docente que envolvem atividades variadas, desde aulas expositivas pelo professor até instrumentos construídos pela participação da turma, como mapas conceituais. Essas UEPS estão sendo adaptadas para serem utilizadas em aulas de química, com a execução de um jogo didático e de um experimento. A análise de dados dessa pesquisa, que ainda encontra-se em andamento, será feita através da Análise Textual Discursiva, desenvolvida por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi.

Os resultados parciais apontam indícios de que ocorreu aprendizagem significativa, devido à participação nas atividades desenvolvidas e retornos positivos dos estudantes participantes.

Referências

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: LF, 2011.

MOREIRA, M. A. **Unidades de Ensino Potencialmente Significativas UEPS**. Textos de Apoio ao Professor de Física. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física. v. 23, n. 2, 2012. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/public/tapf/moreira_v23_n2.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.



A coragem de ensinar o novo: desafios do local ao global

Leticia Capra Rossetti
Cristiane Backes Welter

Palavras-chave: Ensino. Tecnologias digitais. Docentes.

Esse trabalho relaciona aspectos dos novos cenários de aprendizagem advindos do desenvolvimento tecnológico que devem ser olhados desde uma perspectiva local até uma perspectiva global. O objetivo principal do momento no ensino é voltar a proporcionar para o aluno o interesse pelo que está sendo ensinado. Os docentes têm grande responsabilidade em se atualizar às tecnologias contemporâneas, pois eles são o vínculo entre a continuação do ensinar e do aprender.

O professor e o aluno estão sendo provocados para que tenham uma consciência de que ambos podem ser os protagonistas no ensino e no aprendizado. Neste trabalho está conceituado o universo que existe nos meios digitais que gerou um conflito entre o aluno, professor e instituição de ensino. Esse resumo também sugere reflexões de pesquisa em andamento no Mestrado em Educação que objetiva investigar se existe metodologia de ensino específica para os alunos em situação de acolhimento e adotadas em uma escola municipal de

Caxias do Sul/RS. Além de apontar diretrizes que podem funcionar para o coletivo, através das tecnologias digitais.

Vamos partir da ideia de que o ambiente escolar, com o recurso digital, possibilita aos alunos novas funções que fazem emergir novos caminhos cognitivos para o conhecimento. Um desafio das instituições de ensino com a utilização crescente de tecnologias digitais é justamente munir os professores e redimensionar suas práticas educativas com as novas formas de comunicar e interagir.

Ressignificar as vivências e experiências com os recursos digitais, entendendo o computador e as tecnologias concebidos como elementos mediadores e integradores, como cenários de aprendizagem. Cabe ao professor aplicar a ‘transposição didática’ (Chevallard, 2013), ou seja, o objeto a ser ensinado deve ser transformado em objeto de ensino, para uma melhor compreensão, estabelecendo uma relação didática.

A computação tem uma linguagem própria e precisa que seja aplicada a ‘transposição informática’ e dessa forma o aprendizado vai ocupar novas construções mentais, para um aprender mais amplo, diferente e evolutivo, com novas conclusões e descobertas. É importante então pensar as práticas pedagógicas com os recursos da informática (Nicolas Balacheff, 2000).

Ao discutir questões ligadas à educação das crianças no início do século XX, percebemos que a escola nova representou um dos mais fortes movimentos de renovação da educação. De acordo com Gadotti (2003), na teoria, a nova escola representava as transformações sociais. A educação deveria ser integral, prática, autônoma e ativa. Porém, seguir uma grade antiga para ser rígido com o que precisa ser passado ao aluno, de nada adianta, se esse conteúdo não for de fato aprendido pelo aluno.

Estar em contato com a linguagem e a forma de vida do aluno é o sucesso do ensino hoje. Utilizando-se de algo que já é do conhecimento deles para agregar mais conhecimento de forma atrativa, divertida, inteligente e positiva. Um exemplo é incluir personagens de jogos ou filmes nas matérias, para gerar entusiasmo, tendo como consequência um maior interesse e a possibilidade de concretização do aprendizado.

Levy (1993) se referia às tecnologias digitais como “novas tecnologias intelectuais”, produzindo conhecimento através de uma nova linguagem. Diante dessas considerações, o foco hoje é transmutar a tessitura de linguagem no contexto digital e ressignificar as práticas educativas na cultura digital híbrida atual.

Quando pensamos em 2030, temos uma expectativa enorme de mudança (COSTIN, 2020). A pedagogia de Paulo Freire e a virada de chave que ele proporcionou ao ensino vão continuar ecoando por todos os tempos. Para a mudança de toda a cultura da educação onde: *ensinar é fazer o aluno pensar*. O educar será oportunizar aos crianças a inclusão, a empatia, a comunicação e acima de tudo, o respeito ao professor, à família e aos colegas. A formação de um caráter íntegro e a compreensão que podem concretizar seus sonhos por meio do estudo e da sua busca pessoal por uma vida digna (COSTIN, 2020).

O que se quer ressaltar é o compromisso amoroso de Freire com a educação, especialmente, com a educação dos “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem” (FREIRE, 1996). As tecnologias digitais abriram espaço para uma nova era na educação. Existe uma tendência de pensar que nunca estamos em um momento ideal da educação. Porém, as mudanças acontecem, mesmo que a longo prazo e passando por cima de quem não acompanha. O professor que não quiser ficar obsoleto e ser engolido por uma onda de alunos famintos de alimentos e de aprendizado precisa despertar e agir para o mundo novo que se mostra diariamente.

Referências

COSTIN, Claudia. **Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo**. Estudos Avançados, 2020, v. 34, n. 100, p. 43–52. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/178750>. Acesso em: 27 mar 2022.

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

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: a pedagogia do oprimido. In: GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

BALACHEFF, Nicolas. **Entornos informaticos para la enseñanza de las matemáticas**: complejidad didactica y expectativas. 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096059>. Acesso em: 30 de março 2020.

CHEVALLARD, Yves. **Sobre a teoria da transposição didática**: algumas considerações introdutórias. Revista de Educação, Ciências e Matemática, Rio de Janeiro, v.3 n.2, mai/ago 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/viewFile/2338/1111>. Acesso em: 04 jun. 2016.



Pensamento computacional e pensamento matemático: características e semelhanças

Sabrina Arsego Miotto
Eliana Maria do Sacramento Soares

Palavras-chave: Pensamento Matemático. Pensamento Computacional. Ensino. Tecnologia.

Esse texto apresenta os estudos iniciais de um projeto de tese que versa sobre o ensino do pensamento computacional em sala de aula. O avanço da tecnologia é um movimento perceptível em todas as áreas da nossa sociedade, o que tem permitido a agilização na execução de tarefas e otimização do acesso à informação. A escola faz parte desse contexto social e não poderia estar à margem desse processo. Com isso, tem-se visto em muitos países uma preocupação com a inclusão nos currículos da abordagem em sala de aula de conceitos voltados ao pensamento computacional e à inteligência artificial, o que indica uma busca para que o estudante tenha uma relação menos operacional com a tecnologia e produza conhecimento a partir dela. No Brasil não é diferente, está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da educação brasileira, o trabalho para o desenvolvimento do pensamento com-

putacional desde o Ensino Fundamental. Essa tarefa, conforme prevê o documento, foi designada em especial para a área da Matemática. A partir desse contexto, surge o seguinte questionamento: quais são as possíveis aproximações entre a natureza do pensamento matemático e a natureza pensamento computacional, visando o ensino do pensamento computacional na Educação Básica? Essas inquietações fazem emergir o objetivo geral dessa pesquisa que é compreender a essência do pensamento matemático e do pensamento computacional, a fim de procurar estabelecer possíveis aproximações entre eles, como forma de pensar o ensino do pensamento computacional na Educação Básica. Para tanto, far-se-á um estudo sobre a natureza do pensamento computacional e a natureza do pensamento matemático, procurando identificar as características de cada um. Além disso, procurar-se-á estabelecer as relações existentes entre a natureza do pensamento matemático e a natureza do pensamento computacional, visando o ensino do pensamento computacional na Educação Básica. Conforme Boyer (1974), o conhecimento matemático teve a sua origem na resolução de problemas do cotidiano. Foram os gregos, com o desenvolvimento da axiomatização, que vincularam os conhecimentos matemáticos ao pensamento lógico dedutivo, articulando os conhecimentos advindos das experiências com suas conceituações fazendo surgir as teorias. A geometria de Euclides foi a precursora e serviu de modelo de organização axiomatizada, numa linguagem lógico dedutiva. Assim, surgem os objetos matemáticos que são objetos imateriais expressos em linguagem própria e abstratos, como os números. Courant e Robbins, 2000, discorrem que as características do pensamento matemático estão relacionadas à busca de padrões, à generalização, à formalização e ao pensamento lógico dedutivo. A Ciência da Computação, por sua vez, tem como base a matemática finita que é um dos objetos matemáticos modernos. O pensamento computacional está associado à Computação, porém sua definição é ampla, indo além da aplicação na programação de computadores. Segundo Wing (2006), trata-se de um conjunto de habilidades que são úteis para resolução de problemas em diferentes áreas do conhecimento. Já para Brackmam (2017), o pensamento computacional possui quatro pilares. O primeiro deles é a decomposição. Nesse estágio, toma-se conhecimento do problema e procura-se desmembrá-lo

em partes menores. O segundo é o reconhecimento de padrões. Nessa etapa o problema é analisado de modo a identificar situações que se comportam da mesma forma, estabelecendo padrões. Na sequência, temos o pilar da abstração, que é o momento em que o foco é voltado para as informações importantes, as menos relevantes são desconsideradas. Por último, temos o algoritmo, que é uma sequência de regras simples que são utilizadas para resolver os subproblemas, a fim de resolver o problema original. A partir de um estudo preliminar, considerando as leituras sugeridas e as discussões realizadas na disciplina de Tópicos da Evolução do Pensamento Matemático, cursada como Estágio de Docência do Curso de Doutorado em Educação e estudos de Brackmann (2017), Wing (2006), Webber *et al.* (2022) e Junior (2020), pode-se observar que o pensamento matemático tem algumas semelhanças com o pensamento computacional, como fazer parte de sistemas formais que possuem uma linguagem própria para expressar seus resultados e também por estarem relacionados com a abstração. Esses aspectos justificam a relação da pesquisa com o GT Linguagens e Tecnologias. Dando prosseguimento à investigação pretendida, deseja-se fazer entrevistas com professores de Matemática que atuam na Educação Básica para compreender o seu entendimento sobre a definição do pensamento computacional e analisar se estão ocorrendo dinâmicas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do pensamento computacional em sala de aula e como ocorre esse processo. A partir da construção desses dados, propor indicadores para a criação de dinâmicas pedagógicas que promovam o desenvolvimento do pensamento computacional em sala de aula, a partir das relações entre o pensamento computacional e o pensamento matemático.

Referências

- BOYER, Carl. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blucher, 1974.
- COURANT, Richard e ROBBINS, Herbert. **O que é a matemática**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2000.
- BRACKMANN, Christian Puhlmann. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica**. 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na

Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: **Educação é a base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

JUNIOR, Paulo Antônio Pasqual. **Pensamento computacional e tecnologias: reflexões sobre a educação no século XXI**. Caxias do Sul: Educs, 2020.

WEBBER, Carine G; DE CESARO, Camila; GUDER, Deise; FLORES, Diego; BECKER, Joana Valim. **Experiências do Pensamento Computacional no Ensino de Ciências e Matemática**. RBECM, v. 5, edição especial, p. 120-134, 2022.

WING, Jeannette Marie. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.



A criança da educação infantil no mundo digital: concepções e práticas pedagógicas

Mara Fabiane Reis Gomes

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Tecnologias Digitais.

Este trabalho traz como tema Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais na Educação Infantil. Trata-se de um projeto de estudo empírico, de pesquisa documental e participativa, cujo objetivo é analisar as concepções, as práticas pedagógicas e os desafios de professoras da Educação Infantil da Escola Bragantina, seja nos documentos oficiais, seja nas ações cotidianas dos docentes, na perspectiva de elucidar a relação da criança da Educação Infantil com as tecnologias digitais. Para isso, apresenta-se como problema de pesquisa a seguinte indagação: como os professores de Educação Infantil da escola Bragantina têm trabalhado as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em suas práticas pedagógicas e quais seus principais desafios?

Nesse intento, buscamos desvelar como tem se dado a utilização das TDICs na prática pedagógica com crianças da Educação Infantil, pois nota-se que essas tecnologias estão presentes na vivência desses

sujeitos e, portanto, não podem ficar de fora das estratégias pedagógicas de construção do conhecimento.

Ponderando que a Educação Infantil está anteriormente vinculada à concepção de infância, é necessário considerar que houve uma trajetória histórica que foi se construindo ao longo dos séculos, para se alcançar o reconhecimento da infância existente na atualidade. O descobrimento do infante e toda a trajetória da sua ascensão pode ser assistida na história da arte e na iconografia dos séculos XVI e XVII (AIRÉS, 1978).

Contudo, apenas no início do século XX, com a fundação de instituições e da criação de leis voltadas às crianças, a Educação Infantil aparece como Políticas Públicas. Foi então que este nível de ensino começou a ganhar relevância nacional. No que tange à temática Tecnologias e Educação, compreendem-se a cultura digital e os novos saberes-fazeres da prática pedagógica como algo em constante processo de desenvolvimento.

Parece-nos ser possível que a integração das TDICs na sala de aula da Educação Infantil poderia provocar uma nova organização de tempos e espaços de aprendizagens, assim como inovaria as práticas pedagógicas. De acordo com Lévy (1999), qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Hoje, professores e alunos aprendem e atualizam seus saberes disciplinares e pedagógicos concomitantemente (LÉVY, 1999).

Como afirma Kenski (200, *apud* SCHERER, 2020), o uso de tecnologias digitais tem implicado em diversas mudanças nas formas de viver, estudar e trabalhar, alterando substancialmente o modo como realizamos tarefas bem como a maneira como pensamos sobre elas. Nesse contexto, a criança de hoje cresce familiarizada com a tecnologia, por meio de computadores, internet, videogames, tablets, telefones etc., usando-a para brincar, aprender e se comunicar.

Para registrar essa trajetória, pretende-se realizar um estudo de caso, adotando como procedimentos a observação, entrevista semiestruturada e a análise documental a partir de um recorte temporal – do período de 2013 a 2022. Na esteira da abordagem qualitativa, estabe-

leceamos como passo inicial da pesquisa a realização de uma revisão bibliográfica que nos inteirasse da discussão das tecnologias digitais na Educação Infantil. Também pretende-se analisar documentos como: os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998); os Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010); a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); o Documento Curricular do Estado do Pará (PARÁ, 2018); e as Diretrizes Político-pedagógicas e Curriculares da Escola Bragantina (ESCOLA BRAGANTINA, 2021).

O intuito é construir um *corpus* de trabalho cujos dados serão tratados mediante a técnica da Análise de Conteúdo. Espera-se que o estudo possa contribuir para que um grande número de profissionais da educação de Bragança reflita sobre como vêm se constituindo as práticas pedagógicas com o uso das TDICs e, ainda, como tem reverberado na prática dos docentes essa visão.

Referências

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.069-1990?OpenDocument. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. (s/p. *online*). Brasília: MEC, SEB, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 03 ago. 2018.

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

SCHERER, S.; BRITO, G. da. S. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. Dossiê – Cultura digital e educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76252>.



Pedagogos(as) para além da sala de aula: práticas inovadoras na pedagogia

Bruna Salvador
Prof^a Dra. Nilda Stecanela

Palavras-chave: Educação. Docência. Pedagogia em Espaços não Escolares. Práticas Inovadoras.

O presente texto decorre de pesquisa realizada no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso, na Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul, e tem como objeto de estudo as perspectivas inovadoras de atuação docente na Pedagogia por meio da análise das práticas de estágio curriculares obrigatórios em espaços não escolares. O objetivo do estudo procura analisar as práticas de estágio que se desenvolveram no âmbito dos espaços não escolares e não institucionalizados a fim de verificar as possibilidades inovadoras de cada atuação. Para isso, consideram-se diferentes projetos de estágio desenvolvidos no curso e observa-se como as academias se envolveram com novas perspectivas de atuação docente para além da sala de aula bem como as concepções de inovação que estiveram presentes durante o processo. O referencial teórico tomado como base para o estudo parte das contribuições de autores, como: Freire

(1996), Stecanela (2008; 2018), Libâneo (2001; 2013), entre outros. A ancoragem metodológica, de natureza qualitativa, contempla o uso de instrumento de pesquisa, disponibilizado através da ferramenta Google Formulários, elaborado segundo as concepções de Gil (1999), no qual as interlocutoras empíricas interagiram sobre as características do seu projeto de estágio em espaços não escolares. As narrativas foram analisadas pela Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiuzzi (2006; 2003). Do processo de imersão nas narrativas, surgiram duas temáticas principais: *As relações com a disciplina de estágio* e *As relações com o campo de atuação*. E destas surgiram sete categorias: *A parte constituinte da identidade docente*; *As novas formas de pensar o estágio*; *O papel da professora orientadora*; *Os saltos que a prática de estágio permitiu*; *Os encontros com os ambientes não escolares*; *O desencanto com os ambientes não escolares* e *O pensar “fora da caixa”*.

Os dados construídos na pesquisa mostram que há formas possíveis de inovação docente na Pedagogia a partir das relações estabelecidas também nos âmbitos que reverberam além da sala de aula. Resultados evidenciam ainda que é dentro do processo de distanciamento do lugar comum, nesse caso, da sala de aula, que se desencadeiam as possibilidades de renovação e criação de novas perspectivas e de um olhar sobre a própria formação. Além disso, o movimento de conhecer as alternativas desenvolvidas em espaços não escolares coloca-se como parte integrante da constituição da identidade docente e do fazer pedagógico. Ao expor-se aos novos ambientes, é possível expandir as alternativas, e tornar-se indulgente. Esses ambientes não escolares são alternativos, novos territórios de presença docente, que se tornam inspiração e desencadeiam novas perspectivas que não são vistas na escola ou na sala de aula. Mover-se para novos espaços configura-se em um processo de ousadia e novas descobertas que servem para inspirar a docência em sala de aula.

Aqui, é importante situar que o estágio curricular em espaços não escolares cumpre com o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, especialmente no que diz respeito a promover experiências de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares, a fim de ampliar e fortalecer atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme prevê projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2005, p. 15). Os trânsitos por este estudo se revelam

entre a garantia do direito ao acesso à educação e a dinamicidade dos espaços educativos por meio de conceitos como o da educação integral e do território educativo. A partir dessas considerações, é possível observar os processos que emergem da docência, vinculando um trabalho nas mais diversas esferas sociais, já que a educação tem, em sua essência, o caráter multidimensional. Assim, explorar-se-á o que há de produção na nossa própria universidade, com base em um estudo sobre as práticas que se revelam inovadoras frente a um trabalho que busca estruturar uma práxis pedagógica mesmo em ambientes não escolares.

Ao trazer o conceito de Educação Integral, é importante reforçar a ideia de inacabamento sobre nossa própria constituição, enquanto profissionais que demandam sempre de atualizações. Roncarelli (2019) recupera o conceito de inacabamento trazido por Freire (2015), especialmente no que diz respeito à incompletude humana, e, nesse caso, vinculado à docência em movimento em que se requer um professor inacabado, em busca de frequente formação (RONCARELLI, 2019, p. 56). Nesse sentido, a disrupção percebida e relatada pelos participantes da pesquisa revela a importância de uma educação emancipatória que se fortalece por meio das novas políticas educacionais para a Educação Básica, mas que precisa estar presente em todos os aspectos formativos e durante toda a vida – especialmente quando se põem em questão a formação de professores, sobre a necessidade de formar docentes formadores de cidadãos críticos, autônomos e que possam transformar a realidade vivida.

Referências

BACELLAR, Carlos. **Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos.** In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005, p. 23-79.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2005].

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

RONCARELLI, Isadora Alves. **Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?** Orientadora: Profa. Dra. Nilda

Stecanela e coorientação da Profa. Dra. Fabiana Pauletti. 2019. 156 f.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul,
Caxias do Sul, 2019.

GRUPO DE TRABALHO 5





A produção escrita em língua inglesa na BNCC: como potencializar essa habilidade?

Manuela Damiani Poletti

Palavras-chave: Língua Inglesa. Produção Escrita. BNCC.

O ensino de Língua Inglesa praticado nas escolas de Ensino Básico Regular, especialmente nas escolas públicas brasileiras, é considerado, quase que de forma unânime, um fracasso. Os gestores da educação no Brasil há muito têm se dedicado a preconizar diretrizes que orientem tal prática, muitas vezes apregoando concepções limitantes e excludentes que não promovem uma aprendizagem significativa. O fato de o fracasso no ensino de Língua Inglesa no Ensino Básico Regular ser praticamente um consenso faz com que estudos que busquem apontar possíveis melhores caminhos encontrem fácil justificativa. O ensino do inglês deve superar a restrição do estudo apenas sobre os conhecimentos estruturais da língua ou sobre o enfoque na habilidade de leitura, mas deve sim promover a capacidade de uso da língua em vários contextos de produção, especialmente no que diz respeito à habilidade de produção escrita – habilidade essa extremamente relegada.

Tendo em vista tais dificuldades e limitações a serem superadas, o componente curricular Língua Inglesa teve sua relevância aumentada na redação do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. A Língua Inglesa foi definida como Língua Estrangeira obrigatória a ser ensinada nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os pressupostos que orientam e os conceitos que norteiam e embasam o ensino de Língua Inglesa se encontram na BNCC, mais claramente definidos na seção que trata do Ensino Fundamental. Neste trecho do texto, intitulado “Língua Inglesa” (BRASIL, 2018, p. 214), expõe-se a finalidade do idioma, as implicações, os eixos organizadores, as competências específicas, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades. Almeja-se, segundo a BNCC, uma aprendizagem de Língua Inglesa de caráter mais abrangente e formativo, uma vez que se adota uma perspectiva de educação não apenas linguística, mas também uma educação crítica e consciente em que as dimensões pedagógicas e políticas estejam ligadas (BRASIL, 2018, p. 241).

A partir da definição do uso do conceito de *Língua Franca*, a BNCC passa a tratar dos eixos organizadores, os quais são orientados por este conceito. O primeiro deles é o eixo da Oralidade. O trabalho com a oralidade busca desenvolver várias habilidades e atitudes, já que a fala exige que se lance mão de outros recursos além do verbal, tais como os aspectos gestuais e sonoros. O segundo eixo trata da Leitura. As práticas de leitura auxiliam na compreensão geral e específica dos textos e contextos de produção e favorecem a reflexão crítica/problematização dos temas tratados. O terceiro eixo trata da Produção Escrita. Espera-se que o aluno empreenda uma caminhada processual e autoral, iniciando com textos com poucos recursos verbais até chegar a textos mais complexos, mas sempre primando pela criatividade, autenticidade e autonomia. O quarto eixo aborda os Conhecimentos Linguísticos. Nesse ponto, destaca-se a ênfase que a BNCC dá à questão do “certo e errado”. O texto do documento busca explicitar a importância da condução do professor no processo de reconhecimento de adequação e inadequação. Por fim, é trazido o eixo da Dimensão Intercultural, que nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re) construção.

Ciente das dificuldades que os alunos das escolas básicas brasileiras de ensino regular demonstram em relação ao domínio da habilidade de escrita em Língua Inglesa, sendo esta uma língua estrangeira, e tomando por proposta balizadora e norteadora o que a BNCC propõe para este componente curricular, é que busco, como cerne de meu problema de investigação, apresentar uma estratégia metodológica, baseada na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Oswald Ducrot (1987) e na transposição didática da noção de encadeamento global do discurso, presente no Modelo teórico-metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso de Azevedo (2006), que potencialize o desenvolvimento de tal habilidade. Essa intenção se insere na perspectiva de pesquisa do Grupo de Trabalho 5 – Gerações e Processos Educacionais – uma vez que busca estabelecer relações educacionais entre aquilo que é pretendido pelo documento norteador oficial e o que pode ser ampliado e potencializado a partir da aproximação com as teorias de Ducrot (1987) e Azevedo (2006). Deste modo, o presente trabalho busca esmiuçar o que é trazido pela BNCC, analisando de forma atenta e detalhada quais as habilidades e competências se espera que sejam desenvolvidas no componente curricular “Língua Inglesa” no percurso que envolvem os anos finais do Ensino Fundamental e os anos do Ensino Médio. A análise se dá a partir da observação dos itens previstos no texto da BNCC, não apenas de sua exposição, como, também, da promoção de uma crítica ao texto, demonstrando que entre aquilo que é defendido e tido por ideal no texto introdutório e na base conceitual da BNCC para o ensino de Língua Inglesa é algo muito diferente daquilo que aparece em seus quadros didáticos, configurando um “abismo” entre teoria e prática. Os resultados dessa investigação apontam que a utilização de modelos teórico-metodológicos ancorados em teorias linguísticas, como a TAL, podem ser importantes recursos para um maior desenvolvimento da habilidade de produção escrita em língua inglesa por parte dos alunos das escolas de ensino básico regular no Brasil.

Referências

AZEVEDO, Tânia Maris. **Em busca do sentido do discurso**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.



Macrocomponente Curricular “Núcleo Articulador” – MCNA: potencialidades e sentidos atribuídos pela juventude

*Arlene Aparecida de Arruda*³⁶

Palavras-chave: Macrocomponente Curricular. Núcleo Articulador. Potencialidade. Juventude. Sentidos.

O presente trabalho tematiza o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador de uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e tem por objetivo descrever o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, suas potencialidades e sentidos atribuídos pelos jovens estudantes ao Macrocomponente Núcleo Articulador. Fundamentado em uma perspectiva historiográfica e sociológica alicerçada em narrativas orais e escritas veiculadas e vivenciadas no cotidiano de uma escola da Rede Pública Estadual, é constituído pelo Projeto de Pesquisa (PP); Projeto de Intervenção (PI); Projeto de Vida (PV) e Estudos Orientados (EO).

Salienta-se que essa configuração curricular, que corresponde à última etapa da Educação Básica, gerou inúmeras problematizações, mas a que norteia a presente sistematização é como ocorre o

³⁶

Macrocomponente Curricular “Núcleo Articulador” e que sentidos os estudantes jovens do Ensino Médio em Tempo Integral (da 1ª a 3ª série) lhe atribuem. Essa matriz propicia o diálogo entre os componentes curriculares e, principalmente, a atuação juvenil, visto que as problematizações são decorrentes da escuta sensível e do diálogo entre grupos de trabalho, denominados de times, tendo como suporte a mediação docente de todas as áreas do conhecimento.

O desafio docente está em mediar as relações e os sentidos (CHARLOT, 2000) atribuídos aos percursos protagonizados na nova estrutura curricular. Stecanela (2012) inspira reflexões sobre o distanciamento e os desafios da pandemia da Covid-19, que apresentaram desvios das rotas do cotidiano, exigindo movimento intenso da docência em articulação e observação com os estudantes e famílias, sendo necessária a construção de estratégias de observação do dia a dia, cujas narrativas são matéria-prima para o conhecimento.

À luz de Pais (2016) surgem novas janelas, verdadeiras oportunidades de participação e de emancipação, as quais constituem novas conexões e coordenadas do tempo e do espaço. O Macrocomponente é gerador de grandes desafios e de aprendizagem, uma vez que desloca o papel docente para um olhar atento e curioso. Conforme Freire (2015) aborda em seus escritos, os processos de aprendizagem são desencadeadores de inquietações e de problematizações. Há mudanças profundas na organização escolar, principalmente na atuação estudantil, a qual se insere em um campo amplo, diversificado, que se apresenta à vida escolar juvenil como um espaço de novas possibilidades. O trabalho coletivo é o alicerce do EMTI, pois exige Planejamento Integrado Comum e registros, os quais são fundamentais para a compreensão do percurso formativo e da educação numa perspectiva integral. Essas atividades geram questionamentos sobre o trabalho docente, uma vez que o alargamento do tempo que os estudantes permanecem na escola propicia a reflexão sobre os espaços-tempos vivenciados na escola bem como a relação que estabelecem com as singularidades de suas vidas com o Macrocomponente Curricular.

Nesse sentido, as ações colaborativas fortalecem a integração e o sentimento de pertencimento estudantil, movimentos interessantes capazes de impulsionar a necessidade de se embrenhar no cotidiano

juvenil, na “paisagem social”, na rotina que se materializa nas rotas, nos caminhos de encruzilhada entre a rotina e a ruptura (STECANELA, 2012). Essas rupturas que se apresentam ao espaço social requerem a presença ativa e cuidadosa do(a) educador(a). No desencadear dos projetos do MCNA, os diálogos são fortalecidos pelo afeto e pelo desejo de mudanças frente às adversidades detectadas. São movimentos que, ao serem escavados, mesmo em sua superfície, demonstram os desafios, os medos, as angústias, os sonhos do ser aprendiz, do ser jovem nos percursos de aprendizagem.

O Núcleo Articulador é, em sua constituição, a possibilidade de problematizar, de pesquisar e de intervir, de redimensionar, de ressignificar as formas de ensinar e aprender nos mais variados espaços de aprendizagem, sendo estes extremamente modificados em decorrência da pandemia. Os diálogos que ocorrem formam um mosaico de narrativas que se configura no olhar, na escuta, como também no cansaço após cada dia de estudo e de intervenção. As bases teóricas do estudo se fundamentam nas contribuições de Stecanela, Pais e Charlot e como abordagem metodológica contempla as narrativas juvenis em grupos focais e entrevistas narrativas.

Assim, a sistematização dos processos formativos possibilita o envolvimento e o pertencimento de todos os sujeitos envolvidos; e os processos de aprendizagem são amálgamas que ora se rompem, ora se reconstituem, mas que, em sua essência, anunciam novas temporalidades, novas oportunidades frente aos desafios da pandemia da Covid-19; possibilidades de serem construídas e/ou desconstruídas, mas constituídas pelos sonhos das diferentes juventudes, pautados pelos projetos vividos, concebidos e percebidos.

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

PAIS, José Machado. Tessituras do tempo na contemporaneidade. **Artcultura**, Uberlândia, v. 18, n. 33, jul.-dez. 2016.

STECANELA, Nilda. A escolha do método e a identidade do pesquisador. *In*: Stecanela, Nilda (org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: EducS, 2012.



O meu compromisso como pesquisadora: uma breve interlocução com Soares e Nóvoa

Robélia Aragão

Palavras-chave: Magistério. Pesquisa. Ciência. Educação. Compromisso.

Reporto-nos aos textos *Carta a um jovem investigador em Educação de António Nóvoa* (NÓVOA, 2015) e o *Discurso de Magda Soares/ANPEd* (SOARES, 2015) para tratar reflexivamente dos meus olhares responsáveis acerca do compromisso do pesquisador no campo da educação.

Encontro-me num tempo não muito distante da época da escrita epistolar, mas que apresenta outros recursos e suportes para a comunicação, interação e interatividade, dentre os quais podemos citar as redes sociais, aplicativos de conversas, *e-mails*, etc. Todavia, por mais esdrúxulo que pareça nos tempos atuais, ainda considero a carta uma importante ferramenta de comunicação para estabelecer elos entre os interlocutores. Nostalgia?! Talvez. Pois bem! Esse gênero acolhe o uso de uma linguagem coloquial, e não foi por acaso escolhido por Nóvoa, para expressar assertivamente sua mensagem numa conferência. Aproxima as pessoas e permite ao escritor escolher a maneira de encadear as informações/mensagens a serem repassadas.

Se a mim fosse permitido responder a essa carta, diria ao autor que, mesmo estando na faixa etária dos quarenta anos de idade, considero-me uma jovem professora investigadora da educação, disposta a (re)aprender, principalmente, num curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação – ofertado pela Universidade de Caxias do Sul a qual defende princípios educacionais com os quais comungo, visto que percebemos a educação com potencial para transformar a sociedade. Para enfatizar, também, o quão desafiante foi vivenciar a educação durante a Pandemia Covid-19, atualmente são necessários momentos que exigem dos profissionais do Magistério as buscas por pesquisas que subsidiem o desenvolvimento de práticas pedagógicas junto aos estudantes em prol de suas múltiplas aprendizagens.

Nóvoa (2015) aproxima-me da sua escrita ao defender o pesquisador como um sujeito em construção. Ora errante, ora aprendente. Enquanto mestranda em Educação e profissional do Magistério, somos seres pensantes e atuantes, que devem explorar seus objetos e contextos de pesquisa com responsabilidade e sem perder de vista as questões axiológicas.

Também aborda pontos importantes para a construção da identidade do pesquisador, explicitando oito conselhos e mais um, que contemplam, a meu ver: a importância do autoconhecimento, o rigor necessário à ciência, sem confundir-lo com a frieza e a exaltação da superioridade acadêmica; a existência do espírito colaborativo para a valorização da tríade – ciência, ensino e pesquisa; a comunicabilidade essencial para a compreensão das evidências bem como das incertezas inerentes ao dinamismo da educação; a responsabilidade naquilo que se propõe a fazer para contribuir para o local/mundo em que vive.

Consoante com o exposto por Nóvoa, faço referência ao Discurso de Magda Soares ao receber o prêmio Almirante Alves Alberto para a Ciência e Tecnologia, 2015, que logo de início traz para a pauta o sexismo ainda fortemente presente no universo da ciência e da pesquisa, facilmente, identificado pela quantidade de mulheres que a antecederam para receber a premiação. Observei que a autora, além de apresentar a sua trajetória, expõe a relevância da ciência e da pesquisa no cenário da educação para o acolhimento e a transformação de vidas.

Convém sublinhar o respeito pelo pesquisador/profissional da educação, enquanto ser humano, que precisa ser compreendido no seu fazer cotidiano nos âmbitos dos espaços educacionais. O que foi dito é que não cabe a deploração, a diminuição do outro frente ao contraditório, mas a recepção dos porquês e das incompletudes das respostas constituídas no processo para que outras interrogações surjam.

Sob a ótica do escrito por Soares (2015), as palavras-chave para o fortalecimento da educação pública são a ação e a compreensão, molas propulsoras para a promoção da igualdade e equidade.

Ambos, os autores, humanizam a ciência e a pesquisa ao enxergar com profundidade o papel do pesquisador/investigador – assumir o compromisso social para colaborar para o desenvolvimento do país, incitado pela reflexão e a criticidade, não se restringindo às prescrições.

Portanto, enquanto professora e coordenadora pedagógica da Educação Básica, em um processo formativo de constituição de identidade de pesquisadora, finalizaria esta escrita enfatizando o quanto Soares e Nóvoa são importantes para a compreensão da ciência e da pesquisa nos contextos escolares por estabelecerem um diálogo comprometido com os profissionais e com a função social da escola. Tocaram-me profundamente!

Por fim, despedir-me-ei, ciente de que a ciência e a pesquisa devem andar de mãos dadas para subsidiar os processos educacionais das nossas instituições, principalmente, neste cenário pós-pandêmico.

Referências

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação**, IIª Série, Número 3, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82> Acesso em: 17 jun. 2021.

SOARES, Magda. Palavras da laureada. **Prêmio Prêmio Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia** – 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/discurso-de-magda-soares> Acesso em: 17 jun. 2021



Os atores e atrizes escolares do programa de (re)elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos

Robélia Aragão

Palavras-chave: Atores e atrizes escolares. Teoria Etnoconstitutiva. Projeto Político-Pedagógico. Processo Formacional. Currículo.

O presente texto pretende discorrer a respeito dos sujeitos participantes (atores/atrizes) no processo formacional de (re)elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas baianas perante o atual cenário pós-pandêmico que vivemos e em ano eleitoral³⁷. Os 417 municípios baianos foram convidados a participar do Programa de (Re)Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos nas Escolas dos Municípios Baianos para que os integrantes das escolas participem de um processo formacional que os subsidiem a (re)elaborar os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) junto à comunidade escolar, tendo seu Referencial Curricular como base (BAHIA, 2022).

Partindo do princípio de que a escola é um cenário dinâmico, complexo, movente e democrático, consoante aos preceitos legais em vigor nas esferas federal, estadual e/ou municipal e com os elementos

³⁷ O Programa de (Re) Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos nas Escolas dos Municípios Baianos foi lançado neste ano de 2022 e encontra-se em fase de desenvolvimento

fundantes das perspectivas freireana e multirreferencial, a última à luz da Teoria Etnoconstitutiva (MACEDO, 2016), os sujeitos participantes³⁸ são respeitados nos seus processos de autoria, tendo em vista a construção do PPP de forma participativa e emancipatória em seus 27 Territórios de Identidade, organizados em 24 Núcleos Formativos. Os atores e atrizes, integrantes dos Comitês Locais e Comitês Escolares³⁹, assumem, respectivamente, os papéis de articuladores da rede e coordenadores das ações escolares, compreendendo a mobilização, o planejamento, a orientação e a escrita da (re)elaboração dos PPPs. Esses, no que lhes concernem, devem envolver outros atores e atrizes escolares, validando os princípios da gestão democrática e os elementos etnoconstitutivos fundamentais no que tange às questões conceituais e práticas.

Ou seja, os munícipes baianos têm a oportunidade de participar da tomada de decisões sobre o rumo educacional da escola em que estudam e/ou seus filhos e de contribuir com seus saberes voltados à emancipação e aprendizagem dos nossos estudantes. Parafraseando Veiga (1995), o PPP busca uma direção por meio de uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos. Pessoas dos segmentos escolares e nas suas diversas fases (crianças, adolescentes, jovens, adultas e idosas) e representatividades devem ser envolvidas nas ações, horizontalizando as diversas vozes em defesas de direitos num cenário frágil, dada as consequências da pandemia Covid-19 e das motivações inerentes aos movimentos político-partidários já que estamos num ano eleitoral.

Neste ano 2022, as fragilidades estão/são expostas na cotidianidade, nos aspectos do ensino, da aprendizagem, do psicológico e relacional; logo, torna-se urgente o estabelecimento de pactuação de compromissos para a escola deste tempo presente, a ser pensado com/para os atores socioculturais do PPP para fins de constituição

³⁸ Os sujeitos participantes incluem a Coordenação e Equipe Técnica do Programa e, de modo mais próximo às escolas, os Formadores/as do Programa, membros dos Comitês Locais de Gestão do Programa e membros dos Comitês Escolares, estes instituídos por portarias em cada ente federado.

³⁹ Comitê de Gestão Local do Programa composto pelos membros da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e um membro do Conselho Municipal de Educação. Os Comitês Escolares são composto por membros natos como o(a) Diretor(a) e a coordenação pedagógica, incluindo professores e outros segmentos da comunidade escolar, a depender do contexto e dinâmica, como tamanho e porte da escola.

deste documento vivificado, também para a colaboração propositiva em prol do fortalecimento das políticas públicas, aproveitando o momento para evidenciar a movimentação político-pedagógica aos movimentos político-partidários. Convém parafrasear Vasconcelos (2012), pois ele afirma que o PPP é o plano global, da instituição escolar, sistematizado num processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, possibilitando a definição do tipo de ação educativa a ser realizada. Salienta-se, coadunando com as diretrizes do programa, a importância dos diálogos fundantes para os recomeços político-pedagógicos institucionais. Ou seja, dos *espaços* formacionais, pois implica em conversas críticas, reflexivas e propositivas, essa defendida como *com-versação* (MACEDO, 2016).

Considera-se, que os atores sociais nas *com-versações* se dispõem a conhecer uns aos outros, indo ao encontro das plurais narrativas de vidas, aproximando-os das escritas autorais para a (re) elaboração do PPP. Afinal, um PPP torna-se pertencente à escola, quando os sujeitos que nela atuam se percebem contemplados em seus propósitos mediante as autorias consensuadas. Os atores e atrizes sociais se integram aos cenários político-pedagógicos, quando são tocados pelo encadeamento dos diálogos nas dimensões, de tal maneira, que não conseguem se sentir submissos a outros sujeitos. Ou seja, vão de encontro às relações hierarquizadas, demonstrando que também podem assumir a escrita autoral e, simultaneamente, os papéis de atores e atrizes sociais. Neste processo formacional, os envolvidos reafirmam o explanado nas *lives*, nos cadernos e encontros formativos, não admitem ser vistos e apontados como “idiotas culturais”⁴⁰, quando da (re)elaboração dos PPPs.

Referências

BAHIA, **Programa de (Re)Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos nas Escolas dos Municípios Baianos**. Bahia: Undime/BA, 2022a.

⁴⁰ Termo citado por Roberto Sidnei Macedo e Denise Guerra. *Instituintes Culturais da Experiência Curricular-Formativa: Bases Teóricas para um Etnocurrículo*. In: *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 35-44, jan./abr. 2016. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online). doi:10.20952/revtee.2016v19iss17pp 35-44

BAHIA, **Programa de (Re)Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos nas Escolas dos Municípios Baianos**. Caderno 01: Orientações sobre a constituição dos Comitês Escolares. Bahia: Undime/BA, 2022b.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A teoria etnoconstitutiva de currículo**: teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise. Instituintes Culturais da Experiência Curricular-Formativa: Bases Teóricas para um Etnocurrículo. In.: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 35-44, jan./abr. 2016. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online). doi:10.20952/revtee.2016v19iss17pp35-44. Disponível em: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei_e_denise_guerra.pdf. Acesso em: 03 de out. 2022.

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.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensinoaprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2005.



Educação e afeto: fazer docente na pandemia Covid-19

*Geiza Sipp
Rafaela Camila Rigon*

Palavras-chave: Educação. Afeto. Docente. Pandemia.

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar de que forma o fazer docente, na pandemia Covid-19 foi um desafio afetivo para professores e alunos. Este trabalho foi desenvolvido como resultado parcial de duas pesquisas de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

O cenário da pandemia Covid-19 mudou a configuração da escola de um dia para o outro. Professores de diferentes níveis de ensino buscaram estratégias para manutenção do vínculo afetivo e das propostas pedagógicas com os alunos. Esse período, de praticamente dois anos, desencadeou uma série de questionamentos acerca do fazer docente. Algumas inquietações começaram surgir com mais intensidade: qual seria o papel do professor no cenário pandêmico? Quais os impactos afetivos e de aprendizagem para os alunos com as aulas remotas? O que seria da educação com escolas fechadas? São tantos questionamentos diante da palavra “educação” que se começa

a perceber que a escola e professores não poderiam ser os mesmos que eram antes da pandemia.

Algo mudou e o tempo fora da escola trouxe muitos motivos para refletir, sobre o fazer docente no espaço escolar. Boaventura de Souza Santos (2020, p. 5) diz que “existe um debate nas ciências sociais sobre a verdade e a qualidade nas instituições de uma dada sociedade que se conhecem melhor em situações de normalidade, de funcionamento corrente, ou em situações excepcionais de crise”. A crise possibilitou reflexões sobre os afetos na escola, sobre o quanto a educação escolar necessita de fortalecimento emocional, escuta e diálogo para enfrentar as diversidades.

Dessa forma, as investigações em andamento buscam analisar o impacto da pandemia do Covid-19 na atualidade em duas escolas privadas das cidades de Veranópolis e Nova Prata, interior do Rio Grande do Sul.

A presente proposta segue a metodologia qualitativa, utilizando como instrumento um questionário semiestruturado com oito questões, sendo 4 objetivas e 4 descritivas; o documento com perguntas foi encaminhado para 15 professores, dos quais 11 responderam. Para a aplicação dos questionários foi utilizada a plataforma do *google forms*. Após o retorno dos questionários, analisaram-se os significados atribuídos aos participantes e, com isso, separamos os dados numéricos em itens para análise bem como a correlação entre as respostas e posterior análises.

Ao final dos questionários, é possível observar, que a pandemia foi muito impactante na questão emocional e social de alunos e professores. Entretanto, as aulas online foram apresentadas, de tal forma, como positivas, pois em ambas realidades as atividades remotas e síncronas ocorreram e os alunos apresentaram evoluções em relação à aprendizagem.

A partir da leitura dos questionários, observamos que as crianças perderam muito no seu processo de ensino-aprendizagem, não somente no que diz respeito ao conteúdo, mas também no que se refere ao cognitivo e emocional. Vigotski (2021) explica que as crianças aprendem a partir da interação com o meio. A relação entre o professor e o aluno, dessa maneira, gera interdependência (VIGOTSKI, 2021).

A adaptação da nova realidade mostrou-se um trajeto árduo, haja vista que a maioria das escolas não utilizavam processos online para a educação. Assim, os mais variados problemas surgiram: problemas de equipamentos afetaram alguns bem como muitos tiveram de aprender a lidar com as ferramentas necessárias do ensino a distância; a maior preocupação dos educadores se mostrou nos processos de aprendizagem. Estes foram os mais afetados. Porém, muito conhecimento deste árduo processo foi conquistado.

Durante a pandemia, ninguém sabia ao certo por qual caminho seguir; se seria um período de alguns meses, um ano, ou talvez dois. As incertezas eram muitas e lidar com o inesperado e com o medo de vírus invisível não foi uma tarefa fácil, mas permitiu a reflexão sobre a importância da vida, da socialização, da escuta e dos vínculos afetivos que se fazem tão necessários no processo de ensinar e aprender.

Referências

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.



Currículo, formação de professores e estágio supervisionado: um território em disputa

*Bruna Battistel Defaveri*⁴¹

Palavras-chave: Formação de professores. Currículo. Estágio supervisionado.

O currículo como campo de disputa não é apenas um território de disputas teóricas, é também disputa de autoria. Segundo Arroyo (2013), dois movimentos históricos são responsáveis pelo bloqueio da autoria profissional do professor e seus saberes: a ditadura de 64 e as atuais políticas neoliberais, que tornaram secundária a autoria e autonomia do educador estabelecendo “modelos” e fórmulas que não condizem com a realidade escolar.

Os currículos estabelecidos nacionalmente são tão carregados de conteúdos, que deixam pouco espaço para que se possa inserir a história e as memórias dos sujeitos (professores e alunos), para que seus saberes sejam considerados e valorizados. Arroyo (2013) coloca que a arte de educar não está somente em saberes aprendidos na formação inicial e/ou continuada, mas está no processo de docência vivenciado em sala de aula, das trocas e reflexões entre pares. Freire

41

(2021), ao dizer que ensinar exige disponibilidade ao diálogo, evidencia que o professor reflexivo e dialógico com seus alunos e seus colegas de profissão são importantes ao processo educativo. As tensões que ocorrem com o professor dialógico, visto como autor de seu próprio conhecimento e o professor conteudista passam por vezes despercebidas e a identidade docente desses profissionais vai se tornando cada vez mais corrompida. Diante disso, vão se intensificando os movimentos que vão no sentido de inovar, fugir dos padrões pré-estabelecidos e de currículos engessados, mas os professores ainda enfrentam muitas restrições e críticas de como devem proceder com sua prática. A rigidez do currículo se impõe sobre a criatividade e aqueles que usam da inovação para trabalhar, nem sempre são bem aceitos, pois não há um consenso entre os professores e as políticas públicas. Assim, vão construindo sua identidade docente sem o apoio das políticas educativas e curriculares.

Arroyo (2013) traz concepções coerentes sobre a docência, colocando em xeque vários pontos a serem reconsiderados pelas políticas públicas que orientam a educação nas escolas. O objeto de pesquisa que nos debruçamos vai ao encontro aos problemas destacados por Arroyo, que é a formação inicial docente, a importância da formação identitária que começa a se constituir nos primeiros passos da docência. O tema de minha pesquisa tem como foco principalmente o Estágio Supervisionado da Educação Infantil, em que pretendo pesquisar como saberes construídos nas disciplinas do currículo colaboram para o estágio supervisionado e como este implica na constituição identitária do professor. teço, assim, sobre possibilidades e dificuldades e, com o auxílio das concepções dos autores Pimenta (2018), Freire (2021) e Nóvoa (2009), pretendo discorrer sobre o objetivo geral do meu projeto de pesquisa que visa investigar quais as potencialidades na formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado, vivenciado no contexto da Educação Infantil com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade comunitária. Para alcançar o presente objetivo, torna-se necessária a análise do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade em questão, o Projeto Político Pedagógico também merece um olhar atento, visto que é ali onde são tecidos os princípios a serem vivenciados durante o percurso formativo. A análise do currículo, conforme traz Arroyo

(2013), deve colocar o professor e o aluno como sujeitos significativos em suas experiências e vivências, transformando as salas de aula em espaços privilegiados de construções de saberes, que atendem às necessidades de seus alunos, colocando o professor e o aluno em evidência e adquirindo um espaço de autoria. O estágio supervisionado, na ideia inicial, visa colocar o estagiário como autor de seu próprio conhecimento. Pimenta (2018) afirma que o estágio é pesquisa, sendo autoria, garantindo a valorização da construção identitária na formação inicial docente. Não é de hoje que escutamos que os cursos de formação e de educação básica estão distantes das verdades que os educandos vivenciam, sendo conteudistas. Diante dessa realidade, Arroyo (2013) infere também que a ampliação da função profissional ensinar-educar exige uma revisão radical das políticas de trabalho e de formação inicial e continuada. Estas políticas interferem no cerne da revisão curricular, onde encontramos as disciplinas abordadas em todos os cursos de licenciatura. Além disso, é necessário estudar como se desenvolve o momento de estágio desses profissionais, uma vez que permite uma análise de como podemos repensar a educação, promovendo a construção de saberes e identidades, num processo ético. Assim, permitiremos aos educadores colocarem em prática a criatividade e realizarem o seu trabalho com autonomia e profissionalismo, incluindo no currículo a diversidade, trazendo o professor como autor de sua profissão, como diz Nóvoa (2009): colocar o professor para dentro de sua formação.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2018.



Contribuições dos princípios da complexidade para a docência na educação superior

Roberto Oliveira Batista Junior

Palavras-chave: Complexidade. Docência. Educação Superior. Contemporaneidade.

Tenho percebido, no meu contexto de trabalho, que os desafios têm se mostrado cada vez mais complexos de serem administrados. Noto que muitas vezes escapa a nossa formação acadêmica à resolução de tais eventos, demandando de nós, profissionais da educação, um olhar mais complexo e diferenciado para o contexto que nos circunda. A pandemia da Covid-19 evidenciou ainda mais esse cenário. Na Universidade onde atuo, ficamos sem aulas pelos seis primeiros meses de pandemia, tentando entender o que estava ocorrendo com o mundo naquele momento e conhecendo melhor o perfil dos nossos estudantes para enfrentarmos os desafios impostos pelo Coronavírus.

Além do contexto desafiador acima descrito, destaco o convite feito pela UNESCO no documento *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (2002). Esse documento foi confeccionado no presente ano, com a participação de entidades do mundo todo, e nos convida para redimensionarmos/refletirmos sobre o papel

das universidades diante do contexto desafiador e de crise que vivemos. Diante deste cenário e dos eventos que pude identificar na minha experiência enquanto sujeito implicado, construí a minha questão básica de pesquisa da seguinte forma: de que maneira os princípios da Complexidade podem contribuir para o redimensionamento da docência na Educação Superior?

Entendo que propor alternativas para a constituição do ser professor, tomando como arcabouço conceitual o Pensamento complexo proposto por Edgar Morin (2008), exige elementos desde as mais diferentes dimensões às situações vividas hoje pelo professor em seu contexto de atuação. Sendo assim, a pesquisa em desenvolvimento tem o objetivo de apontar indicadores para o redimensionamento da docência na educação superior, no cenário contemporâneo e, identificar nas narrativas dos docentes de um curso de graduação em Pedagogia, elementos indicadores da complexidade.

O método que pretendemos adotar é o fenomenológico onde buscaremos extrair dos participantes da pesquisa suas percepções sobre a atuação docente que desempenha e seu olhar sobre o contexto desafiador que vivemos. Enquanto pesquisador também pretendo trazer minha visão, baseado na experiência como sujeito implicado no ato docente. Esse método tem se mostrado adequado com a abordagem teórica que utilizaremos, pois, reintroduz o sujeito cognoscente na pesquisa e na produção do conhecimento, por meio de sua subjetividade. A pesquisa obedecerá às exigências do comitê de ética da UCS. Utilizaremos a entrevista dialogada como instrumento na construção dos dados, que serão gravadas em áudio, depois da devida permissão do sujeito entrevistado.

O Pensamento complexo, desenvolvido por Edgar Morin (2008), aponta alguns princípios que devem ser considerados na “reforma do pensamento docente”, dialogando com o pensamento simplificador, baseado no paradigma clássico de ciência (que fragmenta o conhecimento, e prioriza a cognição, em detrimento de outras dimensões do ser), com o intuito de construirmos um pensamento progressivamente complexo. O próprio pensador francês nos diz que é preciso reformar o pensamento para reformarmos nossas instituições. E que é preciso re-

formar nossas instituições para que possamos reformar o pensamento das futuras gerações.

Para reformarmos o pensamento é preciso compreendermos os princípios da complexidade, que são: 1) Princípio Sistêmico, que traz a ideia de que o sistema é constituído de partes que interagem entre si, o tempo todo; 2) Princípio Hologramático, o qual faz referência ao holograma, sendo possível a reconstrução do todo a partir de cada uma das partes; 3) Princípio Retroativo, que em vez de considerar linearmente causa e efeito, tomamos como referência o circuito retroativo; 4) Princípio Recursivo, o qual extrapolando o conceito de retroatividade, a recursividade é o processo de ir e vir na produção de si mesmo; 5) Princípio de Autonomia/Dependência, que parte da ideia de que toda organização autônoma, para funcionar, têm dependências; 6) Princípio Dialógico, o qual considera a relação como característica, ao mesmo tempo, de complementaridade, de concorrência e de antagonismo; 7) Princípio de Reintrodução do Sujeito Cognoscente em Todo Conhecimento, que apresenta a ideia de que o sujeito é capaz de construir a realidade, por ser pensante e reflexivo.

Portanto, pretendemos com esta pesquisa apontar para a necessidade de que a formação humana deve ser tomada na sua multidimensionalidade e não apenas no seu aspecto cognitivo e técnico. A universidade tem a responsabilidade de formar o cidadão na sua inteireza, não apenas para exercer uma profissão. O paradigma clássico de ciência não é suficiente para alcançarmos esses objetivos. Para isso, a docência necessita reconhecer no estudante as suas múltiplas dimensões, acolhendo e escutando suas falas e seus sentimentos, num processo ontológico, epistemológico, dialógico e, acima de tudo, humano.

Referências

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Tradução: Dulce Matos. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2008.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília – Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.



Retalhação: atividades de alfabetização

Catia Marinello

Palavras-chave: Alfabetização. Retalhação. Atividades. Pandemia.

Este texto abordará um recorte investigativo sobre os tipos de atividades de alfabetização no Município de Veranópolis/RS. A pesquisadora é alfabetizadora e integrante no Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul.

A investigação estuda as atividades de alfabetização durante o período de junho de 2019 até o final do ano letivo, na Rede Municipal de Ensino de Veranópolis/RS, a partir do Decreto Executivo Municipal nº 6.635/2020⁴², no qual ocorreu o ensino remoto, devido à pandemia da Covid-19. Nesse sentido, foram classificados os tipos de atividades de alfabetização, por meio dos estudos de Matos (2014), que serão

⁴² Decreto Executivo nº 6.635, de 09 de junho de 2020: I – Uso de aulas programadas com material didático adotado por esta rede de ensino, bem como de atividades impressas organizadas pelos professores. Todas as atividades que extrapolam o livro didático serão impressas e disponibilizadas aos alunos, sendo retiradas em datas organizadas pelas escolas; II – Uso de aulas remotas, possibilitando dar prosseguimento ao desenvolvimento das habilidades básicas de cada ano escolar de forma síncrona e assíncrona; III – Manutenção dos grupos de WhatsApp, para dar acesso às videoaulas de forma assíncrona, bem como para dar suporte às dúvidas dos alunos por meio da interação entre eles e entre os alunos e professores. Disponível em: <https://url.gratis/7BkiHr>. Acesso em: 09 jun. 2020.

destinados a este evento. O objetivo dessa escrita é retalhar essas atividades de alfabetização.

Esta escrita não tem resultados dos clássicos manuais, mas se faz por meio de movimentos que nos façam pensar e sair do lugar comum, do senso comum sobre a alfabetização e a vida. A retalhação é o próprio método da pesquisa pela qual a escritura acontece. Um método que quer se arremessar para escrever e se debruçar para pensar a escrita pela força da investigação sobre a verdade verdadeira (MATOS, 2012). Nesse texto, o método se faz junto à escrita e às foto-colagens, atravessado pela retalhação e proporcionando outras maneiras de ouvir, sentir e pensar as atividades de alfabetização.

Nesse contexto, tudo é possível: abrem-se as perguntas, pode-se tensionar a representação de que somente se ensina alfabetização pelos métodos (a ideia de que haveria uma verdade absoluta sobre o ideal das atividades de alfabetização) e dar outros sentidos, abrir outras fissuras.

Esta escrita se baseia na tese *Adeus, formação: o anti-emílio anunciador do conceito de programa de vida* (BORGES, 2018). Um achado, daqueles achados em meio a quem aprende a produzir uma saída de pesquisa. Em um dos capítulos, bem no final, Borges insinua e mostra o protocolo de experiência, no qual me proporciona fazer uma torção da tese, em que aproxima e abre o capítulo afirmando que a atividade pode estar fora do protocolo de organização da educação e do planejamento escolar, da aplicabilidade para o ensino.

Por meio das atividades observadas, foi possível perceber que grande parte das atividades de alfabetização, em Veranópolis, foram baseadas nos livros didáticos, voltada a pensar para um tipo de linguagem, a da base alfabética, uma escrita morta, uma escrita engessada num sistema capitalista utilitarista, uma escrita sem significado para a criança, uma escrita sem vida.

Nesse contexto, as atividades de alfabetização são para a institucionalização e não para a criança criar e imaginar. Nas pedagogias de alfabetização, centradas principalmente nos métodos e discursos já prontos, constroem-se as práticas na imagem dogmática do pensamento no regime de signos linguísticos, sobre as forças únicas da base alfabética.

Portanto, a palavra “atividade” pode estar reduzida dentro do pedagógico como uma política – toda atividade de sala de aula carrega ato político – da esfera econômica, do mercado, quando faz com que a atividade das pedagogias de alfabetização que impõem atividades do tipo de aplicabilidade de instrumentalização voltadas para execução de tarefas siga a lógica do mercado utilitarista. Tal política econômica se faz sinônimo nas atividades de alfabetização que se desenvolvem como um treino para produzir trabalhadores-alunos (BORGES, 2018).

Nessa perspectiva temos uma usinagem das atividades de alfabetização voltadas para o mercado de trabalho, envolvendo uma economia disciplinar da escola, uma transmissão de conhecimentos voltados para a aplicabilidade de um ensino rígido, maçante e estruturado. Já a atividade de retalhação contém elementos que possibilitam uma perspectiva sem que os resultados da pesquisa tenham que ser conquistados. Possibilita o direito de se questionar, de sair do espaço de professorinha viciada pela interpretação do certo ou do errado. Possibilita uma escrita espontânea, móvel e que nos faz pensar sobre as verdades que estão sendo impostas. Uma escrita que provoca resistência de todas as formas quando tentam enquadrar o estudante somente ao mercado de trabalho.

Referências

- BORGES, Gonçalves Bruno. **Adeus, Formação:** O Anti-Emílio Anunciador do conceito de programa de vida, 2018, 328p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24074/1/AdeusForma%c3%a7%c3%a3oAnti.pdf>. Acesso em: jun. de 2021.
- MATOS, Sônia Regina da Luz. Micrométodo de pesquisa em educação. *In:* Stecanela, Nilda (Org.). **Diálogos com a educação:** a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educus, 2012, p.113-128.
- MATOS, Sônia Regina da Luz. Planejamento e Metodologias em Alfabetização. *In:* Sônia Regina da Luz Matos e Betina Schuler (Orgs.) **Diálogos com a educação:** política, escola e escrita. Vol. 3. Caxias do Sul: Educus, 2014, p.175-199.
- VERANÓPOLIS (Rio Grande do Sul). Decreto nº 6.635, de 09 de jun. de 2020. **Leis Municipais Rio Grande do Sul – Veranópolis.**

Disponível em: leismunicipais.com.br/a/rs/v/veranopolis/decreto/2020/664/6635/decreto-n-6635-2020-altera-o-decreto-que-estabelece-normas-sanitarias-a-serem-adotadas-no-municipio-de-veranopolis-pelo-mesmo-periodo-que-perdurar-a-calamidade-publicano-municipio-de-veranopolis-declarada-pelo-decreto-executivo-municipal-n-6569-de-20-de-marco-de-2020. Acesso em: jul. de 2020.



A Covid-19 e os impactos na aprendizagem do ensino médio na área de linguagens

*Gilberto Florença da Câmara*⁴³

Palavras-chave: Aprendizagem. Linguagem. Ensino Médio. Covid-19.

A pandemia da Covid-19 impactou negativamente vários setores da sociedade brasileira e do mundo; e entre esses setores está a educação. Percebeu-se, durante a pandemia, com o fechamento das escolas e universidades, um agravamento do ensino-aprendizagem no Brasil. Partindo dessa percepção é que surgiu o problema de pesquisa: quais impactos foram causados na aprendizagem, decorrentes da Covid-19, nos estudantes do Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias?

A pesquisa contou com a participação de docente e estudantes entre 15 e 18 anos e teve como objetivo geral identificar os impactos causados pela pandemia Covid-19 na percepção dos estudantes da área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias sobre a aprendizagem. Por outro lado, teve como objetivos específicos: a) descrever como os estudantes se perceberam durante o Ensino Remoto,

43

em pleno isolamento social, fazendo de sua casa um ambiente de sala de aula; b) identificar nas narrativas dos estudantes de Ensino Médio (EM) os impactos da pandemia na aprendizagem dos componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias; e c) evidenciar a percepção dos estudantes sobre uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem na área de Linguagem.

A pesquisa baseou-se na concepção epistemológica de aprendizado colaborativa para compreender como ocorre a aprendizagem, numa perspectiva freireana (FREIRE, 1987; 1996). A pesquisa visou a sustentar que o ensino-aprendizagem acontece de forma colaborativa, dialógica, autônoma e emancipatória. As contribuições de Morin (2000) se referem aos saberes essenciais à educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

A pesquisa, com teor qualitativo, teve como metodologia participativa o método Grupo Focal baseado em Bardin (2011), em uma escola particular de Caxias do Sul. O grupo focal foi constituído por nove estudantes do (EM), que foram sorteados entre os voluntários das turmas do EM. Desses nove estudantes, sete eram meninas e dois eram meninos com idade entre 15 a 18 anos. Os temas discutidos no grupo focal foram três: 1) Possíveis impactos que a pandemia trouxe para o estudante do Ensino Médio; 2) Adaptações no ensino-aprendizagem por meio do Ensino Remoto Emergencial; e 3) Aprendizagem na área de Linguagens e suas Tecnologias durante a pandemia. Após discussão no grupo focal, as narrativas foram classificadas em categorias, resultando em narrativas aqui apresentadas. Um aspecto trata das percepções dos estudantes sobre como a Covid-19 prejudicou os seus estudos: medo, ansiedade, distração excessiva, abalo emocional, perdas de amizades, pânico, isolamento, sintomas emocionais e físicos. Quando o assunto foi aulas remotas em casa, as narrativas revelaram que o ambiente de casa não favorecia o estudo. Houve perda da rotina escolar, acomodação, procrastinação na entrega de trabalhos, aulas tradicionais usando tecnologias, desmotivação do aluno. Muitos relatos de que não aprenderam nada durante os dois anos de pandemia e que não lembram de muita coisa. Nos dois anos da Covid-19, as escolas em geral priorizaram o essencial para salvar o ano letivo. O estudante precisava apenas entregar trabalhos e ter presença

online durante as aulas, conforme parecer (BRASIL, 2020). O uso das tecnologias mostrou que tanto o estudante como o professor tiveram que se adaptar às tecnologias digitais. Embora as tecnologias tenham contribuído para a continuidade do ano letivo, ela não garantiu que houvesse participação e aprendizagem significativa (CATANANTE *et al.*, 2020). O tempo gasto no computador ou no celular causou problemas de saúde aos estudantes, havendo relato de miopia, constrangimento no uso da câmera e ausência nas aulas remotas.

Ao analisar as narrativas sobre a área de Linguagens, por componente curricular, sendo compostos por Língua Portuguesa, Inglês Arte e Educação Física o resultado foi: pouco aprendizado na Língua Portuguesa com aulas nada motivadoras, resultando em pouco interesse dos alunos. Na Língua Inglesa muitos relataram dificuldade em aprender inglês como está no livro. A maioria fazia curso de inglês fora da escola e participavam raramente das aulas remotas. O ensino da Arte foi prejudicado no E, pois há somente uma aula semanal, e no terceiro ano, dá lugar para outra matéria. Pouco se aprendeu com este componente. Por fim, Educação Física, que nas narrativas dos estudantes foi muito difícil porque eles queriam algo prático, e com aulas remotas não havia o que fazer. Professores pediam gravação de vídeo dos alunos provando que fizeram exercício físico. Houve muita teoria e pouca prática nas aulas.

A pesquisa deixa evidente que a aprendizagem no EM, durante a pandemia, foi impactada em vários aspectos: pelo ensino remoto, pela saúde mental e física dos estudantes, área de Linguagem sem atingir o objetivo que pede a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), menor tempo de estudo, prioridade no essencial de conteúdo para o aluno prosseguir seus estudos sem reprovação.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 de out. 2022.

Brasil (2020). **Parecer CEEEd nº 002/2020**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

CATANANTE, Flávia; CAMPOS, Rogério Cláudio de; LOIOLA, Iraneia. Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno? **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 8, p. 902-904.

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

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Editora Cortez, 2013.



Constelações familiares e o paradigma sistêmico: o estado da arte

Ana Amélia Maciel Maia

Palavras-chave: Constelação Familiar. Complexidade. Paradigma Sistêmico.

O presente estudo é o resultado parcial de uma investigação em andamento no mestrado em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul, centrada no estudo do paradigma sistêmico como fundamento para as estratégias de ensino utilizadas nas formações em constelações familiares. Observa-se, no Brasil, grande expansão da abordagem terapêutica das Constelações Familiares em diversas áreas do conhecimento. A prática profissional de cada uma delas apresenta uma forma de atuação e pressupostos de validação específicos, adequados ao seu contexto. No âmbito jurídico, “direito sistêmico”, na área da educação, “pedagogia sistêmica” são expressões utilizadas para designar o conjunto de princípios e práticas que resultaram da interação das constelações familiares com a área jurídica e a educacional, por exemplo.

Diante dos diferentes métodos de aplicação decorrentes da interação com cada área do conhecimento, volta-se o olhar a um ponto

anterior às práticas: o paradigma sistêmico como base epistemológica das constelações familiares. A psicóloga alemã Úrsula Franke-Bryson (2013, p. 39) menciona a dificuldade que se tem em conceituar as práticas que definem a terapia sistêmica. Contudo, refere que o ponto incontroverso entre esses métodos é a nova forma de pensar, observar e atuar em relação às questões emocionais, pois derivam de um novo paradigma, o sistêmico. Assim, partindo-se da hipótese de que essa é a base epistemológica em que a abordagem das constelações familiares está ancorada, questiona-se: qual o estado da arte em relação às pesquisas sobre as constelações familiares no que tange ao paradigma sistêmico?

O objetivo é realizar um mapeamento acerca da produção acadêmica no campo das constelações familiares com enfoque no estudo dessa perspectiva epistemológica. Esta pesquisa se vincula à temática do VII CEDU, especialmente, quando o Colóquio aponta a necessidade de estudos das interferências entre o local e o global. Isso ocorre especialmente porque a visão sistêmica está diretamente associada a estudos que olham as necessidades do local e suas inter-relações na perspectiva Global. Ademais, a Educação é a área que, por excelência, investiga não apenas os processos de ensino e aprendizagem, mas, principalmente, os pressupostos a partir dos quais estes se desenvolvem. A abordagem das constelações vem se expandindo no campo educacional, onde os métodos aplicados são inspirados naqueles empregados na seara terapêutica e adaptados ao ambiente educacional, atuando de forma complementar aos processos educativos adotados.

Nessa perspectiva, tais técnicas ganham sentido e valor a partir da compreensão e conjugação do que Vasconcellos (2005) ensina sobre esse novo paradigma: algo que não se restringe a uma explicação da objetividade, mas amplia-se tornando-se um pressuposto epistemológico do viver, isto é, uma nova forma de ver e agir no mundo fundado em três crenças: a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade.

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica realizada no repositório de teses e dissertações da CAPES, lançando no campo de busca as expressões “constelação familiar” e “constelações familiares”, ambas entre aspas, ao que foram encontrados 27 resultados. Destes, 12 eram anteriores à plataforma online Sucupira, implementada em

2014. Assim, foram selecionados os trabalhos dos anos seguintes a partir de 2016, resultado da busca de 15 trabalhos, dos quais 5 não possuíam divulgação autorizada. Dentre os 10 trabalhos selecionados, foram observados os seguintes aspectos: metodologia, base teórica principal, e os resultados da pesquisa. Resultou da busca apenas um trabalho acadêmico, a tese de doutorado da Caroline Vieira Ruschell, intitulado *Os Limites do Direito Ambiental na Preservação dos Recursos Naturais Comuns: Epistemologia da Sustentabilidade e Estudos de Caso*, de 2018, da Universidade Federal de Santa Catarina.

O estudo inicia traçando um paralelo dos conceitos do campo do Direito com novos paradigmas científicos trazidos em uma abordagem interdisciplinar, valendo-se de conceitos trazidos por Einstein, Planck, Heisenberg e Bohm, além do conceito de autopoiese por Maturana e Varela, e os campos mórficos, de Rupert Sheldrake. Em um segundo momento, adentra o campo epistemológico da sustentabilidade e realiza um estudo que localiza pontos complementares e convergentes entre as visões da complexidade trazida por Morin, a sistêmica de Fritjof Capra e a crítica de Boaventura de Sousa Santos. A maior ênfase foi dada à obra de Morin, pois percebeu que, com base na complexidade, é possível conceber uma consciência ecológica que conceba o ambiente como uma totalidade viva e auto-organizada (RUSCHEL, 2018, p. 263). Em estudo de caso, apresentou as constelações familiares como uma ferramenta prática aplicada ao Direito que auxilia a ampliar os limites da consciência, em coerência com os pressupostos epistemológicos apresentados. A partir desse trabalho acadêmico, evidenciou-se a importância (e a necessidade) de uma continuidade nas pesquisas dos pressupostos, princípios e paradigmas que constituem, em tese, a base epistemológica das constelações familiares.

Referências

BRAGA, Ana Lucia de Abreu. Psicopedagogia e constelação familiar sistêmica: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 26, n. 80, p. 274-285, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2022.

FRANKE-BRYSON, Úrsula. **O rio nunca olha para trás**. São Paulo/SP: Conexão Sistêmica, 2013.

RUSCHEL, Caroline Vieira. **Os Limites do Direito Ambiental na Preservação dos Recursos Naturais Comuns**: Epistemologia da Sustentabilidade e Estudos de Caso. 2018. 299 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6696553. Acesso em: 10 set. 2022.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistemico**: o novo paradigma da ciência. 9. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistemico**: uma epistemologia científica para uma ciência novo-paradigmática. Disponível em: <https://legacy.unifacef.com.br/quartocbs/arquivos/14.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.



Inovação pedagógica na formação continuada de professores de matemática de uma rede municipal de ensino

Graziele Dall'Acua

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores de Matemática. Abordagem crítico-dialética. Práticas pedagógicas inovadoras.

O presente estudo, parte integrante de um projeto de tese, tem por objetivo analisar as contribuições da formação continuada para professores de Matemática que atuam com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental com o propósito de investigar propostas pedagógicas inovadoras. A investigação têm como objetivos específicos: verificar o Regimento Escolar e o Referencial Curricular do município de Flores da Cunha; estudar e sistematizar os conceitos de inovação pedagógica; identificar nos depoimentos dos professores as contribuições da formação continuada para o processo de ensino e de aprendizagem dos Anos Finais do Ensino Fundamental; mapear quais propostas pedagógicas construídas na formação continuada de professores contribuem para a inovação pedagógica; e diagnosticar os desafios vivenciados pelos professores de Matemática no processo de formação continuada.

Em primeiro lugar, precisa-se pensar em uma inovação pedagógica que mergulhe nas coisas importantes de uma nova formação compreensiva e integral. Uma inovação que permita estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressiva, para promover uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade, ou seja, uma inovação que procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes, que promova a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe, conforme sugere Carbonell (2002).

Já pensar nos professores, de modo geral, é pensar no compromisso público com a educação e na necessidade de valorização da dimensão profissional por meio da formação inicial, contínua e permanente desses profissionais. Segundo Nóvoa (2019) é necessário um plano organizacional de acompanhamento de dinâmicas inovadoras que estão sendo aplicadas em vários espaços, abrindo o modelo educacional para novas formas de trabalho pedagógico, em um esforço constante de reconstruir o comum, sem deixar de valorizar a diversidade.

Diante das necessidades de pensar nos desafios contemporâneos da educação, a proposta investigativa estará alicerçada nas concepções epistemológicas embasada na abordagem dialética que permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações, conforme sugere (GAMBOA, 2007) nas concepções da base epistemológica dialética o processo de construção do concreto pensamento ocorrerá a partir do concreto real. A análise dos pressupostos de nível teórico, metodológico e epistemológico se dará por meio da abordagem crítico-dialética, pois o professor, sujeito que constrói a teoria e a prática poderá pensar e atuar num processo cognitivo-transformador.

O referencial teórico estará à luz das concepções de Paulo Freire (1996) e Antônio Nóvoa (2019), pois para Freire (1996), o professor tem responsabilidade ética no exercício da tarefa docente, e por isso, tem responsabilidade no modo como constrói sua identidade profissional e sua formação. Para Nóvoa (2019), ninguém se integra na profissão sozinho, todos precisam de outros professores para se tornarem professores.

A pesquisa contempla a abordagem qualitativa e descritiva; já quanto aos procedimentos, a pesquisa será do tipo pesquisa-ação. Para realizar o levantamento dos dados, a pesquisa prevê a utilização de entrevistas, questionários, diário de bordo e observações, prevendo construir uma síntese convalidada no processo do conhecimento. Os dados serão analisados a partir dos referenciais teóricos da Análise Textual Discursiva.

Levando em consideração a construção de novas práticas pedagógicas e a transformação da escola em uma escola centrada na aprendizagem, é fundamental pensar em formações continuadas para os professores, em um ambiente educativo inovador para promover ações compartilhadas as quais estejam à altura dos desafios da contemporaneidade, como sugere Freire (1996) e Nóvoa (2019).

Referências

CARBONELL, Jaume; HORN, Maria da Graça Souza. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologia. Campinas: Argos, 2007.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.



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 120 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 1.500 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:

