



Orgs.

José Edimar de Souza

Carla Beatris Valentini

Elisângela Cândido da Silva Dewes

Natália Eilert Barella

Samanta Vanz

Thainá Cristina Guedes

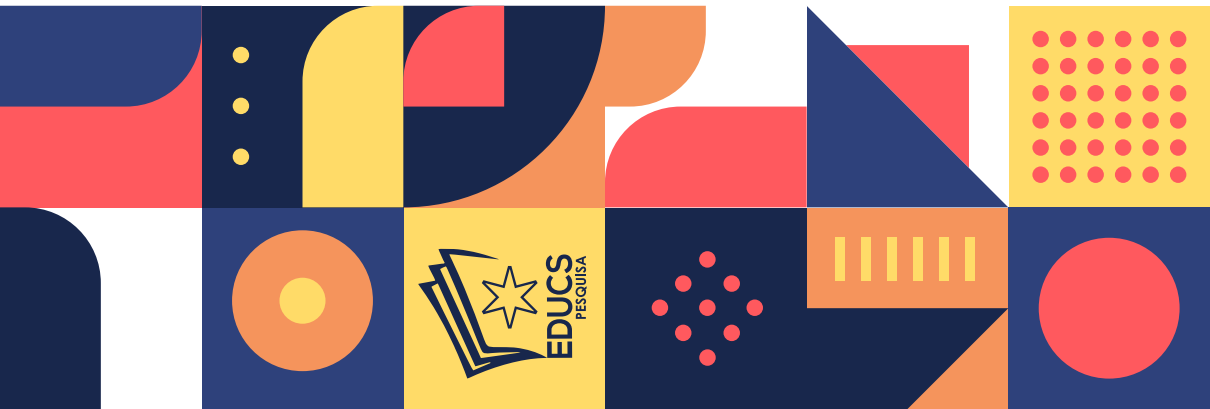
VIII CEDU

Colóquio Nacional de Educação Discente

I CINED

Congresso Internacional de Educação

História e processos educativos:
a pesquisa por uma cidadania global



Orgs.

José Edimar de Souza

Carla Beatris Valentini

Elisângela Cândido da Silva Dewes

Natália Eilert Barella

Samanta Vanz

Thainá Cristina Guedes

VIII CEDU

Colóquio Nacional de Educação Discente

I CINED

Congresso Internacional de Educação

História e processos educativos:
a pesquisa por uma cidadania global

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Dom José Gislon

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 Calgaro – 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



Orgs.

José Edimar de Souza

Carla Beatris Valentini

Elisângela Cândido da Silva Dewes

Natália Eilert Barella

Samanta Vanz

Thainá Cristina Guedes

VIII CEDU

Colóquio Nacional de Educação Discente

I CINED

Congresso Internacional de Educação

História e processos educativos:
a pesquisa por uma cidadania global



© dos autores

1ª edição: 2023

Revisão sob responsabilidade dos autores

Organização dos Anais: SOUZA, José Edimar de; VALENTINI, Carla Beatris; DEWES, Elisângela da Silva; BARELLA, Natália Eilert VANZ, Samanta; GUEDES, Thainá Cristina.

Editoração: Ana Carolina Marques Ramos

Capa: Ana Carolina Marques Ramos

Ilustração de capa e identidade visual do evento: Samanta Vanz

A redação e o conteúdo dos textos são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores

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

C719a	Colóquio Nacional de Educação Discente (8. : 2023 ago. 24-26 : Caxias do Sul, RS). [Anais do] VIII CEDU, Colóquio Nacional de Educação Discente [recurso eletrônico] ; I CINED, Congresso Internacional de Educação : história e processos educativos : a pesquisa por uma cidadania global / Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação ; org. José Edimar de Souza ... [et al.]. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2023. Dados eletrônicos (1 arquivo). Apresenta bibliografia. Modo de acesso: World Wide Web. ISBN 978-65-5807-265-2 DOI 10.18226/9786558072652 1. Educação - Congressos. I. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Souza, José Edimar de. III. Congresso Internacional de Educação (1. : 2023 ago. 24-26 : Caxias do Sul, RS). IV. Título. CDU 2. ed.: 37(062.552)
-------	---

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - Congressos

37(062.552).

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

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

Anais

VIII CEDU – Colóquio Nacional de
Educação Discente

I CINED – Congresso Internacional de
Educação

“História e processos educativos: a pesquisa por uma
cidadania global”

24, 25 e 26 de agosto de 2023

Evento híbrido

José Edimar de Souza

Carla Beatris Valentini

Elisângela Cândido da Silva Dewes

Natália Eilert Barella

Samanta Vanz

Thainá Cristina Guedes

(Orgs.)

Anais

VIII CEDU – Colóquio Nacional de
Educação Discente
I CINED – Congresso Internacional de
Educação

“História e processos educativos: a pesquisa por uma
cidadania global”

Caxias do Sul, agosto de 2023

Realização

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Área do Conhecimento de Humanidades

Centro de Estudos Latino-americanos em Pesquisa e Educação (CELAPED).

Cátedra UNESCO – Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental

VIII CEDU – Colóquio Nacional de Educação Discente

I CINED – Congresso Internacional de Educação

ceduppgedu@gmail.com

Coordenação geral

Carla Beatris Valentini – UCS

José Edimar de Souza – UCS

Natália Eilert Barella – UCS

Thainá Cristina Guedes – UCS

Comissão organizadora

Elisângela Cândido da Silva Dewes – UCS

Fernanda Meneghel Cadore – UCS

Fernanda Rodrigues Zanatta – UCS

Júlia Duarte Schenkel – UCS

Maria Zilda de Oliveira Valim – UCS

Samanta Vanz – UCS

Comissão científica

Alba Cristina Couto dos Santos Salatino – IFRS

Alberto Martinez Boom – UPN – Colômbia

Andréa Wahlbrink Padilha da Silva – UCS

Andréia Morés – UCS

Antônio Paulo Valim Vega – UCS

Betânia Maria Lidington Lins – UCS

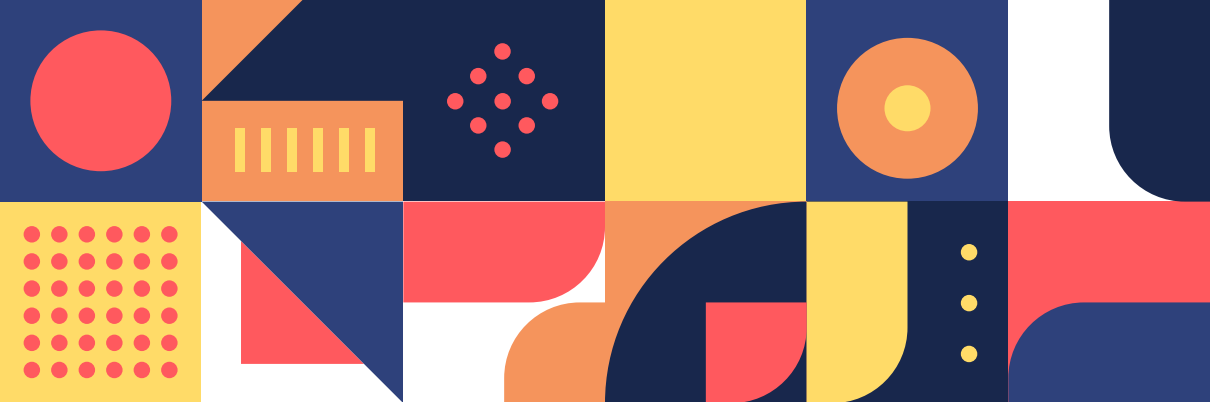
Carla Beatris Valentini – UCS

Carolina Schenatto da Rosa – UCS

Cláudia Alquati Bisol – UCS

Cláudio de Sá Machado Junior – UFPR
Cristiane Backes Welter – UCS
Cristina Maria Pescador – UCS
Cristine Fortes Lia – UCS
Danilo Romeu Streck – UCS
Délcio Antônio Agliardi – UCS
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti – UFPI
Edison Luiz Saturnino – UFRGS
Edla Eggert – PUC/RS
Eliana Maria do Sacramento Soares – UCS
Eliana Rela – UCS
Elisângela Cândido da Silva Dewes – UCS
Elsa Mônica Bonito Basso – UCS
Evaldo Antônio Kuiava – UCS
Fabiano Quadros Rückert – UFMS
Fernando Ripe – UFPel
Fernanda Meneghel Cadore – UCS
Fernanda Rodrigues Zanatta – UCS
Flávia Brocchetto Ramos – UCS
Flávia Roberta dos Santos – UCS
Florenço Mendes Varela – Escola Universitária Católica de Cabo Verde, Portugal
Gabriel Scagliola – Museo Pedagógico José Pedro Varela e Institutos Normales de Montevideo – Uruguai
Giana Lange do Amaral – UFPel
Gilvanice Barbosa da Silva Musial – UFBA
Gizele Zanotto – UPF
Geraldo Antônio da Rosa – UCS
Hilda Jaqueline de Fraga – UNIPAMPA
Isadora Alves Roncarelli – UCS
Isabel Rosa Gritti – UFFS
Joelma Couto Rosa – Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul
José Edimar de Souza – UCS
Júlia Duarte Schenkel – UCS
Lourenço Conceição Gomes – Escola Universitária Católica de Cabo Verde, Portugal

Lucinda Arsego – IFRS
Madalena Pereira da Silva – UNIPLAC
Manuela Ciconetto Bernardi – UCS
Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli – IFRS
Maria Julieta Abba – UNISINOS
Maria Teresa Santos Cunha – UFSC/UDESC
Maria Zilda de Oliveira Valim – UCS
Marivete Gesser – UFSC
Mateus Borsatto – UCS
Natália Eilert Barella – UCS
Nicolás Arata – UBA – Argentina
Nilda Stecanela – UCS
Querubina Aurélio Bezerra – UCS
Sabrina Arsego Miotto – IFRS
Samanta Vanz – UCS
Simone Corte Real Barbieri – UCS
Tânia Maris de Azevedo – UCS
Terciane Ângela Luchese – UCS
Terezinha Oliveira – UEM
Thainá Cristina Guedes – UCS
Tatiane Ermel – Universidad de Valladolid – Espanha
Vanderlei Carbonara – UCS
Zeila de Brito Fabri Demartini – USP



Sumário

Apresentação / 11

Programação Geral / 12

ANAIS DOS RESUMOS EXPANDIDOS / 16

GT1: História e Política / 17

GT2: Gênero, Diversidade e Questões Étnico-Raciais / 68

GT3: Práticas Inclusivas / 96

GT4: Filosofia / 135

GT5: Linguagens e Tecnologia / 164

GT6: Gerações e Processos Educacionais / 213

GT7: Formação Docente e Docência / 235

ANAIS DOS TRABALHOS COMPLETOS / 290

GT1: História e Política / 291

GT2: Gênero, Diversidade e Questões Étnico-Raciais / 426

GT3: Práticas Inclusivas / 504

GT4: Filosofia / 558

GT5: Linguagens e Tecnologia / 567

GT6: Gerações e Processos Educacionais / 593

GT7: Formação Docente e Docência / 664



Apresentação

Na sua oitava edição, o CEDU, criado em 2016 e realizado anualmente, eleva-se a categoria de evento Nacional, e ocorre concomitantemente ao I Congresso Internacional de Educação (CINED). O Congresso Internacional de Educação (CINED) é um evento organizado pelo corpo docente e discente do PPGEdU-UCS, que se origina no ano em que é inaugurada a Cátedra UNESCO vinculada à Área de Humanidades e que se celebra os 15 anos do PPGEdU. Nesse sentido, o CINED aspira reunir, bianualmente, redes, entidades e pesquisadores para construir diferentes interlocuções entre a academia e a sociedade civil.

O tema “História e Processos Educativos: a Pesquisa por uma Cidadania Global” visa abordar importantes questionamentos e reflexões sobre a importância da pesquisa e do estudo dos processos históricos e educativos, na compreensão ampliada de mundo e na busca de alternativas para as crises enfrentadas nas sociedades atuais, bem como, nas comunidades científicas e educacionais.

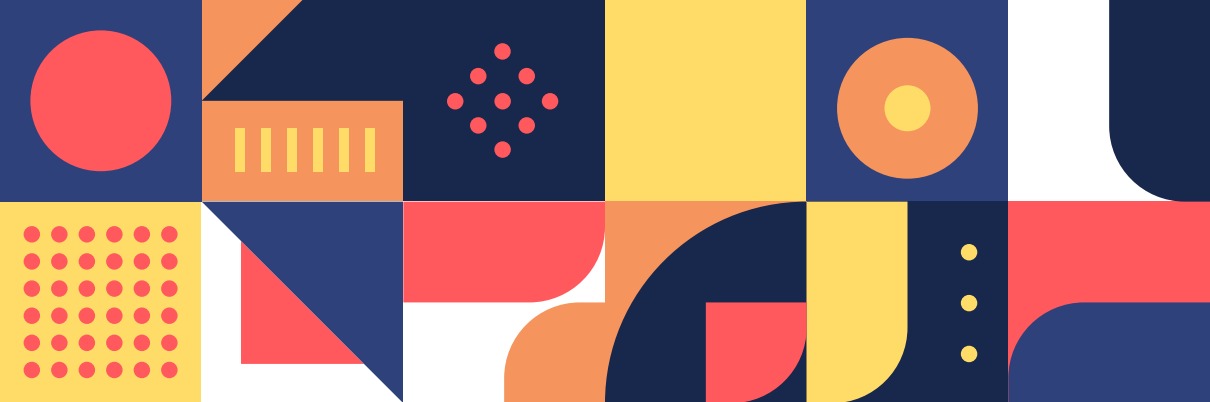
Os eventos estão sendo promovidos pelo PPGEdU, pelo Centro de Estudos Latino-Americanos em Pesquisa e Educação (CELAPED) e pela Cátedra UNESCO Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental, da Universidade de Caxias do Sul. As cátedras UNESCO têm a função de construir pontes entre a academia, a sociedade civil, as comunidades locais e informar decisões em políticas sobre o tema a que se destinam, no caso da UCS, a educação para a cidadania e para a sustentabilidade.

Carga Horária

30 horas – Válidas como atividades complementares.

Público-Alvo

Professores, pesquisadores, estudantes e comunidade.



Programação geral

Dia 24 de agosto – Quinta-feira

- 14h – Credenciamento
- Das 15h às 16h – **Sessão de Lançamento de Livros**
- Local: Auditório do Bloco E, Campus-Sede.
- Das 18h às 19h – **Diálogo e Sessão de Autógrafos** – Carlos Torres – UCLA/USA
- 19h – **Abertura Oficial do VIII CEDU E I CINED**
- Das 19h30 às 20h30min – **Conferência de Abertura: Uma Agenda para Ensino e Pesquisa: Educação para Cidadania Global, Sustentabilidade e Promoção da Participação Cívica** – Carlos Torres – UCLA/USA, com debate de Vanderlei Carbonara – UCS
Mediação: Terciane Ângela Luchese – UCS
- 20h30min – **Apresentação de Resenha do Livro do Professor Carlos Torres**
Mediação: Danilo Romeu Streck – UCS
- Das 21h às 22h – Atividade Cultural
- Local: UCS Teatro

Dia 25 de agosto – Sexta-feira

- Das 8h às 10h – **Apresentações de Trabalhos nos GTs (1ª. sessão).**
- 10h – Coffee Break
- Das 10h30min às 12h – **Apresentações de Trabalhos nos GTs (2ª. sessão).**
- Das 14h às 16h – **Mesa I – Tema: Gênero, Diferença, Interseccionalidade: Compromissos da Educação** – Alba Cristina Couto dos Santos Salatino – IFRS, Cristine Fortes Lia – UCS, Marivete Gesser – UFSC
Mediação: Rudson Adriano Rossato da Luz – Doutorando em Educação

- 16h – Coffee Break
- Das 16h30min às 19h – **Apresentações de Trabalhos nos GTs (3ª. sessão).**
- Das 20h às 22h – **Mesa II – Tema: O Pesquisar e o Orientar: Percursos e Interloquções nas Trajetórias Investigativas** – Edla Eggert – PUC/RS, Maria Teresa Santos Cunha – UFSC/UDESC, Terezinha Oliveira – UEM
- Mediação: Patrícia Neumann – Doutoranda em Educação
- Local: Bloco E, Campus-Sede.

Dia 26 – Sábado

- Das 8h às 10h – **Mesa III – Tema: Desafios da Educação: Percursos de Pesquisa e Cidadania na Perspectiva de Egressos do PPG Edu/UCS** – Joanne Cristina Pedro – Doutora em Educação, Mariana Lisbôa de Oliveira – Mestre em Educação, Lilibth Wilmsen – Mestre em Educação e Rafael Ramires Jaques – Doutor em Educação
- Mediação: Erisson Teixeira Emer – UCS e Maria Eduarda Ribeiro da Silva – Doutoranda em Educação
- Das 10h30min às 12h – **Conferência de Encerramento: Tendências de la Educación en América Latina** – Alberto Martinez Boom – UPN – Colômbia, com debate de Elsa Mónica Bonito Basso – UCS
Mediação: Geraldo Antônio da Rosa – UCS
- Local: Atividade Síncrona

GT1: História e Política:

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.

Coordenadores: Matheus Borsatto, Manuela Ciconetto Bernardi, Eliana Rela e Nilda Stecanela.

GT2: Gênero, Diversidade e Questões Étnico-Raciais

Ementa: O presente grupo de trabalho acolhe trabalhos convergentes com a Diversidade, Gênero 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.

Coordenadores: Joelma Couto Rosa, Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli, Eliana Sacramento e Terciane Ângela Luchese.

GT3: Práticas Inclusivas

Ementa: O presente GT acolhe trabalhos que evidenciam estudos e pesquisas sobre práticas inclusivas na contemporaneidade, considerando os desafios frente aos processos educacionais da/na educação básica e superior, visando o protagonismo e valorização de temáticas inclusivas.

Coordenadores: Erisson Emer, Querubina Aurélio Bezerra, Claudia Bisol e Cristiane Welter.

GT4: Filosofia

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

Coordenadores: Maria Zilda Valim, Antônio Paulo Valim Vega, Délcio Antônio Agliardi, Evaldo Kuiava e Geraldo Antônio da Rosa.

GT5: Linguagens e Tecnologia

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.

Coordenadores: Júlia Schenkel, Sabrina Arsego Miotto, Cristina Pescador e Tânia Maris de Azevedo.

GT6: Gerações e Processos Educacionais

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 impulsionam a reflexão sobre a temática, perante o atual cenário pós-pandêmico que se apresenta. Assim, tenciona-se a pesquisa entre

os saberes apresentados, buscando alternativas de aprendizagem por meio de um diálogo entre Gerações e Processos Educacionais. Tendo como ponto de partida o rigor ético, estético e político nas submissões, evidenciando o compromisso social da pesquisa acadêmica.

Coordenadores: Lucinda Arsego, Isadora Alves Roncarelli, Andréa Wahlbrink e Flávia Brochetto Ramos.

GT7: Formação Docente e Docência

Ementa: O presente GT acolhe trabalhos que evidenciam estudos e pesquisas sobre a formação de professores e suas relações com a docência frente aos processos educacionais, educação básica e educação superior na contemporaneidade.

Coordenadores: Flávia Roberta dos Santos, Betânia Maria Lidington Lins, Andréia Morés e Simone Corte Real Barbieri.



ANAIS DOS RESUMOS EXPANDIDOS





GT1: História e Política





A formação do aluno trabalhador por meio da educação profissional no município de Caxias do Sul

Rodrigo Dullius
Doutor em Educação
IFRS – Campus Caxias do Sul

A educação profissional técnica é uma modalidade de ensino que tem se mostrado cada vez mais relevante no contexto atual, oferecendo uma formação rápida, prática e técnica que prepara os alunos para ingressarem no mercado de trabalho. Nesse sentido, a presente pesquisa busca analisar o contexto histórico da formação deste aluno trabalhador no município de Caxias do Sul, buscando elementos no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami utilizando a arqueogenealogia de Michel Foucault.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar elementos históricos da educação profissional e do ensino técnico no contexto de Caxias do Sul, identificando os principais documentos disponíveis no arquivo público municipal relacionados à educação profissional e ao ensino técnico. Também analisar os discursos e práticas presentes nos documentos, a fim de compreender como a educação profissional e o ensino técnico foram desenvolvidos para o aluno trabalhador em Caxias do Sul.

Por identificar as mudanças e continuidades históricas nas políticas públicas de educação profissional para o aluno trabalhador em Caxias do Sul, este resumo possui uma relação direta com o Grupo de Trabalho 01 (História e Política) uma vez que analisa elementos históricos desta educação profissional com a intenção de promover discussões sobre o percurso histórico da educação de ensino técnico no município de Caxias do Sul.

Em termos metodológicos, a pesquisa utiliza como fonte de dados os documentos disponíveis no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami relacionados à educação profissional e ao ensino técnico. A análise dos documentos está sendo realizada por meio da arqueogenealogia proposta por Michel Foucault (1972, 2005, 2014), que busca compreender as práticas e discursos presentes nas fontes históricas.

A seleção dos documentos mais relevantes para a análise considera aspectos como a produção dos documentos, a sua circulação e as práticas e discursos presentes neles. Como forma de subsídio aos elementos pesquisados, Carvalho (2009), Cavaco (2013) e Fonseca (1986) ajudam a compreender as dificuldades históricas e os desafios impostos à esta educação. Sabe-se que o acesso a essas modalidades de ensino nem sempre foi democrático, especialmente para alguns grupos sociais.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a compreensão da história da educação profissional e do ensino técnico em Caxias do Sul. Além disso, espera-se que a análise dos documentos por meio da genealogia de Michel Foucault possibilite uma reflexão crítica sobre as políticas públicas de educação profissional e ensino técnico em Caxias do Sul. Assim, esta pesquisa busca analisar como a educação profissional e o ensino técnico foram historicamente desenvolvidos em Caxias do Sul, como o aluno trabalhador foi inserido nesse contexto e os impactos desta relação da educação para o trabalho no seu contexto e os reflexos e impactos nos dias atuais.

Referências

CARVALHO, R. M. **Corporeidades e experiências: potencializando a educação de jovens e adultos (EJA)**. In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S (orgs.). **Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Coleção Estudos em EJA).

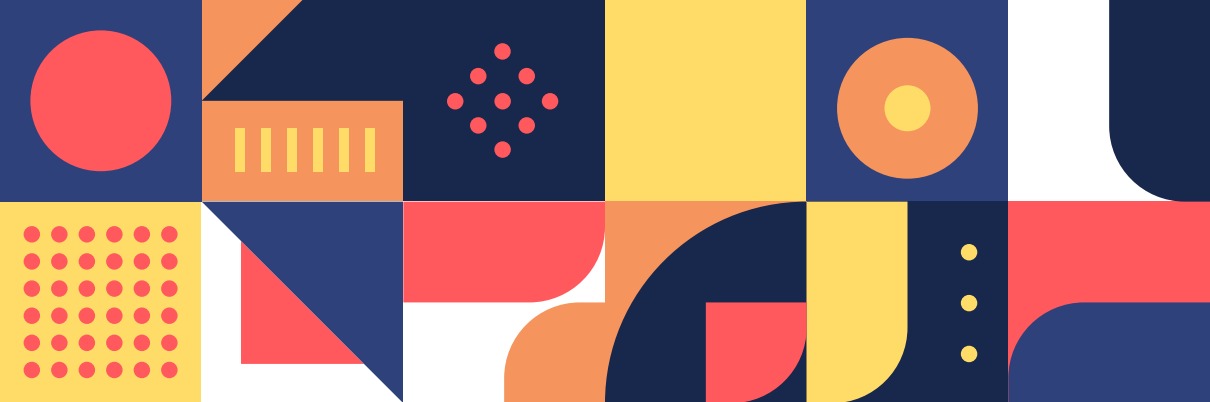
CAVACO, C. **Formação de adultos poucos escolarizados: paradoxos da perspectiva de educação ao longo da vida**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 449-447, maio/ago. 2013.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. 5. v. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2005



Os grupos escolares pelas páginas dos periódicos

Gisele Belusso
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

José Edimar de Souza
Doutor em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

O estudo apresentado é parte integrante do projeto Grupo Escolar no Vale dos Sinos e na Serra Gaúcha, no século XX: culturas e práticas. Neste momento, o objetivo foi pesquisar os grupos escolares da região norte do Rio Grande do Sul nos periódicos do Estado. Os pressupostos teórico-metodológicos são pautados na História da Educação e na História Cultural. A metodologia é a análise documental. O percurso metodológico contemplou, os passos a seguir: a) Consulta na hemeroteca da Biblioteca Nacional de forma virtual; b) Organização das publicações encontradas. A consulta foi feita a partir dos nomes dos grupos escolares constantes no Decreto estadual nº 19.818, de 13 de agosto de 1969, que reclassifica as escolas. Nela constam o nome de 48 instituições escolares localizadas nos municípios de Erechim, Aratiba, Barão de Cotegipe, Monte Alegre, Gaurama, Getúlio Vargas, Marcelino Ramos e São Caetano. A busca exigiu uma atenção concentrada, já que por vezes os nomes dos grupos escolares são citados de forma abreviada. A palavra grupo escolar, por exemplo, recorrentemente é escrita com as letras GE. As publicações foram organizadas em quadros com as informações a seguir: a) Palavra-chave da busca, periódico, ano da publicação, edição, transcrição da notícia e link da página consultada. Os resultados preliminares é um conjunto de 19 publicações localizadas no Correio Rio-Grandense de Garibaldi, Diário de Notícias e Jornal do Dia, jornais da capital Porto Alegre, entre os anos de 1949 até 1968. Ao analisar o conteúdo de tais publicações compreende-

mos os jornais como suportes de escrita vinculados ao seu contexto de produção. Ou seja, não se trata de espaços neutros e entender o que mereceu espaço e divulgação são elementos de análise. Conforme Luca (2005), a atividade jornalística teve, em seus primórdios, “raízes políticas”. Consequentemente, é preciso compreendê-los como disseminadores de discursos articulados aos grupos sociais que os forjam, que podem estar ligados não só a questões políticas, mas também econômicas, religiosas, dentre outras, em determinado momento situado historicamente. As publicações citadas apresentam uma reclamação sobre o atraso nas obras de um grupo escolar de Erechim, uma notícia sobre a troca direção, publicações sobre os desfiles cívicos, a publicação sobre a liberação de verbas para a construção de prédios escolares, decretos de denominação, divulgação de vagas para o preenchimento em grupos escolares, posse de estagiários e professores, criação de grupos escolares, escolas reunidas e patronatos agrícolas e Plano de emergência do ensino primário que contemplava a contratação de 3.000 professores no Estado. Desta forma, afirma-se que o espaço destinado para as publicações relacionados aos grupos escolares da região norte do Rio Grande do Sul foi o informativo quando publicizava vagas para preenchimento nas instituições escolares e nomes dos professores que tomariam posse e de representação quando dissemina a educação como tema a ser defendido quando pleiteia construção de prédios escolares e divulga a expansão do ensino.

Referências

LUCA, Tânia Regina. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-154

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 19.818**, de 13 de agosto de 1969. Reclassifica escolas, Porto Alegre, 1969.



História e memórias da Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante: Guaporé-RS (1927-1945).

Mateus Borsatto
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a história e as memórias, da primeira escola pública de ensino primário de Guaporé, Rio Grande do Sul, entre 1927 e 1945, com destaque para os processos de institucionalização e de escolarização, visto que saber ler e escrever e contar se traduziu, durante muito tempo como máxima da instrução elementar graduada. A pesquisa de natureza qualitativa fundamenta-se teoricamente na História Cultural, utilizando a metodologia da análise documental, tendo como fontes: atas, livro de registros de matrículas, bem como de outros documentos localizados no percurso da pesquisa. Desta forma, procura-se dar visibilidade à instituição escolar, recompondo sua história como local de transformação de pessoas e da realidade social.

A escola, objeto de pesquisa, é a Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante, localizada em Guaporé-RS, que possui um reconhecimento social e histórico, pois foi o primeiro local da região onde a educação formal se deu de forma pública e gratuita. Além disso, há motivações pessoais, que perpassam minha infância e juventude em minha trajetória educacional que foram importantes para a definição deste objeto de pesquisa.

A Escola foi fundada em 22 de fevereiro de 1950, inicialmente com o nome de Grupo Escolar Francisco Xavier Giordani. Sua história remonta ao ano de 1926, quando foi criada a Escola Isolada de Guaporé. Em 1930, a escola foi transferida para um novo prédio e passou a se chamar Grupo Escolar Estadual de Guaporé. “Os

números falam por si quanto à necessidade de ampliar os meios de instrução na sede, com aproximadamente três centenas de crianças voltadas para o aprendizado.” (MAS, 2022, p. 114).

Em 1959, o Grupo Escolar foi transformado em Escola de Primeiro Grau e, em 1971, passou a oferecer também o Ensino de Segundo Grau. Foi nesse período que a escola recebeu o nome de Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante, em homenagem aos bandeirantes, desbravadores que tiveram papel importante na colonização do estado do Rio Grande do Sul.

Ao longo dos anos, a escola passou por diversas reformas e ampliações, tornando-se uma referência em educação na região, por ofertar a educação formal, gratuita e por consequência transformar a realidade de inúmeras pessoas no meio social, possibilitando melhores condições de vida digna, (GIRELLI, 2003, p. 54). Em 2005, foi inaugurado o novo prédio da escola, com mais espaço e melhores condições de ensino.

A Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante tem como missão formar cidadãos críticos e participativos, capazes de atuar na sociedade de forma ética e responsável. Preza pela qualidade do ensino oferecido e pela formação de jovens comprometidos com o desenvolvimento sustentável e com a promoção da igualdade social, formando jovens preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Pesavento (2005, p. 59) também contribui e assevera que “escrever a história ou construir um discurso sobre o passado, é sempre um ir ao encontro das questões de uma época”.

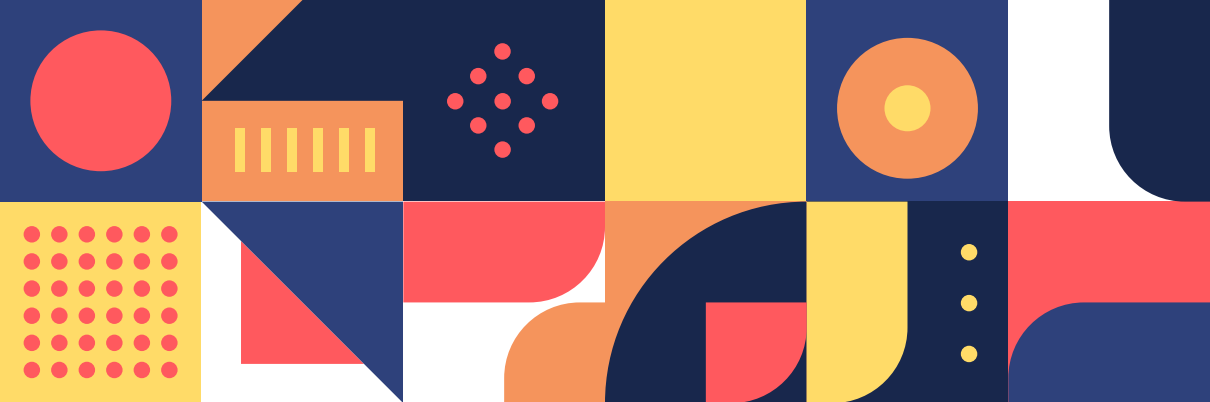
Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral analisar a institucionalização, a história e as memórias, da primeira escola pública de ensino primário de Guaporé-RS, Rio Grande do Sul, entre 1927 e 1945. E objetivos específicos, caracterizar o processo histórico e das memórias da constituição da Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante de Guaporé-RS, entre os anos de (1927-1945). Além disso, verificar a história da Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante de Guaporé-RS, como primeiro local público regional, onde possibilitou a escolarização formal, em consequência melhores condições de vida para muitas pessoas.

Através da pesquisa documental histórica, é possível obter informações e evidências sobre eventos passados, contextos sociais, políticos e culturais, e outras características relevantes para a compreensão do objeto de estudo (KRIPKA et al., 2015). A análise documental, por sua vez, envolve a avaliação crítica dos documentos coletados. Nesse processo, os pesquisadores examinam os documentos em detalhes, identificando informações relevantes, comparando diferentes fontes e interpretando seu significado histórico. A análise documental ajuda a verificar a veracidade das informações contidas nos documentos, identificar tendências, padrões ou contradições, e fornecer uma base sólida para a formulação de conclusões objetivas.

Pesquisar o processo de criação de uma escola, neste contexto a Escola Estadual Bandeirante, há uma relevância no que tange o avanço da sociedade local de Guaporé na escolarização e na qualidade de vida e profissional. A escola possui este caráter transformador para as pessoas que passam por ela.

Referências

- GIRELLI, Giovanni. **A transformação de Guaporé**: evolução urbana e memórias. Editora Engenho Comunicação e Arte, 2003.
- KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.
- MAS, Gilberto Luis Dal. **Caminhos de Guaporé**: dos primeiros habitantes ao primeiro centenário/pesquisa, textos e edição de fotografia de Gilberto Luis Dal Mas; ilustrações de Moacir Arlan da Silva Andrade. Guaporé: Livro integrante de projeto aprovado na Lei de Incentivo à Cultura – Pronac 191160, 2003.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



Os grupos escolares na perspectiva da revisão de literatura na área da história da educação

Samanta Vanz
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

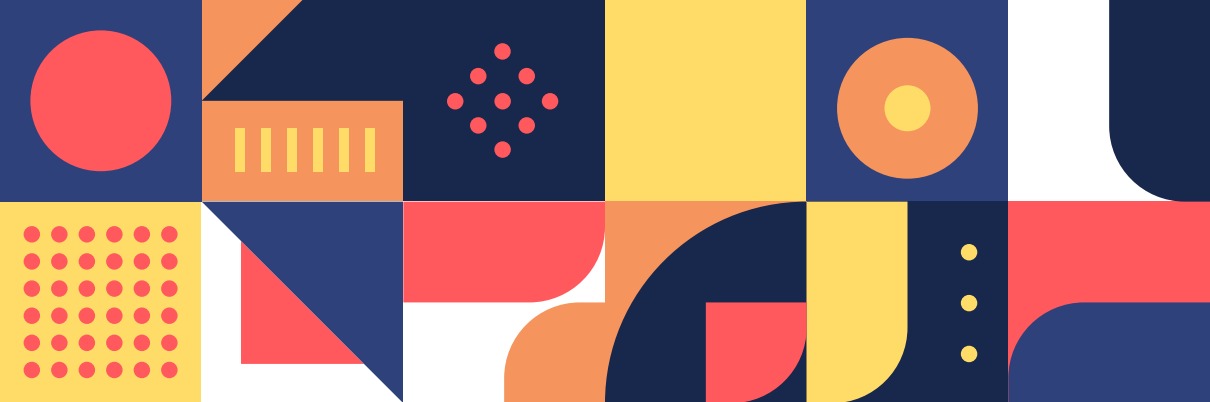
José Edimar de Souza
Doutor em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Na constituição das pesquisas de pós-graduação, a familiaridade com os estudos já produzidos sobre o tema se torna um elemento significativo para a produção acadêmica, visto que inventariar, descrever e categorizar o conhecimento já produzido auxilia na seleção adequada da literatura para fins de comparação, análise e discussão. Neste sentido, as pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” passaram a ser incorporadas nos procedimentos realizados para a produção acadêmica, objetivando mapear e discutir o que vêm sendo privilegiado nos espaços de produção científica. Ao observarmos o que já foi produzido, também podemos identificar os apontamentos teóricos e metodológicos de cada pesquisador, problematizando o objeto de pesquisa numa percepção sistêmica a respeito da produção acadêmica (ALVES, 1992). O objetivo do estudo foi sistematizar os resultados de um estado da arte realizado a partir dos Anais de eventos de História da Educação com a temática acerca dos grupos escolares: ANPED, ANPUH, ASPHE e CBHE. Foram analisados Anais de eventos entre 2010 e 2020 e trabalhos com pesquisas de 1939 a 1960. Os procedimentos foram padronizados para a análise de todos os Anais: a) identificação das datas de realização de cada evento; b) busca pelos Anais digitais nas bases de dados dos servidores dos eventos; c) seleção de Grupos de Trabalho ou

Eixos Temáticos relacionados com História da Educação e busca pelas palavras-chave: *grupo escolar; grupos escolares*; d) leitura dos resumos e identificação do recorte temporal e das perspectivas metodológicas e epistemológicas. Além disso, foram consideradas pesquisas realizadas entre 2010 e 2020, com foco no estudo dos grupos escolares entre 1939 e 1960, a perspectiva da implementação dos grupos escolares no Rio Grande do Sul e 1960 como a criação do Serviço de Expansão Descentralizada de Ensino Primário (SEDEP), que apresentou mudanças na perspectiva dos grupos escolares. Destacamos que o número não muito significativo de artigos identificados nos eventos da ANPED com a temática dos grupos escolares, sendo que os que se enquadravam com os descritores utilizados não contemplavam o recorte temporal estabelecido. Relatamos aqui, também, a dificuldade de acessar determinados Anais regionais da ANPED por impossibilidade de visitar o site onde os arquivos estão armazenados, influenciando o resultado da pesquisa. Em caráter metodológico, os textos selecionados apresentam variedade de fontes, onde destaco a presença das análises fotográficas junto de outras fontes, reforçando na empiria a triangulação das informações para a construção das diferentes escritas históricas. A importância da análise documental nas pesquisas reflete nas categorias que emergem das diferentes pesquisas e nos modos de analisar os documentos a partir de cada autor. Não queremos trazer aqui uma discussão de fôlego, mas apresentamos alguns pontos para discussão: a) as múltiplas formas como os grupos escolares se instituíram pelo país; b) as escolhas metodológicas e as abordagens distintas dos autores; c) pouca produção referente aos grupos escolares municipais, a ênfase deu-se aos grupos escolares estaduais; d) a dificuldade em inventariar os grupos escolares no país, visto as características que cada local imprimiu nas maneiras desta forma de escolarização se consolidar. Acreditamos ser importante levantar outras questões que influenciam na análise, como a falta de uma padronização dos artigos entre os eventos estaduais, que dificulta o trabalho de construção de uma análise comparativa do conteúdo; a falta, muitas vezes, da identificação do autor do artigo, que exige do pesquisador uma busca em outras plataformas para identificar a procedência das pesquisas; e a falta de padronização nos próprios documentos dos Anais entre os eventos estaduais, que impossibilita manter um único procedimento de busca e seleção de conteúdo. A circulação do conhecimento produzido em pesquisas, especialmente teses e dissertação em eventos é indispensável para realização do estado da arte, além de corroborar à divulgação científica e aproximação de discussões pertinentes na temática. Desse modo, acessando os Anais dos eventos observamos a relevância com que os grupos escolares são discutidos em todo o país, a partir de uma variedade de fontes e de perspectivas teóricas e metodológicas, e de como os eventos se tornam espaços de diálogo entre pesquisadores, possibilitando o acolhimento de mestrands e doutorands.

Referências

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.81, p. 53-60, maio 1992.



Delfina Benigna da Cunha sua importância no meio histórico-cultural

Pricila Mendes Garcia
Bacharel em Biblioteconomia
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Este projeto discorre sobre Delfina Benigna da Cunha sua importância no meio histórico-cultural, tendo por finalidade preservar o patrimônio cultural imaterial. Defende-se aqui, a importância da cultura histórica que Delfina da Cunha possui, muito desta cultura tem se perdido, como instrui Rüsen (2010), tem de ser evidenciada urgentemente no campo da pesquisa, acerca do ensino da história, elencando que o desenvolvimento de estudos que encontrem caminhos metodológicos para retomar, como competência da reflexão histórica, as medidas do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática, produzindo reflexões acerca da comunidade onde estão inseridas. Considerando, que os estudos sobre a poetisa são vagos, e que mesmo se tratando de uma figura de importância histórica e cultural para o município de São José do Norte, é pouco mencionada no ensino da rede escolar. Portanto, intuito final é a produção da biografia de Delfina Benigna da Cunha, bem como de suas obras em Braille.

A presente proposta relaciona-se com História e Política devido a Delfina Benigna da Cunha, ser uma figura importante não somente dentro da cultura, memória e identidade, mas também no contexto literário, histórico, artístico e cultural para a sociedade, principalmente como figura representativa para o Município de São José do Norte, buscando com este trabalho a valorização da biografia e das obras dessa mulher. Devido à chegada da Guerra Civil na povoação no ano de 1835, a autora foi obrigada a deixar a cidade aos 44 anos de idade, partindo para o Rio de Janeiro.

Para compor esta pesquisa, é necessário a estruturação de alguns eixos, como o Surgimento da comunicação em Braille, que trata da evolução da escrita tátil, a qual percorre um longo caminho, até chegar ao método Braille. O eixo da inclusão social importante para fundamentar reflexões acerca das dificuldades ainda enfrentadas no que tange ao processo de exclusão social de pessoas com deficiência. E como último eixo, tem-se Delfina Benigna da Cunha vida e obras, neste item, será abordado além de referências de autores que já produziram a temática, levantamento de suas obras criadas, mas também a história oral que servirá para a formação desta pesquisa. Considerando, que a história da literatura dirige à obra de Delfina Benigna da Cunha um olhar unilateral, restringindo-se quase que exclusivamente ao aspecto sentimentalista sofredor, queixoso e triste de sua obra, como consequência de uma vida marcada por privações em função de sua condição de deficiente visual. O fato de a escritora depender do amparo financeiro do Imperador e, na falta desse, da sociedade, a que chamou de “congresso benfazejo”, é também evidenciado pela historiografia literária, além de sua posição política favorável à monarquia (SANTIN, 2011).

Como parte fundamental desta pesquisa, será aplicado o método de estudo quali-quantitativa, a fim de realizar levantamento de dados e uma análise de estudo aprofundada sobre a vida e obras produzidas por Delfina da Cunha. Como instrumento de coleta de dados será aplicado questionários com perguntas abertas e fechadas, buscando obter dados que colaborem no processo de fundamentação na importância no estudo da vida e obras da poetisa, além da revisão bibliográfica.

Pretende-se com este estudo resgatar a história, da primeira mulher poetisa rio-grandense, considerando sua condição de cega, além de valorizar as diferentes formas de linguagem, bem como da figura da mulher no processo de reconhecimento como poetisa, considerando a produção da biografia e das obras de Delfina Benigna da Cunha em Braille, bem como a possibilidade da disponibilização do material produzido, no final desta pesquisa, na Biblioteca Pública Delfina da Cunha de São José do Norte, como forma de possibilitar acesso ao material num lugar público para pessoas portadoras de deficiência visual, como forma de preservar o patrimônio imaterial.

Referências

- RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.
- SANTIN, Suzete Maria. Delfina Benigna da Cunha: recuperação crítica, obra poética e fixação de texto. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2022/1/436286%20VOL%2001.PDF>. Acesso em: 25 jun. 2023.

TONELLO. E. Delfina Benigna da Cunha na história gaúcha. **Blog Literatura RS**. Disponível em: <https://literaturars.com.br/2021/12/14/eliane-tonello-delfina-benigna-da-cunha-nahistoria-gaucha/>. Acesso em: 25 jun. 2023.



Conselho de classe participativo no ensino médio integrado: o limiar entre o ouvir e o escutar

Lilian Carla Molon
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Nilda Stecanela
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este trabalho lança um primeiro olhar para o espaço do conselho de classe como uma das práticas ordinárias da escola. Tem como ponto de partida as inquietações decorrentes da prática profissional na educação básica, mas, também, das primeiras aproximações com o objeto do estudo, por meio da construção de um **estado da arte**, tendo em vista a necessidade de conhecer o que o campo da educação tem produzido sobre o tema. Portanto, o objetivo do texto é apresentar os resultados parciais do procedimento adotado, com base nas orientações sugeridas por Romanowski (2002), a fim de identificar o que vem sendo pesquisado sobre conselhos de classe, especialmente na dimensão participativa, bem como quais são as lacunas que demandam por mais investigação. Para essa autora, a construção do estado da arte deve considerar as seguintes etapas: a) definição dos descritores; b) localização dos bancos de pesquisa; c) estabelecimento de critérios para a seleção do corpus do estado da arte; d) levantamento dos periódicos e teses catalogados; e) coleta de material; f) leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar; g) organização do relatório de estudo compondo a sistematização das sínteses; h) análise e elaboração das conclusões preliminares.

Partindo da presunção de que o conselho de classe é um órgão colegiado e tem a função de promover a reflexão sobre a relação pedagógica, objetiva-se apreender em que medida ocorre a participação dos sujeitos (estudantes) neste espaço, consoante ao que Freire (2007, p. 116) postula, ou seja, em uma perspectiva que vislumbre a “prática da avaliação, enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, da libertação e não dá domesticação”. Entendemos que a prática pedagógica pressupõe a interlocução de seus atores num exercício dialógico, reconhecendo que ela acontece em diferentes tempos e espaços e envolve os diversos e diferentes sujeitos escolares¹ no seu fazer e se relacionar diários, no âmbito de uma instituição de ensino, a partir do estabelecimento de uma relação pedagógica essencialmente dialógica, excetuando-se assim a centralidade em um ou em outro.

O cenário da pesquisa que motiva a submissão deste trabalho envolve as práticas avaliativas adotadas em uma escola de educação profissional da rede federal de ensino, notadamente o conselho de classe. O *corpus* da pesquisa em desenvolvimento foi construído com base nos artigos localizados no Portal de Periódicos da CAPES, no período de 2008 a 2022. O recorte temporal é justificado, pois no ano de 2008 houve a reestruturação da rede federal de educação profissional e tecnológica com atravessamentos que perpassaram pelas Leis nº 9.394/96 e nº 11.741/2008, bem como a Lei nº 11.892/2008.

Valendo-nos de 13 descritores², foram localizados 22 artigos, contudo ao ler os resumos e trabalhos foram excluídos 17, pois, não traziam os estudantes enquanto sujeitos participantes da pesquisa. A triagem parcial dos artigos resulta em cinco textos, os quais indicam resultados de estudos realizados em instituições públicas federais, sendo três Institutos Federais e um Colégio de Aplicação. Em termos de localização geográfica, evidencia-se uma concentração nas regiões norte e nordeste, não havendo nenhuma produção situada no Sul do Brasil.

Além disso, nuances sutis sugerem que os estudantes ainda ocupam um lugar que, muitas vezes, não lhes possibilita nem serem ouvidos e muito menos escutados. É necessário aqui, destacar que a escuta que acreditamos é aquela alicerçada num movimento de “escuta legítima” onde o educador “aprende a falar escutando, é *cor-tado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala” (FREIRE, 2007, p. 117). No tocante à dimensão participativa do conselho de classe como um momento e espaço pedagógico privilegiado, ainda

¹ Entende-se por sujeitos escolares os professores, estudantes e técnicos administrativos em educação.

² Descritores utilizados: conselho de classe; conselho de classe AND ensino médio; conselho de classe AND ensino médio integrado; conselho de classe AND participativo AND ensino médio; conselho de classe AND participativo AND ensino médio integrado; conselho de classe AND ensino médio integrado AND educação profissional; conselho de classe AND educação profissional; conselho de classe AND educação profissional AND sujeitos escolares; conselho de classe AND ensino médio AND sujeitos escolares; conselho de classe AND estudantes; conselho de classe AND ensino médio AND estudantes; conselho de classe AND participação estudantil e conselho de classe AND instituto federal.

que preliminarmente, foi possível apreender que alguns movimentos dialógicos já se manifestam enquanto latentes espaços em consolidação e que outros ainda precisam ser gestados para que, efetivamente, se torne lugar de verdadeira escuta, numa perspectiva dialógica.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.



Construcción de un instrumento diagnostico de la educación para la ciudadanía global en la escuela

Carlos Alberto Rojas Carvajal
Doctorando en Educación
Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul – PUCRS

Adriana Justin Cerveira Kampff
Doctora en Informática para la Educación
Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul – PUCRS

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) es un concepto central de la visión para la educación en el siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y pilar de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y de la Agenda de Educación 2030 (UNESCO, 2015; 2016a; 2016b). En el propósito de construir un mundo más justo, pacífico, inclusivo, sostenible y seguro, la escuela contemporánea afronta el desafío de promover “un sentimiento de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad en común, promoviendo una mirada global que una lo local con lo mundial y lo nacional con lo internacional” (UNESCO, 2016a, p. 13).

La ECG es un término de tendencia en el campo de la investigación educativa (GOREN; YEMINI, 2017; AKKARI; MALEQ, 2019) a pesar de la dificultad de encontrar definiciones unívocas sobre su significado (ASCI; CHMIELOWSKI; HORNING, 2021; CACCIOPPOLA, 2021) o por los constantes debates en cuanto al enfoque y los intereses que subyacen en las propuestas existentes (ANDREOTTI, 2006; OXLEY; MORRIS, 2013). La intensa actividad de la UNESCO (2015; 2016a; 2016b; 2019) y de la sociedad civil con alcance global (OXFAM, 2015; OECD, 2018), corrobora el interés por generar un nuevo modelo de educación transformadora que, asumido como política pública internacional, fomente mayor conciencia sobre el impacto de

las cuestiones de la vida real en la escuela y ayude a forjar sociedades más justas, pacíficas y tolerantes en el mundo global e interdependiente de hoy y hacia el futuro.

Este resumen presenta el recorte de un proyecto de investigación de alcance doctoral que tiene como objetivo formular recomendaciones para el fortalecimiento de la ECG en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria de una red internacional de educación con presencia en 67 países. El trabajo en desarrollo, bajo el diseño de estudio de caso, adopta un enfoque mixto de investigación, utilizando como principales instrumentos de recolección de datos la investigación documental, los cuestionarios y las entrevistas.

Para responder a la pregunta de ¿hasta qué punto las escuelas de la red escolar en estudio desarrollan los aspectos fundamentales de la propuesta de ECG elaborada por la UNESCO?, se presenta el proceso de fundamentación teórica y construcción empírica de un instrumento cuantitativo de recolección de datos. La construcción del instrumento contempló el análisis de los cuestionarios de ‘Evaluación de la competencia global PISA 2018’, la ‘Métrica de Aprendizaje Primario en el Sudeste Asiático 2019’, los resultados de la encuesta mundial de la UNESCO sobre ‘Motivación, competencias y oportunidades para enseñar educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial 2021’ y la ‘Encuesta sobre la educación para la ciudadanía y la dimensión europea de la enseñanza 2023’.

Como resultado se formula un cuestionario autoadministrado de 20 preguntas con respuesta cerrada y distribuidas en bloques por constructos basados en:

- a. el desarrollo de competencias de tipo cognitivo, socioemocional y conductual relacionadas con la ECG (UNESCO, 2015);
- b. la verificación de contenidos, habilidades y actividades para su enseñanza;
- c. la exploración de estrategias y obstáculos en la práctica pedagógica.

El cuestionario incluye posibilidades de respuesta que utilizan escalas tipo Likert de 5 puntos, dicotomías y priorización de ítems. Para evaluar la validez de constructo se hizo consulta con educadores de diferentes continentes con experiencia en el enfoque de ECG.

Una prueba piloto del cuestionario se aplicará de manera online a una muestra no probabilística de 100 educadores de último año escolar de educación media. Se espera determinar la confiabilidad del instrumento (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014) mediante la obtención del coeficiente de Alfa de Cronbach y Análisis Factorial Exploratorio de los conceptos, para proceder, tras los ajustes, a la aplicación al universo de educadores de la red escolar.

Referências

AKKARI, Abeljalil; MALEQ, Kathrine. Global citizenship: Buzzword or new instrument for educational change? **Europe's Journal of Psychology**, Germany, v. 15, n. 2, p. 176-182, jun. 2019.

ANDREOTTI, V. Soft versus critical global citizenship education. **Policy & Practice – A Development Education Review**, Belfast, v. 3, n. 1, p. 40–51, 2006.

ASCI, Jülide; CHMIELOWSKI, Andreas; HORNUNG, Helena. **Global Citizenship Education in the European Union: Dimensions and Differences**. [S.l.: s.n, 2021]. Disponible en: http://www.ra-un.org/uploads/4/7/7/5/4/47544571/bkmc_global_citizenship_education_in_the_european_union.pdf. Acceso en: 10 out. 2022.

CACCIOPPOLA, Federica. **Global Citizenship Education in the classroom. An exploratory study on teachers' views**. 2021. 338 f. Tese (Doctorado en Educação) – Australian Catholic University, Sydney, 2021.

GOREN, Heela; YEMINI, Miri. Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. **International Journal of Educational Research**, [s. l.], v. 82, p. 170–183, 2017.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, María del Pilar. **Metodología de la investigación**. México: McGraw Hill, 2014.

OECD. **Preparing our youth for an inclusive and sustainable world**. Paris: OECD, 2018. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Acceso en: 13 out. 2022.

OXFAM. **Global citizenship in the classroom: a guide for teachers**. Oxford: Oxfam Education and youth, 2015. Disponible en: <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-global-citizenship-teacher-guide-091115-en.pdf?sequence=9&isAllowed=y>. Acceso en: 18 out. 2022.

OXLEY, Laura; MORRIS, Paul. Global citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. **British Journal of Educational Studies**, Oxford, v. 61, n. 3, p. 301–325, 2013.

UNESCO. **Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje**. Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Educación para la Ciudadanía Mundial Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI**. Paris: UNESCO, 2016a.

UNESCO. **Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4**. [S. l.]: UNESCO, 2016b. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa. Acceso en: 9 out. 2022.

UNESCO. **Educational content up close Examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education**. Paris: UNESCO, 2019.



ENADE: estudo sobre os impactos na gestão dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação

Aline Alves Siridó de Souza
Mestranda em educação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Gildo Volpato
Doutor em Educação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

A Política de Avaliação da Educação Superior, no Brasil, consolida-se em função da Universidade ter valor instrumental na formação acadêmico-profissional, para as atividades de pesquisa científica e tecnológica para o desenvolvimento econômico e social ou pela sua contribuição para a formação ética e cultural. Nas últimas décadas, a Avaliação da Educação Superior no Brasil tem passado por alterações significativas, que impactaram desde a expansão universitária à elaboração de políticas públicas que garantam esse acesso (HAAS, 2017).

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) é responsável pela avaliação de instituições, cursos e estudantes. Essas avaliações são realizadas por meio das avaliações in loco do Exame Nacional do desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia o desempenho dos concluintes dos cursos de graduação. Conforme a estruturação do SINAES, a avaliação superior será executada sob duas modalidades: avaliação externa e avaliação interna (CAVALCANTI; GUERRA, 2020).

José Dias Sobrinho (2010) considera a avaliação da educação como essencial para a organização e implementação das reformas educacionais, pois é capaz de modificar os currículos, as metodologias de ensino, os conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do

sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social.

No tocante à avaliação dos cursos de graduação, o SINAES, no Instrumento de Avaliação da Graduação contempla indicador que relaciona a gestão do curso à avaliação interna e externa (BRASIL, 2017) Tendo o indicador 1.13 a redação e critério de análise:

Tabela 1 – Indicador 1.13 que trata da gestão dos cursos de graduação

INDICADOR	CRITÉRIO DE ANÁLISE
Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	A gestão do curso é realizada considerando a autoavaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento contínuo do planejamento do curso , com evidência da apropriação dos resultados pela comunidade acadêmica e existência de processo de autoavaliação periódica do curso (grifo nosso)

Fonte: Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação, 2017.

Devido à dimensão e relevância das políticas de avaliação do ensino superior, os resultados das avaliações geram os indicadores de qualidade que direcionam as discussões, criação e desenvolvimento das políticas educacionais para atender as demandas de formação e expansão de Instituições de Ensino superior e oferta de cursos em território nacional. Por fim, compreendendo o ENADE, como uma política educacional, esse estudo insere-se no grupo de trabalho História e Política. O objetivo desse estudo é compreender como os resultados do Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE impactam na gestão e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação.

A metodologia de pesquisa seguiu um procedimento de caráter descritivo e de abordagem qualitativa, concretizado por uma análise dos instrumentos do ENADE. A análise dos dados coletados indica que o ENADE, apresenta um relatório com o desempenho dos alunos, proporcionando uma avaliação dos conteúdos programáticos das diretrizes curriculares de cada curso, desenvolvimento de competências e habilidades. Contudo, conclui-se que nem todos os coordenadores e gestores da IES, utilizam esses resultados para a melhorias dos processos e do Projeto Pedagógico, com foco na formação do estudante.

Referências

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018**: Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. 2018.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. **Avaliação da educação superior no Brasil**: das primeiras regulações até o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

HAAS, Celia Maria. O Sinaes e a concepção de qualidade: o que pensam os gestores acadêmicos das universidades da grande São Paulo. **EccoS**, São Paulo, n. 44, p. 67-92. set./dez. 2017.

SOBRINHO. José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.



O papel político do professor transformador

Julia Pedroni

*Bolsista de iniciação científica PROBIC/FAPERGS
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

Kauana Melo

*Bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

Nilda Stecanela

*Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

Este trabalho é resultado do acervo de estudos do grupo de pesquisa ligado ao Observatório de Educação e ao Projeto de Pesquisa “Experiências formativas entrelaçadas: do cotidiano do Ensino Básico ao cotidiano do Ensino Superior” coordenados pela Prof. Dra. Nilda Stecanela (orientadora) e fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

De início, durante a trajetória de pesquisa, é possível escutar os anseios de jovens licenciandos e egressos de uma universidade comunitária, buscando compreender as fronteiras entre a formação inicial, a atuação docente, a formação continuada de professores e em que medida o conceito de educação como ato político faz-se presente nesses processos. À vista disso entende-se que o professor exerce um papel político demasiadamente importante, já que Paulo Freire (2006) define que um dos objetivos da educação é permitir que homens e mulheres possam construir-se como sujeitos críticos, reflexivos e conscientemente das suas formas de ser e agir no/com o mundo. Contudo, compreende-se que muitas vezes há um peso colocado sob a

figura do docente, assumindo-o como o único responsável pela transformação social, isentando os demais sujeitos e a sociedade de seus papéis nessa construção.

Desse modo, a ligação com o GT1 – História e Política acontece pela possibilidade de visualizar a potencialidade da investigação do professor na constituição de sujeitos históricos, bem como, compreender que essa relação se dá por múltiplos fatores, sejam eles sociais, políticos, econômicos e culturais. A educação é um ato político e a atuação docente deve promulgar esse ideal, sem desconsiderar as complexidades contemporâneas do exercício da docência.

Nesse sentido, o percurso investigativo que origina esse texto conta com a presença de instrumentos significativos para a evocação das palavras e reflexões dos participantes da pesquisa, como: questionário online, Grupos Focais, entrevistas narrativas. Além disso, a organização e tratamento dos dados construídos até o momento segue os preceitos da Análise

Textual Discursiva orientada por Moraes e Galiazzi (2006), cuja fase de impregnação e de unitarização possibilitou a identificação de algumas categorias iniciais emergentes, entre as quais citamos: *processos formativos*, *identidade docente* e *negligência do direito à educação*. Os resultados iniciais do estudo apresentam um distanciamento significativo entre a teoria e a prática, principalmente no que diz respeito ao Projeto Pedagógico Institucional, mas também a forma como a identidade docente é construída dentro da Universidade, apresentando o professor como um agente único de transformação social.

À luz de Freire vivemos em uma sociedade que há uma produção de oprimidos e de opressores e podemos sair dela buscando a liberdade do oprimido por meio da consciência crítica (FREIRE, 1999). Dessa forma, a educação é um ato político, pois tange a construção de uma consciência crítica e reflexiva, na possibilidade de transformar a sociedade. “Por isso que precisamos de uma educação para a decisão, para aprender de responsabilidade política e social” (FREIRE, 1981, p. 69).

Para tanto, o professor transformador é aquele que pratica sua ação-reflexão para construir caminhos para a justiça educativa e social. Ou seja, ação-reflexão é o binômio da unidade dialética da *práxis*, assumindo que este é o fazer e o conhecimento reflexivo da ação. O saber que retroalimenta criticamente o fazer, cujo o resultado volta a afetar o conhecimento e, assim, ambos são continuamente refeitos. Portanto, o professor, refletindo sua ação, aprende e constrói seu pensamento crítico, aprimorando sua ação. Por conseguinte, torna-se impossível que o professor aja em direção da transformação se os caminhos de sua construção são distantes – teoria e prática.

Por conseguinte, o papel político do professor transformador está diretamente ligado à uma “esperança teimosa”, conceito que emergiu durante as entrevistas. Nesse sentido, Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*, afirma que é esperançoso por imperativo existencial e histórico, que a esperança basta mas não é o suficiente,

é preciso juntamente agir na luta e ancorar-se na prática. Dessa forma, a esperança teimosa e inquieta é um esperar que urge de uma esperança crítica e política, na luta pelo reconhecimento do direito à educação e a uma docência autônoma e autoral. “Esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir” (FREIRE, 1999). Em outras palavras, esperar é um ato político, é crítica e é posição.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.



Análise inicial da revista Métis: um olhar sobre a produção científica da área de história

Graziela Muterle Tonello
Discente de Licenciatura em História
Universidade de Caxias do Sul

Eliana Gasparini Xerri
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul

O presente estudo analisa o percurso da Revista Métis: História & Cultura iniciada no curso de História da Universidade de Caxias do Sul (UCS), em 2002. Integra a pesquisa HDCHis – “Historiar e Dialogar: curso de História – UCS, Educação, Imprensa e História Oral: alunos e ex-alunos da Licenciatura em História/Fase 2”. O histórico da Revista Métis tem início antes de sua constituição, quando os professores responsáveis ainda faziam parte da Revista Chronos/UCS. Com a mudança editorial de 1989, os professores do Departamento de História e Geografia perceberam a necessidade de criar um novo espaço de publicações próprias da área. Desta forma a Revista Métis: História & Cultura publica seu primeiro volume em 2002, contando com volumes semestralmente. Ela é avaliada pela CAPES com Qualis A3, contemplando a produção de professores do curso de História da Instituição, demais Instituições de Ensino Superior (IES) do país e estrangeiras.

A contribuição de textos pode ser dividida em: artigos, dossiês, resenha e entrevistas, que são endereçados, principalmente, ao público acadêmico. Conta com Departamento Editorial, Conselho Editorial e Conselho Consultivo com revisores internos e externos. Para a aprovação e publicação, os textos são revisados por especialistas em suas áreas, dessa forma é necessário que os autores sejam doutores.

A pesquisa é qualitativa, com fundamentação teórica relacionada ao tempo presente (FERREIRA, 2000) e a história das instituições escolares (BASTOS, 1997) e também história da imprensa (CRUZ; PEIXOTO, 2007). A metodologia empregada se baseia na revisão bibliográfica, seleção e tabulação dos conteúdos como: autores, instituições, cadernos, títulos, palavras-chaves, paginação, sendo analisado seu conteúdo (BARDIN, 2009).

No que diz respeito ao processamento e criação de um banco de dados, foi empregada a metodologia de Cruz e Peixoto (2007), onde se estabelece um roteiro e procedimentos metodológicos para articular a análise de materiais de imprensa periódica. Além disso, as autoras serviram de base para estabelecer um diálogo entre os elementos intrínsecos e extrínsecos do periódico.

Para esse evento é apresentando, de forma específica, a primeira publicação – Revista Métis (jan.-jun. 2002), a Editora Responsável e Adjuntas assinam a Apresentação do periódico. A relevância do estudo está associada à possibilidade de divulgação do conhecimento, além de, reflexões acerca as condições e constituição do curso de História da UCS.

A produção possui 15 textos, sendo que 5 fazem parte do caderno Dossiê, 9 trabalhos contabilizados como Artigos e 1 Resenha. Possui 262 páginas, com variabilidade de textos com 3 à 38 páginas. O volume abrange 18 autores, entre os quais 11 são de outras Instituições de Ensino Superior, 6 são professores da Universidade de Caxias do Sul e 1 autor de instituição internacional. Por fim, a prevalência de temas está relacionada a história e historiografia.

Considera-se que os achados apontam para a importância que o periódico apresenta à UCS, no quesito de propagação do conhecimento científico e de produção do conhecimento da área da História. Mesmo que a maioria dos trabalhos publicados seja de IES diversas, demonstra que o alcance da instituição a precede em outras localidades do país. Assim, através da Revista Métis é possível perceber que a construção de novos saberes científicos contribui para a formação da identidade do curso de História na UCS.

Referências

- BARDIN, L. **ANÁLISE DE CONTEÚDO**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BASTOS, Maria H. C. “A imprensa periódica educacional no Brasil: 1808 a 1944”. In: CATANI, d. B. & BASTOS, M. H. C (org.) **Educação em Revista: A imprensa periódica e a História da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CRUZ, H. F.; PEIXOTO, M. R. C. NA OFICINA DO HISTORIADOR: CONVERSAS SOBRE HISTÓRIA E IMPRENSA. **Projeto História**, São Paulo, n.35, p. 253-270, dez. 2007.
- FERREIRA, M. M. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, nº 3, p. 111-124, maio/jun., 2000.
- REVISTA MÉTIS: HISTÓRIA & CULTURA, v. 1, n. 1, 2002.



Ensino de história: as representações de Sepe Tiaraju nos livros didáticos

Carlos Alberto Xavier Garcia
Doutorando em História
Universidade de Caxias do Sul – UCS

José Edimar de Souza
Doutor em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este texto trata de apresentar, na forma de artigo, um recorte da pesquisa de doutorado em História com reflexão realizada a partir de memórias e sobre o ensino de história. Para este trabalho tivemos como objetivo desenvolver uma escrita com relação ao tema Sepé Tiaraju e as representações nos livros de história. O material de análise aqui utilizado foi uma pesquisa bibliográfica e uma entrevista oral e o fundamento teórico a partir de autores que trabalham com a metodologia da pesquisa em história como Verena Alberti. A história oral é um dos caminhos para realizar a pesquisa científica, o qual nos leva a compreender a prática da realidade que permeia o trabalho de magistério nas escolas públicas. A relação que temos com a história de Sepé Tiaraju iniciou-se ainda quando este pesquisador era menino, no dia 07.02.1978, na primeira romaria da terra, e que teve por tema: “A salvação do índio está na consciência do branco”, com presença de 400 romeiros, e embora sendo um menino de 9 anos naquela época, mas lembro da missa rezada na capela São José em Tiaraju, distrito de São Gabriel, com exposição de uma ponta de lança e alusão aos Santos Mártires. Assim, ocorreu a 1ª. Romaria da Terra, patrocinada pela Pastoral da Terra que pertence à Igreja Católica e aqui pretende-se tratar das representações de Sepé Tiaraju, cujo personagem histórico, geralmente é encontrado em livros paradidáticos de história. Nesse sentido, almeja-se uma análise da apresentação do conteúdo histórico que trata dos Tratados e Limites, no recorte da história do Rio

Grande do Sul com relação à formação territorial desta parte do país. Sepé é um personagem histórico de presença significativa para a história do Rio Grande do Sul e ao buscarmos material bibliográfico para elaboração do projeto pode-se constatar que existe uma presença na literatura, em especial alguns estudos de pós-graduação com elaboração de dissertações e teses. O estudo proposto buscará algumas obras produzidas e deverá identificar a caracterização do líder no universo dos livros didáticos, da forma como ele é representado. Diante do exposto, acredita-se que refletirmos sobre os povos originários ajuda a compreender melhor a formação da sociedade rio-grandense e qualifica a compreensão da história regional. Nesse sentido, entendemos que a presença desse conteúdo na confecção e uso de material didático, possa contribuir para o planejamento educacional da escola básica, na área de Ciências Humanas e, em especial no ensino de história na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A estratégia utilizada foi a análise de imagens e conceito, mediada pela comparação entre os textos e exercícios destinados ao professor e aluno, adequado ao público alvo da pesquisa e, considerando-se a revisão bibliográfica, procedimento básico em pesquisa. As obras de revisão foram buscadas no centro de dados da CAPES/Cnpq, em que observa-se os programas de pós-graduação, no caso, História, Letras e Antropologia, considerando, ainda, a revista da ABEH. Algumas conclusões que se chegou é de que o livro didático é fruto do ensino tradicional que aponta para estereótipos e é carregado de ideologia, sendo ainda utilizado como base, mas que é importante para discutirmos temas como interdisciplinaridade e conteúdo da disciplina História e as representações na construção do conhecimento histórico em sala de aula. O livro didático é um objeto de pesquisa. O trabalho aqui exposto apresenta também uma reflexão sobre a entrevista com uma professora que atua na regência de classe com a disciplina de história na EJA e suas impressões e memórias com relação à prática docente nos últimos anos, desde que assumiu como professora na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais**. Disponível em mrhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/1913. Acesso em 21/01/2023.
- BURD, Rafael. **De alferes a corregedor: a trajetória de sepé Tiaaju durante a demarcação de limites na América Meridional – 1752/1761**. Dissertação (História) UFRGS, 2012, 153f.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. https://museudasmissoes.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/SEPE_TIARAJU_heroi_guarani_missioneiro_brasileiro.pdf.
- CADIOU, François et al, tradução de Giselle Unti. **Como se faz a história: historiografia, método e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SEFFNER, Fernando. Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?. Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997. 308p.



Análise longitudinal dos 15 anos de PPGEDU: história pelos dados

Gisele Mazzarollo
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Lucas Zago
Graduando do Curso de Biologia
Universidade de Caxias do Sul – UCS

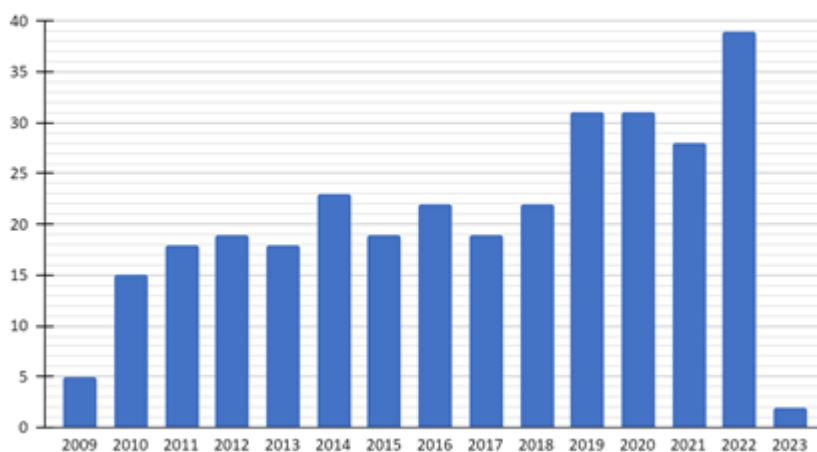
No ano de 2023 o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) completa 15 anos. Na disciplina de Seminário de Tese I, com a orientação das professoras Nilda Stecanela e Andréa Wahlbrink recebemos o desafio, enquanto estudantes, de nos debruçarmos nas pesquisas produzidas pelo programa, pautado no princípio de “aprender com o outro”. Para isto, os estudantes organizaram uma planilha do Google mapeando todas as pesquisas defendidas até março de 2023, ao todo somam 311 estudos. Para a organização e filtros dos dados, os estudantes contaram com o auxílio do acadêmico de Ciências Biológicas em atividades voluntárias de pesquisa. Ambos os coautores deste trabalho são orientados pela professora Nilda Stecanela. Para nós, autores deste estudo, ao observar a planilha, a seguinte problemática nos provocou: o que as pesquisas ao longo dos seus 15 anos de existência do PPGEdu/UCS nos revelam a partir de seus números? Portanto, o presente estudo se identifica com o GT História e Política, pois tem como objetivo analisar quantitativa e qualitativamente o foco e tendências das pesquisas de dissertação e de tese desenvolvidas ao longo dos 15 anos de PPGEdu. Para esta análise, utilizamos o estado da arte, para que pudéssemos revelar os diversos enfoques e perspectivas, assim realizando categorias sobre o que foi analisado (ROMANOWSKI; TEODORA, 2006, p. 39) O estado da arte nos permite perceber a evolução das pesquisas na área; é um mapa que nos auxilia a continuar caminhando,

mas também nos possibilita a perceber discursos descontínuos e contraditórios, além de identificar lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI; TEODORA, 2006, p. 40-41). Ao construir a planilha e os filtros foi necessário buscar dados de diferentes fontes, como repositório, atas de defesa, professores mais antigos da instituição e consulta ao currículo lattes, pois, em alguns casos, foram localizadas algumas incongruências. Assim, depois do alinhamento das fontes os dados passaram a ter confiabilidade para futuros estudos.

A primeira pesquisa foi defendida em 2009. No período de 2009-2018, 2014 foi o ano com mais pesquisas defendidas no programa, total de 23. A partir de 2018 em diante as pesquisas cresceram significativamente em relação aos anos anteriores, pequeno decréscimo em 2021, talvez aqui tenha relação com a pandemia que ainda assolava o país. No ano subsequente, em 2022 foi o ano de maior número de defesas, 39.

Tabela 1: Pesquisas por ano do PPGEdu/UCS

Trabalhos por ano:



As professoras que mais orientaram pesquisas foram a Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares e Dra. Flávia Brocchetto Ramos, ambas da linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão e da linha História e Filosofia da Educação, as professoras Dra. Terciane Ângela Luchese e Dra. Nilda Stecanela. Juntas somam 117 defesas, um total de 37,7%. A professora que orientou pelo menos um trabalho em todos os anos foi a professora Dra. Nilda Stecanela, em 2014 chegou a ter quatro defesas. A professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos, exceto 2009, também teve defesas em todos os anos seguintes, em 2014 e 2019 teve quatro defesas. Por ano, o maior número de defesas no programa por um único professor ao longo dos quinze anos foi de quatro pesquisas.

Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (2022) nos diz que o papel da Universidade é ensinar, é formar, é pesquisar. Nos quinze anos de pesquisa, quantas pessoas foram envolvidas, quantas vidas e quanto retorno à comunidade. Existe na universidade, “dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento.” (FREIRE, 2022, p. 262) Primeiro se refere à docência, segundo a pesquisa. A docência provoca, evoca e na pesquisa surge a pergunta, a curiosidade, a criatividade. “Não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda.” (FREIRE, 2022, p. 262).

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ROMANOW, Joana P. ; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In: *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.



Profissionalização docente em Nova Iguaçu: o fazer-se Estado nas trajetórias de professoras (1925).

Isabela Bolorini Jara
Doutoranda
Universidade Federal Fluminense – UFF

O presente trabalho situa-se no campo da História da Educação e refere-se à pesquisa de doutorado em andamento. Partimos da seguinte pergunta: o quanto as trajetórias de seis docentes que regiam escolas em Nova Iguaçu em 1925 podem revelar sobre os projetos estatais de instrução pública e, sobretudo, sua relação com o processo de profissionalização docente?

Partimos de um quadro de escolas e respectivas professoras e professores do município fluminense de Iguaçu em 1925 (Jornal Correio da Lavoura apud Dias, 2014, p. 154-155). Neste quadro constam como docentes de Nova Iguaçu, então distrito-sede de Iguaçu, os nomes de Arlinda Rosa Barros Calino, Carmen de Castro Torres, Emilia Pontes Vieira, Venina Correa, Amellia Feliciano da Silva Kelly e de Augusto José Rodrigues da Silva Junior, cada um regendo uma escola.

Com o objetivo de compreender os processos de fazer-se Estado através dos projetos e ações em torno da Instrução Pública, principalmente regulando a profissão docente, optamos por acompanhar as trajetórias desses seis sujeitos históricos, como uma espécie de fio condutor da análise. Assim, propomos o movimento inverso: não partimos do aparato normativo estatal, tais como leis e relatórios; nosso ponto de partida são as trajetórias, através das quais verificamos indícios que demonstram as ações do Estado em suas tentativas de regular o seu professorado. São as trajetórias que nos apontam as legislações e demais documentos oficiais pro-

duzidos pelo Estado fluminense nesse período e os impactos (ou não) dessas ações nas experiências (THOMPSON, 1981) desse grupo de docentes.

Assim sendo, nos baseamos no conceito de profissionalização docente, cunhado por António Nóvoa (1991), para quem a docência vista como profissão é resultante de um processo historicamente constituído, perpassado por algumas etapas fundamentais, dentre as quais estão o exercício do magistério como principal ocupação; a concessão de uma licença, por parte do Estado, para ensinar; a formação através de uma instituição específica, e a organização do professorado em associações.

Ao analisar as trajetórias, percebemos alguns aspectos desse processo de profissionalização docente explicitado por Nóvoa. No período em que estudamos, a quantidade de professores atuando na instrução primária pública no estado do Rio de Janeiro com formação pela Escola Normal era relativamente pequena. Apesar de as legislações que acompanhamos desde 1893 afirmarem que a formação pela Escola Normal era um pressuposto para o exercício do magistério primário estadual, a realidade era outra. Em função disso, essas mesmas leis criavam dispositivos que permitiam pessoas sem essa formação regerem escolas, fosse através de exames de concursos, prestados na própria Escola Normal, fosse através de indicações de autoridades locais, a despeito de comprovarem qualquer formação ou habilitação. Contudo, no grupo de docentes de nossa pesquisa, identificamos que todos tiveram algum tipo de contato, ao menos, com a Escola Normal, uns apenas cursando alguns anos e submetendo-se a concursos para obterem habilitação (como facultavam as legislações) e outros chegando a diplomarem-se. Em 1924, o presidente do estado fluminense, Feliciano Sodré, afirmava em sua mensagem à Assembleia Legislativa que seu governo havia trabalhado em prol das escolas normais, a fim de “preparar bons mestres, aptos a bem desempenhar a elevada missão de ministrar o ensino primário, base indispensável a toda cultura científica e literária” (SODRÉ, 1925, p. 44). Desta forma, percebemos como a questão da formação dos professores e professoras estava na pauta do Estado.

Em suma, o estudo das trajetórias desses professores nos permite visibilizar aspectos do processo de profissionalização docente em diálogo com os projetos estatais para seu professorado, com o “fazer-se” Estado desse período. No que se refere à formação específica, nosso grupo de professores apresenta experiências híbridas de formação, com formas variadas de contato com a Escola Normal, além de demonstrarem os outros modos de concessão de licença que o Estado praticava, como a habilitação daqueles que apenas se submetiam aos exames dessa instituição, sem necessariamente, apresentarem frequência a ela. O “fazer-se” Estado estava, portanto, diretamente relacionado com as experiências de “fazer-se” magistério, do mesmo modo que esse “fazer-se” magistério era condicionado pelas ações empreendidas pelo governo em seu processo de “fazer-se” Estado.

Referências

DIAS, Amália. **Entre laranjas e letras**: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950). Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2014.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, 4, 1991.

SODRÉ, Feliciano Pires de Abreu. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1925**. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, 1925.

THOMPSON, Eduard P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



A pesquisa como princípio educativo: reflexões a partir de um estado do conhecimento

Cristina Benedetti
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Nilda Stecanela
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Com inspiração nos desenvolvimentos teóricos de Pedro Demo (2015), ao abordar os desafios de educar pela pesquisa na educação básica, o objetivo deste trabalho é promover uma reflexão sobre a “pesquisa como princípio educativo”. A curiosidade sobre quais dimensões desse tema têm sido veiculadas na escola motiva a formulação da seguinte questão de pesquisa: quais sentidos têm sido atribuídos à pesquisa na escola? Na busca de respostas para essa indagação, o caminho escolhido foi a construção de um Estado do Conhecimento, seguindo as orientações teórico-metodológicas sugeridas por Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 23), os quais afirmam que esse procedimento consiste na “identificação, registro, categorização que levem a reflexão [...]”.

Após definir objetivo, recorte temporal e descritores, passou-se para a primeira etapa, a *Bibliografia Anotada*, realizando-se buscas nas plataformas BDTD e BTD, segundo os seguintes descritores: *pesquisa na escola*, *pesquisa como princípio educativo e ensino fundamental*. O recorte temporal adotado compreendeu o intervalo de tempo entre os anos 2012 e 2022, reunindo teses e dissertações relacionadas ao tema, a fim de compor o *corpus* deste EC. Nessa etapa, obteve-se o total de 70 publicações. Na segunda etapa, a *Bibliografia Sistematizada*, analisou-se o corpus a partir

dos títulos e resumos, visando identificar as publicações que apresentavam como a pesquisa tem sido tratada na escola. Na sequência, terceira etapa, foram excluídos os trabalhos que não tinham relação com o tema, restando oito textos que passaram a compor a tabela de *Bibliografia Categorizada*. Essas oito publicações estão sendo analisadas de modo mais aprofundado, através da categorização dos conteúdos em unidades de sentido. O passo seguinte, quarta etapa, envolverá a *Bibliografia Propositiva*, cuja tarefa é a de elaborar proposições acerca do tema analisado em profundidade.

Preliminarmente, o corpus do EC construído, apresenta o uso da pesquisa na matemática e nas ciências para fins de Mostras Científicas, apontando para a pesquisa ainda pouco trabalhada em sua potencialidade educativa, pois ainda é tratada como atividade de busca. Em outras palavras, sinaliza-se um campo de estudos relacionado à pesquisa como prática educacional que ainda tem sido pouco abordado, mostrando-se mais presente como princípio científico do que educativo.

Para Moraes (2002), educar pela pesquisa, exige princípios orientadores que considerem os estudantes como sujeitos da relação pedagógica e não como meros objetos, de modo a efetivar o “aprender a aprender em que os sujeitos se assumem na construção de seu saber, ao invés de recebê-lo pronto de outros.” (MORAES, 2002, p. 8). Para Stecanela e Williamson (2013) a pesquisa em sala de aula envolve trânsitos pelo desconhecido, partindo da curiosidade dos alunos e dos professores, os quais aprendem enquanto ensinam e oportunizam aos alunos, ensinarem enquanto aprendem.

Considerando que a pesquisa que origina este texto está em andamento, os resultados parciais construídos até o momento indicam a relevância do objeto e anunciam a necessidade de estabelecer pontes entre os achados iniciais e as premissas que orientam a educação nacional, a exemplo das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa na escola pode ser uma aliada como ferramenta pedagógica, cumprindo papel educativo, juntamente e para além do científico. Justamente por ainda ser pouco difundida na escola, é que se dá a importância de compreender as formas como a pesquisa tem sido abordada para, a partir disso, a concebermos como parte da prática educativa.

Referências

- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MORAES, Roque. **Educar pela Pesquisa**: Exercício de aprender a aprender. In: MORAES, Roque; LIMA, Valdeez Marina do Rozário. *Pesquisa em sala de aula: Tendências para educação em novos tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: Crv, 2021.
- STECANELA, N.; WILLIAMSON, G. **A educação básica e a pesquisa em sala de aula** – doi: 10.4025/actascieduc.v35i2.20649. *Acta Scientiarum. Education*, v. 35, n. 2, p.

283-292, 28 maio 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20649>. Acesso em: 12 abr. 2023.



Reflexos da indústria 4.0 na educação brasileira

Julia Maria Nunes
Mestranda em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

Luiza Franco Dias
Doutoranda em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

Desde o advento da Revolução Industrial a sociedade passa por transformações tecnológicas em uma escala cada vez mais acelerada. Hoje pode-se observar inteligências artificiais que apresentam um grau de desenvolvimento que é visto por uns como alarmante. Da mesma forma, ocorre um processo nas indústrias, que tem por objetivo torná-la 4.0, ou seja, desenvolver máquinas e processos industriais que demandam cada vez menos da mão de obra humana, com o intuito de uma produção mais eficiente e inovadora. A indústria 4.0, surge em um contexto de ethos neoliberal onde a competitividade é primordial. Logo, há um reflexo claro sobre a área educacional, pois existe a necessidade de criação de um capital humano que dê conta das novas realidades e metas impostas pelo mercado. O objetivo do texto é analisar como a implementação do ideário em torno da indústria 4.0 pode refletir na área educacional e, por conseguinte, produzir desigualdades sociais. Essa temática se relaciona ao GT 1, pois busca entender as dinâmicas entre a sociedade, num contexto neoliberal da indústria 4.0, e a esfera da educação. A educação, muito influenciada pela Nova Gestão Pública, que visa “organizar as políticas educacionais com os princípios da racionalidade econômica e financeira” (HYPOLITO, 2020, p. 13), acaba sendo financiada, regulada e gerenciada por organizações nacionais e internacionais, que objetiva impor aos currículos uma lógica de mercado. Um reflexo disso é pontuado por Rosa (2019), quando apresenta em seu artigo um relato de professores e gestores de

escolas de São Caetano do Sul – SP, que demonstram o gerencialismo e as violências curriculares sofridas por eles. Nos relatos, observa-se a adoção de um vocabulário empresarial no meio pedagógico, onde palavras como “metas”, “ranking”, “competitividade”, “inovação”, entre outras, se tornaram recorrentes. Além disso, existe um forte monitoramento aplicado nas escolas, especialmente a partir dos resultados de avaliações em larga escala, que objetivam regular, classificar e ranquear os melhores educandários. Somado a isso, existe um contexto onde o estudante e sua família são percebidos como clientes, que compram um serviço que é a educação, podendo, então, opinar, escolher e censurar conteúdos trabalhados em sala de aula. Rosa trata sobre isso, quando uma professora dá uma atividade sobre o carnaval para uma turma e recebe um bilhete dos pais de um estudante, que informa que o mesmo não participaria da atividade, pois aquele assunto não condiz com a religião que eles seguem. Assim, observa-se que a educação passou a ser influenciada por questões financeiras, focada na produção de capital humano que serve para movimentar a economia da sociedade. Em uma perspectiva da Indústria 4.0, onde a automação das máquinas e a introdução de inteligências artificiais tomam o lugar da mão de obra humana, compreende-se que deverá haver uma mudança no currículo escolar brasileiro. Como pontuam Silva, Leocádio e Venanzi (2021), a educação sofrerá com uma ascensão das desigualdades, visto que há uma diferença notável entre as infraestruturas de escolas públicas e escolas privadas. Em uma entrevista feita com professores da rede pública e privada, averigua-se no artigo, que os professores de escolas públicas informaram desconhecer a temática, enquanto nas escolas privadas já havia infraestrutura e aulas relacionadas ao tema, já que percebe-se preocupação em seguir as demandas do mercado de trabalho. Apontam que uma saída para esse problema, seria o investimento do governo nas instituições escolares. Outra proposta seria uma parceria com empresas privadas, que investiriam na formação da mão de obra focada na sua necessidade. Atualmente, instituições privadas, como a OCDE, investem na educação e promovem formas de regular o currículo e a organização escolar, inspirando novas relações e parcerias entre o público e o privado, visando a produção de capital humano direcionado para as suas demandas empresariais. Para a pesquisa utilizou-se de um estudo bibliográfico, partindo de textos propostos em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santa Cruz do Sul, chamada Estado, Política e Educação, ministrada pelo Prof. Dr. Éder da Silva Silveira, além de levantamento de dados. Portanto, ficam acentuadas as desigualdades, onde os desafios para o ingresso no mercado da indústria 4.0 estão dados.

Referências

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e Avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus – Journal of Education**, v. 8, p. 10-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18980>

ROSA, Sanny S. da. Políticas regulatórias, subjetividade e os entraves à democracia na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 844-867, set./dez. 2019.



Ciclos de formação como uma solução para a evasão escolar no jornal Zero Hora

Vitória Gabrielli da Silva
Graduanda em Pedagogia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Entre 1999 e 2000, o jornal **Zero Hora**, de Porto Alegre, publicou, em diversas ocasiões, opiniões distintas sobre os ciclos de formação. Na cidade, a política foi nomeada como **Escola Cidadã**, implantada nas escolas da rede municipal em 1995.

Este trabalho visa compreender como ocorreu o debate sobre os ciclos de formação, associados ao fenômeno da evasão escolar na mídia impressa de grande circulação nos últimos dois anos do século XX, especificamente em um dos jornais mais populares do Rio Grande do Sul, na época e na atualidade. A pesquisa dialoga diretamente com a proposta do Grupo de Trabalho 1 “História e Política” pois versa sobre uma política de organização educacional desenvolvida na cidade de Porto Alegre, em interface com a História da Educação, ao tratar dos ciclos de formação como uma solução para a problemática da evasão escolar, um dos principais impasses da história da escolarização brasileira no século passado.

A fonte abordada neste trabalho, o jornal **Zero Hora**, foi analisada no Museu da Comunicação Hipólito José da Costa, onde há um acervo com as edições impressas do periódico. Para tal, foram examinadas as edições do mês de outubro, em que o debate sobre a educação sempre é muito recorrente nos jornais devido ao dia das crianças e ao dia dos professores.

O ensino por ciclos é uma prática que foi adotada no Brasil e em outros países, pretendendo superar a lógica, a organização, a estrutura e a finalidade da escola graduada (MAINARDES, 2009) A escola organizada em séries anuais apresentava limitações, como os altos índices de reprovação, a evasão escolar, e a distorção idade/

série de alunos, então, os ciclos surgiram como uma tentativa de ruptura para com o modelo de seriação.

De acordo com Jefferson Mainardes (2009), nessa nova forma de organização, os períodos de escolarização são agrupados em blocos de 2, 3 ou 4 anos, e neles a reprovação só ocorre no fim desses ciclos. Em alguns casos, a mesma pode ser eliminada por completo, ou abre-se espaço ainda para outras possibilidades de progressão dos estudantes entre um ano letivo e outro.

No Brasil, algumas propostas de estruturação do ensino por ciclos se destacaram desde a metade dos anos 1980, porém se intensificaram na década seguinte (MAINARDES, 2011). É o caso do Ciclo Básico de Alfabetização (1984) da rede estadual de São Paulo, a Escola Plural de Belo Horizonte (1995) e a Escola Cidadã (1995), de Porto Alegre. É importante destacar que a *Zero Hora* utilizava o termo “ciclos” para publicar informações referentes ao que em Porto Alegre se nomeou “*Escola Cidadã*”.

No período de análise deste trabalho, na maioria das ocorrências relativas ao ensino por ciclos na *Zero Hora*, existia uma relação entre o mesmo e a diminuição das taxas de evasão escolar em Porto Alegre. Foram identificadas 3 categorias de publicações sobre a relação entre eles na pauta do jornal: 1) artigos que conceituam o que é o ensino por ciclos, ou apresentam para o leitor como a proposta era desenvolvida naquele momento na Prefeitura de Porto Alegre; 2) artigos que criticam o modelo, com base em questões políticas; 3) artigos que fazem uma defesa explícita ao ciclos. É importante considerar que em todos os eixos há alguma relação entre os ciclos e a evasão escolar.

Referências

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez Editora, 2009

MAINARDES, Jefferson. A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS E AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-20, abr. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76619165011.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.



Constituição histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

*Framarion de Santana Santos
Mestrando em Educação
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC*

Nosso objeto de investigação é a Educação Física na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de uma análise diagnóstica cuja intencionalidade é verificar a forma de materialização da Educação Física na EJA nos municípios de Santo Estevão e Ipecaetá BA, além do diálogo crítico com fontes bibliográficas e documentais. Acreditamos que essa é uma das modalidades de ensino no Brasil mais esquecida e marginalizada na atual conjuntura política educacional que carece de uma atenção emergente. Diante dessa realidade levantamos como problema: Qual a realidade, contradições e possibilidades de emancipação humana presente nos documentos e pesquisas brasileiras referentes a Educação Física na EJA?

Desta forma a partir de um recorte da dissertação apresentamos aqui um dos capítulos referentes a constituição histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil recorrendo aos estudos de Saviani (2019), Aranha (2006), Haddad e Di Pierro (2000), Freire (1987) dentre outros.

De acordo com os estudos de Fávero e Motta (2016), em termos gerais, a EJA se configura no Brasil como uma modalidade de ensino básico que teve seu início logo após a chegada dos Jesuítas com o processo de catequização dos indígenas que tinha como intenção propagar a fé católica com o trabalho educativo que passou por diversas fases de transição. Uma dessas fases foi com o chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) dentre outros fracassos educacionais que visavam a alfabetização de uma classe de estudantes que desde tempos remotos vivem à margem das efetivações das políticas públicas educacionais.

A EJA nesse contexto só começou a ser pensada de forma diferenciada e valorizada no que tange aos ideais de emancipação humana através dos estudos revolucionários de Paulo Freire com seu método. Ainda apoiado nos estudos de Fávero e Motta (2016, p. 2), “Paulo Freire propôs um sistema de educação de adultos, compreendendo desde a alfabetização, como primeiro estágio, até a universidade popular”. Contudo, a mesma, no cenário contemporâneo, ainda tenta galgar um espaço equitativo que até esse momento tem se mostrado muito tímido na Educação.

De acordo com dados do Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2020), em 2020 havia três milhões de matrículas de EJA no Brasil. As regiões Nordeste e Sudeste são as que possuem o maior número de matrículas nessa modalidade: 1,2 milhão e 938,9 mil, respectivamente.

Conforme IBGE (BRASIL,2021), 47,9% das pessoas com 15 anos ou mais que não frequentam a escola, por nível de instrução mais elevado alcançado não concluíram o Ensino Médio.

Em considerações, ainda inacabadas, percebemos então que esses percentuais alarmantes, como essas políticas públicas educacionais existentes, ainda não alcançam nossos estudantes da EJA que precisam ser formados a partir de uma lógica para além dos conceitos e habilidades determinantes para empregabilidade, ou seja, uma formação para além dos ideais do mercado de trabalho e do empreendedorismo e de um trabalho muitas vezes precarizado, como o trabalho proposto por empresas de aplicativos, como a Uber, dentre outras.

Referências

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda, **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**, editora Moderna,2016.
- BRASIL, (PNE) **Plano Nacional da Educação** <www.moderna.com.br>,2021. Disponível em: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021 – EJA – Educação de Jovens e Adultos (moderna.com.br) Acesso em: dia 14/05/2022.
- FÁVERO, O. Motta, E (Orgs.). **Educação popular e educação de jovens e adultos**. 1. ed. Petrópolis: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, 17 edição; Rio de Janeiro: paz e terra, 1987.
- HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara, Organização não-governamental Ação Educativa, Revista Brasileira de Educação N^o14, 2000.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- SAVIANI, Dermeval História das ideias pedagógicas no Brasil [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.



A influência do Estado na educação moral e cívica durante a Ditadura Civil-Militar brasileira

Yasmim Baptista do Nascimento
Mestra em Educação
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Introdução

Esta pesquisa tem como principal objetivo examinar os interesses associados à inclusão do conteúdo educacional de Educação Moral e Cívica (EMC) e suas conexões com a preservação da ordem estabelecida pelo golpe de 1964. Em outras palavras, busca-se investigar como a educação foi utilizada como veículo para promover os interesses da classe burguesa, com o propósito de manter a ordem e o civismo em uma sociedade supostamente democrática.

Desta forma, com o intuito de propagar os ideais considerados pacíficos, virtuosos e de modelar a formação da personalidade da geração mais jovem na cultura escolar, propõe-se a introdução de disciplinas acadêmicas que orientarão crianças e jovens de acordo com os preceitos de regimes autoritários. Assim, o conhecimento da EMC tornou-se obrigatório nos diferentes níveis de ensino pelo Decreto-Lei n. 869/1969 em que a promoção e divulgação de um conjunto de princípios, deveres, normas, ações e sentimentos de nacionalismo devem ser formados nas mentes e na vida real dos alunos.

Abordagem teórica

Com o golpe de Estado de 1964 concretizado, a necessidade de um regime militar representou uma etapa do avanço do capitalismo no território brasileiro.

Contudo, principalmente, os conglomerados internacionais ligados aos governos. Não se pode descartar que o golpe cívico-militar tenha ocorrido através de setores influentes da sociedade contrária ao modelo político democrático do Brasil, incluindo as elites conservadoras, a agência de Inteligência dos Estados Unidos (CIA) e a Igreja Católica.

Nessa situação, um grupo privilegiado de pessoas com pensamentos tradicionais no Brasil, em colaboração com membros do setor militar, começou a articular uma série de ações para bloquear o avanço das forças políticas progressistas no país. Esse processo teve início com a tomada do poder em 1964 pelas forças militares, contando com o respaldo da elite conservadora, que acreditava que a intervenção militar era necessária para conter a suposta “ameaça comunista” e garantir a estabilidade política e econômica do país.

Assim dizendo, a EMC não foi reproduzida igualmente em todas as instituições de ensino, apesar dos livros didáticos utilizados manterem um único padrão, alguns autores priorizaram o ensino da moral, com base em um conjunto de normas que orientava o comportamento, outros, compreendiam o civismo como a consciência das regras, o caráter do cidadão.

Metodologia

Este trabalho reconhece que nenhuma ação pode ser examinada de forma isolada. A sociedade é intrinsecamente caracterizada por contradições de classe, portanto é essencial compreender a dinâmica da interação humana com o trabalho e a estruturação das classes sociais. O método de análise da sociedade chamado Materialismo Histórico e Dialético, elaborado por Marx e Engels, destaca que o ser humano, enquanto sujeito histórico, tem o poder de transformar nossa sociedade por meio do avanço dos modos de produção.

Resultados e considerações

A implantação da disciplina em questão foi realizada sem embasamento científico para sua elaboração. No entanto, seu objetivo era inculcar nos jovens uma suposta noção de democracia por meio de atos cívicos, cultos e símbolos patrióticos, bem como promover a compreensão dos direitos e deveres dos cidadãos.

Ao refletirmos sobre o caráter da disciplina de EMC durante o período da ditadura civil-militar, fica evidente que ela foi usada como um meio de controle social e político. A relação entre a educação e o golpe militar no Brasil foi marcada por uma tensão constante entre os objetivos do regime de controlar e moldar a educação de acordo com seus interesses e a resistência de setores da sociedade civil que lutaram pela liberdade de pensamento e expressão.

Referências

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1993]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 mai. 2023.



O educador social e a formação permanente

Marcus Vinícius Comandulli Ruppental
Graduado em História
Universidade de Caxias do Sul – UCS

A realidade para quem o educador social desenvolve suas ações é a de vulnerabilidades de sujeitos, famílias e comunidades historicamente marginalizadas. No atual modelo de sociedade são estes que sentem de maneira direta e imediata os efeitos da crise econômica neoliberal. Com o advento da pandemia, nos últimos anos, a demanda de atendimento pela assistência social aumentou de maneira expressiva. Levando em conta a formação permanente proposta por Paulo Freire, questiona-se a sua inserção e aplicabilidade no contexto do educador social dentro do Sistema Único de Assistência Social, no nível de proteção social básica, que desenvolve ações socioeducativas em Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), com crianças e adolescentes de seis a quinze anos de idade. Assim, o objetivo do presente trabalho é identificar elementos da formação permanente no âmbito do SCFV, por meio das ações desenvolvidas pelo educador social. Para tal, utiliza-se a experiência prática e empírica como educador social em uma instituição no município de Caxias do Sul aliada a pesquisa bibliográfica com base no pensamento de Paulo Freire.

Na proposta de educação permanente a relação teoria e prática é de extrema importância, e, dentro da perspectiva do educador social ela fornece instrumentos que possibilitam diálogos e ações institucionais e comunitárias. Isso contribui para o alinhamento entre as diferentes esferas envolvidas nesse processo: o Sistema Único de Assistência Social enquanto política de Estado; o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; os usuários do serviço junto às famílias e a comunidade; e os educadores sociais que atuam na linha de frente desta política.

Saul (2016, p. 25) sintetiza o conceito de formação permanente de Freire dizendo que “essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime”. As práticas socioeducativas do educador social visam sujeitos que são o reflexo imediato das injustiças sociais e que dependem de políticas públicas para terem o mínimo de condições de subsistência. Assim, é imprescindível que esses sujeitos estejam inseridos na construção e no fortalecimento das políticas públicas e se reconheçam enquanto sujeitos históricos capazes de atuar de forma ativa na sua própria história.

Outra questão gerada pela formação permanente no contexto da assistência social se refere à defesa e garantia de direitos, descritos como parte das funções do educador social. É necessário um estado permanente de vigília, principalmente frente ao contexto político e econômico que o Brasil e o mundo globalizado vêm enfrentando nas últimas décadas. A ascensão de governos de extrema-direita e a retirada sistemática do acesso de parte da população a direitos fundamentais acendem o alerta para que a mobilização ocorra de forma contínua e construída na base, sendo a participação democrática uma prática efetiva por toda a população. Nesse contexto de inserção e participação Paulo Freire coloca que:

para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho para a realização democrática da cidade (FREIRE, 2001, p. 75).

A perspectiva de uma expressiva participação da sociedade no fortalecimento e na ampliação das políticas públicas necessita de um movimento contínuo e a formação permanente nos fornece ferramentas teóricas e práticas para auxiliar nesse processo. É nesse contexto de luta por direitos e justiça social que a formação permanente é proposta no contexto do educador social, visando uma educação crítica, política e popular.

Referências

- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- SAUL, A. M.; SAUL, A. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico**. Educar em Revista, nº61, Curitiba, 2016.



GT2: Gênero, Diversidade e Questões Étnico-Raciais





O Museu do Percurso do Negro enquanto marco simbólico artístico e de contraponto ao racismo estrutural na capital dos gaúchos

Elza Vieira da Rosa
Doutoranda em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

O objeto em estudo é investigar como o Museu do Percurso do Negro de Porto Alegre constitui um espaço de representatividade da população na cidade frente ao processo de desterritorialização e de contraponto ao racismo estrutural na sociedade. A luta pelo reconhecimento da cultura afrodescendente de matriz africana na cidade de Porto Alegre constitui-se como uma das pautas do Movimento Negro local e brasileiro. Aqui na cidade o protagonista griô, mestre Lua, do Grupo do Trabalho Angola Janga foi o idealizador e com outras Instituições antirracistas construíram este projeto. Dessa forma, o Museu enquanto marco simbólico artístico propicia repensar a disposição arquitetônica e o uso dos espaços públicos, consolida a cultura negra na cidade propiciando aos porto-alegrenses a história imaterial, a memória, a formação de referencial bibliográfico. Novos referenciais nos conhecimentos da história oficial.

Porto Alegre é uma cidade constituída pela força da mão de obra e saberes de grande influência dos povos de matrizes africanas. Os afrodescendentes pelas heranças da diáspora africana tornam-se evidentes e significativos os traços, os rastros e as marcas na estruturação da cidade. Esses consolidam a cultura negra na edificação e no desenvolvimento da capital rio-grandense. Entretanto, essa constatação acerca da primorosa e decisiva importância negra ao longo dos séculos contrasta com a pouca visibilidade e valorização dessa cultura. Conforme Vinícius Vieira, “no

período colonial, a cidade de Porto Alegre ocupava a área que hoje chamamos de Centro. Nesta época, os negros (escravizados ou livres) já faziam parte do cotidiano citadino, desempenhando funções diversas” (VIEIRA, 2014, p. 2).

O desenraizamento das populações negras ocorreu de modo forçado e violento, o que é verificável na história do Brasil no período colonial. Os povos africanos foram tirados abruptamente de seus locais de referência no continente africano, obrigados a migrarem para outras terras desconhecidas, de modo que foram dispersados nas Américas e no Brasil, numa realidade de desrespeito as suas vidas quanto a dignidade e de desumanização. Conforme José Antônio Santos (2013) *A cultura negra no Brasil*, em sua diversidade, está demarcada pela diáspora e pelos movimentos escravocratas que definiram de um modo particular sua presença na sociedade brasileira.

O deslocamento dos referenciais que constituem essa: subjetividade acarreta um movimento do território no espaço físico. É o caso de um processo de remoção de uma vila: um corpo social desliza sobre outro corpo, fazendo com que a identidade de um e outro se desloquem. Isso expõe de modo mais específico tanto o problema da mediação (processo de remoção) quanto a identidade multilocal (DOS ANJOS, 2006, p. 42).

Em terras brasileiras os africanos passariam a viver em condição de escravidão, trabalhos impostos com o uso de força, nos quais também envolviam dominação do ponto de vista emocional e espiritual, inclusive nas suas expressões de religiosidades típicas das cultura, negando seus rituais e absorvendo um sincretismo com a religião católica. Entretanto, toda essa forma de espoliação e exploração imposta aos negros se tornaria, paradoxalmente, pior no período pós-escravidão, pois passaram a ser considerados livres, porém, sem qualquer tipo de assistência ou garantias para que pudessem estruturar-se a partir dessa nova realidade.

Para garantir a visibilidade e da valorização da cultura e da afirmação da identidade do povo negro, a exigência primeira situa-se em se fazer um exercício de memória, rememorar os percursos trilhados pelos negros em Porto Alegre. Os territórios estabelecidos e posteriormente desconstituídos, faz-se necessário retomar especificidades de identidades enquanto expressões negras, os Territórios Negros em que o negro esteve presente na cidade de Porto Alegre, com sua singular contribuição cultural de matriz africana, sobretudo na consolidação da memória do povo rio-grandense. Nesse sentido, “A expansão do centro da cidade sempre atingiu esses bairros de maioria negra de forma brutal, expulsando-os para a periferia (BITTENCOURT, 2010, p. 148).

Por fim, a idealização e edificação do *Museu* implica intrinsecamente um processo de seleção, de definição e de planejamento inclusive na sua conclusão dos três Marcos restantes, coloca em questão a própria compreensão de uma nova museologia. A construção de um amplo movimento marcado pelo diálogo com Órgãos Governamentais, sociedade civil, movimentos negro foram relevantes e marcaram

um momento primordial nesse processo de construção de agendas em torno do *Museu*. Atualmente, faz-se necessário reunir pessoas transeuntes aos Marcos na cidade, turistas, as três esferas de poderes em diferentes momentos e espaços e constituirmos agendas, debates que superem está deflação de encontros e voltarmos às discussões pois, nova conjuntura de poder federal no Brasil está para interagir, refletir e valorizar a memória esquecida nos currículos escolares, história oficial do povo negro. Já obtivemos algumas reparações nos próprios meios de comunicações, políticas afirmativas de cotas, negros em postos de poder em Instituições federal, estadual e municipal.

Mas, precisamos avanços em políticas representativas. Pautadas, idealizadas como processo de conquista de efetiva cidadania, equidade na garantia da memória individual, coletiva e social da população negra. O *Museu* deveria permitir a incursão e a inscrição por meio de marcos simbólicos, artísticos, do “povo negro” sua história, seu legado, suas especificidades diante de um cenário no qual ainda é menosprezada e pouco valorizada nos espaços museológicos. Portanto, conforme a leitura de Zita Possamai (2010), a questão da territorialidade negra tem estreita relação com o modo como as populações negras ocuparam a cidade, os caminhos trilhados e os itinerários que foram se estabelecendo e fixando, especialmente, no que tange a forma de vida, seus hábitos, formas de convivência, enfim, sua cultura e seus valores.

O *Museu* de Percurso do Negro em Porto Alegre, enquanto proposta articulada e delineada em uma dinâmica de percurso, ou seja num formato de itinerário possa transmitir aos transeuntes pelos trajetos através dos quatro marcos existentes, os questionamentos e formem suas consciências sobre a composição destes espaços públicos, como patrimônios de memórias diaspóricas.

Portanto, por meio de sua edificação, muito além de reordenar os territórios negros e suas retomadas, estes espaços públicos são primordiais à valorização de nossa cultura negra. Este símbolo, cuja origem é de matriz africana, também enaltece o patrimônio arquitetônico da cidade por meio da arte. Constituindo-se como indicador na construção de políticas de afirmativas, na ação de processos que vislumbrem à garantia de direitos de cidadania, com a legítima equidade social, restituindo ao povo afrodescendente gaúcho respeito nos espaços nos quais, ao longo dos séculos somos fonte de luz no processo civilizatório no Estado do Rio Grande do Sul.

Referências

- POSSAMAI, Zita (org.). **Leituras da Cidade**. Porto Alegre, Evangraf, 2010.
- SANTOS, José Antônio dos. Apresentação: histórias e culturas negras em exposições. In: MATTOS, Jane Rocha de (Org) **Museus e Africanidades**. Porto Alegre: Edições Museu Julio de Castilhos, 2013

VIEIRA, Daniele Machado. Percursos negros em Porto Alegre: Resignificando espaços, reconstruindo geografias. **Anais do VII congresso de Geógrafos**. Vitória/ES, 2014.

VILASBOAS, Ilma Silva; BITTENCOURT JÚNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SOUZA, Vinícius Vieira de (Orgs.) **Museu de Percorso do Negro em Porto Alegre**. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre, 2010.



Civilização e barbárie: o racismo civilizado

*Maria Zilda de O. Valim
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul*

Introdução

Esta pesquisa constitui uma etapa da construção da dissertação e tem por objetivo desenvolver o conceito de racismo civilizado em resposta à discrição do racismo brasileiro. A elaboração deste conceito se deu a partir de metodologia bibliográfica, pondo em conversa autores contemporâneos da área da filosofia e da literatura negra brasileira. A necessidade de pensarmos nos termos de um racismo civilizado deriva dos conceitos de racismo estrutural e institucional, indo além: a civilidade do racismo se apresenta sob justificativas morais. Considerando a adaptação dos preconceitos aos seus devidos contextos históricos e apresentando complementaridade aos conceitos anteriormente mencionados, o conceito de racismo civilizado vem a demonstrar que o preconceito racial contemporâneo se quer despercebido e justificado moralmente. Explorando a amálgama inextricável entre civilização e barbárie, infere-se, portanto, que a barbárie brota do interior da civilização e que o racista contemporâneo se apresenta civilizadamente.

Objetivo

Este estudo tem por objetivo investigar o motivo pelo qual a maior parte do racismo contemporâneo brasileiro se apresenta de forma discreta. Muito se ouve falar que não há discriminação racial no Brasil. Isso se dá porque já não necessariamente os preconceitos e discriminações se deem sempre de forma explícita, como no passado. Atualmente, o racismo, ainda que permeando diversos espaços e instituições, pode se mostrar discretamente. Objetiva-se também demonstrar os

pretextos civilizatórios que seguem estruturando, institucionalizando e civilizando o racismo, de forma extremamente sutil e justificando-o moralmente. Com isso, por meio da reprodução dos costumes e dos impactos do meio na formação da subjetividade, o racismo também se dá como elemento formativo: formar-se em uma sociedade racista implica em sermos constituídos, em alguma medida, pelo racismo que a atravessa. Assim, a ideia de racismo estrutural é fundamental para que haja a ideia de racismo civilizado, pois o racismo só pode civilizar-se em uma sociedade estruturalmente racista.

Abordagem teórica

Dada a metodologia bibliográfica, diversos autores contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa. Alguns pensadores estruturantes são Cida Bento, ao abordar o pacto da branquitude e a presença do racismo nas instituições (2022), Frantz Fanon, ao explorar a relação entre inconsciente, racismo e colonização (2023) e Hannah Arendt, com seu diagnóstico de que o mal pode ser banalizado (1999). Nesse sentido, o pensamento de Silvio Almeida também foi relevante, dado o conceito de racismo estrutural (2019).

Resultado e considerações finais

Ao longo da pesquisa deu-se início ao desenvolvimento da ideia de racismo civilizado, a qual não vem a excluir ou superar os conceitos de racismo estrutural e institucional, mas complementá-los. Trazendo a perspectiva de que o racismo para além de ser estrutural e permear as instituições, é também civilizado. Tal conceito engloba a perspectiva de que justificativas morais auxiliam na discrição e permanência do racismo brasileiro contemporâneo, tornando-o muitas vezes imperceptível no cotidiano.

O desenvolvimento do conceito de racismo civilizado teve como suporte também a abordagem de aspectos históricos, na medida em que se fez necessário mencionar a história da humanidade e do pensamento para pensarmos nosso contexto atual. Dessa forma, a crítica à modernidade foi elaborada no sentido de que a supervalorização da razão leva a supressão da diferença e da pluralidade no âmbito das ideias. Na medida em que se busca verdades absolutas e ideais de perfeição, há uma supressão do *outro* que não se encaixa nos moldes traçados. Nesse sentido, o debate acerca das ideias em torno dos conceitos de civilização e barbárie guiaram o percurso de elaboração deste estudo, desde a crítica à modernidade e ao passado histórico do Brasil, até o presente contexto em que estamos inseridos.

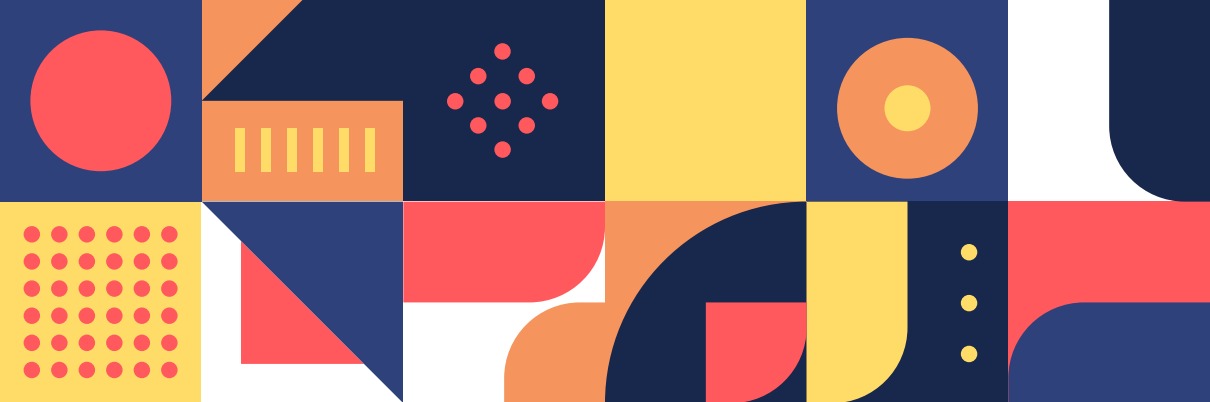
Referências

ALMEIDA, Sílvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: <https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf>

ARENDETT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** 4. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2023.



Processo educativo do trabalho artesanal vivenciado por mulheres jovens

Íris de Carvalho

Doutoranda em Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS

Este trabalho busca desenvolver algumas reflexões conceituais realizadas na atual pesquisa de doutorado que tem como objetivo pesquisar o processo educativo do trabalho artesanal vivenciado por mulheres jovens. Algumas reflexões se aproximam, de maneira interseccional e dialógica, entre três campos de estudos: Trabalho e Educação, os Estudos Feministas e a Educação Popular. O primeiro valoriza a categoria do trabalho, enquanto produção da existência humana, o segundo tem como elemento central da sua teoria a valorização da experiência das mulheres e o terceiro se apresenta como uma prática política e pedagógica emancipadora. Se o trabalho está na essência humana (SAVIANI, 2007; VIEIRA PINTO, 2020), é importante entendê-lo como inerente ao processo de formação. A partir disso, é preciso pensar que a separação entre essas duas categorias se deu em um processo histórico de formação do capitalismo moderno e da sociedade de classes (SAVIANI, 2007), mas que também se forjou em uma sociedade patriarcal. Por isso, falar de trabalho artesanal permeado pelo marcador de gênero, no caso, as mulheres, abarca outras dimensões, especialmente históricas, como a divisão sexual do trabalho. Nesta perspectiva, a educação popular ocupa um lugar de tensão, pois é um instrumento político-pedagógico, no qual se movimenta em busca de rupturas e transformações sociais, e quando absorve a dimensão de gênero ocupa-se de reflexões sobre o silenciamento das mulheres na produção do conhecimento e na valorização dos seus saberes.

Para Vieira Pinto (2020), é a consciência do processo que faz emergir o saber. Segundo o autor, a humanidade necessariamente trabalha, e quanto mais elaborada é a sua capacidade de trabalhar, mais humanizada ela se torna. Ou seja, o trabalho

não diz respeito apenas às ações realizadas pelas pessoas em seus ofícios ou momento de ócio, mas também se entende pelo tipo de ação transformadora da sua realidade externamente. Em Vieira Pinto (2020), o trabalho é uma questão social, econômica, epistemológica moral e, ainda, uma categoria existencial (GONZATTO; MERKLE, 2016). A consciência crítica, pensada pelo filósofo, é sempre um patrimônio social. Enquanto característica dos(as) trabalhadores(as), essa consciência torna-se crítica quando a humanidade passa a ter clareza de que deve mudar a realidade. A noção de “dever fazer” é adquirida em um processo educativo e se consolida em um movimento simultâneo de descoberta do “porquê” e do “como” fazer a mudança. Essa consciência apropriada é justamente a ação daquele(as) que precisam mudar o mundo.

Identificamos nas artesãs que viemos acompanhando um campo de saberes e práticas que tem interesse na produção artesanal, enquanto uma forma de geração de renda, um modo de vida, de comercialização, mas também de manifestação artística e política do seu trabalho como forma de transformação social. Isto nos sugere um tipo de prática artesanal que viemos chamando de “Artesanato Político”, que no mesmo caminho dos Bordados de Protesto (SESC, 2021) busca reivindicar direitos, denunciar a violência e as desigualdades, questionar o sistema de opressão e dominação patriarcal ao qual as mulheres são submetidas cotidianamente. Realizam denúncias e criam ambientes de reflexão crítica sobre a realidade e a vida das mulheres. Muitas vezes, se manifestam em trabalhos individuais, outras vezes coletivos, em diversas instâncias sociais se colocam como porta-vozes de diversas causas e concepções de mundo. Essas experiências do político, da construção do comum (FEDERICI, 2022), também precisam ser incluídas e compreendidas como saberes do trabalho das mulheres, pois emergem da consciência feminista do processo de trabalho artesanal.

Referências

- FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo**: feminismo e a política dos comuns. São Paulo: Elefante, 2022.
- GONZATTO, Rodrigo Freese; MERKLE, Luiz Ernesto. Amanualidade em Álvaro Vieira Pinto: desenvolvimento situado de técnicas, conhecimentos e pessoas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 20, n. 3, p. 289-298, set./dez. 2016.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, SP, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.
- SESC. **Glossário Colaborativo**: técnicas têxteis latino-americanas. São Paulo: SESC, 2021.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**: a consciência ingênua. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020. 1 Vol.



Ferramentas pedagógicas para a leitura de mundos, nos contextos educativos da política de assistência social

*Valter Chereta
Educador social
Universidade Feevale*

*Marilene Alves Lemes
Doutora em Educação.
Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo*

O artigo está ancorado no grande tema das políticas públicas, sobretudo, na política de assistência social, a qual aspira a superação de uma visão assistencialista no sentido de compreender o texto constitucional partindo da “necessidade do sujeito”, para além do aspecto material, ampliando-se o itinerário protetivo para a dimensão relacional. Assim, os contextos educativos se anunciam como um desafio relevante, contribuindo com o entendimento de que lidar com vulnerabilidades do campo relacional é uma responsabilidade pública e ética, uma política que busca combater desigualdades e promover o desenvolvimento humano, possui papel importante no diálogo educacional, especialmente em espaços não escolares, como é o caso.

Em linhas gerais, as ofertas da política de assistência social se organizam em dois níveis de proteção: a Proteção Social Básica (PSB) e a Proteção Social Especial (PSE), a primeira de caráter preventivo e de promoção de direitos e a segunda subdividida em Média Complexidade (onde existe risco, ameaça e/ou existência de violação de direitos, mas permanece o vínculo familiar) e de Alta Complexidade (quando o risco, ameaça e/ou violação resulta em afastamento da família, no acolhimento). A

definição dos níveis de proteção está posta pelo Art. 6º A, da Lei 8.742/1993, incluída pela Lei nº 12.435, de 2011.

O lócus da reflexão se organiza a partir do Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS (BRASIL, 2011), serviço vinculado a proteção social especial de média complexidade, uma unidade pública estatal de abrangência municipal ou regional que tem como papel constituir-se em espaço de referência, nos territórios, da oferta de trabalho social especializado no sistema único de assistência social – SUAS a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal ou social, por violações de direitos.

A partir das aproximações entre as práticas de trabalho de uma educadora e um educador social, vivenciadas nos CREAS, em municípios da região do Vale do Sinos, objetiva-se identificar possíveis ferramentas pedagógicas para a leitura de mundos, nos diferentes contextos do cotidiano de cidadãos e cidadãs que acessam o referido Serviço. Para este estudo faremos referência a dois grupos distintos: adolescentes com vivência em acolhimento institucional e jovens e adultos em situação de rua, justificando a escolha do GT2, acima mencionado.

Na medida em que a educadora e o educador, são também pesquisadores, a abordagem da investigação é de natureza qualitativa, inspirada na pesquisa-ação (PINTO e THIOLENT, 2014). Os principais procedimentos metodológicos, previstos neste estudo, originam-se da análise dos cadernos de memórias de autoria da educadora, advindas do grupo de trabalho com os adolescentes e das observações de autoria do educador em relação aos projetos de construção de saberes com os jovens e adultos em situação de rua.

A pesquisa tem como principal fundamento Paulo Freire, explorando principalmente os pontos convergentes, a saber: garantia de espaço seguro para acolhida e diálogo; mediação dos conflitos com as famílias; discussão sobre a violação e as garantias de direitos, estímulo de ações autorais e fortalecimento do sujeito coletivo. Tais pontos convergentes anunciam-se como as possíveis ferramentas pedagógicas para o enfrentamento das violações de direitos que se apresentaram no cotidiano dos grupos, como: abuso sexual, castigos físicos, violência psicológica, negligência dos responsáveis, entre outras.

Para Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, e essa condição dialógica é o princípio máximo que, num esforço, devemos assumir na prática de educadoras e educadores sociais, sendo capazes de instrumentalizar os cidadãos e cidadãs que frequentam o espaço do CREAS, primando pelo respeito à dignidade humana e a garantia de direitos. Com isso crescemos todos.

Referências

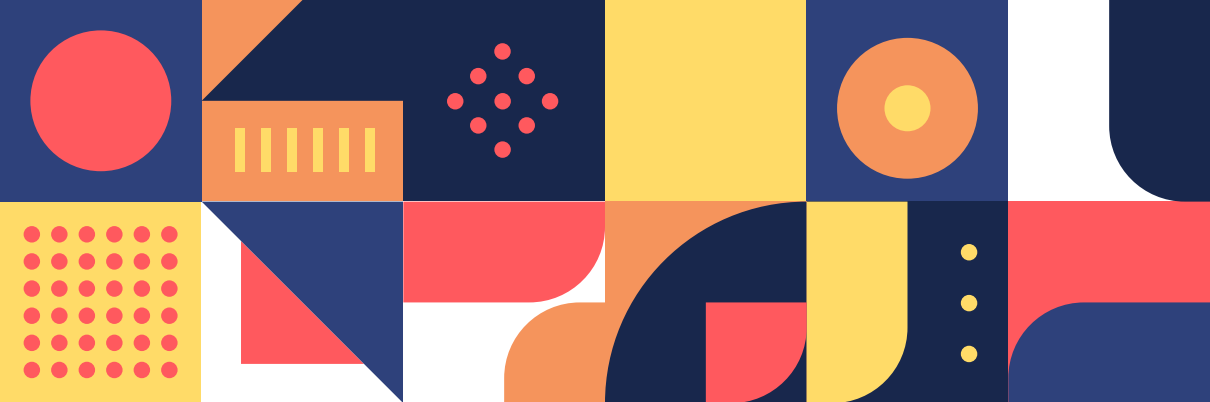
BRASIL, **Orientações Técnicas**: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. Secretaria Nacional de Assistência Social/Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. Brasília: Editora Brasil LTDA, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª edição– São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

PINTO, João Bosco. A pesquisa-ação como prática social. In: DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana; THIOLENT, Michel Jean Marie (orgs.). **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação**: João Bosco Guedes Pinto. Belém, UFPA, 2014.

THIOLENT, Michel. Pesquisa-ação e pesquisa participante: uma visão de conjunto. In: STRECK, Danilo R.; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla. **Conhecer e Transformar**: pesquisa ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba: Editora CRV, 2014.



Educação, biopolítica e reconhecimento identitário

Julia Maria Nunes
Mestranda em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

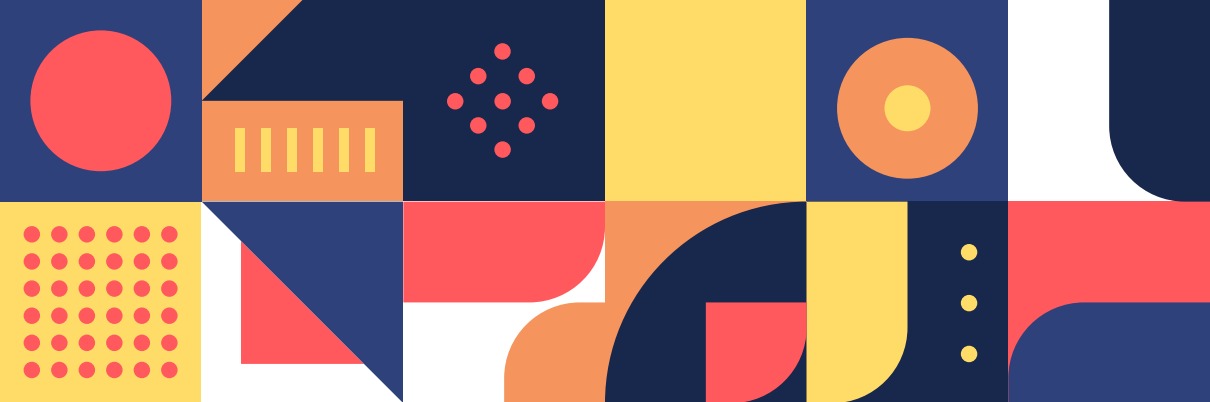
Luiza Franco Dias
Doutoranda em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

Essa escrita discorre sobre os deslocamentos na ideia de identidade para um identitarismo radical que emerge no cenário brasileiro, a partir de 2013 (BOSCO, 2017). Esse fenômeno ganha forma diante de uma racionalidade de governo neoliberal, tensionamentos político-sociais em polarizados, lutas e reivindicações sociais fragmentadas, sobretudo no interior dos movimentos identitários (BUTLER, 2018). Ademais, as produções científicas e o pensamento intelectual são cerceados, sob constante vigília e ataque com base na interdição do lugar de fala (BOSCO, 2022). Tomando os processos de educabilidade racial e as práticas sociais que se dão nesse formato de educação individualista e autoritária, o esgarçamento na produção de subjetividades, até então – fomentando pelo na perspectiva dos estudos culturais, psicologia social e autores pós críticos – ao invés de possibilitar o diálogo com alteridade e a efetiva inclusão das diferenças, passa a atuar de forma contrária, na interdição das trocas sociais e estagnação na discussão e educação das relações raciais. Considerando o viés da biopolítica (FOUCAULT, 2022) e os processos de reconhecimento identitário, a problemática é direcionada aos dispositivos de subjetivação relacionados a constituição do “eu”, dos sujeitos sociológicos (FURLAN, 2021), assim como colocar em suspensão certas “verdades” instituídas a priori, as quais retomam uma visão essencialista sobre a constituição dos sujeitos. Para abordagem teórico-metodológica utiliza-se a perspectiva Foucaultiana, em especial, o

conceito do autor de biopolítica. As reflexões se sustentam ainda, no pensamento de Francisco Bosco, Elizabeth Roudinescou, Judith Butler, Wilson gomes, e demais autores que abordam a temática em seus trabalhos. A pesquisa consiste na revisão da literatura para contextualizar a problemática de análise. Para tanto buscou-se as publicações dos autores supracitados que desenvolvam tais discussões em suas pesquisas, sem temporalidade limitada, considerando as obras sobre identidade e subjetividades. No que se refere ao conceito, a biopolítica se inscreve no cálculo estatístico social, no que tange ao reconhecimento identitário, lança mão de dispositivos que operam com a ideia de “raça” para controlar, regular e hierarquizar a população. O corpo social é constantemente alvo do governo dessas estratégias de poder e no que refere ao campo da educação, os dispositivos discursivos estão relacionados, por exemplo, a representação racial nos materiais didáticos e na política de cotas. Concomitante as narrativas discursivas que remontam aspectos do racismo biológico, pode-se observar a verificação de fraude no processo seletivo para cotas raciais, onde o candidato passa por uma comissão avaliadora, que deve observar a presença de pelo menos dois fenótipos negroides no candidato: “Esses fenótipos podem ser o tom da pele, lábios grandes e carnudos, cabelos pretos e ondulados/crespos, sobrancelha grossa, nariz com dorso lardo, dentre outros” (MEROLA, 2022). O medo também é parte fundante desse processo, na prática docente há um constrangimento em abordar o racismo e as relações raciais (ROSA, 2022) em sala de aula, por um lado devido a defasagem no processo formativo, e por outro, pela vigilância identitária, que constrange e intimida. A escola vai se tornar uma zona oculta do racismo, negando sua existência e limitando os debates as datas comemorativas, de maneira supérflua, insuficiente frente a necessidade de uma educação antirracista. Ademais, enfatiza-se a reinvenção do espaço público (BOSCO, 2017), uma nova arena para os embates políticos, que se faz nas redes sociais, acalorando o embate político-identitário em discursos de ódio. Esse novo espaço público aproxima o senso comum do tensionamento das questões raciais, mas é interpelado pelas fake News, militâncias extremistas, narrativas de ressentimento, oposições políticas e identitárias. Dessa forma, intelectuais reconhecidos no campo das ciências humanas tem suas obras desqualificadas, pois não lhes é outorgada a livre expressão devido a restrição do lugar de fala. Tratando-se de um movimento em curso, é preciso olhar para o identitarismo com cautela, isto é, valorando as conquistas dos movimentos negros e a necessidade das pautas identitárias e lutas para igualdade social. Entretanto, há necessidade de construir um caminho para o diálogo que transcenda as categorias identitárias, retomando o que propõem Butler (2018), com a reivindicação dos sindicatos e com as lutas por igualdade de direitos que são comuns a sociedade. Esse processo, no qual alianças sociais devem ser estabelecidas em detrimento de um ganho universal, tem na educação e na educabilidade racial da população, uma possibilidade de construção conjunta, de diálogos possíveis.

Referências

- BOSCO, Francisco. **A vítima tem sempre a razão**. Todavia, 2017.
- BOSCO, Francisco. **O diálogo possível: Por uma reconstrução do debate público brasileiro**. Todavia, 2022.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: Notas sobre uma teoria performativa de assembleia**. Civilização brasileira, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Martins Fontes, 2022.
- FURLAN, Vinicius. **Biopolítica, reconhecimento e identidade**. CRV, 2021.
- MEROLA, Sérgio. Como funciona a perícia em casos de cotas raciais em concursos públicos?. Jusbrasil, 2022. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/como-funciona-a-pericia-em-casos-de-cotas-raciais-em-concursos-publicos/1350998498>
- ROSA, Camila Francisca da. **“Essa sou eu de verdade”**: o tensionamento do discurso do empoderamento para a produção identitária e educabilidades outras. Repositório Institucional UNISC, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3457>
- ROSA, Sanny S. da. Políticas regulatórias, subjetividade e os entraves à democracia na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 844-867, set./dez. 2019.



A consciência histórica da mulher: seu reconhecimento através dos movimentos feministas

Marlova Jaqueline Macedo Mendes
Mestra em Direito
Universidade de Caxias do Sul

O tema deste trabalho refere-se à subordinação das mulheres e a sua tomada de consciência histórica. A história tem sido contada a partir de uma perspectiva masculina, silenciando a respeito da contribuição das mulheres por séculos. Ao ofuscar suas ideias, elas foram alijadas de projetos políticos, sociais e culturais, impossibilitadas de gerir suas vidas, destinadas ao espaço privado do lar pelo matrimônio, desempenhando os papéis de mãe e donde casa. No entanto, sobretudo a partir do séc. XVIII, vozes femininas protagonizaram críticas à condição da mulher de sujeição ao patriarcado. Porém, no séc. XX essas críticas se tornam mais contundentes, conseguem ser socializadas e buscam efetividade para o cumprimento de diferentes reivindicações.

Diante do exposto, o problema de pesquisa busca compreender as contribuições que o pensamento histórico, relativo à história das mulheres, caladas e ocultadas por séculos, contribui para a formação da consciência histórica que permitiu o desenvolvimento dos movimentos feministas.

A esse respeito discorre Rüsen: “O pensamento histórico é sempre motivado por questões que o dirigem para o passado. Essas questões tocam sempre problemas que envolvem a vida presente em sua dimensão temporal. No mais das vezes, são questões quanto à própria identidade histórica, que aspira à estabilidade e ao conteúdo normativo-positivo” (RÜSEN, 220, p. 17).

O método utilizado é a pesquisa qualitativa, baseada em revisão bibliográfica. Para tanto, foram analisadas obras que identifiquem, inicialmente, a constituição do patriarcado e suas características, utilizando, de forma preliminar, os seguintes referenciais teóricos: Butler, (2022); Bourdieu, (2022); Hooks, (2019); Peerot, (2022); Foucault, (2002); Mill, (2019).

Posteriormente será feita pesquisa sobre os movimentos ou Ondas Feministas, iniciando-se pela chamada Primeira Onda, século XIX e XX, cujo movimento protestou contra as diferenças contratuais, de aquisição de propriedades e também contra os casamentos realizados por interesses familiares, que ignoravam o sentimento feminino.

A chamada Segunda Onda Feminista, décadas de 1960 e 1970 que critica o etnocentrismo, junto com os movimentos norte-americanos pelos direitos civis e pelas lutas anti-colonialistas nos EUA e Europa. Por fim, a Terceira Onda reflete a questão da constituição de gênero, raça-etnia e classe social.

Conhecer os movimentos feministas é poder desestabilizar uma grande injustiça perpetrada pelo patriarcado, que foi o de não permitir a participação da mulher na construção da história coletiva da sociedade.

Para o estudo dos movimentos feministas serão utilizadas obras clássicas, dentre elas Hooks, (2019; 2023); Chimamanda, (2015); Tiburi, (2021); Lerner, (2022).

A pesquisa tem relação com o GT2: Gênero, Diversidade e Questões Étnico-Raciais.

O resultado da pesquisa constata, de forma preliminar, que é relativamente recente o registro da história das mulheres pois, até então, ela era contada por homens. Tal fato, não significa que as mulheres não tiveram participação na construção da sociedade. Ao contrário, sua participação foi intensa, mas ocultada em função do patriarcado (PERROT, 2019).

Presume-se, então, que o patriarcado tenha sido o silenciador secular das mulheres, medida em que contribuiu para que vivessem uma “ignorância ensinada”, por meio da negação de suas próprias histórias. Aponta-se que a impossibilidade de se instruírem gerou uma imensa desvantagem educacional para elas ao longo do tempo e, tal fato, afetou a reflexão sobre si próprias (LERNER, 2019).

Dessa forma, conforme Lerner (2022), a negação da instrução das mulheres foi gerada dentro da própria família, ao privilegiar os irmãos homens. Além disso, as poucas que tiveram o privilégio de obter algum tipo de instrução eram provenientes de classes mais ricas.

Considera-se o patriarcado um “sistema social no qual é atribuído aos homens a maior parte ou todo o poder, privilégio e valor, estando as mulheres em sua grande maioria completamente excluídas desse poder” (McCAM et al, 2019, p. 340). Assim, os movimentos feministas insurgiram-se, inicialmente, contra essa discriminação. O

feminismo pode ser conceituado como a tomada de consciência da opressão, dominação e exploração de que são alvo por parte dos homens a partir do patriarcado em suas diferentes fases históricas e possibilita às mulheres se movimentarem em busca de liberdade de seu sexo e de transformações sociais que sejam necessárias para este fim (GARCIA, 2015).

A participação de homens e mulheres no movimento feminista é fundamental para que todos conheçam como o patriarcado e o feminismo surgem da própria sociedade e quais são suas consequências, visto que são fenômenos interrelacionados. Somente assim é possível fazer a sua crítica e autocrítica.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 20 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 23 Ed. Rio de Janeiro, 2022.
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v.6, n.2, pp 93-112, 2001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>. Acesso em 17 jun 2023.
- FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo**. Vol. 1 São Paulo: Boitempo, 2021.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 26 Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. 3 Ed. São Paulo: Claridade, 2015.
- HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- HOOKS, Bell. **Eu não sou uma mulher: mulheres negras e feminismo**. 12 Ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.
- LERNER, Gerda. **A criação da consciência feminista: a luta de 1.200 anos das mulheres para libertar suas mentes do pensamento patriarcal**. São Paulo: Cultrix, 2022.
- LERNER, **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.
- MACEDO, Ana Gabriela; AMARAL, Ana Luísa. **Dicionário da crítica feminista**. Porto: Afrontamento, 2005.
- MCCAM, Hannah (org.). **O livro do feminismo**. 1 Ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. MILL, John Stuart. **Asujeição das mulheres**. São Paulo: Lafonte, 2019.



O exercício do protagonismo através da mediação da palavra do sujeito marginalizado

Gabriela Gomes Makewitz
Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social
Universidade Feevale

Marilene de Fátima Pacheco dos Santos
Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social
Universidade Feevale

É inegável e necessário pensar a mediação da palavra com jovens adolescentes, oferecendo espaços de fala e de escuta, estabelecendo uma relação dialógica, considerando a relevância do ser protagonista. Tornar-se um sujeito de direito faz parte das construções através da escuta de uma trajetória vivida, sendo ou não previsíveis, dando novos sentidos às práticas educativas de vir a ser. Mediante a isso, este estudo tem como objetivo discutir os espaços de fala e escuta de jovens adolescentes que estão à margem da sociedade por meio da reflexão de um fazer pedagógico que oportuniza a prática do protagonismo.

Nesta perspectiva, o estudo dialoga com o Grupo de Trabalho 2: Gênero, Diversidade e Questões Étnico-Raciais no ponto de vista de debater a temática da diversidade dos sujeitos enquanto seres históricos e sociais, bem como refletir a partir das experiências das autoras, de que forma os espaços educativos em que atuam têm ofertado, através do lugar de fala e de escuta, momentos para o exercício do protagonismo.

Esta pesquisa se define como qualitativa e descritiva. As discussões foram realizadas a partir da reflexão do fazer pedagógico com jovens adolescentes que permeiam os espaços educativos em que as autoras atuam, caracterizando o estudo

como uma pesquisa-ação. Dessa forma, estabeleceu-se relação entre as práticas, as falas trazidas pelos sujeitos de pesquisa, o cotidiano e os autores de referência (PRODANOV; FREITAS, 2013; THIOLENT, 2011).

Para Martins (1997) a sociedade moderna vem criando uma grande massa de população “sobrante” que tem pouca chance de ser novamente incluída nos padrões atuais de desenvolvimento social. O período de passagem entre os processos de “exclusão” e “inclusão”, que outrora era transitório, hoje coloca o sujeito neste modo de vida permanente, colocando-o à margem da sociedade, sem voz ativa, sem se sentir pertencente a algo. Assim, torna-se relevante o exercício da reflexão crítica para superar a concepção da educação fragmentada apenas como transferência de conhecimento. Tal pressuposto remete às ideias de Freire que envolvem a prática crítica e a dialética entre o fazer e o pensar sobre fazer. Mediante esse processo de construção, consideramos uma prática sensível e crítica indissociável do ato da escuta, o qual permite a troca da conversa com os sujeitos (FREIRE, 2020).

No grupo e com o grupo, os jovens adolescentes exercem a sua autoria e o seu protagonismo, tendo através da mediação da palavra a oportunidade de partilhar o seu pensar, encontram as condições para elaborar, decidir, criar e, assim, participar e contribuir no meio social, organizando-se e planejando passos de mudança. Os caminhos trilhados e interesses são distintos e é na ação durante seu processo de despertar à consciência que pode realizar, fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle, tendo o conhecimento de direitos e deveres, com a responsabilidade de contribuir com suas potencialidades, para propiciar mudanças em seu favor. Enquanto fala é escutado e se escuta, se insere no meio coletivo, no investimento de ações condutoras de conquistas e papel de protagonismo da sua vida.

A perspectiva aqui apresentada do sujeito marginalizado foi gerada a partir da reflexão de uma prática que é sensível e considera as sutilezas trazidas pelos jovens adolescentes como ponto fundamental para as discussões realizadas em grupo. À medida que o espaço e as pessoas se tornam confiáveis, os laços de afeto possibilitam a aproximação e o diálogo tão importante entre educando e educador. Atualmente, ambientes educacionais que outrora eram vistos como espaço de proteção, têm se tornado mecanismos de exclusão e de ocultação. Para isso, é relevante ressaltar que a prática de um diálogo horizontal é fruto e reflexo das concepções pedagógicas adotadas pelos ambientes e educadores, o que gera a interface da importância da formação para uma prática crítica, reflexiva e voltada para as garantias de direitos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 63 ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>> Acesso em: 29 maio, 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011



Gestão democrática e a pauta antirracista no âmbito escolar

Márcio dos Passos Montanari
Pós-graduando em Ciência Política
Faculdade da Serra Gaúcha – FSG

Maria Eduarda Ribeiro da Silva
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

O presente estudo versa sobre as questões étnico raciais a partir da percepção do ambiente escolar no que tange à gestão democrática. Sendo este um conceito que remete ao pensamento conjunto por parte de um corpo escolar juntamente de sua comunidade que a cerca (PASSADOR; SALVETTI, 2013, p. 4). Pensar a gestão democrática se dá de maneira a não silenciar as vozes do entorno e interior da escola, com escuta e reflexão em relação às partes. A problemática que se grifa nessa escrita se dá através da seguinte pergunta: em espaços escolares, a gestão se faz democrática a partir da pauta antirracista?

É comum, porém não natural, que professores negros tragam relatos do sentimento da invisibilidade (SILVA, 2009, p. 104) frente às tomadas de decisões que excluem o histórico estrutural (ALMEIDA, 2019, p. 24) de um racismo que se remonta desde de os primórdios da colonização. Frente à datas vistas de forma positivista como a Semana Farroupilha no Sul no Brasil e o Dia do Livro na data de aniversário do eugenista Monteiro Lobato, professoras e professores negros tem seu direito deturpado de existência e representatividade, mesmo que tais escolas estejam em territórios de cultura afro majoritária. A reflexão e pensamento se constroem apenas a partir da transição da cor quando questiona-se: seria prudente e de bom tom que

a comunidade judaica fosse obrigada a trabalhar e festejar subsídios hitleristas ou própria imagem do mesmo?

O racismo se constitui de forma a desumanizar o negro em sua singularidade e cultura. A Constituição (BRASIL, 1988) em sua soberania defende no artigo 5º a não obrigatoriedade em ações desde que em virtude da lei, porém ainda assim professores se veem obrigados a integrar festividades que ferem seu direito de liberdade e ofendem suas raízes históricas, a saber, a população afro brasileira em sua africanidade. Corroborando com o exposto, na LDB os artigos 3º e 4º denotam como um dos princípios, a pluralidade de ideias e no o apreço à tolerância (BRASIL, 1996). Não obstante, mais documentos de cunho normativo como o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) garante a defesa dos direitos étnicos e individuais, assim como a erradicação do racismo.

Em conclusão se faz urgente e notória a necessidade de um olhar rigoroso sobre as práticas de saberes e pedagógicas dentro dos espaços escolares, quando estas acabam por dar continuidade ao apagamento histórico da população negra em detrimento de fábulas modernas para que a atual casa grande adormeça em paz no silenciamento de um passado que ecoa nos dias de hoje.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL

BRASIL. **Discriminação racial**, Brasil. 6. Brasil. [Estatuto da Igualdade Racial (2010)].

PASSADOR, Claudia Souza; SALVETTI, Thales Silveira. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 477-492, abr.-jun. 2013.

SILVA, Claudilene Maria da. Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009a.



Relações étnico-raciais e a docência permeada pela branquitude nas escolas municipais de Caxias do Sul

Joelma Couto Rosa
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

A Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no Plano Nacional de Educação e serve como suporte para uma educação inclusiva e para a superação das desigualdades sociais do país, pois contribui para a transformação das relações, das epistemologias e dos projetos pedagógicos (BRASIL, 2004). Nesse sentido, o presente projeto de pesquisa, busca investigar de que maneira são abordadas as questões relativas à ERER, na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, município de colonização italiana, em que a docência é permeada pela branquitude. Quais aspectos teóricos e metodológicos, relacionados ao trato pedagógico das questões voltadas a essa temática, são utilizados por professores brancos(as)?

Considerando que a compreensão do conceito de branquitude é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, um consenso de autores explica que o termo significa racializar sujeitos brancos, pois desde o século XVI, os sujeitos racializados, ou seja, vistos como sujeitos de “raça diferente” eram os não brancos. Assim sendo, toda a sociedade foi organizada para os sujeitos brancos, para que estes se sentissem representados, como se eles fossem o padrão de humanidade; e toda essa organização ainda é possível ser observada no currículo escolar como um todo, que silencia e invisibiliza a história, a cultura e a vida dos não brancos.

De acordo com Meinerz e Ströher (2022, p. 90):

[...] o racismo opera a partir de uma crença naturalizada na superioridade das pessoas brancas, acompanhada pela negação da existência desse sentimento, comprovadamente em estudos realizados por Maria Aparecida Bento (2014b). Tal concepção de supremacia branca, fundamentada em estudos de diversos autores como Maria Aparecida Bento (2014a, 2014b) Lourenço Cardoso (2017), Lia Schucman (2012), entre outros, tende a ser aprendida por todos, independentemente de sua cor de pele. E impacta a construção do orgulho e do amor à terra que é o “coração da diáspora.

Considerando que todo grupo precisa de referenciais positivos para que o sujeito pertencente a ele possa manter a sua autoestima, o seu autoconceito e valorize suas características, é indispensável romper com a síndrome da beleza única e branca, que é o pensamento racista de muitos, pois a imagem que temos de nós mesmos está vinculada à imagem que temos do nosso grupo.

Segundo Freire (1981), o diálogo é o encontro dos homens, uma exigência existencial que não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, pois é um ato de criação. Portanto, o diálogo intercultural deve se fazer presente nas relações vividas nos ambientes escolares.

O projeto encontra-se em estágio inicial, mais precisamente, na fase de revisão bibliográfica e, no intuito de desenvolver uma pesquisa qualitativa, pretende-se realizar entrevistas e círculos dialógicos com professores da rede municipal de ensino de Caxias do Sul, porém a metodologia ainda não está totalmente delimitada.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 003/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 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: 23 mai. 2021.

FARIAS, Erika. **Branquitude**. Um campo de estudos críticos referentes ao privilégio das pessoas brancas em sociedades estruturadas pelo racismo. **EPSJV/Fiocruz**, 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/branquitude> Acesso em: 30 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

STRÖHER, C. E.; MEINERZ, C. B (2022). Branquitude e Privilégio de cor: dimensão relacional do racismo entre jovens estudantes. **Revista Prâksis**, **2**, 87–111. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2.3017> Acesso em: 05 jul. 2023.



Um abraço na diversidade: o acolhimento por parte de instituições escolares em relação às diferenças

*Maria Eduarda Ribeiro da Silva
Mestra e doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul*

*Suzane Cristina Pimmel
Pedagoga e Neuropsicopedagoga
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

Pensar no abraço é pensar o trazer para perto, é pensar a aproximação com fim de integrar e incluir. E é a partir dessa premissa que o presente estudo se constitui: de forma a compreender o abraço como um ato de acolhimento, um ato de reconhecimento do outro sendo ele mesmo e respeitado em suas singularidades. A partir disso, a escrita que se segue, questiona: de que forma as instituições escolares se dispõem a abraçar as diferenças?

Ao falar de diversidade é comum que a premissa a seguir se descubra a partir dos lábios do achismo: ah, mas antigamente não existia gente assim. Tal afronta aos direitos inerentes do ser humano denota a desinformação em relação à compreensão da diversidade.

Fato é, que as pessoas das mais diversas particularidades estiveram às margens da sociedade de maneira involuntária de modo a promover um biotipo padrão que remonta às políticas de eugenia do extinto partido integralista (ATHAIDES, 2022, p. 643) que se inclinava à invisibilidade das pessoas que não se encaixavam em um perfil eurocêntrico.

A partir das esferas do também racismo estrutural (ALMEIDA, 2019, p. 24) e instituição do patriarcado desde os primórdios da História, se faz exclusão social de pessoas que quando dissidentes sexuais (LUZ, 2020, p. 18), de afrodescendentes ou quando fogem dos determinismos da imagem de mulher (AGUIAR, 2000, p. 302), acabam por não encontrar abrigo no seio da sociedade (SILVA, 2021, p. 3), e por fim o não acesso aos direitos básicos para sobrevivência e a destituição da condição de humano (BRASIL, 1988).

Tal configuração histórico social reflete no ambiente escolar, partindo do pressuposto que a escola nada mais é do que um projeto em sua originalidade de estruturação social. Partindo disso, é possível entender que sendo a escola um espaço espelho da sociedade, os estudantes que compreendem as diversidades destacadas anteriormente acabam por serem invisibilizados nos espaços escolares. São notórias as mobilizações e lutas para afirmação da permanência, humanização e inclusão de tais grupos, e isso se mostra também a partir dos demais documentos de cunho normativo que orientam a pauta e que dela surgem.

Em conclusão, as instituições escolares tem o dever de retirar dos documentos de caráter legal a teoria e torná-la prática. Para tal se faz necessário um olhar mais categórico no que tange às fiscalizações das mesmas. Pois o silêncio por parte dos atores da educação em suas mais diversas esferas, podem contribuir para graves resultados em relação à vida dessas pessoas, desses estudantes e em redundância afirmativa: desses humanos que não são vistos como humanos por uma estrutura social que exclui e mata no seu invisibilizar.

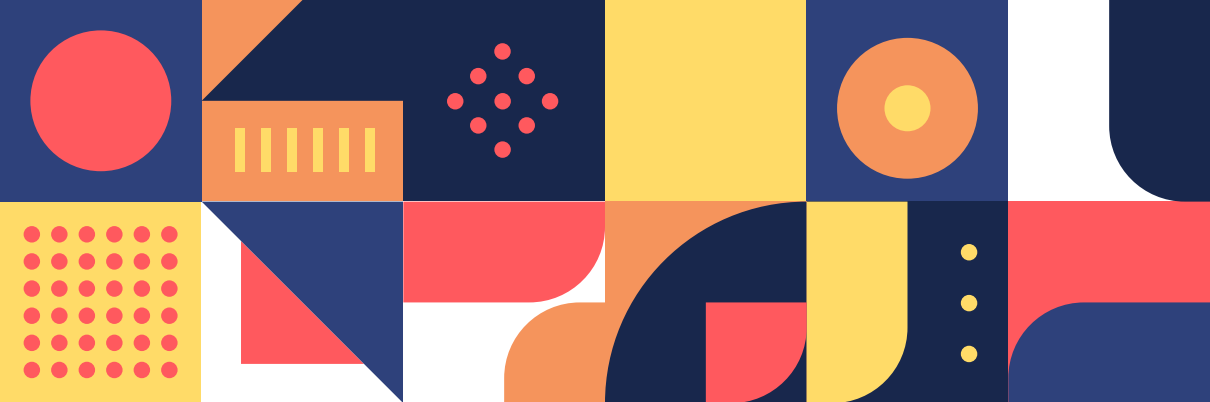
Referências

- AGUIAR, Neuma. **Patriarcado, Sociedade e Patrimonialismo**. SciELO, 2000.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.
- ATHAIDES, Rafael. **O integralismo entre o passado e o presente**. Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 23, n. 50, p. 643-647, maio/ago. 2022 | www.revistatopoi.org 645. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/topoi/a/w4FDSmS6p39NF9h9FxmcnJR/>> Acesso em: 03 jul. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]
- LUZ, Rudson Adriano Rossato. **Para Além da Identidade: Um percurso sobre Educação e Sexualidade, a partir de Lévinas e Butler**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2020.
- SILVA, Maria Eduarda Ribeiro. **A representatividade negra em espaços de gestão escolar e os processos de identificação para os discentes da Educação Básica**. Pará, 2020. 40ª Reunião Nacional da Anped. GT21 – Educação e Relações Étnico-raciais. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_24_13> Acesso em 3 de jul. de 2023.



GT3: Práticas Inclusivas





A presença e/ou ausência de refugiados nas universidades brasileiras: um mapeamento das políticas de internacionalização

Júlia de Cássia Fonseca da Silva
Graduanda em Relações Internacionais
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Diandra dos Santos de Andrade
Doutoranda em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Este trabalho faz parte de uma pesquisa guarda-chuva intitulada “Democratização da internacionalização da educação: políticas, enfoques e experiência no cenário atual”, desenvolvida pela Profa. Dra. Maria Julieta Abba, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, que busca analisar a democratização da internacionalização na educação superior.

Esse recorte tem como objetivo realizar um mapeamento das políticas de internacionalização e se elas incluem, ou não, o grupo de refugiados/as nas universidades brasileiras. Nesse sentido, o presente trabalho contempla as discussões do “GT3: Práticas Inclusivas” à medida em que compreendemos que os refugiados precisam ser incluídos nos processos de internacionalização da educação superior.

Sabemos que a internacionalização no Brasil ainda é um processo muito elitista, no qual diversos grupos da sociedade não têm a possibilidade de acesso e, quando têm, não conseguem adequar-se aos requisitos exigidos, principalmente devido às barreiras financeiras, linguísticas e culturais (WIT; LEAL; UNANGST, 2020). O Brasil tem uma sociedade muito diversa, onde grupos de refugiados que deixa-

ram seus países devidos a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas se sentem acolhidos para solicitar o refúgio no país (BRASIL, 1997), porém, ainda sim, a prática de inclusão de refugiados nas universidades brasileiras não é democratizada e situações nas quais refugiados não conseguem entrar em uma universidade, seja ela pública ou privada, não são raras.

Diante dessa premissa, as oportunidades de internacionalização para refugiados nas universidades são poucas e esse processo é muito importante para reinseri-los novamente não só na sociedade civil, mas na sociedade internacional em sua totalidade. A partir disso, um mapeamento de políticas de internacionalização nas universidades mostra-se necessário para mostrar as oportunidades existentes para o grupo de refugiados.

Apropriamo-nos dos estudos de Jane Knight com seu conceito de internacionalização da educação superior, além de Nancy A. Wonders, Lynn C. Jones e David Owen com suas concepções sobre refugiados e justiça global e também de Julia Bertino Moreira, que disserta sobre a integração local de refugiados no Brasil, além de outros nomes que analisam a questão da internacionalização da educação com o grupo de refugiados.

Para isso, examinaremos a questão por meio da análise de documentos oficiais (relatórios oficiais das universidades ou de órgãos governamentais, documentos oficiais das instituições e também de órgãos encarregados da questão dos refugiados no Brasil), bem como pela avaliação de pesquisas já realizadas (revisão bibliográfica de livros acadêmicos, teses, dissertações, dossiês e artigos científicos).

Por ser uma pesquisa recente, ainda não há resultados, porém há algumas questões para reflexão, sendo a principal delas: o que o Estado e as universidades podem fazer para democratizar o acesso à internacionalização para esses grupos? Além disso, há políticas de inclusão desses grupos nas universidades brasileiras?

Referências

BRASIL. **Lei n.º. 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1997. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em 12 jun. 2023.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da Educação Superior**: conceitos, tendências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2020.

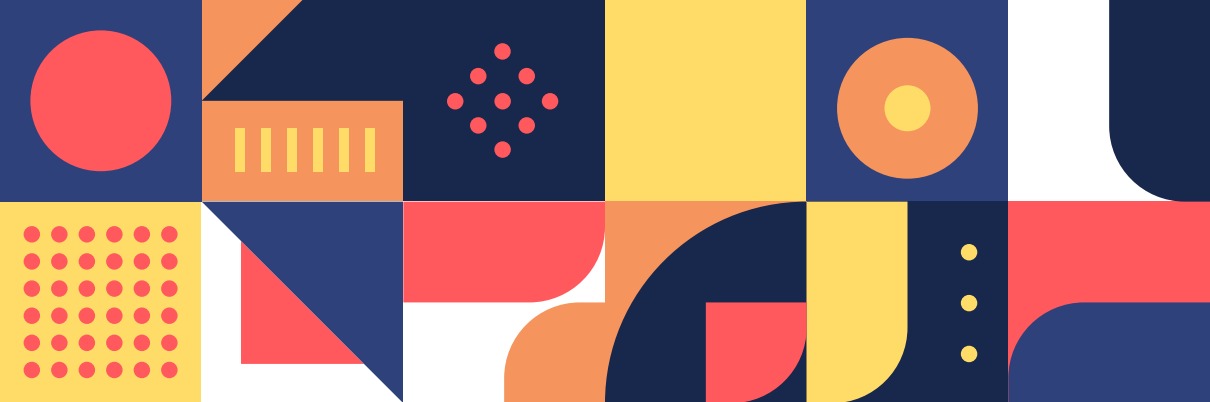
MOREIRA, Julia. Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. REMHU: **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 22, n. 43, p. 85–98, jul. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/remhu/a/zCtF6R6PzQJB6bSgts8YWF/?lang=pt> Acesso em: 28 jun. 2023.

WIT, Hans De; LEAL, Fernanda; UNANGST, Lisa. Internationalization aimed at global social justice: Brazilian university initiatives to integrate refugees and displaced

populations. ETD – **Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 567-590, jul. 2020.
Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000300567. Acesso em: 28 jun. 2023.

WEBER, Leanne; TAZREITER, Claudia. **Handbook of Migration and Global Justice**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2021.



Modelos de deficiência e inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista

Tatiane Marta Loch
Mestranda em Educação
Univesidade de Caxias do Sul – UCS

Este estudo é um recorte de pesquisa científica que propõe uma discussão sobre 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/RS. O objetivo é compreender as concepções da sociedade em relação à deficiência, com vistas em contribuir para os processos de inclusão. Dessa forma, por meio de uma pesquisa bibliográfica, são trazidos para a discussão conceitos sobre os modelos de deficiência sustentados teoricamente em Bisol, Pegorini e Valentini (2017), Silva, Gesser e Nuernberg (2019 e Pletsch (2020).

Bisol, Pegorini e Valentini (2017) afirmam que, nos estudos relacionados à deficiência, o paradigma de uma determinada época pode ser modificado, reeditado ou substituído, levando em conta o avanço da ciência e a provisoriedade do conhecimento. No que tange à deficiência, os paradigmas correspondem aos modelos médico, social e pós-social.

No cenário do século XVIII e início do século XIX, o modelo ideal de homem era aquele considerado saudável, principalmente com a consolidação do capitalismo, que valoriza o indivíduo capaz de produzir e consumir. A exigência de um indivíduo produtivo fez emergir associações entre desemprego, baixa escolarização e segregação dos indivíduos com algum tipo de impedimento ou inabilidade.

Na segunda metade do século XX, tem início um intenso movimento de mudanças marcado por lutas das minorias pela igualdade de direitos no que se refere à

saúde, educação, trabalho e segurança. Concomitante a isso, uma nova perspectiva política, social e teórica em relação à deficiência firmou as bases do modelo social (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). Com esse entendimento, o modelo social busca maior visibilidade para as questões relacionadas à pessoa com deficiência, como cidadãos de direitos. Dessa forma, torna-se

imprescindível a mudança na estrutura da sociedade objetivando eliminar as práticas e ambientes restritivos que impedem uma participação mais efetiva da pessoa com deficiência.

Ao final do século XX e início do século XXI, a questão da deficiência deixa de ser exclusividade dos modelos médico e social e passa a ser compreendida por diversas áreas de conhecimento. Tem-se uma nova compreensão do humano, possibilitando o surgimento de um novo modo de pensar a deficiência, o modelo pós-social. Esse novo modelo ainda está se constituindo, mas aponta para uma nova perspectiva de olhar para a deficiência de forma multidisciplinar. Considerando o acesso de pessoas com deficiência às instituições escolares, é possível observar claramente que “a escola passou de um momento histórico no qual não havia lugar para as pessoas com deficiência a um momento, o atual, no qual a inclusão é mandatória” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 95).

Segundo Pletsch (2020), o deslocamento do entendimento da deficiência como uma questão pública, e não mais privada, tem ampliado o debate sobre as possibilidades dessas pessoas, a partir das condições de acessibilidade oferecidas pela sociedade. O modelo social tem permitido que a deficiência seja analisada e compreendida como um processo de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos e que, por isso, são discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade.

No que se refere aos modelos de deficiência, fazer alguns entrelaçamentos com a perspectiva da educação inclusão “pode contribuir para a compreensão do modo como a pessoa com deficiência pode ou não se situar no espaço escolar” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 95). Nesse sentido, é importante aprofundar a questão das contribuições do modelo social para a compreensão dos estudantes com TEA em contextos escolares.

Silva, Gesser e Nuernberg (2019, p. 191) estabelecem que o modelo social tem como princípio a justiça social e uma educação para todos. E, para tanto, a eliminação das barreiras sociais é fundamental. O TEA, a partir da ótica do modelo social, é compreendido como uma variação humana, como uma diferença que constitui a pessoa, como tantas outras. Por isso, na diversidade do espectro, o fato de eliminar as barreiras externas nem sempre oportuniza à pessoa com TEA uma condição de equidade significativa.

Nesse sentido, pela complexidade que apresenta o TEA, o modelo social pode trazer contribuições à sua compreensão e às práticas voltadas a esse grupo. Os resul-

tados parciais apontam que para a compreensão da deficiência, os aspectos sociais, psicológicos, biológicos e funcionais são importantes, ou seja, todos os vieses que constituem a existência da pessoa na relação com o meio. No contexto da escola comum, é importante ter claro que a maneira como concebemos a deficiência e, nesse caso, o TEA direciona as ações e o fazer pedagógico.

Referências

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87–100, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p87-100. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804> Acesso em: 22 jun. 2022.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogo em educação**, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Downloads/9357-Texto%20do%20artigo-35653-1-10-20200721.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SILVA, S. C. da; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187–207, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897> . Acesso em: 28 set. 2022.



Silenciamento do indígena na internacionalização do ensino superior: uma análise histórica e de inclusão intercultural

Emanuelle Kirch Stein
Estudante de Relações Internacionais
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Maria Julieta Abba
Doutora em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa guarda-chuva, intitulada “Democratização da internacionalização da educação, políticas, enfoques e experiências no cenário atual” (Projeto de Pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS), que prevê examinar e fomentar a democratização da internacionalização da educação. Este processo promove a integração internacional, melhora a qualidade do ensino e impulsiona a formação com competências globais. No entanto, está acessível apenas para as elites acadêmicas, excluindo grande parcela da sociedade, como o caso das minorias étnicas. A teoria descolonial é adotada nesta pesquisa para explicar as razões para tal exclusão, a qual afirma que as estruturas de poder e dominação estabelecidas no período colonial continuam a influenciar as relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Ou seja, a colonização não foi apenas um evento histórico, e sim uma matriz de poder estabelecida, que implica as experiências dos indivíduos até os dias atuais. Logo, a teoria descolonial questiona e desafia a hegemonia do conhecimento produzido pelos países colonizadores, os quais estabeleceram o fenômeno conhecido como eurocentrismo.

Neste prisma, segundo Lander (2000), as perspectivas europeias transformaram-se em proposições normativas que estabelecem o conceito de “dever ser”. Assim, outras formas de organização social e conhecimento foram consideradas antiquadas e deficientes, corroborando uma concepção “natural” do ser humano e da sociedade. Sob este enfoque, ao afirmar a universalidade dos conhecimentos, o estudo de outras culturas foi abordado a partir da visão ocidental moderna. Conforme afirma Quijano (2000), essa abordagem favoreceu para a ocultação, negação, subordinação ou mesmo extinção de experiências ou expressões culturais que não se enquadram no padrão que fundamenta as ciências sociais, impondo uma visão unilateral e limitada do mundo, a qual as culturas e povos não ocidentais foram relegados à inferioridade.

Dado o exposto, o objetivo desta pesquisa que está em andamento é analisar como a referida internacionalização, impulsionada pelo eurocentrismo, tem sido excludente com os povos originários e quais experiências fazem o movimento contrário. Neste prisma, será realizado um estudo, com estudantes indígenas de graduação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) por meio de entrevistas presenciais e remotas, além de questionários. Esta análise tem como desígnio entender como estes estudantes estão experienciando o processo de internacionalização da educação na universidade e como isso pode representar uma oposição ao processo excludente.

Com foco nos povos latino-americanos, busca-se indagar de que maneira tais grupos são marginalizados, permitindo uma análise da percepção desses povos em relação à internacionalização, levando em consideração suas ideias e perspectivas distintas das visões europeias, bem como, o modo como tal fenômeno os afeta. O estudo tem caráter descritivo, onde a pesquisa, de natureza qualitativa, será realizada através de revisão bibliográfica acerca do tema internacionalização e educação. Entre as principais referências estão: Lander (2000), Leal (2018) e Quijano (2000).

Portanto, este estudo se encaixa no GT3: Práticas Inclusivas, pois aborda a análise da internacionalização da educação e sua exclusão das minorias étnicas, com foco nos povos originários e latino-americanos. O objetivo é compreender como esses grupos são marginalizados e como a internacionalização afeta suas perspectivas distintas das visões europeias. Assim, estudo busca promover o protagonismo e a valorização dessas temáticas inclusivas na educação básica e superior.

Referências

- ABBA, Maria Julieta; LEAL, Fernanda Geremias; FINARDI, Kyria Rebeca. **Internacionalización de la educación superior inclusiva de/para América Latina: la hora de ‘los de abajo’**. Santa Cruz do Sul. Reflexão e Ação, 2022.
- LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais; Perspectivas latino-americanas**. São Paulo. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2000.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais; Perspectivas latino-americanas. São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2000.

LEAL, F. G. & MORAES, M.C. B (2018). **Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(87).



Os invisíveis que incomodam: a realidade dos excluídos que desafia a indiferença da sociedade

Leticia Rossetti
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Cristiane Backes Welter
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Com o foco na inclusão, esse texto é um produto parcial da minha pesquisa de Dissertação de Mestrado, que trata das pedagogias de ensino das crianças em acolhimento ou adotadas. Podemos especificar que os indivíduos considerados invisíveis são aqueles que sofrem com a marginalização e a exclusão social, muitas vezes ignorados e desconsiderados pela sociedade. No entanto, essa invisibilidade não se deve somente à falta de atenção, mas também à sensação de desconforto que esses grupos causam em quem não quer estender a mão para o próximo. A omissão diante da realidade alheia pode ser uma forma de manter-se numa vida plena, sem culpa. No entanto, essa postura de indiferença tem consequências graves e perpetua a exclusão social desses indivíduos.

Invisíveis na sociedade que são percebidos pelas autoras Welter, Werle (2021) que apontam situação de alunos invisibilizados em avaliações de larga escala no Brasil. Foram sinalizadas as marcas da invisibilidade na avaliação em larga escala como ação do Estado. E concluído que a racionalidade e a rigidez dos critérios estabelecidos em normativas do Inep, não apagam a existência de uma grande parte da população em idade escolar em que os dados e médias não são valorados pelo processo de avaliação em larga escala hoje vigente.

E para fazermos uma analogia com os ‘invisíveis da prova Brasil’, temos também *Os Instrangeiros* de Cristovam Buarque. Mesmo sendo uma obra de ficção que retrata a situação de exclusão social de milhões de pessoas que vivem à margem da sociedade globalizada, reflete a realidade. Segundo Buarque (2002, p. 15), “os instrangeiros são os que vivem em seu próprio país como se fossem estrangeiros”.

A sala de aula é o local que define a vida do indivíduo. É na sala de aula que cada um precisa se sentir pertencente e não um ‘instrangeiro’. Quando um professor chega com um olhar generoso, é possível que ele alcance até mesmo os alunos mais imperceptíveis e os acolha. No entanto, esse olhar treinado requer empatia e generosidade por parte do profissional. Mas também requer treino e formação continuada, que vai possibilitar que o professor compreenda naturalmente e aja na inclusão do invisível.

No artigo Batista, (2001), quando um aluno ‘invisível’ em sala de aula foi fadado ao insucesso e nas ruas com a venda de frutas nas sinaleiras, ele desempenha com maestria a prática da matemática. A pergunta é: Porque separar essas duas realidades? Por isso também, as crianças que passam pelo acolhimento institucional, tema da minha pesquisa, levam consigo uma marca educacional estigmatizada ao insucesso. Em Batista (2001), é relatada a história de um menino negro de dez anos, morador de uma favela no Rio de Janeiro, sem pai e com uma mãe ausente pela alta carga de trabalho. Na escola é um aluno apático, sem leitura e péssimo em matemática, que acaba de reprovar pela segunda vez. Ele foi encaminhado para a psicóloga do posto de saúde, que emitiu o laudo como aluno especial, como era o termo na época. Esta criança consegue, fora do espaço da escola expressar os seus conhecimentos, o que não é percebido no espaço escolar e no consultório médico. O olhar do docente é fundamental para as descobertas dos tesouros ocultos, impulsionando o brilho secreto de cada aluno.

Todas as atividades podem ser adaptadas sem ser excludentes. Com uma forte identificação com outro autor, Carlos Bernardo Skliar (1999), que aponta a necessidade de uma maior atenção à singularidade de cada um na igualdade e na diferença; e de uma educação plural, criativa e sem as regras rígidas padronizadas na exclusão. Skliar resume bem a falta de um lugar para esse grupo de alunos invisíveis aos olhos do mundo.

Em uma sala de aula é necessário o saber de que a educação tem a ver com a prática da liberdade. Em Hooks, (1994, p. 13), a autora fala sobre essa prática “fiquei surpresa e chocada ao assistir as aulas em que os professores não se entusiasmavam com o ato de ensinar”. Se Hooks ficou surpresa com esse fato submetido aos alunos em geral, maior ainda seria a surpresa dela ao evidenciar a falta de entusiasmo com o ensino aos alunos negligenciados.

Os resultados parciais dessa pesquisa apontam para a necessidade desse olhar diferenciado do docente para crianças em situação de acolhimento, que muitas vezes são os invisíveis, ‘os instrangeiros’, os indiferentes diante da sociedade.

Referências

BATISTA, Luís Antônio dos S. A fábula do garoto que quanto mais falava sumia sem deixar vestígios: cidade, cotidiano e poder. *In: Psicologia e Educação: Novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.

BUARQUE, Cristovam. **Os Instrangeiros. A Aventura da Opinião na Fronteira dos Séculos**. 2006

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 1994.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>.

WELTER, Cristiane.; WERLE, Flavia **Processos de invisibilização na avaliação em larga escala**. Scielo Brasil.



A função de uma instituição especializada para inclusão de pessoas adultas com deficiência intelectual

Querubina Aurélio Bezerra
Doutoranda em Educação
Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este trabalho constitui-se como um relato de experiência e tem por objetivo refletir sobre a função das instituições especializadas no processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual (DI). Acompanho minha filha que tem DI em seus diversos atendimentos educacionais e terapêuticos. Devido a adoção tardia, os 18 anos da minha primogênita parecem ter chegado muito cedo, apenas 2 anos e 4 meses após receber a guarda provisória. E ao chegar esse marco da maioridade civil da minha filha, eu ainda lidava, durante a pandemia, com diversas questões: o trâmite do processo de adoção; a realização das atividades escolares e terapêuticas de forma remota, com a minha mediação; a finalização do ensino fundamental; questões de saúde mental que foram agravadas em sua vida; e a necessidade de buscar formas de acabar com o isolamento iniciado no período pandêmico e agravado pelas questões de saúde mencionadas. Decidi, então, buscar atendimento para minha filha em uma instituição especializada, para que ela tivesse um espaço de convivência com outras pessoas. Por mais que a escola regular tivesse sido a minha aposta inicial para a escolarização, houve questões que nos fizeram adiar o seu ingresso no ensino médio. E mesmo que possibilitássemos atendimentos terapêuticos que se mostravam muito benéficos para seu desenvolvimento, a relação terapeuta e paciente, uma vez por semana, não atendia às questões de uma relação social mais ampla que minha filha necessitava. A instituição especializada recebeu nossa demanda e fez uma avaliação. No instrumento de avaliação preenchido, conforme a entrevista feita comigo e com

minha filha, o isolamento era o principal fator apontado como prejuízo à qualidade de vida e que justificava o encaminhamento para atendimento a uma unidade vinculada à assistência social do município. A instituição encaminhou pedido de vaga para o Centro Ocupacional voltado para pessoas adultas. Desde novembro de 2022, minha filha passou a ser atendida naquela instituição e nos foi solicitado que, na fase de adaptação, durante todo o período de atendimento alguém da família se fizesse presente, fato esse que me possibilitou uma maior observação do local e das pessoas que lá frequentam. Essa experiência tem me causado inquietação enquanto pesquisadora, uma vez que por muito tempo assumi a postura de que a escola regular seria o espaço para a inclusão das pessoas com deficiência, como está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Porém, o público que observo naquela instituição especializada é composto por pessoas que já passaram da idade de obrigatoriedade escolar e que não seguiram em outras etapas de escolarização. E isso tem me feito questionar: Quais as possibilidades de inclusão da pessoa com DI no Brasil quando se encerra o ciclo da educação básica ou se atinge a idade de obrigatoriedade escolar? Poderia pensar que há diversos espaços para a inclusão social de uma pessoa adulta: trabalho, igreja, associação comunitária etc. No entanto, quando tratamos de pessoas com DI, que têm “limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, conforme expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas” (AAIDD, 2021 apud ULLRICH, 2022, p. 12), nem todas terão facilidade para acessar esses espaços. Poderiam, então, as instituições especializadas servirem como espaços de inclusão para pessoas adultas com DI? Mendes (2019), ao analisar as mudanças produzidas na educação especial brasileira com a radicalização da perspectiva inclusiva ocorrida a partir dos anos 2000, questiona sobre o futuro das instituições especializadas e indica que essas instituições não deveriam ser extintas e nem reconfiguradas como centro de apoio, fator que poderia, segundo a autora, reduzir ainda mais a responsabilização do estado diante do público-alvo da educação especial matriculado na escola regular. A autora defende que essas instituições deveriam ser reconfiguradas e regulamentadas de fato como escolas especiais, já que nem todas atualmente assumem a função de escolarizar, para atender os estudantes que não pudessem ser beneficiados com a escolarização em classes comuns das escolas regulares. Neste aspecto, a observação que tenho feito nos últimos meses é que a instituição especializada que temos, minha filha e eu, frequentado funciona como espaço de acolhimento e com a proposta de oferecer atividades ocupacionais, físicas, terapêuticas e culturais que proporcionem qualidade de vida a seus usuários. Às vezes me questiono, será que aquelas pessoas têm acesso a outras atividades em que possam conviver, desenvolver suas habilidades e participar de atividades culturais? Ou, devido a suas formas de ser e suas condições de vida, ficam limitadas àquelas promovidas pela instituição? Diante das reflexões que essas experiências têm me provocado e da proposta de Mendes (2019) a respeito das instituições espe-

cializadas, penso que, para as pessoas adultas com DI que não seguissem em outras etapas de escolarização nas instituições de ensino regular, a instituição especializada poderia assumir a função de espaço formativo, de convivência social e, quando possível, de formação e de encaminhamento para atividade laboral que atenda a esse público conforme as suas potencialidades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em 01 jul. 2023.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, p. 1-27, mar. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 01 jul. 2023.

ULLRICH, W.B. **Deficiência intelectual, educação e as possibilidades do reconhecimento**. 2022. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/237471>. Acesso em: 01 jul. 2023.



Um olhar para quem olha: refletindo sobre o acolhimento dos profissionais

*Suzane Cristina Pimmel
Pedagoga e Neuropsicopedagoga
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

O presente estudo versa sobre as condições de trabalho dos profissionais da Educação que atuam com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Com base nos estudos aprofundados durante a minha vida acadêmica busquei investigar diferentes contextos da realidade da vida do espectro autista dentro das instituições educativas. Em suma, verifiquei a necessidade de especificar como é o acolhimento nas casas de saberes no qual, aqui justifico, como instituições educativas infantis e o sentimento por parte dos profissionais da educação que atuam nessa frente.

A pergunta enfática em qual o presente estudo se sustenta se dá a partir da problemática: quem cuida de quem educa? Quais ações são necessárias para que o educador e professor tenham um ambiente salubre de trabalho no que tange à sua saúde mental?

Diante das problematizações expostas é sabido que o docente se encontra doente, escravizado e martirizado com recursos precários, formação cega e desvalorizado pela própria sociedade (SOUZA; LEITE, 2011, p. 1108). É preciso pontuar de início, que para a criança com espectro autista a integração no meio social promove o desenvolvimento da organização cognitiva e psicológica. Proponho então o debate aqui sobre como os profissionais que acolhem esses estudantes se sentem frente aos desafios que lhes são apresentados no decorrer deste processo.

Ao nos confrontarmos com a realidade visível de nossas escolas recebemos no primeiro momento um terrível impacto de como deve ser avaliado todo este sistema.

É nesse sentido que se faz importante olhar para o educador, o professor, cuidador e demais atores das casas de saberes e como eles se sentem preparados para a atuação em relação ao autismo, pois parte dessa inclusão diz respeito a esses profissionais que se encontram na ponta da corda dos processos educativos e escolares.

A realidade apresenta em seu íntimo várias rupturas como: profissionais despreparados, insegurança, falta de apoio do sistema educacional e falta de material especializado. Geralmente, vivem momentos angustiantes ao se deparar com a dura realidade deste processo decorrente das inviáveis políticas públicas (BRASIL, 2008). O coração do docente parece adoecer dentro dos muros da educação, e grita incansavelmente por auxílio em relação às demandas do processo degradante da inclusão.

Em concordância, é possível afirmar que a temática que desenvolve a formação de docentes tem apresentado incertezas, nas instituições e espaços escolarizados indicando a necessidade de configurações para formação de profissionais mais habilitados para a educação especial. Os atores da educação necessitam de suporte psicológico para que se sintam preparados e acolhidos em relação às demandas que dizem respeito às crianças com transtorno do espectro autista. Não somente a Psicologia é importante para suporte dos profissionais da Educação, como também a educação continuada, bem como formações que respaldam o trabalho destes de forma segura e eficaz (LUZ; PESSA; LUZ; SCHENATTO, 2019, p. 4630).

Em conclusão, os profissionais da Educação precisam sentir que não estão sozinhos apenas como uma ponta no processo educativo, antes precisam se sentir parte de um todo dentro do contexto escolar, lugar este no qual precisam sentir que tem suporte. Analisando o estudo atribuímos a importância em rever, refletir e explorar novas formas de intervenção no trabalho docente que atua com o público aqui destacado anteriormente.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

LUZ, Jaqueline Galleazzi; PESSA, Sergio Luiz Ribas; LUZ, Roger Poggia; SCHENATTO, Fernando José Avancini. **Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(12):4621-4632, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/SFQXrvqcb93gDrzCFgGkyDN/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 03 jul. 2023.

SOUZA, Aparecida Neri; LEITE, Marcia de Paula. **Condições de Trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011 Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 03 jul. 2023.



A identidade autista sob a luz da neurodiversidade

Erisson Teixeira Emer
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Tem-se constatado nos últimos anos uma onda de aumento de casos de autismo, especialmente em crianças. Segundo dados do **Center for Disease Control and Prevention** (CDC) os casos de autismo no ano de 2000 ocorriam em uma criança a cada 150 e com dados atualizados pelo mesmo órgão, a nova métrica é de uma criança a cada 36 em 2023 (CDC, 2010). Suscitando assim as reflexões sobre o autismo e questões relacionadas.

Predominantemente, as abordagens tanto teóricas quanto práticas do autismo se estabelecem dentro da área médica, a exemplo disso, o principal instrumento para diagnosticar uma pessoa com autismo está atrelado às definições e classificações presentes no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) desde a sua terceira versão, até a atual, quinta versão³. O DSM rege a forma e estabelece os parâmetros e critérios para os diagnósticos dentro da área da psiquiatria e psicologia.

A partir da década de 1940, as definições e critérios para o diagnóstico do autismo passaram a ser reconhecidos pela Associação de Psiquiatria Americana (APA) (WUO; BRITO. 2023, p. 02) fortalecendo a abordagem médica e patológica do autismo que, por conseguinte, contribui para o fortalecimento da ideia pejorativa de tragédia pessoal construída historicamente para a deficiência e que atravessa a vida das pessoas com autismo na atualidade.

³ A primeira versão do DSM a adotar as definições e critérios para o diagnóstico do autismo foi a terceira em 1974 (DSM-III) e permanece com breves alterações textuais na atual quinta versão lançada em 2013 (DSM-V).

Contudo, em meados de 1990, com o efervescer dos movimentos sociais e da luta pelo direito dos autistas, fortalecidos pelas lutas feministas que encorajaram as mães de pessoas com deficiência a ecoar suas vozes em prol dos seus direitos e de seus filhos (Singer 1999), a socióloga autista Judy Singer cunha o termo “Neurodiversidade” para tratar do autismo e distanciar a ideia patológica e realocar na percepção de diversidade, condição inerentemente do humano (ORTEGA, 2009).

A compreensão do autismo como neurodiversidade ou como patologia ultrapassa as medidas práticas como as relacionadas ao tratamento ou abordagens outras. Elas apontam para a identidade do indivíduo. O autismo, na literatura que acentua a relevância da neurodiversidade, assinala que “o transtorno remete a uma questão identitária. Autismo não é alguma coisa (uma doença) que se ‘tem’, mas algo que se ‘é.’” (ORTEGA, 2008, p. 485).

Portanto, o autismo é parte da identidade do indivíduo, e não algo atrelado a sua existência. Evidentemente, não sendo algo atrelado, não pode ser curado ou remediado como é da *práxis* do campo médico.

Em suma, a relevância dos debates em torno do autismo se afirmam à medida que o tema é amplamente divulgado pela mídia, como no Dia do Orgulho Autista⁴. Salvo a importância no direcionamento da inclusão social que advém das políticas públicas, pouco se enfatiza a relevância e a atualidade dos debates sobre autismo e neurodiversidade.

Com isso, mesmo que historicamente os debates acerca do autismo pertençam ao campo médico, áreas como a da educação se apresentam com profunda relevância no que diz respeito às ações que podem repensar o meio social e a organização social fazendo com que conste nos amplos debates as ideias de cidadania e inclusão social para as pessoas autistas.

A neurodiversidade trilha um caminho identitário para o autismo, distanciando da ideia patológica e aproximando da pluralidade humana, tomando em conta as especificidades e realidades de cada indivíduo, mas que, porém é também parte de uma comunidade que se fortalece e fala por si, como na icônica expressão “Nada sobre nós, sem nós”, lema escolhido pelas pessoas com deficiência desde 1970 (RIOS, 2017) como posicionamento político de seus corpos e sua identidade.

Referências

CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (2010). **Identified prevalence of autism spectrum disorder** <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

Acesso: 01/07/2023 link: Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder | CDC

⁴ A data do Orgulho Autista foi celebrada pela primeira vez no ano de 2005, pela organização americana, Aspies for Freedom. No Brasil, um grupo de pais, familiares e amigos de pessoas com autismo aderiu ao movimento, e desde então a data é celebrada no dia 18 de junho de cada ano (BRASIL, 2018)

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **18 de junho: Dia do Orgulho Autista**. 2018. home page. Acesso em: 03 jul. 2023. link: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/junho/18-de-junho-dia-do-orgulho-autista>.

ORTEGA, Francisco. **O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade**. *Mana*, 2008, 14: 477-509.

ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. *Ciência & saúde coletiva*, v. 14, p. 67-77, 2009.

RIOS, Clarice. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, p. 212-230, 2017.

SINGER, Judy. 1999. **“Why can’t you be normal for once in your life?’ From a ‘problem with no name’ to the emergence of a new category of difference”**. In: M. Corker & S. French (orgs.). *Disability discourse* Buckingham, Philadelphia.

WUO, Andrea Soares; BRITO, Andre Luiz Corrêa de. **Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional**. *Linhas Críticas*, 2023.



Intersecção de classe social, gênero e raça em programas de mobilidade acadêmica brasileiros: um estudo do programa ciência sem fronteiras

Pietra Valentina da Silva Ferreira
Graduanda em Relações Internacionais
Universidade do Rio dos Sinos

Maria Julieta Abba
Doutora em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

O presente trabalho é um recorte de um projeto de pesquisa, intitulado “Democratização da internacionalização da educação superior¹” que prevê a análise de concepções, políticas e experiências de democratização da internacionalização. Neste marco, o trabalho apresentado neste evento tem por objetivo analisar o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e sua relação com o processo de democratização da internacionalização da educação superior. A premissa desse tema dentro do projeto guarda-chuva é analisar se o programa foi o pioneiro na democratização dentro do território brasileiro.

O CsF foi um programa implementado em dezembro de 2011 durante o Governo Dilma e durou até abril de 2017. Foi reconhecido nacionalmente como uma oportunidade para pessoas de baixa renda, um programa inovador para que o acesso à mobilidade internacional de estudantes não seja restrito à elite. O projeto previa disponibilizar até 101 mil bolsas de intercâmbio para estudantes de graduação e pós-graduação com o intuito de formar profissionais mais qualificados, ter contato

com universidades tecnológicas e inovadoras e também para a atração de pesquisadores estrangeiros para o território brasileiro.

O CsF foi reconhecido nacionalmente como uma oportunidade para pessoas de baixa renda, um programa inovador para que o acesso à mobilidade internacional de estudantes não seja restrito à elite. Teoricamente, utilizam-se os conceitos de internacionalização de Jane Knight (2020) e o de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (2014) como marco do trabalho. A motivação para o estudo foi o fato de que há pouca bibliografia sobre o CsF que analise a sua interseccionalidade, no caso de questões de raça, gênero e classe social. Por este motivo, o projeto prevê caracterizar o CsF e identificar a partir das categorias de raça, sexo e classe social, quem teve acesso a essa oportunidade, desde o processo seletivo até o retorno ao Brasil.

Metodologicamente, a pesquisa prevê uma revisão bibliográfica sobre o tema, assim como o levantamento de dados em documentos governamentais oficiais do Programa. Foi tomado o cuidado para que a pesquisa em dados secundários analisasse também os dados primários citados. O que a pesquisa demonstrou até o presente momento foi uma lacuna do Ensino Público em ensinar idiomas, já que houve a Criação do Idiomas sem fronteiras em 2012; que os cursos contemplados pelo programa não incluem todas as áreas de conhecimento, como os cursos de Ciências Humanas; Além disso, os dados coletados sobre gênero, classe social e raça dentro do Programa são em maioria regionais com cerca de 2000 entrevistados.

A relação dessa pesquisa com o grupo de trabalho de Inclusão já está na sua premissa. A pesquisa central analisa a como foi a inclusão de pessoas que não tem acesso a internacionalização anteriormente e como realmente está o acesso à internacionalização no mundo contemporâneo. Minha pesquisa recorte visa analisar se ainda é restrito a quem tem dinheiro, se ainda é restrito a homens, se ainda é restrito apenas a pessoas brancas.

Referências

BISCHOFF, Viviane; MACHADO, Marcelo. **A Internacionalização da Educação Superior Brasileira no Governo Dilma Rousseff (2011-2014):** O Caso do Programa Ciência sem Fronteiras. Arizona State University. EPAAA. Novembro, 2021.

BORGES, Rovênia Amorim. A interseccionalidade de gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre estudantes brasileiros com destino aos EUA. 2015. 215 f., il. **Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)** – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. **On intersectionality:** Essential Writings. Nova York: Editora New Press, 2014.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior:** conceitos, tendências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2020.



O processo de escolarização e a avaliação escolar da criança itinerante circense

Cleusa Távora de Carvalho
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Gabriel Henrique Kintope de Oliveira
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

A presente pesquisa tem como objetivo evidenciar o processo da inserção escolar, bem como o método avaliativo direcionado para a criança itinerante circense, assim destacando esse percurso de vida entre as lonas de circo e as salas de aula como um fator entre cultura e educação. A mesma apresenta-se em uma natureza qualitativa, fundamentada em teor de História Cultural, utilizando-se das análises documentais, como exemplo as constatações nas políticas públicas que tratam desse viés, também a mediação entre os autores Bolognesi (2006), Moreira e Candau (2007), Silva e Abreu (2009) dentre outros que trazem esses questionamentos e posicionamentos frente ao ensino e aprendizagem da criança do circo.

Como sabemos, o circo é um espaço marcado pela diversão, visto como um âmbito exclusivo de entretenimento para o público, mas o que deixamos passar é como as pessoas ali vivem fora desses palcos, já que muito pouco se fala sobre esse assunto, instigando curiosidade a esse respeito. Vale destacar que, assim como nós vivemos em sociedade com direitos e deveres, o sujeito circense também vive da mesma forma, porém, o que irá mudar é a maneira como ele se destina diante do modo de moradia, o que deixa de ser um endereço fixo, para ser uma constante mudança, caracterizando assim o termo “nômade”.

Diante dessa tradição cultural a qual se vem passando de geração em geração é que se levantou a problematização dessa pesquisa: Como ocorre o processo da escolarização e da avaliação escolar da criança itinerante circense? Indagação essa que faz reflexões diante dos contextos sociais, culturais, familiares, políticos e educacionais.

Para responder essa questão, é de suma importância buscarmos a contextualização dessa configuração que temos hoje dos espaços circenses, e entendermos como esse processo histórico foi o fator para se pensar na inclusão da educação escolar para com esses sujeitos. O circo teve seu surgimento com o Império Romano através das apresentações em anfiteatros, mas que, nos séculos IV e V devido a perseguição da Igreja Católica, esses artistas vistos como pecaminosos precisaram se mudar constantemente, com isso criando-se o modelo atual de itinerância (WERNER; GIRELI; DAL MAGRO, 2017, p. 457). No Brasil, o circo chegou em meados do século XIX, trazendo uma nova concepção para os números apresentados, mas mantendo a mesma característica nômade. Devido a essa mudança frequente de espaços, é que se pensou em como garantir um ensino escolar no Brasil para crianças e jovens circenses, já que se reconheceu através da Lei Federal nº 6.533 em seu Art.1º a regulamentação da profissão artística; posteriormente, após revisão, foi aprovado o Art. 29, passando a vigorar a legalidade assegurada da transferência e da matrícula para as escolas públicas em nível fundamental e médio mediante ao certificado da escola anterior, ou de origem (BRASIL, 1978). Com base nessa lei, essas crianças e jovens passaram a ter total direito em frequentar as escolas, assim como foi disposto sobre a valorização das suas diferenças, potencialidades e necessidades educacionais especiais nessas instituições de ensino, de acordo com o Art.4º inciso II da Resolução de CNE/CEB nº 2, 2001.

Mediante esses fatores, o sistema educacional brasileiro governado pelo Ministério da Educação utilizou-se dos amparos legais, como a Lei De Diretrizes e Bases (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), Constituição Federal de 1988 e ao Plano Nacional de Direitos Humanos (2006) para aprimorar as políticas públicas existentes, até que em 2012, quando o Deputado Federal Francisco Everardo Tiririca Oliveira da Silva em seu mandato auxiliou a criação de um novo documento capaz de contemplar os direitos a comunidade itinerante e assim, garantir a legalidade e a qualidade do ensino e da educação crianças e adolescentes, através da Resolução nº 3, de 16 de Maio de 2012.

Ao que tange à educação itinerante circense em seu processo de escolarização e avaliação escolar, essa resolução que ainda é a mais atual, só veio contribuir, pois a avaliação passou a ser realizada de modo diagnóstico e deve constar, obrigatoriamente, em histórico escolar, o qual servirá de base para que na próxima instituição sejam desenvolvidas estratégias de alcance em torno da inserção e aprendizagem desse aluno.

A educação escolar e esse processo educacional pelas escolas só mostram o quão importante é a investigação que envolve essas crianças, e o quão relevante esses questionamentos se fazem presentes para a compreensão do que ainda há de ser indagado diante do circo e suas culturas.

Referências

BOLOGNESI, M.F. Circo e teatro: aproximações e conflitos. **Revista Sala Preta** (USP), v.6, p. 9-19, 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 229 de 28 de fevereiro de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0229.htm#art406. Acesso em 02 jul. 2023

BRASIL. **Lei nº 6.533 de 27 de maio de 1978**. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 24 mai. 1978. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6533.htm. Acesso em: 02 jul.2023

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 02 jul. 2023

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, n.248, p. 6009, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Plano Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 16 de maio 2012**. Ministério da Educação, 2012.

MOREIRA, A. F.B; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de Freitas; BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2007.

SILVA, E. ABREU, L. A. **Respeitável Público...O circo em cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

WERNER, L. GIRELI. S. DAL MAGRO, M. L. P. **Bem-vindos ao espetáculo: sentidos do trabalho para artistas circenses**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v. 51, n.2, p. 456-476, jul-dez, 2017.



Tutoria de pares com foco na inclusão acadêmica de estudantes com necessidades educacionais específicas

Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer

Mestre em Educação

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/
Campus Caxias do Sul*

Lenin Osowski Cordeiro de Castilhos

Estudante de Licenciatura em Matemática

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/
Campus Caxias do Sul*

A educação inclusiva tem sido uma temática que vem sendo ampliada e discutida em diferentes espaços, bem como os desafios enfrentados em relação ao ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas. A cada novo processo seletivo iniciam no IFRS – Campus Caxias novos alunos com necessidades. A política de ações afirmativas (2014) corrobora e viabiliza o ingresso destes alunos em nossa Instituição, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos, sendo uma medida importante para garantir o acesso e exige que a instituição proponha estratégias para a permanência e conclusão com êxito pelos estudantes do curso que escolheram, no entanto, muitos deles apresentam dificuldades de aprender necessitando de acessibilidade curricular. No ano letivo vigente de 2023, o Campus Caxias do Sul tem até o momento 50 estudantes com NEE matriculados nos seus diferentes cursos, desde o Ensino Médio à Pós-Graduação, sendo que muitos desses estudantes necessitam apoios e estratégias mais sistemáticas,

entre elas, a tutoria de pares. Nesse sentido, nosso trabalho aborda a importância da tutoria de pares para que os estudantes com necessidades específicas sejam efetivamente incluídos nos processos de ensino e de aprendizagem e tenham melhor desempenho em seu percurso acadêmico, além disso, compreende uma atividade acadêmica de ensino em que os estudantes, tutor e tutorado, utilizam estratégias pedagógicas específicas e individuais que contribuirão no desenvolvimento de competências educacionais, sociais e interpessoais. Além do fortalecimento dos vínculos. O GT escolhido faz relação direta com nosso projeto de ensino, pois apresenta práticas inclusivas por meio da tutoria de pares, Fernandes (2015) afirma que a tutoria entre pares pode ser uma ferramenta eficaz com a rica função de estimulação do entorno e pode colaborar com o desempenho acadêmico e social dos estudantes e Haas (2020) cita que modelo da aprendizagem colaborativa ou cooperativa instiga que os membros do grupo confiem uns nos outros e se ajudem mutuamente buscando atingir um objetivo em comum. Nesse sentido, buscamos aplicar metodologias ativas fundamentada na epistemologia de conhecimento sociointeracionista e nos princípios pedagógicos da aprendizagem cooperativa, de uma forma que os tutores também possam trocar conhecimentos durante os atendimentos com seus tutores, podemos citar atividades desenvolvidas como: leitura de materiais escrito ou impressos, auxílio durante trabalhos avaliativos, copiar os conteúdos enquanto o estudante presta atenção na explicação dos professores, entre outras atividades importantes para minimizar as barreiras que impedem os estudantes atendidos de acessarem o currículo. Até o momento, o projeto conta com a participação de dois bolsistas que atendem cinco estudantes NEE (entre as deficiências estão Cegueira, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Processamento Auditivo Central, Paralisia Cerebral e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) de diferentes níveis de ensino, tanto em sala de aula, quanto em atendimentos individualizados. A participação em sala de aula possui um planejamento anterior com o docente responsável pela disciplina e os atendimentos individualizados são ofertados no contraturno de aula. De acordo com os relatos dos participantes, já percebem melhor organização e maior vínculo com outros estudantes para além de sua sala de aula, melhores rendimentos durante as aulas, resultados positivos no trabalhos propostos, por se tratar de um projeto em desenvolvimento diferentes necessidades estão surgindo pelos estudantes, portanto, os bolsistas buscam se inteirar do conteúdo para conseguir auxiliar nas atividades propostas, por enquanto temos tais resultados parciais como supracitados.

Referências

FERNANDES, Woquiton; COSTA, Carolina Severino Lopes da. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00039.pdf>. Acesso em: 20 jun.23.

HAAS, Clarissa. Tutoria de Pares e Aprendizagem Colaborativa: pilares para uma educação inclusiva. In: SONZA, Andréa Poletto; SALATINO, Alba Cristina Couto dos Santos (orgs.). **Revista Plural**, Bento Gonçalves, RS, ed. 01, p. 29-35, ago. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1skMR4IBtST3X40iX28VsZiYbtGq-H0WV/view>. Acesso em: 17 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução Consup/IFRS n. 22/2014**. Aprova a política de ações afirmativas. Bento Gonçalves, 2014. Disponível em/Acesso em: 10 mar. 2023.



Tutoria de pares: relato de experiência

Lenin Osowski Cordeiro de Castilhos

Estudante de Licenciatura em Matemática

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/
Campus Caxias do Sul*

Andreia Coelho dos Santos Gularte

Estudante de Licenciatura em Matemática

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/
Campus Caxias do Sul*

A tutoria de pares consiste em auxiliar os alunos a aprenderem de forma mútua, ou seja, não apenas quem recebe a tutoria está aprendendo com o tutor, mas também o tutor aprende com o tutorado. Dito isso, a tutoria com foco na inclusão acadêmica, projeto de ensino do IFRS – campus Caxias do Sul, tem em vista criar possibilidades propícias e efetivas com foco na inclusão acadêmica dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) e, aqui neste relato de experiência, apresentaremos a relação entre estudante vidente e uma estudante com deficiência visual que não domina o Braille, destacando os benefícios mútuos para a aprendizagem. Além disso, relataremos os principais desafios enfrentados e acertos obtidos utilizando essa abordagem de compartilhamento entre os envolvidos. Com o foco em práticas inclusivas esse projeto de ensino visa proporcionar a permanência e o êxito dos estudantes, bem como promover a acessibilidade curricular e estimular a autonomia no desenvolvimento de atividades educativas. Neste relato, abordaremos os benefícios da aprendizagem colaborativa. Além disso, considerando que ambos os estudantes estão cursando licenciatura em Matemática, destacaremos como a tutoria beneficia especialmente quando ambos compartilham a mesma disciplina. Segundo Vygotsky (1986), a interação entre colegas de mesmo nível e/ou mais avançado desenvolve a função mental superior, isto é, a ativação das funções que ainda

não operam sozinhas. Sendo assim, por meio da mediação dos conhecimentos e com ênfase na zona de desenvolvimento proximal e potencial, os estudantes conseguem trabalhar para a inclusão da aluna com necessidades educacionais específicas e para o aprendizado de ambos. A acessibilidade curricular é fundamental para que esse processo ocorra. Para Haas e Baptista (2015), a dinâmica construída na relação pedagógica e a permanente aposta na aprendizagem do estudante fortalecem a aprendizagem dos discentes envolvidos, porém isso não significa a simplificação do currículo às pessoas com necessidades educacionais específicas. E, para Haas (2020), o atendimento individualizado tem foco principal em minimizar as barreiras que impedem de acessar o currículo escolar. Dentre as metodologias empregadas, faz-se uso de tecnologias assistivas, tais como o Geoplano, computadores com recursos de acessibilidade e recursos específicos para algumas disciplinas. Essas ferramentas desempenham um papel fundamental ao promover a autonomia dos estudantes, facilitando que eles estudem em qualquer momento e lugar. É essencial que o tutor receba um treinamento adequado para utilizar os softwares necessários no processo de aprendizagem de cada aluno, possibilitando tanto o ensino quanto a aprendizagem para ambos (RAPOSO, 2006). Um dos desafios enfrentados está relacionado à parte tecnológica, pois a falta de suporte adequado limita o aprendizado. Muitos dos programas de leitura, como o NVDA, não conseguem interpretar termos matemáticos complexos e nem descrever figuras e imagens. Diante disso, é essencial que o tutor e o tutorado trabalhem juntos, pesquisando novas tecnologias assistivas que possam suprir essa demanda. É importante o envio dos conteúdos (materiais) com antecedência, ação que favorece a leitura e a compressão dos conceitos que serão ministrados posteriormente pelo professor em aula. Consequentemente, a ampliação do tempo de contato com os materiais didáticos contribui para a aprendizagem dos conteúdos e possibilita aos estudantes tirarem suas dúvidas em aula com o professor, bem como facilitando a tutoria. Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, não existem resultados conclusivos. Porém, partir do exposto, é evidente que a aprendizagem colaborativa tem um impacto significativo no entendimento dos conteúdos por parte dos envolvidos, pois esse processo envolve o tutor de forma mais ativa nas disciplinas estudadas, promovendo a acessibilidade curricular e, como resultado, contribuindo para o progresso da estudante atendida. Por outro lado, a aluna recebe o suporte necessário e busca, juntamente com o tutor, novas tecnologias assistivas para sua autonomia, fortalecendo, assim, o aprendizado mútuo e contínuo.

Referências

DOOLITTLE, Peter E. Understanding Cooperative Learning through Vygotsky's Zone of Proximal Development. Paper presented at the Lilly Nacional Conference on Excellence. In: **College Teaching**. Washington, D.C, p. 27 – 54, jun. 1995. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED384575>> Acesso em: 02 jul. 2023.

HAAS, Clarissa. Tutoria de Pares e Aprendizagem Colaborativa: pilares para uma educação inclusiva. In: SONZA, Andréa Poletto; SALATINO, Alba Cristina Couto dos Santos (orgs.). **Revista Plural**, Bento Gonçalves, RS, ed. 01, p. 29-35, ago. 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1skMR4IBtST3X4OiX28VsZiYbtGq-H0WV/view>>. Acesso em: 18 jun 2023

RAPOSO, Patrícia Neves. O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual. 2006. 155 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.



Vivências educacionais e a pessoa com deficiência visual

Milena Schneid Eich
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul

As vivências escolares ao longo da vida marcam o desenvolvimento do sujeito e têm força para determinar escolhas profissionais e posturas no modo como cada indivíduo se relaciona com o outro. A escola pode ser um espaço emancipatório, mas também um espaço segregador e excludente.

Tendo isso em mente, este estudo tem como objetivo refletir sobre como as trajetórias educacionais contribuem para o processo de escolarização dos sujeitos com deficiência visual. Para responder ao objetivo, partiu-se de entrevistas narrativas com quatro pessoas cegas, consideradas como parcerias de pesquisa na perspectiva do pesquisarCOM, metodologia desenvolvida por Moraes e Kastrup (2010). Também, considerou-se como fundamental o processo de escuta, processo este que pode fomentar a aprendizagem e a inclusão, por meio da linguagem, pois conforme Vigotski (1998), a linguagem é a mediadora primordial na formação de conceitos, é por meio dela que o indivíduo se constitui, se transforma e forma conceitos.

Os participantes parceiros da pesquisa foram convidados a falar sobre suas vivências escolares. Isso levou-os a trazer informações que se direcionaram para a vida escolar, processos excludentes, segregatórios e inclusivos, tanto na educação básica, quanto na superior.

Os dados levantados durante as oitavas, refletem processos que estão ligados tanto à dificuldade de convivência e aceitação das diferenças quanto ao desconhecimento dos benefícios que a convivência pode ter para todas as crianças, sejam elas com ou sem deficiência. Trazem, ainda, o que Kassar (2016, p. 1234) define como

uma “visão restrita de desenvolvimento humano” em que os alunos são discriminados ou deixados de lado em diferentes momentos nas atividades escolares.

Para Vigotski (1998), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, sendo assim, situações vividas pelos parceiros de pesquisa apontam para um contexto restritivo das possibilidades de desenvolvimento visto que, conforme Kassar (2016, p. 1235) “a restrição ocorre não apenas no oferecimento de uma educação pobre em possibilidades (ou por seu não oferecimento), mas também nas relações humanas que constroem/informam/reforçam, a todo o momento, a incapacidade dos alunos”.

Da mesma forma, as falas apresentam uma noção ligada à exclusão por conta de características da própria deficiência ao considerar, como no relato de um dos parceiros que a deficiência visual é um impeditivo para a participação na aula de Educação Física, uma disciplina que requer movimento, localização espacial e contato físico. Sobre a questão do não conseguir participar por conta de sua deficiência e, assim, ser excluído, Garland-Thompson (2014) argumenta trazendo o termo *desajuste* (do inglês *misfit*). De acordo com a autora (2014), um *desajuste* ocorre quando o meio em que a pessoa se encontra falha em oferecer as possibilidades para que ela possa participar ativamente da vida em sociedade, como no caso das aulas de Educação Física, em que o(a) professor(a) parece não ter buscado soluções para que ele pudesse participar das atividades com os colegas.

Os resultados obtidos revelam que o tempo que os parceiros de pesquisa passaram nas instituições de ensino foi emancipador, segregador, excludente, mas também um espaço para o crescimento, para o desenvolvimento de seus potenciais e para a aprendizagem, um espaço inclusivo onde puderam mostrar e desenvolver o seu potencial.

Referências

- GARLAND-THOMPSON, Rosemarie. The story of my work: How I became disabled. **Disability Studies Quarterly** v. 34, n. 2, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/297657320_The_Story_of_My_Work_How_I_Became_Disabled. Acesso em: 08 set. 2020.
- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, out./dez., 2016.
- MORAES, Márcia.; KASTRUP, Virgínia (Ed.). **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau, 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Internacionalização da educação superior e gênero: entre exclusões e disputas

Bianca Piva Talian

Estudante de Relações Internacionais

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Alexandre Mumbach

Doutorando em Educação

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

O presente estudo é um recorte da pesquisa “Democratização da Internacionalização da Educação. Políticas, enfoques e experiências no cenário atual”, coordenada pela Profa. Dra. Maria Julieta Abba, desenvolvida junto ao Centro de Estudos Internacionais em Educação – CEIE, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sendo realizado em uma abordagem qualitativa, a partir do método de revisão bibliográfica, em busca da compreensão dos conceitos relacionados, sobretudo da Internacionalização da Educação Superior e das relações de gênero, concentrando-se nas causas da discriminação de gênero.

Segundo Abba (2021), o entendimento acerca da internacionalização da educação vem passando por significativas mudanças, ultrapassando a ideia de mobilidade física, englobando diversificadas modalidades em busca de sua ampliação. Diante deste cenário, a pesquisa visa compreender se há a exclusão das mulheres neste processo e, desta forma, o estudo adere a proposta do Grupo de Trabalho 3: Práticas Inclusivas, pois, além de analisar criticamente o processo de internacionalização, busca compreender formas de como democratizá-lo.

Na era colonial, as sociedades dominantes categorizaram os povos de acordo com as diferentes estruturas biológicas, criando assim o conceito de “raça”, aderindo também à lógica desenvolvida por Descartes, entre “razão/sujeito” (inerente ao

racional) e “corpo” (natureza humana/objeto), compreendendo este último como mero objeto. Esta objetificação dos corpos foi aplicada também às relações sexuais e assim as mulheres passaram a ser estereotipadas e inferiorizadas, junto aos demais corpos, compreendidos como irracionais (QUIJANO, 2005).

Para Oyewùmi (1997, apud LUGONES, 2008) a colonização foi um processo de inferiorização dupla para as mulheres – tanto racial, quanto de gênero –, sendo resultado deste processo a exclusão do gênero feminino dos cargos de liderança. Este fenômeno também pode ser constatado na pesquisa realizada pelo Instituto ETHOS, em 2010, onde foi identificado que apenas 13,7% dos cargos executivos são exercidos por mulheres, explicitando a discriminação de gênero em cargos de poder, também de maneira institucionalizada, considerando que os altos cargos de direção excluem as mulheres por conta da “divisão de tarefas” estabelecida pela sociedade patriarcal (DOURADO; NASCIMENTO, 2011). Também pode ser identificado a partir de um levantamento realizado do quadro de docentes dos Cursos de Pós-Graduação em Administração e em Turismo no Brasil, onde apurou-se que o corpo docente e a Coordenação dos Cursos de Administração contam na sua grande maioria de homens, enquanto no Turismo há uma paridade de gênero, evidenciando a segregação das mulheres em relação às áreas e as respectivas funções do trabalho em que elas podem exercer, de acordo com as crenças sociais (RUBIN, 1996 apud FARBER et al, 2012)

Assim, afirma Lugones (2008), as cicatrizes coloniais somadas a nova estrutura econômica capitalista reforçou o sistema patriarcal e as desigualdades entre gêneros. Com isso, se formou uma divisão do trabalho pré-estabelecida e uma produção de conhecimento hierarquizada, excluindo grupos minorizados de cargos de poder e, neste sentido, a universidade como formadora de consciência deve contribuir para uma mudança deste paradigma excludente e democratizar este espaço novamente (FARBER et al, 2012).

Considerando tratar-se de uma pesquisa em andamento, projeta-se como ação futura um estudo de caso realizado a partir de entrevistas com as participantes da *RIGIES Abya-Yala*, onde espera-se compreender novas perspectivas acerca do debate de gênero na internacionalização da educação, bem como dar às participantes um espaço de fala.

Referências

ABBA, M. J. **Democratização da internacionalização da educação. Políticas, enfoques e experiências no cenário atual.** Projeto de Pesquisa (em andamento) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2021.

DOURADO, P. M. de S.; NASCIMENTO, M. do R. P. Gestão feminina? Reflexões de gestoras sobre liderança, poder e gestão em Instituições de Ensino Superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 12.,

2012, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97772>. Acesso em: 27 jun. 2023.

FARBER, S. G.; VERDINELLI, M. A.; RAMEZANALI, M. A universidade está contribuindo para a igualdade de gênero? Um olhar sobre a percepção dos docentes de pós-graduação. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 116-140, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n4p116>. Acesso em: 27 jun. 2023

LAMONT, C. **Research Methods in International Relations**. Londres: SAGE Publications Ltd, 2015.

LUGONES, M. Coloniality and Gender. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 76-99, 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.



O atendimento inclusivo de pessoas com surdez, na rede municipal de Rondonópolis – Mato Grosso

Gleison Fabian Rocha
Mestrando em Educação
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB/ROO/MT

O educação inclusiva, ao garantir aos estudantes com surdez o direito de frequentar a escola comum, impõe desafios aos profissionais da educação, dadas as especificidades que cada sujeito apresenta. Nestes casos, as políticas de inclusão apresentam como intencionalidade assegurar a inclusão escolar e orientar os sistemas de ensino a garantir aos estudantes acesso no ensino comum, com participação, aprendizagem e continuidade no ensino, além de ofertar apoio no Atendimento Educacional Especializado, assim direcionando suas ações ao atendimento das especificidades dos estudantes, no âmbito escolar (BRASIL, 2008). O estudo tem como objetivo apresentar as ações da Rede Municipal frente às políticas de inclusão no ensino público, especialmente para o processo de inclusão de pessoas com surdez, na Rede Municipal de Rondonópolis, durante o período de 2018-2021. Em relação ao método empregado, realizou-se uma pesquisa quali-quantitativa, com a finalidade exploratório-descritiva, conforme Gil (1997) e Marconi e Lakatos (2009). Foi adotado como procedimentos técnicos um levantamento de dados a partir dos relatórios descritivos, fichas cadastrais e censo escolar, com a intencionalidade de discutir acerca da Política de Inclusão da Pessoa com Surdez da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis. Durante o período de 2018 e 2021 foi observado um aumento de matrículas de estudantes com surdez, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, porém foi observado a necessidade de melhorias estruturais e pedagógicas para seguir avançando no processo de inclusão escolar e ofertar melhores qualidades de aprendizagem. Ainda, foi possível identificar que o aten-

dimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) funciona como um ambiente facilitador dentro da escola, necessário para o ensino-aprendizagem, visto que os atendimentos especializados são organizados de forma individualizada, ou seja, para atender as dificuldades e potencialidades de cada estudante. Tendo em vista que o SRM é mediado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este estudo evidencia que, a Política de Inclusão para pessoas com deficiência da Rede Municipal de Rondonópolis contribui para que o processo de inclusão escolar nas escolas comuns seja efetivado, além de contribuir para a aprendizagem dos estudantes, contudo a falta de recursos e práticas de ensino colaborativa, ainda geram dificuldades para que a inclusão realmente se efetive e garanta a permanência dos estudantes no ambiente escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos**. In II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2005, Brasília. Anais... Brasília: MEC, SEESP, 2005.p. 108-121.



GT4: Filosofia





Ética universal do ser humano e a ética de mercado: o ser mulher em ti

Joseli Christine Mendonça Machado Quaresma
Mestranda em Educação
Universidade Caxias do Sul – UCS

Em um momento histórico em que a tecnologia, principalmente a da informação (a chamada TI), torna-se cotidiana, em praticamente quase todas as ações humanas, dentre elas no campo do trabalho e da educação, falar sobre as questões éticas envolvidas nesse contexto para quem as produz, enquanto estudantes e trabalhadoras, faz total sentido e se faz necessário, quando pensamos que somos seres humanos e que vivemos numa ética de mercado (SUNG, 2022). Essa é uma área predominantemente masculina, onde as mulheres representam 51% da população brasileira e nas contratações em TI representam apenas 39% delas na área de programação (BRASSCOM, 2022). Vive-se ainda preconceitos, sexismos e machismos dentro da atuação profissional e no campo da formação profissional (GARCÍA; SEDENO, 2002). Assim, como psicóloga e docente cheguei ao meu problema de pesquisa: compreender como as experiências das mulheres de tecnologia da informação (programadoras) contribuem na constituição do ser mulher em tecnologia, na relação entre a ética do ser humano e a ética de mercado? O objetivo geral foi o de compreender como as experiências das mulheres de TI contribuíram na constituição do ser mulher em tecnologia, na relação entre a ética do ser humano e a ética de mercado e os específicos foram os de: a) Descrever as experiências das mulheres programadoras, que as levaram até a escolha pela área de TI; b) Identificar com as participantes da pesquisa qual(is) experiências foram mais significativas para o ser mulher em tecnologia, nessa relação entre a ética do ser humano e a ética de mercado; e c) Analisar a compreensão das mulheres programadoras sobre a(s) suas experiência(s) na constituição do ser mulher em tecnologia, dentro da relação entre

a ética do ser humano e a ética de mercado. Existe uma relação dialética (e, muitas vezes antagônica) entre a ética universal do ser humano (FREIRE, 2021), onde há o diálogo (MENEZES; SANTIAGO, 2014), a humanização, a conscientização e relação do ser no mundo, como presença real e a ética de mercado (SUNG, 2022), onde há a religião capitalismo, o deus mercado e os seus seguidores/consumidores, sem consciência crítica (VIEIRA PINTO, 2005). Tudo isso a partir de técnicas psicopolíticas de poder (HAN, 2023), que levam as pessoas cada vez mais à depressão e menos à luta, como *sujeitos* neoliberais (HAN, 2017). Assim, o ser mulher em TI implica em uma análise sócio-histórico-cultural do ser mulher, no Brasil e no mundo, com uma perspectiva do que significa o patriarcado (TIBURI; MENEZES; EGGERT, 2002). Enquanto a sua origem histórica conta com nomes como o de Ada Lovelace, Grace Hopper nos cálculos balísticos para as guerras norte-americanas (EVANS, 2022), temos Clarisa Cortes, Cristina Zoltán, Liana Lew, Noemí Susana Silvia García, lideradas pelo professor Wilfred Durán, na Argentina, programando o seu primeiro computador, o *Clementina* e resultando no processo do Censo de 1960 (NÁJERA et. al, 2022). Foi então realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho participativo (BRANDÃO, 2007), resultante de uma investigação temática, na compreensão dessas experiências. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário online no Google Forms, distribuído no LinkedIn, rede social profissional (pensando no primeiro objetivo específico); entrevistas semi-estruturadas (pensando no segundo objetivo específico) e um grupo de reflexão (pensando no terceiro objetivo específico), inspirado em Streck et. al (2023). Houve 14 respondentes do questionário, sendo 90% delas pessoas advindas da *edtech* em que atuei como facilitadora de aprendizagem. Das 14, 10 (dez) participaram das entrevistas semiestruturadas e 9 (nove) participaram do grupo de reflexão. Principais categorias encontradas na pesquisa ainda em andamento: maternidade, trabalho com qualidade de vida, desafios e diversão, cansaço que vale a pena, machismo, luta por reconhecimento, por ser referência e por se achar capaz. O que pode ser feito? Coletivos de mulheres ou competitividade para serem referências? Esses são questionamentos para estudos futuros e fica o desejo de uma ética universal do ser humano (FREIRE, 2021) nas formações para além das *soft skills* do mercado (SUNG, 2022).

Referências

BRANDÃO, Carlos Henrique; BORGES, Maristela Correia. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, MG, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.

BRASSCOM – ASSOCIAÇÃO DAS EMPRESAS DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E TECNOLOGIAS DIGITAIS. **Relatório de Diversidade, 2022**. Acesso em mai de 2023. Disponível em: <<https://brasscom.org.br/relatorio-diversidade-2022/>>.

EVANS, Claire L. **A história desconhecida das mulheres que criaram a internet**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: BestSeller, 2022

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2021a, 143p.
- GARCÍA, Marta I. González; SEDEÑO, Eulalia Pérez. **Ciencia, tecnología y género**. Revista Iberoamericana de Ciencia, *Tecnología, Sociedad y Innovación*, n. 2, Enero – Abril, 2002.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2ª ed. ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. 10ª ed. Belo Horizonte, MG: Editora Âyiné, 2023.
- MENEZES, Marília Gabriela de.; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Revista Pro-posições**, v.25, n. 3, Setembro/Dezembro, 2014, p. 45-62. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRFFD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 23 de abr 2022.
- NÁJERA, Jacobo; VIDA, Melissa; OLIVEIRA, Caio. **A história esquecida das mulheres que mudaram a trajetória da computação na América Latina**. Artigo publicado no Global Voices, em 23 de julho de 2022. Acesso em jul de 2023. Disponível em: <<https://pt.globalvoices.org/2022/07/23/a-historia-esquecida-das-mulheres-que-mudaram-a-trajetoria-da-computacao-na-america-latina/>>.
- SUNG, Jung Mo. **A teologia do capitalismo e os direitos humanos**. Aula proferida pelo professor Jung Mo Sung, em 29 de julho de 2022. Acesso em mai de 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=knDQMtg7LX0>>.
- TIBURI, Márcia; MENEZES, Magali M. de; EGGERT, Edla. **As mulheres e a filosofia**. 1ª ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2002.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. v.2. São Paulo: Contraponto, 2005.



Pensando a educação para a cidadania global a partir das epistemologias do sul

Thainá Cristina Guedes
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul-UCS

O presente resumo integra uma pesquisa de mestrado, em andamento, cujo objetivo geral centra-se em compreender a **politicidade** da formação de professores a partir da experiência de estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade comunitária. Este recorte, de caráter ensaístico, propõe uma reflexão acerca dos fundamentos teórico-filosóficos adotados na pesquisa, especificamente as Epistemologias do Sul, e a Educação para a Cidadania Global. As Epistemologias do Sul podem ser compreendidas como um conjunto de intervenções epistemológicas que buscam denunciar o silenciamento de saberes que sofreram com a norma epistemológica dominante ao longo dos últimos séculos desde a colonização. Essa perspectiva epistemológica valoriza os saberes que resistem às forças dessa herança colonial, compreendida como colonialidade, e produzem reflexões sobre as condições de um diálogo horizontal entre os diferentes conhecimentos (BOAVENTURA e MENESES, 2009). Portanto, as Epistemologias do Sul apresentam-se como potencializadoras desses conhecimentos que nascem a partir da busca pela emancipação e libertação dos sujeitos envolvidos nos diferentes contextos sociais, culturais e políticos desiguais. A partir dessa ótica do Sul é possível compreender as sociedades contemporâneas em suas multiplicidades dentro de uma mesma cidadania global, para além do modelo universal ocidental imposto pela norma eurocêntrica, considerando suas reais complexidades, muito mais profundas e interdependentes. Essa perspectiva contribui para o desenvolvimento de pesquisas participantes, que englobam e valorizam os diferentes sujeitos do campo empírico, considerando seus diversos saberes e contextos, além de suas diversas formas de viver e se relacionar

com o mundo global, abrindo espaço para o diálogo, a participação e reflexão crítica sobre as desigualdades presentes na atualidade, suas origens e novos caminhos possíveis de ser e estar no mundo, de forma horizontal entre os diferentes contextos locais, nacionais e globais. É nesse exercício da reflexão crítica que proponho pensar as Epistemologias do Sul como uma das ferramentas possíveis para a consolidação da Educação para a Cidadania Global. Segundo o documento “Educação para a Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem”, elaborado em 2016 pela UNESCO, a definição para cidadania global pode ser entendida como “sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global” (UNESCO, 2016, p. 11), além de pontuar a Educação para a Cidadania Global como um “fator de transformação ao desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico” (UNESCO, 2016, p. 15). Seguindo nessa reflexão de fator transformador, as Epistemologias do Sul contribuem na consolidação de uma educação transformadora, desenvolvendo e valorizando conhecimentos excluídos de povos silenciados, buscando justiça para as populações marginalizadas, além de propor relações mais horizontais e menos subalternas. Torna-se pertinente a consideração de que uma Cidadania Global só poderia ser consolidada com a assunção de uma ótica múltipla para essa cidadania, com uma educação que considera múltiplos contextos e múltiplas epistemologias, sem perder de vista a busca por sociedades mais justas e iguais.

Referências

UNESCO. **Educação para a Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.



Um movimento pela desenhografia

Simone Maria Spanhol
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

A pesquisa intitulada *A Desenhografia de um Movimento* é escrita por uma pesquisadora, mas traz outras duas personagens que a compõem: a artista visual que realiza inúmeras produções artísticas e a professora que instrui por meio da disciplina de Arte. O projeto tem como temática a experimentação pela Desenhografia, método que constitui-se na junção do desenho e a fotografia pelo aplicativo de celular e edição de imagens Picsart. O termo é criado pela própria artista e surge da reunião das palavras desenho + (foto)grafia, visto que são elas que compõem grande parte de seu acervo pessoal. O trabalho realizado pela mestranda faz parte da linha de pesquisa de História e Filosofia da Educação, assim como, do grupo de pesquisa da Pedagogia da Diferença, por isso considera-se a estreita relação com o grupo de trabalho do CEDU – Filosofia.

O objetivo geral consiste em experimentar produções utilizando o desenho e a fotografia com uma turma de 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Reinaldo Cherubini na cidade de Nova Prata. A problematização se fundamenta em: como elaborar com os estudantes produções com a desenhografia?

Os escritos evidenciam a trajetória da artista visual, suas produções e a criação da Desenhografia que é levada para o campo da educação, onde esta atua, também, como professora. Todavia, somente em seu percurso como pesquisadora percebe que a arte não pode ser somente ensinada... mas necessita ser experienciada. Para tal, as aulas de Arte, tornam-se espaços de experiência nomeados 'Ateliês de Desenhografia'.

Assim, a experiência se impregna de inúmeros espetáculos (VALÉRY, 2003) que trazem, de maneira intensa e particular, as singularidades do indivíduo que a

experimenta (MATOS; SCHULER; CORAZZA, 2015). Estes aspectos permitem à artista-desenhográfica atuar como uma propositora de experiências que enfatizam a criticidade e um olhar aprimorado sobre a imagem e suas possibilidades de expressão artística.

As produções da artista serão apresentadas aos estudantes tendo como referência o pintor Edgar Degas e o movimento expresso através do corpo de uma bailarina. Ao iniciarem os experimentos com o desenho e a fotografia nos Ateliês, estes terão a liberdade de escolher um movimento e o corpo que mais lhe interessar, podendo este ser humano, ou mesmo, não humano. As experiências dos discentes irão compor a cartografia e as linhas do projeto de forma a propiciar uma ampliação no seu repertório imagético e novas possibilidades dentro da arte.

A metodologia utiliza o desenho e a fotografia, que resultará nas desenhografias dos estudantes, desenvolvidas por meio dos Ateliês. Primeiramente, os alunos terão contato com as experiências desenhográficas da artista (e professora) através de uma exposição artística onde serão observados os processos que a compõem. A partir desta experiência, terão início os 'Ateliês de Desenhografia' desenvolvidos na sala de aula, onde a professora, atuará lado a lado, com a artista desenhográfica. Após os discentes conhecerem quem foi Edgar Degas, suas produções e as representações do movimento de um corpo. Estas obras serão relacionadas com as desenhografias da artista e, nos Ateliês, será iniciado o processo de observação e registros por meio das fotografias e desenhos. Por fim, com o auxílio do aplicativo Picsart, estas serão unidas, originando as desenhografias.

Estas experiências remetem a novas formas de recriar ideias, não interessando o resultado ou o produto, mas a forma como se chega a ele (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004). Assim, a artista-desenhográfica, condutora dos 'Ateliês de Desenhografia', age como uma cartógrafa, compondo suas próprias linhas (COSTA, 2014) à medida que os experimentos são realizados pelos estudantes. Assim, esta "se mistura com o que pesquisa" (COSTA, 2014, p. 71), pisa em campos em movimentação, se movimenta e faz o mesmo com os sujeitos com os quais interage.

As desenhografias trazem imagens que se misturam, reagem e passam a agir umas sobre as outras (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Desse modo, o resultado não é o aspecto que mais se destaca, mas sim, o seu processo, onde o sujeito é convidado a desafiar suas possibilidades para a construção de algo (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Logo, a ênfase é dada aos modos de fazer, aos novos percursos, às posturas questionadoras, olhares plurais e trajetórias, até então, não percorridas ou desconhecidas. Assim, diz-se que um artista é um cartógrafo, e "todo cartógrafo é um artista" (COSTA, 2014, p. 66), pois ambos caminham por um território indefinido, trazendo incerteza com relação às linhas construídas (DELEUZE; PARNET, 1998).

O presente projeto, procura aproximar e proporcionar um contato, ainda maior, dos estudantes com a arte e a artista, fazendo com que adentrem em um mundo

de experiências permeado pelas suas vivências, memórias e gostos pessoais, o que contribui para a construção do próprio acervo imagético por meio das desenhografias experimentadas.

Referências

COSTA, Raíssa Caroline Brito et al. **Iconografia e processos de criação**: imagens da dança na obra pictórica de Edgar Degas. 2014.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. K. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 2011.

MATOS, Sônia Regina Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Formação do professor-pesquisador. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 24, n. 43, p. 225-236, 2015.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VALÉRY, Paul. **Degas Dança Desenho**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.



Notas sobre educação e desconstrução

Jefferson Pereira de Almeida

Doutorando em Educação

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
(IFRS – Campus Farroupilha).*

A comunicação pretende criar algumas notas decorrentes do atravessamento do estudo de Jacques Derrida com os elementos da escritura de projeto de doutorado em desenvolvimento, cujo objetivo tem sido pensar as possibilidades e os limites da educação por intermédio da crítica ao vocabulário filosófico que a constitui. Ressalta-se que tal projeto realiza *com* a filosofia de Friedrich Nietzsche uma deriva que problematiza a concepção de certos componentes do conceito de educação ao mesmo tempo que experimenta sua potência. Confrontar a escritura com o filósofo franco-argelino, ainda que de modo incipiente, proporciona ao projeto a relação com alguma exterioridade que tende a ser menos condescendente e, portanto, mais crítica. Ademais, cumpre solicitar a máxima generosidade no enfrentamento dessas anotações; elas são despreziosas, possivelmente desencontradas, dado que, se retiradas do contexto mais geral do plano de tese, perdem alguma força argumentativa. A matéria que as notas põem em movimento é resultante dos problemas e dos conceitos experimentados pela escritura, que são arrastados aos problemas e conceitos da desconstrução. Do referido atravessamento não procede nenhum outro intuito senão o de pensar as questões de tese, não sendo a comunicação algum desejo de interpretação de Jacques Derrida.

A primeira anotação versa sobre uma noção que não está presente em Derrida, é exterior à sua obra, mas que tem posição constitutiva no projeto e foi apropriada da filosofia de Richard Rorty. Trata-se da noção de vocabulário. De forma análoga a Rorty (2007), Derrida (1991) enfrenta o nome único, preconiza o movimento contrário à nostalgia e ao território perdido do vocabulário supostamente originário. Sob

efeito de Rorty e de Derrida, respeitando as especificidades de cada pensamento, indaga-se o vocabulário filosófico que constitui a educação para nele encontrar os conceitos, os operadores, as noções, os objetos e as relações que, mediante influência da metafísica, reivindicaram para si a permanência das verdades inquestionáveis.

Outras aproximações são possíveis. É tentador encostar a crítica empreendida pelo projeto no conceito de desconstrução (DERRIDA, 1997). Dos tantos atributos que se pode reter para o desenvolvimento da pesquisa, interessa aquele que inter-vém na crítica à metafísica da educação: interrogar o que não funciona, perturbar a ordem, verificar o que sob a ordem pode ser desordem, criar outras ordens (DERRIDA, 2012). Foi inevitável que a desconstrução remetesse à ideia de experimentação, ideia que, vinda de outras searas teóricas, mobiliza o procedimento de tese. O acercamento permitiu imaginar a impossibilidade do anúncio, da antecipação, da promessa. É assim que se concebe a experimentação, como algo que, sem finalidades prévias, efetua a tentativa no próprio exercício crítico e criativo do conceito. Uma das críticas à metafísica se faz pelo combate à teleologia na educação, fato que avizinha o trabalho aos reiterados esforços de Derrida (1980) contra a destinação.

A teleologia também se vê problematizada no modo como Derrida trata a *Erfahrung*. Em sua mão, a experiência não tem viés metafísico. Tratar-se-ia de voos sem horizonte, de navegação sem porto. Da experiência, torna-se fácil desdobrar as anotações até o rastro e a *différance*; da *différance*, ao impossível, tema caro à proposta de tese, visto que serve como alternativa ao beco freudiano da impossibilidade. Finalmente, outro apontamento proporciona que encostemos o problema da justiça no tratamento que Derrida concede às políticas da diferença: o filósofo fala de responsabilidade política, recusa a deliberação dogmática, intervém em circunstâncias e sensibilidades para indicar a exigência de *acentuações* conforme os contextos ou destinatários (DERRIDA, 2004).

Assim sendo, de nota em nota, a comunicação quer extrair das aproximações e arrastos a força de um encontro cujo efeito não é outro senão o de movimentar ainda mais a escritura de um projeto para o qual experimentar é imprescindível.

Referências

DERRIDA, Jacques. Carta a un amigo japonés. *In*: DERRIDA, Jacques. **El tiempo de una tesis**: deconstrucción e implicaciones conceptuales. Tradução de Cristina de Peretti. Barcelona: Proyecto A Ediciones, 1997. p. 23-27.

DERRIDA, Jacques. **La carte postale**: de Socrate à Freud et au-delà. Paris: Flammarion, 1980.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Pensar em não ver**: escritos sobre as artes do visível (1979-2004). Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Élisabeth. **De que amanhã:** diálogo. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



L'île D'en Bas, o início dos mapas

Camille Luzia Grizon
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Helen Carvalho Goulart
Graduanda em Pedagogia
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Sônia Regina da Luz Matos
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este resumo refere-se à escrita do projeto de pesquisa Pedagogia da Diferença e Fernand Deligny (GOULART, GRIZON, 2022), que objetiva com o estudo, extrair vestígios pedagógicos da obra *Cartes et lignes d'erre* (DELIGNY, 2013) do escritor francês Fernand Deligny. As pesquisadoras se envolvem diretamente com o tema desta obra, deste autor e de uma pedagogia que trama as filosofias da diferença em educação, por esse motivo, nos inscrevemos neste GT. A pedagogia da diferença que esboçamos quer sempre juntar-se com pensadores, obras e pesquisas de sistemas abertos com o intuito de se compor pelas forças da singularidade e fazer do ato de educar, um ato de estar com e junto ao outro. Tal pedagogia, se encontra nesta obra, quando retiramos dela o modo como o autor cria os mapas como método para que as subjetividades das crianças autistas se constituam como singularidade de existência autística (MATOS; MIGUEL, 2020).

A seguir, mostraremos o foco desta pesquisa e para isso, vamos apresentar o livro e o funcionamento do capítulo um, trazendo como exemplo o registro dos mapas dos percursos das crianças autistas no espaço de morada em *L'île d'en Bas*.

Contudo, antes de entrarmos no livro, vamos tratar brevemente do autor Fernand Deligny, que delineou três tentativas para a sua obra-experiência-vida.

Na primeira tentativa, ele trabalhou no Hospital psiquiátrico de *Armentières* (no Instituto Médico Pedagógico) para crianças com “atraso intelectual”, atuou no Centro de Prevenção de Crimes e no Centro de Observação e Triagem como diretor, é o período em que se pode verificar um caráter mais institucionalizado. Já em 1947, Deligny forma uma rede de atendimento para adolescentes delinquentes, com a ajuda de militantes da educação popular. Foram as primeiras reuniões que propiciaram a *La Grande Cordée*⁵, essa considerada a segunda tentativa. A terceira tentativa se inicia quando Deligny e as chamadas *presenças próximas*² (adultos que fazem parte da rede Deligny) se espalham por *Cévennes* (região francesa). A partir daí, há a configuração de um modo de vida e de estar com crianças autistas, em meio a um espaço físico na zona rural, esse estar com, é um meio de existir sem a interação pela linguagem verbal das *presenças próximas*.

A própria obra, que é o objeto desta pesquisa, possui em seu conteúdo mapas e descrições dos percursos realizados por crianças autistas, e, é essa matéria que nos interessa conhecer e retirar vestígios pedagógicos para uma pedagogia da diferença.

Ao mostrar o funcionamento do livro, já na introdução, obtemos a informação de 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. Elas viviam ao modo de rede de acolhimento, denominada de rede Deligny.

Os adultos que vivem em *Cévennes* e que estão em presença com as crianças, cujo Deligny chama de *presenças próximas*, são parte da Rede Deligny. Eles escrevem, desenham e fazem os *croquis* dos mapas sem nenhum propósito de institucionalização desta experiência e nem das crianças. O período em que ocorreu a elaboração dos mapas, e que é parte deste livro, data de 1969 a 1979, na região de *Cévennes* que fica no sul da França, a experiência desta rede de estar com as crianças autistas se distribuiu inicialmente em três acampamentos e em três vilarejos, havendo uma grande distância entre eles.

O livro tem como foco mostrar os mapas e como eles eram feitos e expressavam o funcionamento da rede Deligny junto às crianças nas regiões rurais. Se considerarmos a geografia de *Cévennes*, às localidades de onde os mapas foram sendo produzidos teremos: *L'île d'en bas, Graniers, Monoblet e Le Serret*. O livro todo apresenta cerca de 200 mapas que expressam o percurso das crianças autistas e a experiência dos registros destes percursos de modo cartográfico.

Como nosso objetivo, neste evento, é apresentar o vilarejo onde são produzidos os primeiros mapas, passamos para a *L'île d'en Bas*. Neste lugar, a primeira pessoa a descrever os trajetos dos autistas é o adulto (*presença próxima*) denominado de

⁵ Projeto de acolhimento a jovens considerados inadaptados.

Jacques Lin. Ele é quem faz o primeiro mapa desta experiência, em 1969. Logo após, chega neste mesmo período e localidade, outra *presença próxima*, ou seja, outra pessoa adulta para estar com as crianças autistas e registrar as experiências por meio de mapas, ela se chama Gisele Durand.

Durand, vai regularmente para *L'Île d'en Bas*. Também é uma das pessoas que registram que se passa no cotidiano com as crianças. Nos mapas dela e de Jacques Lin aparecem os movimentos das crianças autistas cujo modo de registro acontece por meio de linhas feitas de tinta nanquim. As linhas, são parte de uma espécie de *croqui* dos objetos, dos lugares, dos movimentos, dos andares e do vaguear, inicialmente de algumas crianças autistas: Janmari, Gaspard, Ives Guignard e François.

Se nos dedicarmos a tratar um pouco mais sobre o mapa, podemos afirmar que, segundo o livro *Cartes et lignes d'erre*, os *croquis* são bem caracterizados pela disposição do território geográfico do local onde eles habitavam. Os mapas mostram detalhes dos acampamentos, dos objetos do cotidiano, dos animais que vivem com eles, o fogo onde é feita a comida e os utensílios domésticos. Também nos mapas se faz linhas que correm os movimentos das crianças autistas por todo o território geográfico, as paradas nos lugares e os movimentos dos corpos, além da inserção de desenhos.

A forma como aconteceu o surgimento dos mapas é revelada na introdução da obra. Ela advém de uma angústia de Jacques Lin (*presença próxima*), quando num dia em 1969, expressa seu receio ao ver as crianças batendo as próprias cabeças contra as pedras. Deligny, o pensador e articulador da rede, sugere a ele que coloque no papel e transcreva a sua experiência por meio de registros geográficos. Com alguns elementos que derivam da antropologia que mistura a etologia, assume um lugar de não intervir no espaço e sim estar com as crianças no espaço geográfico. Uma política estética e ética sobre as experiências com as crianças autistas passa a se constituir com mais força nos outros capítulos do livro que a pesquisa vai dar continuidade.

Referências

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

GRIZON, Camille; GOULART, Helen. **Um estudo em Fernand Deligny**. In: COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO DISCENTE, 7°. 2022, Caxias do Sul. **Anais** CEDU/UCS [...] Caxias do Sul.

MATOS, Sônia Regina da Luz. MIGUEL, Marlon. **Conversação sobre Fernand Sr. D. e o Arcniano**. 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: 25 de jun 2023.



Relações étnico raciais na alfabetização: o que dizem as crianças negras

Agenor Lopes Filho
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Sônia Regina da Luz Matos
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

O presente estudo apresenta um recorte do projeto de pesquisa de mestrado em educação do curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, que tem como tema as relações étnicas raciais de crianças negras na alfabetização. As motivações que me levam a esta pesquisa partem das experiências do meu trajeto pessoal e profissional, e buscam atender ao seguinte questionamento: Relações Étnico Raciais no período de alfabetização: O que dizem as Crianças Negras? A pesquisa procura produzir tensionamentos acerca das relações étnico raciais no período escolar da alfabetização de crianças negras do 3º ano de escolas municipais da cidade de Bento Gonçalves.

A referida pesquisa encontra-se em fase inicial de construção, percorrendo ainda pelo primeiro semestre do mestrado e, no momento, priorizou-se situar o leitor sobre a composição do projeto que se pretende levar à banca de qualificação. O estudo é pertinente e tem potência no meio acadêmico, visto que, poucos estudos realizados vinculados ao tema do racismo, dão visibilidade para o que as crianças dizem. Assim, o pesquisador não pretende cartografar subjetividades mapeadas a partir do adulto, mas dos movimentos e trajetos percorridos pelas crianças negras na fase de alfabetização.

O método cartográfico é acolhido pelo pesquisador que se torna cartógrafo-negro durante o processo de elaboração da justificativa do tema e pergunta desta dissertação. O primeiro objetivo e capítulo do texto dissertativo, a cartografia, entra no texto a partir de desenhos de autoria deste cartógrafo-mestrando-negro. Desenhos e textos que trazem as imagens e os territórios de acontecimentos na atualidade social sobre o combate ao racismo. Os personagens midiáticos, esportistas que fazem de suas ações profissionais atos politizadores contra uma sociedade que vem se expressando de modo racista são desenhados, tais como: Lewis Hamilton, Vinicius Júnior, Rebeca Andrade entre outros personagens importantes implicados na luta contra o racismo pelo mundo.

O segundo capítulo da pesquisa ainda está em andamento e não será o foco desta apresentação, mas cabe destacar que é a parte conceitual que faz a dissertação, pois a escrita desta pesquisa acontece com autores e autoras negros e negras; e por um pesquisador-negro. O conceito de negritude, crítica da razão negra, neocropolítica e brutalidade a partir o autor negro camaronês MBEMBE (2021). Outros pensadores e pensadoras com o propósito de dar mais potência à escrita certamente estarão se compondo.

Ainda no segundo capítulo, as crianças negras na alfabetização vão se misturar no texto conceitual, pois pretendemos contar e retirar alguns dados estatísticos sobre as alfabetizações de crianças negras no Brasil, no Rio Grande do Sul e no Município de Bento Gonçalves, onde está ocorrendo a cartografia. Esses dados e materiais serão feitos pelo pesquisador-cartógrafo ao modo de desenhos com traço de estilo infantil, já que o cartógrafo tem essa estética de escrever desenhando.

No terceiro capítulo, será propriamente a montagem e preparo dos encontros com as escolas e crianças negras, para efetivação da coleta de dados de cenas relatadas, desenhadas e contadas pelas crianças sobre o tema: criança negra na escola. As cenas serão produzidas pelas crianças negras a partir de suas próprias experiências no período de escolarização da alfabetização.

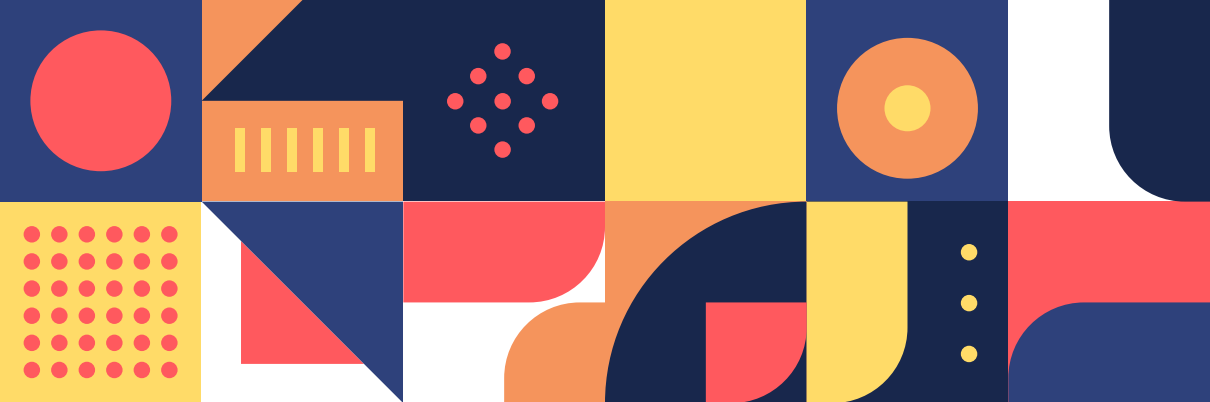
A necessidade de apontar as relações étnico raciais na alfabetização parte das próprias experiências físico emocionais vividas pelo pesquisador inserido numa cultura europeia, a serra gaúcha, local onde predomina o etnocentrismo disseminado por outros grupos. Nesse contexto das relações étnico raciais, elaboramos uma construção de significados sobre o outro, portanto, o outro elabora significados sobre nós. Nesse sentido, estar inserido em uma sala de aula com esse método curricular, que visa atender um padrão dominante, sem reconhecimento que envolvem a questão negra – sensação de estar invisível – poderá esse cotidiano escolar, ser uma via de disseminação do preconceito e termos pejorativos que desvalorizam a imagem do aluno negro, principalmente quando no tema da aula os professores abordam sobre o regime de escravidão, retratando o negro apenas como uma imagem depreciativa. Esta cena, retomada constantemente nas salas de aula, acaba por definir o negro

apenas pelo conceito de raça e de escravo, um exemplo de exclusão, de ser “outro” (MBEMBE, 2018).

Referências

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 Edições, 2018. 320p.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. [S. l.]: Graal, 1983.



Literaturar a educação: o rastros de uma leitura

Viviane Cristina P. S. Maruju
Mestre em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Trata-se de uma pesquisa em nível de doutorado, que se encontra em andamento e tematiza um *Literaturar para a Educação*. Tramada pelas forças frágeis de uma professora-pesquisadora, que assume a perspectiva da Pedagogia de Diferença para pensar modos outros de ler e escrever. Disparada pelo fio “pela escritura, literatura-se” (CORAZZA, 2020, p. 25), que escapa da rede de pesquisa *Escriteiras da Diferença em Filosofia-Educação* e passa a ser assumido uma provocação de pesquisa.

Pela temática do Literaturar, o objetivo deste trabalho é apresentar o rastro de *uma* leitura *com* A Obscena Senhora D (HILST, 2018, p. 17-57). Esse rastro é atravessado pelas contribuições teóricas do filósofo, crítico literário e escritor francês Maurice Blanchot (1907-2003) e pela noção de escritura do também do crítico literário francês Roland Barthes (1915-1980). Logo, o problema de pesquisa que se coloca é: o que se passa quando literaturar-se *uma* leitura em Educação?

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, que 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. Tal experimentação toma como materialidade a novela A Obscena Senhora D (HILST, 2018, p. 17-57): o quinto livro em prosa da escritora brasileira Hilda Hilst (1930-2004).

Nesse sentido, literaturar **uma** leitura **com** essa escritura de Hilda Hilst, implica-se em tramar **uma** leitura que se faz escrita e, por conseguinte, arrasta consigo a proliferação de uma escritura irrespeitosa e apaixonada (BARTHES, 2012, p. 26-29). Tal escritura, só pode ser operada em meio a multiplicidade de leituras que atravessam o texto e instauram uma proliferação pela variação constante de distintas formas e variadas agruras de uma escritura. Para Blanchot (2011, p. 9-19), haveria uma leitura que se limita à história e buscaria penetrar em algo opaco e também haveria uma leitura limitada à significação, que não permitiria chegar à obscuridade e indefinição.

Entre essas duas leituras **uma** leitura **com** o texto de Hilda Hilst, constituiu-se mais pela experimentação e menos pela significação. Ela não excluiria totalmente a validação do luto de Hillé (a obscena senhora D) pela perda do marido, enquanto uma significação que atravessa a obra, mas impôs pela escritura, uma experimentação pelo abandono e pelo desamparo, de modo a tomar o vão de uma escada para ler e escrever. A seguir apresento o rastro de **uma** leitura: *Não há um resquício de sujeira em parte alguma, nem cadeira, nem mesa fora do lugar. Em um dos cantos desse vão há duas enormes estantes contendo uma seleção de livros. Todos estão dispostos numa certa ordem, que nunca muda, de maneira que como estou quase cega, posso encontrá-los pela posição e pelo tamanho que ocupam. O gesto de tocá-los, de abrí-los, cheirá-los, lambe-los tornara a vida tolerável.*

O resultado parcial indica que pela experimentação uma fruição literária constitui-se nesse **algo que se passa** entre a multiplicidade de leituras, quando literatura-se. Logo, Literaturar a Educação prefigura uma abertura a modos de ler e escrever que contemplem também a experimentação.

Referências

- BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 3. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2012. p. 26-29. Tradução Mário Laranjeira.
- BLANCHOT, Maurice. A Leitura de Kafka. In: BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 9-19. Tradução de Ana Maria Sherer.
- CORAZZA, Sandra Mara. In: MUNHOZ, Angélica Vier *et al.* **Porque esperamos: notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.
- HILST, Hilda. A Obscena Senhora D. In: HILST, Hilda. **Da Prosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 17-57. Volume II.
- SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a Linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



A colonialidade e a descolonialidade presentes na educação, cultura e sociedade

*Camille Luzia Grizon
Mestrandas em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

*Simone Maria Spanhol
Mestrandas em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

Este resumo advém de um trabalho realizado na disciplina de Seminário Avançado em Filosofia da Educação, com a proposta de discutir as temáticas abordadas e refletir sobre o impacto delas para as mestrandas autoras. Além disso, as mestrandas fazem parte da linha de pesquisa de História e Filosofia da Educação, assim como, do grupo de pesquisa da Pedagogia da Diferença, por isso considera-se a estreita relação com o grupo de trabalho do CEDU – Filosofia.

Inicia-se trazendo o conceito da Pedagogia Moderna defendida por Enrique Dussel (2018) que objetiva a criação e uma reforma nos conteúdos, não sua simples repetição pelos educadores e estudantes. Essa transformação é proposta através da descolonização da pedagogia, onde buscam-se novos posicionamentos e pensamentos, a partir da diferença colonial, por um mundo mais justo e igualitário.

Para discutir tal proposta, utiliza-se de uma pesquisa bibliográfica onde são trazidos autores como: Matos (2022), Couto e Jovino (2022), Lobo e Oliveira (2022). A reforma almeja o ensino da história dos povos marginalizados (negros, indígenas, latino-americanos entre tantos outros), o seu conhecimento pelos estudantes, de forma que seja livre de preconceito, discriminação e da visão eurocêntrica, onde a Europa é tida como único centro de saber (e poder).

Propondo a retirada destas ideias colonizadoras da educação, e sugere o conhecimento de saberes e culturas silenciadas pela sociedade, ou mesmo, pela escola. Conforme Matos (2022), além da cultura, a linguagem também pode sofrer com a colonialidade. Um exemplo, é o dialeto italiano falado pelas crianças em sua convivência diária com familiares; todavia quando estas chegam na instituição escolar sua bagagem inicial é drasticamente calada pela imposição de uma língua padrão.

Todavia, voltando para os conceitos de colonialidade abordados por Matos (2022), depara-se com aquela que é voltada ao poder, prevalecendo, mais uma vez, o eurocentrismo, que destaca a hegemonia da branquitude, onde negros, indígenas e povos de classes econômicas mais baixas, são considerados inferiores e por isso precisam ser colonizados. A própria existência do ser humano é fruto da colonização, onde alguns indivíduos possuem um ‘espaço’ maior que os outros. Pessoas com deficiência, negros, indígenas, idosos e até crianças tem suas vozes silenciadas em uma sociedade que vangloria um sujeito tido como modelo padrão. Ao adentrar no universo escolar, não é diferente, pois percebe-se que o próprio currículo escolar é um exemplo de colonialidade. Ele repassa valores e conhecimentos com certa intencionalidade. Não é neutro e por isso impacta veemente na difusão, ou não, de uma cultura colonizadora ou descolonizadora.

Os educadores devem contribuir para a re-existência desestruturando discursos homogeneizantes “e legitimando vozes e sujeitos marginalizados sócio historicamente” (LOBO e OLIVEIRA, 2022, p. 246). As vozes que compõem o espaço escolar, por muitas vezes, silenciadas devem ser ouvidas: estudantes, porteiros, os muros das ruas com seus grafites e pichações, o corredor da escola com o trabalho dos alunos nos murais, uma letra de rap entre tantas outras manifestações populares para que possibilitem discussões e o compartilhamento de saberes livres de preconceitos e discriminações, sendo propositores de um espaço de reflexão e criticidade.

Estes conceitos de colonialidade levam a perceber como a sociedade contemporânea ainda é guiada pela cruel visão europeia, o que, por vezes, limita e oprime quem o indivíduo pode ser, ou seja, seus movimentos de viver e existir dentro de uma comunidade ou de uma instituição escolar e fora dela (COUTO; JOVINO, 2022). Sendo assim, surge um conceito contrário à colonialidade, a descolonialidade, que se manifesta como um enfrentamento a todas estas formas de opressão colonial que violentam o indivíduo diariamente. Buscando que a história dos povos marginalizados seja conhecida, a escola ganha papel fundamental no compartilhamento dessas vozes caladas por meio da libertação da visão eurocêntrica, onde só um saber é tido como universal.

Por fim, ao estudar a colonialidade, compreende-se sua origem a partir do processo de colonização, principalmente pelos povos europeus em outros países pelo mundo afora. Contudo a percepção de inferioridade de povos que são minoria ou explorados historicamente por nações mais ricas, ainda se faz muito presente

em nosso cotidiano. É nesse ínterim que a descolonialidade surge para a educação como forma de libertação. Como mestrandas em educação, é imprescindível que conheçamos esta realidade e sejamos conscientes de nosso papel como educadoras e pesquisadoras a fim de contribuir para quebrar esse ciclo de violência cultural perpetuado ao longo do tempo, tanto em nossos campos de atuação diárias como através de nossas pesquisas.

Referências

COUTO, Ligia Paula; JOVINO, Ione da Silva. Colonialidade do ser. In: MATOS, Cristiane Landulfo et al (Org.). *Suleando Conceitos em Linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

DUSSEL, Enrique. *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía*. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch>, 2018. Acesso em: mar. 2023.

LOBO, Valdiney da Costa; OLIVEIRA, Mateus Camelo de. Materiais de Reexistência. In: MATOS, Cristiane Landulfo et al (Org.). *Suleando Conceitos em Linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MATOS, Cristiane Landulfo et al (Org.). *Suleando Conceitos em Linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2022.



A respeito da educação segundo a ética da responsabilidade em Levinas

Cleusa Távora de Carvalho
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este trabalho faz parte de uma pesquisa teórica em desenvolvimento que investiga a obra de Levinas a fim de analisar possíveis contribuições do autor para uma proposta de formação humana na contemporaneidade. Tendo como objetivo olhar a educação sob a perspectiva da ética da responsabilidade, o texto se desenvolve buscando articulações entre o pensamento de Levinas e o processo e a prática educacional, nos fazendo pensar a Educação como um apelo que não se pode deixar de ouvir. Desse modo, discorrendo sobre a Educação e Filosofia, se encontra perfeitamente enquadrada neste GT.

Conforme Levinas, o Outro se apresenta como manifestação do Rosto que me faz um apelo. A partir do Rosto, Levinas introduz a responsabilidade pelo outro em sua teoria. O Rosto é súplica e exigência. O Rosto não tem a forma da face humana, é uma interpelação ética que nos responsabiliza; uma “responsabilidade infinita que não está medida pela rigorosa compatibilidade do livre ou não livre” (Levinas apud RUIZ, 2008, p. 147). Neste sentido, observa-se que Levinas promove uma ruptura com a totalidade em que a há a primazia do “eu” para deslocá-la para o outro. Nesse deslocamento o conceito de infinito, tomado de Descartes contrapõe-se ao de totalidade, em uma acepção de um redimensionamento hiperbólico que atravessa toda a sua obra, caracterizando-a de modo reflexivo e extremamente ético. Nesse mesmo movimento de deslocamento, o autor rompe com o iluminismo ao colocar responsabilidade para com o outro acima da liberdade do “eu”; ou seja, afasta-se da liberdade fundamental de matriz kantiana. Assim, Levinas subverte a primazia da

liberdade, nos conduzindo à percepção de que a minha liberdade não é livre, pois a minha responsabilidade para com o outro é questão anterior a ser respondida.

A esse respeito, observa-se que, em sua origem, a palavra responsabilidade vem do latim *responsabilitas*, de “*respondere*” igual a responder. Portanto, pode ser dito que responsabilidade é resposta; resposta que o outro, manifestando seu rosto, exige de mim.

Nessa perspectiva, é possível se pensar responsabilidade pelo outro em educação?

No contexto educacional, a manifestação do rosto nos responsabiliza primeiramente com a formação humana sem a qual, ela se restringiria à materialidade do ensino. Isto seria possível? Se fosse, deixaria de chamar-se educação, talvez fosse chamada “Treinamento”.

Assim, é no espaço de intersubjetividade entre o sujeito e o outro, construído na dimensão da alteridade, que o processo educativo se desenvolve como encontro intersubjetivo. Na aproximação, a iniciativa vem principalmente do outro, de outrem (Ricoeur, 2008, p. 25), mas a alteridade só se dá a partir de mim, a partir da minha resposta.

Por que se pensar responsabilidade pelo outro em Educação? Em primeiro lugar, por questão de eticidade. O primeiro movimento educacional é a ética. Sem ética não haveria educação. É importante que o ser humano compreenda que ele depende do seu semelhante e que ele não está só no mundo. Em segundo lugar, para se entender a relação de assimetria professor/aluno no processo educativo que promove a gratuidade, pois não há pressuposto da reciprocidade, acrescentando dignidade a essa profissão. Em terceiro lugar, pelo amor: ao responsabilizar-me pelo outro, eu demonstro amor por ele; nesse sentido, embora mencionando que para ele, essa palavra esteja desgastada, Levinas (2005, p. 143), menciona “a responsabilidade pelo próximo é, sem dúvida, o nome grave do que se chama amor ao próximo, amor sem eros...” Além desses motivos, cita-se, no sentido de os enfatizar, a proximidade. A proximidade é, antes de tudo, responsabilidade por outrem (LEVINAS apud RICOEUR, 2008, p. 42); e é onde nasce o saber (LEVINAS apud RICOEUR, 2008, p. 48). O aluno que busca na Escola uma nova perspectiva de vida trazendo necessidades, anseios e desejo de conquistas encontra na proximidade do outro, o acolhimento e o saber.

O rosto que nos interpela, também, ensina; assim, por meio das práticas educacionais, na assimetria da relação, cada ser tem a oportunidade de aprimorar-se na convivência com o outro. A esse respeito, Carbonara (2008, p. 133), acrescenta:

Nessa relação de responsabilidade, o Outro é que me ensina. O Outro é o docente que fala para além da intencionalidade da minha consciência. Mais ainda: “o primeiro ensinamento do docente é a sua própria presença” Levinas (2008, p. 90). Porém, não há objetividade no saber que aí se apresenta, mas há um pensamento

que se faz a dois. A docência do outro não ocorre por uma ação deliberada, mas por sua fragilidade humana que apela em favor da vida.

Há nessa relação, a construção da confiança que se dá no encontro: na escuta atenta do outro e na sua acolhida, o diálogo se estabelece. Nesse sentido, “a educação apresenta-se como resposta em favor da vida de outrem” Carbonara, (2008,p. 130). Diante dessa responsabilidade, o docente não tem como dar uma resposta negativa.

A responsabilidade na educação é com todos, em um processo democrático e justo. A entrada do terceiro na relação do “eu” com o “outro” estabelece a justiça na transitividade da responsabilidade existente entre eles. A justiça elimina a desigualdade na sociedade. É a partir de uma perspectiva de fraternidade sustentada na unicidade que nos tornamos reféns dessa responsabilidade para com o outro, compreendo-o na sua vulnerabilidade a tal ponto que essa vulnerabilidade se constitui a nossa própria vulnerabilidade.

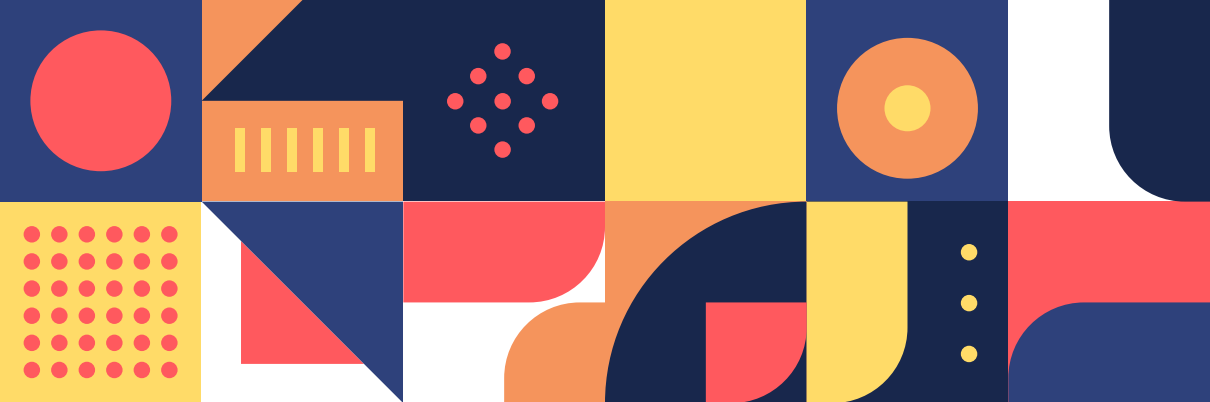
Referências

CARBONARA, Vanderlei. Docência e Ética: Um Apelo Humano por uma Pedagogia da Justiça. In: Carbonara, V.; Kuiava, E. A.; e Sangall, I.J (orgs.) **Filosofia, Formação Docente e Cidadania**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2008, p. 127-142.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Edições Almedina, S.A. Lisboa, 2020.

RICOEUR, Paul. **Outramente: Leitura do livro Autrement qu'être ou au-delà de l'essence de Emmanuel Levinas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RUIZ, Castor B. Emmanuel Levinas, Alteridade & Alteridades – Questões da Modernidade e a Modernidade em questão. In: Souza, R.T.; Farias, A.B. de.; e Fabri, M.(orgs.). **Alteridade e Ética**. Obra Comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: Edipucrs, 2008, p. 117-148.



Pedagogia clínica na perspectiva de alteridade

Adão Carvalho
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Segundo o Ministério da Educação (2002), a educação especial perspectiva educação inclusiva recomenda como modalidade educacional a “classe hospitalar”, enquanto uma alternativa de ensino para assistir educandos internados em hospitais, centros de atenção psicossocial dentre outros ambientes terapêuticos. Insta esclarecer que a classe hospitalar se trata do:

atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental (BRASIL, Ministério da Educação (CLASSE HOSPITALAR E ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR ESTRATÉGIAS E ORIENTAÇÕES, 2002, p. 13).

A classe hospitalar sugere diálogo com os pressupostos de alteridade com a possibilidade de humanização da formação do educando da educação básica hospitalizado.

A alteridade, a heterogeneidade radical do Outro, só é possível se o Outro é realmente outro em relação [...] cuja a consciência é permanecer no ponto de partida, servir de entrada na relação, ser o Mesmo não relativa, absolutamente [...] só pode permanecer absolutamente no ponto de partida da relação como Eu (LÉVINAS, 1998, p. 24).

Assim sendo, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação N.9394/96 asseguram formas alternativas de ensino na modalidade deducional, a classe hospitalar que

supõe “Pedagogia Clínica”, sendo essa disciplina científica da pedagogia que investiga o fenômeno educativo em hospitais, centros de atenção psicossocial e outros ambientes terapêuticos e escolares que assumindo pressupostos de alteridade com a finalidade de prevenção de dificuldades de aprendizagem, intervenção pedagógica, e avaliação diagnóstica contribui para a humanização da formação do educando internado e a recuperação da saúde.

Nessa perspectiva a Pedagogia Clínica na perspectiva de alteridade supõe orientar a gestão pedagógica e os processos formativos com abordagem pedagógica acolhedora participando da proteção, promoção e recuperação da saúde sem se afastar dos princípios e diretrizes da pedagogia.

Destacando que a presença do pedagogo e do educando enfermo frente a frente supõe ética de alteridade, com possibilidade de humanizar a formação do educando da educação básica internado nos ambientes hospitalares, terapêuticos e Centros de Atenção Psicossocial.

Destacando que há uma contraindicação das práticas docentes escolares, e essa ocorre é porque supõe provocarem efeito adverso na formação do educando da educação básica hospitalizado, o efeito adverso aqui entendido é a severa variação na formação do educando enfermo.

Assim sendo, a pedagogia clínica na perspectiva de alteridade é de relevância social porque é possibilidade de encontro do pedagogo/a e do educando da educação básica internado e humanização da formação nos níveis de complexidade dos serviços em saúde assegurando o atendimento pedagógico hospitalar norteado com abordagem acolhedora favorecendo a abertura para o encontro do pedagogo/a e do educando internado.

A pedagogia clínica na perspectiva de alteridade supõe resistência a retórica, e estimula o pluralismo entre os educandos da educação básica internados porque assume a significação de equilíbrio e harmonia nos pilares do acolhimento incondicional favorecendo a formação humana, a ética de alteridade se apresenta sendo a possibilidade de imprimir estatuto de hospitalidade à pedagogia clínica assegurando a educação ao longo da vida com a expectativa de formação humanizada.

A pedagogia clínica na perspectiva de alteridade propõe a prevenção de severas alterações na formação do educando da educação básica, internado e previne conflitos nos contexto hospitalar com a possibilidade de estabelecer harmonia na diferença e multiplicidade de educandos da educação básica hospitalizados. Sob a perspectiva da alteridade, essa se apresenta como mecanismo de prevenção de violação e de injustiças na formação do educando internando porque a hospitalidade no contexto hospitalar é possibilidade de humanização da formação do educando da educação básica.

Esse projeto foi embasado em uma pesquisa bibliográfica realizada na legislação tangente ao tema, e nas obras de Farias, Libâneo, Lévinas, Saar, Sola e Taam,

visando salientar a importância da Pedagogia Clínica para atender as necessidades educacionais dos educandos regularmente matriculado na educação básica sob a perspectiva da alteridade.



Iniciação científica no Ensino Fundamental II: os caminhos para transposição didática no momento da escrita

Vanessa Vieira da Silva
Graduada em Pedagogia
Universidade de Caxias do Sul – UCS

A iniciação científica na educação básica é uma forma de inserir a cultura da pesquisa no meio escolar, de modo a tornar cada vez mais natural nos ambientes educacionais a ideia de inovação por meio da investigação. Essa questão carrega em si, o fato de que a prática de reflexão sobre o que está posto, é fundamental para que se desenvolva efetivamente no ambiente educativo uma prática de autonomia de pensamento.

Nesse sentido, podemos considerar a importância da escrita científica para a formação dos alunos e para o desenvolvimento da ciência. Demo (2015 p. 1) nos diz que “O que distingue a educação escolar e acadêmica de outras tantas maneiras de educar é o fato de estar baseada no processo de pesquisa e formulação própria”. O autor também afirma que “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”.

A partir dessa perspectiva, é possível investigar as práticas pedagógicas utilizadas para o ensino da escrita científica, bem como as diferentes abordagens metodológicas para o desenvolvimento das habilidades que tal escrita pressupõe. O trabalho de pesquisa que está sendo construído, tem como objetivo, propor um documento norteador para a potencialização do processo de transposição didática do professor dos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente nas situações de ensino da escrita voltadas à iniciação científica.

Cogita-se sistematizar possíveis orientações que levariam a um melhor resultado da escrita dos alunos no processo de construção textual para trabalhos que são realizados para mostras científicas nas escolas.

A pesquisa aqui apresentada tem por principais fundamentos o olhar dos autores Demo (2015); Bagno (2014), Chassot (2010), que possuem autoridade no tema com seus estudos feitos na área da pesquisa científica em âmbito educacional escolar, a teoria de aprendizagem de Vigotsky (1988) e contribuições de estudiosos como Marcos Meier; Sandra Garcia; José Manuel Moran (2007), juntamente com os estudos da prof.^a Dra. Tânia Maris de Azevedo (2016), que está orientando a pesquisa e contribui com suas pesquisas aprofundadas sobre a teoria de Ives Chevallard (1991), no que se refere a transposição didática no ensino da escrita.

Esta investigação busca a construção de um documento baseado em referenciais que apontam como os processos de escrita podem ser pensados pelo professor e como esses procedimentos metodológicos podem contribuir para que o trabalho de pesquisa dos alunos se torne legitimamente um instrumento de aprendizagem na prática da pesquisa, inserindo, assim, a cultura científica na escola e fazendo com que os educandos produzam materiais que comprovem a autoria de suas produções e evidenciem suas aprendizagens.

O distanciamento do professor da prática da escrita e o fazer pesquisa também será apresentado nas reflexões, pois esse é um ponto sensível das ideias acerca desse assunto, tendo em vista que, para que se possa ensinar bem, é preciso antes aprender, parafraseando Bagno (2014).

Sendo assim, o seguinte problema de pesquisa se apresenta: *Como potencializar o processo de transposição didática do professor dos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente nas situações de ensino da escrita voltadas à iniciação científica?*

A pesquisa será de natureza qualitativa, e terá como *corpus* os diários de bordo dos alunos de ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Carlos Barbosa. Uma análise prévia de 5 diários de bordo de diferentes alunos do 6º ao 9º ano, produzidos para mostra científica que ocorre todos os anos na cidade, e que passaram por um processo de seleção dos melhores projetos da escola e seguiram para Mostratec⁶, confirma-se fortemente que existe a real necessidade de aprofundar os estudos sobre o ensino da escrita, pois foi constatada nessas produções a fragilidade dos textos e as possíveis condições de ensino que levariam esses estudantes a elevarem suas potencialidades como autores.

⁶ A Mostratec é uma feira de ciência e tecnologia realizada anualmente pela Fundação Liberato, na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. No evento, são apresentados projetos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento humano realizados por jovens cientistas da Educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Referências

- AZEVEDO, T. M. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, v. 51, 2016a, p. 73–81.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 26ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- CHASSOT, Attico. **Catalisando transformações na educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.
- DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados 2015. – (Coleção educação contemporânea).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- MEIER, Marcos. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feeuerstein e de Vygostky**. Curitiba: Edição do autor, 2007.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygostky (a relevância do social)**. São Paulo: Plexus, 1994. <https://www.mostratec.com.br/sobre-a-mostratec/>



A potencialização da aprendizagem de português como língua de acolhimento

Valéria Armani

*Mestre em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

A aprendizagem e o ensino de línguas, que outrora conduzia a dois caminhos centrais – língua materna ou língua estrangeira – vem, nos últimos anos, ampliando essa possibilidade. Com a facilitação da locomoção, podemos, atualmente, deslocar-nos a outros países e, inclusive, a outros continentes. Se somamos a isso os inúmeros desastres naturais que têm assolado diferentes lugares do planeta e a intolerância política, cultural e religiosa que vem ocorrendo em outras tantas, deparamo-nos com imigrantes e refugiados chegando ao Brasil em busca da sobrevivência. E é justamente nesse contexto em que um novo caminho começa a ser traçado.

O Programa de Português para Estrangeiros da Universidade de Caxias do Sul promove, desde 2021, cursos de língua portuguesa para imigrantes e refugiados que desejam – ou, mais que isso, precisam – comunicar-se no país, seja oralmente ou por escrito. Desde o início desse projeto, mais de mil alunos oriundos de mais de 40 países já participaram das aulas. Para atender a esse público, os professores da instituição começaram a ser capacitados por meio de grupos de estudo cujo objetivo é promover uma (re)formulação nas práticas pedagógicas a fim de melhor compreender como a aprendizagem acontece nesse contexto específico para, com isso, encontrar meios de potencializá-la.

Por tratar-se de uma aprendizagem que acontece dentro de um contexto particular, temos percebido que muitas das práticas pedagógicas do ensino de línguas aplicadas nas aulas de língua estrangeira não surtem os efeitos ansiados. Diante

disso, urge pensar em novas práticas pedagógicas e em novos pressupostos que norteiem esse trabalho.

Objetivo

Com este estudo, busca-se aprofundar o conhecimento em cada elemento que compõe as unidades de ensino propostas por Azevedo (2010) a fim de averiguar como elas podem ajudar a potencializar a aprendizagem do português língua de acolhimento (PLAC), propondo, inclusive, reformulações nos elementos presentes nessas unidades de ensino que se adequem às peculiaridades do contexto de ensino da língua de acolhimento.

Este trabalho está inscrito no Grupo de Trabalho 5 (Linguagens e Tecnologia) por se tratar de um estudo direcionado à potencialização da aprendizagem de línguas, neste caso, mais especificamente do PLAC.

Abordagem teórica

Para falar de potencialização da aprendizagem do PLAC por meio de unidades de ensino, faz-se necessário aprofundar os estudos relacionados, primeiramente, à aprendizagem da língua de acolhimento não apenas para analisar as respostas que já temos, mas também para criar novas respostas às mesmas perguntas ou, até mesmo, novas perguntas.

O segundo passo é realizar uma análise minuciosa de cada elemento que compõem o microplanejamento estabelecido por Azevedo (2010). Para a autora, “um planejamento é um sistema de elementos em que um só se define em relação aos demais, e o sentido de todos converge para a aprendizagem” (p. 3). Ou seja, não podemos analisar um único elemento, já que cada um dos que integram o planejamento apenas tem sentido ao se apresentar inter-relacionado aos demais. Aqui, mais do que analisá-los de forma minuciosa, faz-se necessário pensar em reformulações, uma vez que Azevedo os concebeu tendo como base a aprendizagem do português como língua materna.

Partindo dos estudos de Azevedo, que indicam que a operacionalização de uma unidade de ensino deve ter início com a compreensão analítica e sintética e com a interpretação de um texto – seja ele oral ou escrito – é necessário adentrar em estudos que dizem respeito à Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot (2020), e à Teoria dos Blocos Semânticos de Marion Carel e Oswald Ducrot (, uma vez que serão elas que trarão as elucidações e as interconexões necessárias ao entendimento da compreensão nesses dois níveis.

Metodologia e considerações

Trata-se de um estudo teórico-metodológico, pois busca esmiuçar, em sua plenitude, os pressupostos teóricos que o norteiam. Futuras investigações, no

entanto, poderão realizar estudos empíricos aplicando o que aqui será definido a fim de demonstrar como, de fato, a potencialização da aprendizagem por meio das unidades de ensino que aqui propostas acontece.

Referências

AZEVEDO, Tânia Maris de. Planejamento e avaliação da aprendizagem: algumas ideias, uma proposta. *In: Congresso Iberoamericano de Educación*, 2010, Buenos Aires, Argentina. Disponível em: http://webmail.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE3265c_Azevedo.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. La semántica argumentativa. *In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Una introducción a la teoría de los Bloques Semánticos: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano*. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 11-90.

DUCROT, Oswald. Polifonía y argumentación. *In: Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle, 1988



Produção escrita em livros didáticos de língua portuguesa e habilidades na BNCC

Larissa Gabriela Rodrigues
Mestranda em Letras e Cultura
Universidade de Caxias do Sul-PPGLET

A presente pesquisa diz respeito a análise e investigação das atividades de produção escrita propostas nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático de 2023 para o terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental de língua portuguesa, sob o enfoque da linguística textual, a fim de analisar se tais atividades contemplam as habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma buscaremos responder se as propostas de produção escrita propostas correspondem às habilidades da BNCC.

Quanto à relação com o Grupo de Trabalho Linguagens e Tecnologias entendo que a produção escrita no terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental é um processo educacional vinculado à múltiplas linguagens. A produção escrita é utilizada de modo interdisciplinar para expressar diferentes maneiras e vivências em diversas áreas do conhecimento.

O decreto número 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu a Política Nacional de Alfabetização e delineou alguns conceitos na área de alfabetização. Além disso transformou as metas nove e cinco do Plano Nacional de Educação em objetivos, ou seja, alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo para nós o objetivo mais relevante (BRASIL,2019).

Destaco a indicação para alfabetização dos alunos já no primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental. A referida política traz a definição de literacia (BRASIL,2019).

Quanto a Base Nacional Comum Curricular identifiquei que as habilidades dividem – se nos anos iniciais em campos da vida cotidiana, campo artístico, campo das práticas de estudo e em pesquisa e campo da vida pública (BRASIL,2017).

Não há vinculação do arranjo objetos do conhecimento, práticas de linguagem e campos de atuação realizado na BNCC em relação aos regionais. Para fins didáticos realizei, por semelhança uma divisão das habilidades de produção escrita para o terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental em seis grupos por semelhança (BRASIL,2023).

Outras pesquisas, como a de Pereira (2005), já buscaram analisar a pertinência das atividades de produção escrita propostas em seis livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e concluíram que não havia consonância com os referidos parâmetros (LESSA NETA, 2020).

Esta pesquisa será bibliográfica. Será pesquisada a Base Nacional Comum Curricular e a teoria da Linguística textual no intuito de investigar se as atividades de produção escrita nos livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2023 destinados ao terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental contemplam as habilidades previstas pela referida Base Nacional a fim de colaborar com o desenvolvimento das habilidades de produção escrita. Para tanto utilizaremos a abordagem hermenêutica – dialética. Faremos uma breve análise da Política Nacional de Alfabetização. Utilizaremos O Banco de Teses e Dissertações assim como o Portal de Periódicos da CAPES para efetuar busca. Além disso buscaremos nos portais do PNLD onde os livros didáticos estão disponíveis para obter acesso às obras e atividades de produção escrita. Pesquisaremos também a bibliografia usual (livros).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versãofinal_site.pdf(mec.gov.br). Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/Material suplementar para redator de currículo](http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/Material%20suplementar%20para%20redator%20de%20curr%C3%ADculo). Acessado em:8 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: CADERNO_PNA_FINAL.indd (mec.gov.br). Acessado em 8 de abril de 2023.

BRASIL, [Política Nacional de Alfabetização]. **Lei número 9.765 de 11 de abril de 2019**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acessado em 14 de julho de 2023.

LESSA NETA, Benigna Soares. Panorama das pesquisas sobre o ensino de produção textual escrita no Brasil. In: Estudo das propostas de produção textual escrita

dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais de 1960 à 2020. **Tese (doutorado)** 177 p. Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades. Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51749>. Acessado em 9 de abril de 2023.

PEREIRA, S.V.M. Propostas de produção textual de textos em livros didáticos de LP da 5ª série. 183f. **Dissertação (Mestrado em Letras)**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.



A semântica argumentativa e a habilidade de compreensão leitora: uma proposta de transformação didática

Janis Moreira de Freitas
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

A presente investigação científica tem como eixo temático a teoria da semântica argumentativa de Oswald Ducrot como contribuição do desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora dos articuladores “*no entanto e entretanto*” em estudantes de Ensino Médio, visto que há um consenso na comunidade acadêmica, de que o ensino de língua deve desenvolver habilidades, no entanto, parece não ser compatível à prática de sala de aula, historicamente e rescindido à contemporaneidade.

Partindo da ideia de que o ensino de língua pressupõe o desenvolvimento de habilidades e das concepções da semântica argumentativa de Oswald Ducrot, de que maneira uma proposta de transformação didática dirigida ao professor pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos articuladores *no entanto* e *entretanto* por estudantes do ensino médio? Essa é a problemática que norteia a presente pesquisa compreendendo que a graduação, em nível de licenciatura, deve subsidiar o graduado de maneira que consiga transformar didaticamente os conceitos linguísticos de forma a oportunizar ao educando experiências para a construção do conhecimento e desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

Diante dessas premissas o objetivo da referida investigação é elaborar uma proposta de transformação didática sobre conceitos da Semântica Argumentativa, de Oswald Ducrot, com desígnio de contribuir para que estudantes do Ensino Médio aperfeiçoem o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora dos

articuladores *no entanto* e *entretanto*. Ainda, para que se alcance o objetivo geral compreende-se enquanto objetivos específicos analisar a construção do *valor argumentativo* dos articuladores *no entanto* e *entretanto*, em materiais didáticos e de apoio pedagógico. Investigar o sentido dos articuladores *no entanto* e *entretanto*, em enunciados e discursos autênticos. Investigar de que maneira o conceito de transformação didática contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, e por fim, propor atividades para a compreensão dos articuladores *no entanto* e *entretanto*, sob as concepções advindas da Teoria da Argumentação na Língua.

A escolha dos articuladores *no entanto* e *entretanto* faz-se por ordem de delimitação metodológica: considerando as restrições de tempo e exequibilidade de uma dissertação. Para além disso, a vivência enquanto docente subsidia informações que permitem conjecturar que a compreensão das relações semanticamente estabelecidas, pelos referidos articuladores, no discurso escrito impõe um desafio aos estudantes em geral, sobretudo aos estudantes de ensino médio. Ressalta-se que há compreensão de que ao ingressarem ao ambiente escolar, especialmente ao ensino médio, os educandos encontram-se competentes linguisticamente em diversas adequações possíveis na língua portuguesa, contudo, é na escola, senão talvez somente nela, que os estudantes poderão ter acesso à variação linguística de norma padrão, que será futuramente exigida no âmbito escrito e de leitura no ensino superior, portanto negá-los a essa experiência é negá-los a língua.

Compreendendo o método científico de investigação e observando a questão norteadora de pesquisa esta investigação configura-se como uma pesquisa de caráter teórico-metodológico e tem por base principalmente pressupostos teóricos de SAUSSURE ao tratar da compreensão da linguagem em *Curso de linguística geral*, DUCROT na explicitação dos estudos de semântica argumentativa, AZEVEDO com a explanação da transformação didática por meio da semântica argumentativa, dentre outros estudiosos em Semântica Argumentativa, educação, transposição didática, aprendizagem e ensino de língua. Essa escolha metodológica justifica-se pelo fato de a Teoria da Argumentação na Língua e, mais especificamente, a descrição semântica dos articuladores, ainda não ter sido objeto de transformação didática para o ensino da compreensão leitora.

Conclui-se, portanto, que a investigação baseando-se em uma proposta de transformação didática destinada ao aprimoramento do desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora dos educandos do ensino médio parece ser relevante quando aliada à construção de conhecimento conforme afirma Azevedo, 2006.

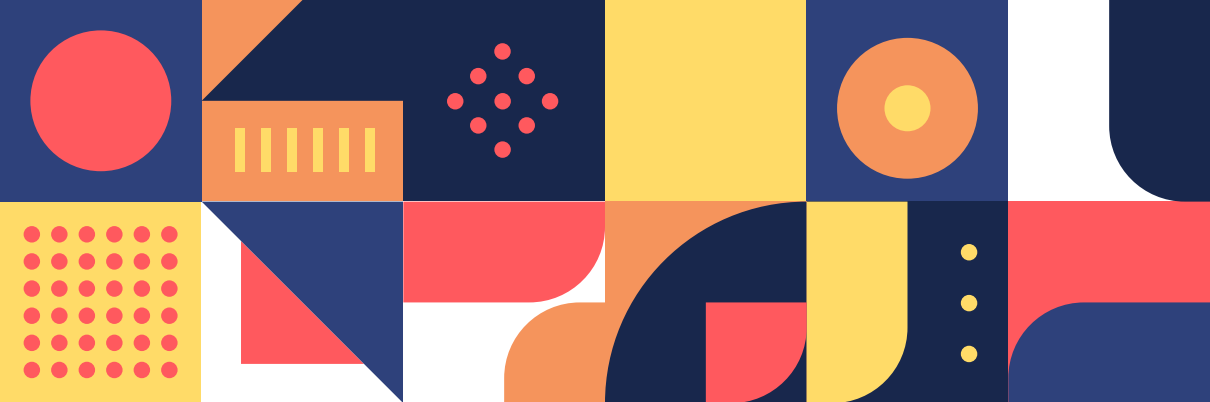
a habilidade de descobrir uma outra forma de olhar, observar, de perceber um determinado fenômeno e de, alicerçado em conhecimentos já solidamente construídos, explicar esse fenômeno, mas explicá-lo tendo em vista ou propor uma solução viável, se se trata de um problema, ou explicitar as relações que ele mantém com outros fenômenos e com o próprio homem, no sentido de, por compreendê-lo

em suas múltiplas dimensões, poder reproduzi-lo de modo menos casual e mais eficaz para suprir as necessidades/demandas humanas (AZEVEDO, 2006, p. 13).

A investigação aqui proposta converge ao GT5: Linguagens e Tecnologia visto que compreende a linguagem enquanto constituinte e indissociável do sujeito e ainda para o processo educacional, quando se pensa em uma realidade de educação efetiva não há que se ensinar língua sem compreender que o homem se constitui sujeito na e pela linguagem, ora não há educação sem estudos voltados para a linguagem, e há ainda muito que se desenvolver e investigar na prática do ensino de língua materna e será desenvolvido em uma dissertação de mestrado em educação (BENVENISTE, 1995, p. 285).

Referências

- AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. **Uma proposta de língua materna instrumental para o Ensino Fundamental. In: Congresso Latino Americano sobre formação de línguas** I Encontro Catarinense de formação de professores de línguas, I Anais. Florianópolis – SC: UFCS, 2006. 1 CD.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística (dizer e não dizer)**, São Paulo, Cultrix, 1979.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.



Professores nascidos a partir da década de 1990 e suas relações com as tecnologias digitais

Cristiano da Silva
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Cristina Maria Pescador
Doutora em Informática na Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este estudo caracteriza-se como uma reflexão sobre a formação inicial em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – TIC-EDU para professores, nascidos a partir da década de 1990. Nessa perspectiva, considerando-se que vivemos num período histórico no qual há estudantes de licenciatura e professores jovens que nasceram e cresceram com a presença das tecnologias digitais.

De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 8), *“determinadas faixas da população começaram a empregar a máquina (computadores) em seu dia a dia, no trabalho e nas tarefas de casa, se apropriando das possibilidades quase infinitas do mundo digital”*. Com isso, acreditamos que esses profissionais necessitam de uma formação acadêmica que os prepare para uma atuação pedagógica condizente com o período histórico em que vivem. Conforme a Resolução nº2 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial desses profissionais, (BNC-Formação) temos o seguinte:

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desen-

volvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (CNE, 02/19).

Com relação a essas competências, vale lembrar que os jovens nascidos a partir da década de 1990, já chegaram nas universidades. Porém, pesquisas têm demonstrado que os currículos dos cursos de licenciaturas continuam ofertando, quase que exclusivamente, uma formação analógica nos últimos anos. De acordo com uma pesquisa coordenada por Gatti (GATTI; SÁ BARRETO, 2009), além das disciplinas específicas, as disciplinas relacionadas à formação de cultura digital representam apenas 25% das disciplinas opcionais e por serem muito dispersas e variadas não chegam a configurar um padrão na formação desses futuros professores.

Nesse sentido, nos deparamos com um questionamento que dá origem a esta pesquisa: de que forma os professores jovens nascidos a partir da década de 1990, conseguiriam estar mais próximos do contexto dos estudantes e preparar suas aulas com uma linguagem digital?

Este estudo tem a intenção de obter dados, através de entrevistas, sobre como esses professores usam as tecnologias digitais em sala de aula e o quanto consideram que elas contribuem para a aprendizagem de seus estudantes. Também discorreremos sobre suas formações iniciais, se consideram que receberam uma formação adequada quanto à construção de uma cultura digital e os possíveis usos desses recursos digitais para fins pedagógicos. Conforme Araripe (2020):

O momento atual, considerando as transformações pelas quais a sociedade está passando (com a crescente velocidade de desenvolvimento de tecnologias digitais, os impactos históricos, sociais e econômicos, entre outros), tem suscitado uma discussão mundial sobre a importância de reformas nas bases nacionais curriculares voltadas para a educação básica e suas decorrentes reformas nas bases curriculares dos cursos de formação inicial docente (p. 42).

Através desses dados queremos refletir sobre o espaço dado nesses currículos para uma formação sobre cultura digital. Entende-se que nos dias atuais, não faz sentido delegar apenas para a formação continuada a reflexão sobre esse importante tema em nosso contexto histórico atual.

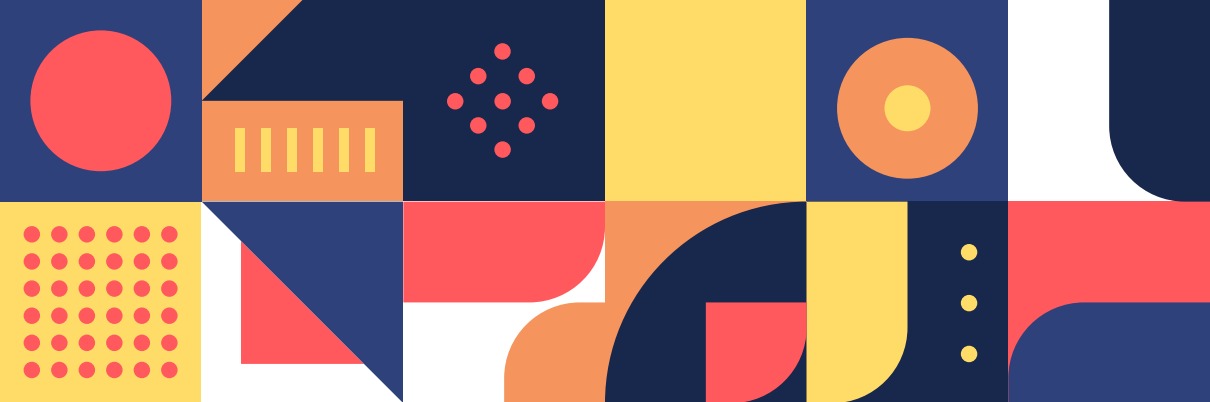
Parece-nos que, em algumas realidades, a escola será o único lugar em que essas crianças e jovens terão contato com esses aparatos digitais. Este momento precisa ser muito bem estruturado e trabalhado, caso contrário, o sistema educacional perderá a oportunidade de fazer a diferença na vida futura desses cidadãos. E, para que isso aconteça, é necessário focar na formação dos professores, estando aí uma possível contribuição deste estudo.

Referências

ARARIPE, Juliana P. G. A.; LINS, Walquíria C. B. **Competências Digitais na Formação Inicial de Professores**. São Paulo: CIEB; Recife: CESAR School, 2020. E-book em pdf.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 3^a ed. 2017.

GATTI, B.A.; SÁ BARRETTO, E (2009) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso: 02/07/2023.



Cinema e educação: a formação continuada dos professores multiplicadores na rede municipal do Recife

Giselle Maria Carvalho da Silva Lima
Mestranda em Educação Básica
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

O interesse na condução desta pesquisa de Mestrado vem da necessidade de compreender a formação continuada para os professores multiplicadores na área de cinema na Rede Municipal de Ensino do Recife, partindo do pressuposto que ela pode ser facilitada a partir da disponibilização de um instrumento de acesso online simples, rápido e intuitivo (produto final que descende da pesquisa). Apresenta relação com o GT5: Linguagens e Tecnologia por refletir sobre as tecnologias no fazer cinema na escola e na sala de aula e o investimento na formação de professores multiplicadores para que possam facilitar a utilização de forma eficaz do cinema como recurso didático.

Para tanto constituem-se objetivos específicos: Identificar as formas e conteúdos contemplados nas formações continuadas na área de cinema para os professores multiplicadores e apresentar como sugestão o uso de uma plataforma virtual, com o formato de site responsivo, voltada para o fazer cinema na escola como alternativa complementar à formação continuada do professor multiplicador.

Teoricamente a investigação se alicerça na noção de Formação Continuada de professores, na visão de Imbernón (2022, p. 90).

Exigir a qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social para evitar que se caia no charlatanismo, no treinamento culturalista e não inovador, na ostentação e na falácia.

Temos de buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho.

bem como nas ideias de Nóvoa e Alvim (2022, p. 88):

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

São trabalhadas ainda a relação Cinema e Educação, especificamente com a Educomunicação:

O campo da Educomunicação nasceu, entre outras influências, da corrente intitulada “leitura crítica dos meios”, hoje atualizada em “leitura crítica da mídia”, que defende como papel da escola o auxílio para que os educandos possam conhecer a linguagem e a gramática audiovisual, com objetivo de formar sujeitos críticos diante das mensagens midiáticas. Outro apoio nessa proposição vem da teoria das mediações que compreende o receptor como um sujeito ativo, que negocia sentidos nas suas experiências pedagógicas e culturais (MOGADOURO, 2011, p. 20).

E é apresentada a Lei nº 13.006/2014 (BRASIL, 2014), acrescentada à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que obriga “a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica”. Dispõe ainda as Competências gerais e os Direitos de Aprendizagem ou Habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica, relativas produção e fruição de audiovisuais na escola, publicados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Aspectos relativos à produção de materiais educacionais digitais e direitos autorais também são abordados com “as possibilidades pedagógicas da utilização da curadoria de conteúdos digitais” de Chagas e Linhares (2020), bem como a produção dos materiais digitais: critérios, importância, características e aplicabilidade segundo Ferreira (2012), Santos (2020) e Sousa et. al (2011).

A pesquisa está em desenvolvimento e tem abordagem metodológica qualitativa, com uso do procedimento de pesquisa bibliográfica (GIL, 2008) e análise documental (JUNIOR; OLIVEIRA; SANTOS; SCHNEKENBERG, 2021), aplicação de questionário no formato *online* e a realização de entrevistas coletivas para testagem do site.

A proposta para o produto final é criar uma plataforma digital, no modelo de um site responsivo como apoio à formação continuada em cinema para os professores multiplicadores da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Referências

- BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3EOguUq>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.
- CHAGAS, Alexandre Meneses; LINHARES, Ronaldo Nunes. A Curadoria de Conteúdos Digitais, como Dispositivo na Pesquisa-Formação na Ciberultura. **RE@D – Revista de Educação a Distância e Elearning**. Volume 3, Número 1. março/abril 2020.
- FERREIRA, Patrícia Castro. **Material didático digital: experiências de produção e uso na pós-graduação em Design na PUC-RIO**. Tese (Doutorado em Design). Rio de Janeiro: PUC Rio, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=21843@1>. Acesso em: 05 abr. 2023.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional [livro eletrônico]: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022.
- JUNIOR, E. B. OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; L. SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p. 36-51/2021.
- MOGADOURO, Claudia de Almeida. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)**. 2011. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- NÓVOA, A. ALVIM, Y. C. **Escolas e professores: transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- SANTOS, JAILSON ALVES DOS. **Objetos Educacionais Digitais: critérios de avaliação para uso no ensino e na aprendizagem de Química**. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – UFBA/UEFS. Salvador, p. 148. 2016.
- SOUSA, Robson Pequeno et al.(org.). **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.



A compreensão leitora das histórias em quadrinhos através da semântica argumentativa

Fabiana Perotoni
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

As histórias em quadrinhos (HQs) possuem apelo ao público jovem como ícone da cultura pop e, ao longo dos anos, tiveram o interesse da crítica renovado pela popularização e diversificação do gênero que está cada vez mais presente no espaço escolar. Corroborando isso, atualmente, a BNCC de Língua Portuguesa ressalta a necessidade do desenvolvimento de habilidades de leitura de textos multissemióticos e de gêneros digitais. Contrapondo-se a essa necessidade de ensino, pouco se estuda sobre os elementos necessários para qualificar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora desses textos, assim como análises que observem de modo equivalente o verbal e o não-verbal na construção do sentido discursivo.

Ao mesmo tempo, dados do PISA e do SAEB demonstram a necessidade de se buscar alternativas para a qualificação da leitura. Segundo os dados do Ministério da Educação por meio do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2021, menos de 7% dos estudantes concluintes do Ensino Médio alcançaram níveis de proficiência 7 e 8 em Língua Portuguesa. Em 2020, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) apurou que apenas metade dos alunos atingiu ao menos o nível 2 de proficiência, ou seja, os outros 50% não conseguem identificar a ideia principal de um texto ou encontrar informações solicitadas. Apenas 2% conquistaram os níveis de proficiência 5 e 6, tendo competência para ler textos mais longos, interagir com conceitos abstratos e distinguir fato de opinião.

Buscar práticas mais efetivas de desenvolvimento da leitura mostra-se extremamente necessário e, ao mesmo tempo, soma-se a novas demandas de ensino de habilidades ligadas à leitura de discursos formados por múltiplas semioses. A escolha do foco nas histórias em quadrinhos foi feita pela minha trajetória como professora de língua e incentivadora da prática de leitura; pela falta de estudos da relação entre texto verbal e visual do ponto de vista semântico; e pela minha pesquisa anterior, desenvolvida no mestrado, que demonstrou a necessidade de estudo dessa relação para a construção de sentido do discurso das HQs.

A opção pela Teoria da Argumentação na Língua foi feita pela sua eficácia na descrição do sentido e da significação de entidades linguísticas, auxiliando no desenvolvimento de atividades com foco na compreensão leitora mais assertivas e significativas para aprendizagem da leitura.

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral elaborar um modelo de análise semântico-argumentativa do discurso das HQs, visando à produção de material didático para aprendizagem da compreensão leitora no Ensino Fundamental, tendo por fundamentação os estudos da Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot e colaboradores, o Modelo Teórico-metodológico para Descrição do Sentido do Discurso de Azevedo (2006), as concepções de Narrativa Gráfica de Wisner (1995) e McCloud (2005), e a noção de Policromia de Souza (2018).

A pesquisa é predominantemente teórica e busca desenvolver as análises de discursos verbais e visuais de HQs por um viés semântico-argumentativo com foco na criação de um modelo que auxilie a compreensão leitora, aliando conceitos semânticos e de narrativa gráfica que englobem a relação imagem-palavra.

Para a criação do modelo de análise dentro da perspectiva dos estudos discursivos, utilizo o método de simulação proposto por Ducrot (1987). Esse consiste na criação de uma “máquina” (física ou teórica) que permita a reprodução de fenômenos linguísticos. Para a construção desse “equipamento” é necessário a criação de hipóteses externas e internas da pesquisa. As hipóteses externas são as “lentes” do pesquisador para observar o objeto, são as observações, teorias e estudos que delimitam e organizam a forma como se olhará para o fenômeno linguístico. Já as hipóteses internas são relativas a própria construção da “máquina” e representam os mecanismos que usamos para analisar um fenômeno e para abstrair sua regularidade linguística.

Embora grande parte das hipóteses ainda estejam em construção, principalmente as internas, é importante já delinear algumas acepções, uma vez que, estabelecido as hipóteses externas, a construção das internas requer um alinhamento teórico com as demais. O não cumprimento desse entrelaçamento entre hipóteses externas e internas pode desvalidar o estudo.

Penso que minha primeira hipótese externa como: nas histórias em quadrinhos, a argumentação e está na língua e na imagem, visto que, minha pesquisa anterior

demonstrou a impossibilidade de considerar apenas o verbal na descrição semântica de HQs. Parto do princípio que a argumentação, no texto das HQs, ocorre pela relação entre o texto verbal e não-verbal. Como essa relação ocorre e de que forma pode ser descrita (criação da máquina) continua sendo meu desafio de pesquisa.

Referências

AZEVEDO, Tânia Maris de. **Em busca do sentido do discurso**: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación**: conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1990.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Relatório SAEB 2021**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2021.

Disponível em: PowerPoint Presentation (inep.gov.br) Acesso em: 29 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Programa internacional de avaliação de estudantes (Pisa)**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacaoexameseducacionais/pisa>. Acesso em: 4 dez. 2020.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. **Perspectivas da análise do (in)visível**: a arquitetura discursiva do não verbal. In: RUA [online]. Volume 24, número 1 – e-ISSN 2179-9911 – Junho/2018. Disponível em: Vista do Perspectivas da análise do (in) visível: a arquitetura discursiva do não verbal | RUA (unicamp.br) Acesso em: 15 set. 2022.



Docências contemporâneas: tecnologias, metodologias e práticas significativas na elaboração de projetos e aulas

Gabrielle de Souza Alves
Mestra em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Diandra dos Santos de Andrade
Doutoranda em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Diémerson da Silva Lemos
Graduado em História
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Sabemos que a relação dos professores/as com as tecnologias digitais (TD) é uma discussão bastante presente na formação inicial e na formação continuada, especialmente nos últimos anos. Hoje, percebemos que as universidades e as escolas buscam criar “[...] ambientes de aprendizagem personalizados, capazes de mobilizar os alunos/as e professores/as, a fim de gerar métodos mais relevantes e contextualizados” (DUSSEL; REYES, 2018, p. 142). Nesse contexto, professores/as deparam-se com diversos desafios, bem como com uma necessidade de “atualização”, buscando alternativas e formação pedagógica que os/as auxiliem na apropriação tecnológica.

Contudo, “[...] as visões mais populares das TD tendem a exagerar tanto na promessa como no risco, porque na realidade os computadores e a internet não são remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos, nem tão pouco camuflagens para as tradicionais instruções didáticas”. Ademais, a centralidade precisa estar “[...] nas condições que afetam a apropriação tecnológica, importan-

do consigo um significativo incremento do sentido e da qualidade na educação” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 6). E “[...] a tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas, sendo que para maximizar os benefícios da inovação tecnológica, principalmente os que se referem às TD, importa alterar a forma como se pensa a educação (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 6).

Diante disso, este trabalho busca apresentar algumas experiências observadas no *Instagram* Mediações Pedagógicas: um perfil criado por nós, autores deste texto, com o objetivo de dialogar, escutar, refletir, compartilhar ideias de aulas de projetos, dicas de aplicativos e plataformas digitais que utilizamos em nossa prática docente, além de ressignificar alguns conceitos e percepções que temos sobre educação, conteúdos, planejamentos e aulas. Ancoradas e ancorado nos estudos de FREIRE, sobre educação problematizadora e práticas dialógicas, SCHLEMMER, sobre tecnologias digitais, e STRECK, sobre mediações pedagógicas, criamos um espaço de diálogo e reflexão sobre a prática docente, apresentando alternativas e possibilidades de apropriação tecnológica para professores/as de diferentes regiões do Brasil. A ideia do perfil surgiu durante a pandemia, em julho de 2020, uma vez que percebemos que muitos de nossos colegas (professores/as) demonstraram resistência com novas tecnologias ou apresentavam dificuldades na apropriação de determinadas tecnologias digitais e, infelizmente, eram “pressionados” a dar conta de demandas escolares, tais como: criação de slides, vídeos, postagens em mídias sociais, chamadas eletrônicas, elaboração de arquivos no *Google Drive*, entre outros.

De acordo com Schlemmer (2020), a formação de professores/as deve se dar no imbricamento das competências da área de conhecimento específico de formação/atuação do professor/a, das competências didático-pedagógicas, das competências sócio-emocionais e das competências digitais, além daquelas indicadas pelo World Economic Forum (2016): comunicação colaboração, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas, as quais Schlemmer (2016) acrescenta cooperação e inventividade. Com base nisso, realizamos este estudo de caso com o objetivo de investigar de que forma o perfil Mediações Pedagógicas caracteriza-se como um espaço de formação docente voltado à apropriação das tecnologias digitais e à educação na cultura digital. E, ao analisarmos o perfil, é possível afirmar que ele pode ser considerado um espaço de formação docente, bem como um ambiente que possibilita pensarmos a escola para além de aulas tradicionais, que acarretam na simples transmissão de conteúdos.

A partir dessas reflexões, concluímos que é justamente a falta do desenvolvimento dessas competências de uma forma coengendrada que dificulta ao professor/a compreender as TD enquanto potencializadoras da invenção de metodologias e práticas uma vez que as competências digitais, frequentemente, são compreendidas, referidas e trabalhadas, como algo a parte, que complementa formação do professor e não de forma orgânica e conectada.

Referências

- ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R; MORETTI, Cheron Zanini. **Pesquisa-educação: mediações para a transformação social.** Curitiba: Appris Editora, 2017.
- DUSSEL, Inés y TRUJILLO REYES, Blanca Flor. ¿Nuevas formas de enseñar y aprender?. Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. **Perfiles educativos** [online]. 2018, vol.40, n.spe, pp. 142-178. Epub 29-Ene-2021. ISSN 0185-2698.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SCHLEMMER, Eliane. **Da Linguagem Logo aos Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais:** percursos da formação docente em tempos de Humanidades Digitais. In: Sara Dias-Trindade; Daniel Mill (Org.). Educação e humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura. 1ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019, v. 1, p. 125-158.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>.
- SCHLEMMER, Eliane. Mídia social em contexto de hibridismo e multimodalidade: o percurso da experiência na formação de mestres e doutores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 45, Editora PUCPR, p. 399-421, 01 set. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281451190_Midia_social_em_contexto_de_hibridismo_e_multimodalidade_o_percurso_da_experiencia_na_formacao_de_mestres_e_doutores>. Acesso em: 5 jul. 2023.
- SCHLEMMER, Eliane. **Hibridismo, Multimodalidade e Nomadismo: codeterminação e coexistência para uma Educação em contexto de ubiquidade.** In: MILL, Daniel; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Educação a distância, qualidade e convergências: sujeitos. Conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos : EdUFSCar, 2016.
- SCHLEMMER, Eliane. **[Em Missão Sherlock...]**. São Leopoldo, 29 maio 2020. Disponível em: <<https://www.Facebook.com/ElianeSchlemmer/posts/10157351765763309>>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- STRECK, Danilo R. O pensador e a educação contemporânea. In: REGO, Teresa Cristina (Org.) **Paulo Freire: a educação como um ato político.** São Paulo: Editora Segmento, 2018.



Novo Ensino Médio, os itinerários formativos e as tecnologias: impressões do ponto de vista discente

*Renata Santos Finn
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

Introdução

O presente texto visa expor brevemente as intencionalidades da pesquisa que vem sendo realizada como parte integrante da dissertação do mestrado em educação. A motivação para abordar a temática que é referente ao Novo Ensino Médio (NEM) segue pelo viés de perceber as repercussões na vida daqueles que estão imersos neste novo formato de ensino. Sendo assim, visa compreender qual a impressão dos estudantes de uma escola da rede de ensino privada acerca do itinerário formativo Tecnologia e Cultura digital, no contexto do NEM.

A vontade parte de experiências, vivências, aguçamentos, debates de minha experiência profissional e compreendendo que ao falar em mudanças estruturais falamos também de mudanças intelectuais, ideológicas, de interesses e princípios. Reconhecendo que a mudança ocorre em um contexto específico, é impreterível também encarar a história, as documentações.

Portanto, buscando o paralelo entre as modificações culturais causadas pelas evoluções tecnológicas, cada dia mais presentes no dia a dia da sociedade, impactando diretamente na educação, também relaciono com as modificações que ocorrem nas políticas educacionais. As mudanças das áreas com a aglutinação do termo “e suas tecnologias” é uma das evidências de que a tecnologia permeia de forma imersiva a nossa vida. Tendo em vista o cenário de implementação do NEM,

logo após uma pandemia global, que demonstrou grandes déficits em relação ao uso dos recursos tecnológicos e as diversas segmentações foi aguçado este anseio por entender como vem sendo recebido essas novas transformações. Esse anseio também se potencializou ao estar ministrando algumas disciplinas de itinerário formativo.

Objetivo

Tal estudo tem por objetivo compreender as impressões de estudantes de uma escola da rede ensino privado acerca do itinerário formativo tecnologia e cultura digital do NEM. Os passos para o objetivo geral são: Organizar e articular conceitos relacionados ao NEM, ao itinerário formativo e demais aspectos relacionados ao objeto de pesquisa; criar um corpus a partir das narrativas de estudantes da escola selecionada, contendo informações acerca de suas impressões sobre o itinerário tecnologia e cultura digital, conforme vivenciado por eles e por fim analisar e interpretar o corpus com vistas a produzir uma resposta à questão de pesquisa.

Abordagem teórica

As fontes estão sendo consultadas na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Portal de Artigos e Periódicos da CAPES, mas, também trazemos para debate alguns textos vistos em disciplinas durante o Mestrado e indicações de leitura da orientadora, visto dificuldades em encontrar pesquisas relacionadas às especificidades que buscamos

Conforme a metodologia adotada, reiterando que trata-se de um projeto ainda em andamento e sobre uma temática ainda recente estamos em constante movimento em torno de bibliografias que englobem tanto o lado das mudanças educacionais de sistemas e currículo quanto as de cunho mais subjetivo do jovem aluno que recebe tais mudanças e do mundo em que este se insere, dentro de suas culturas juvenis e dentro de uma cultura que também vivenciamos, que é a digital. Verificou-se que ainda é um tanto escasso os materiais acerca de investigações em torno da especificidade da presente pesquisa, sendo o ponto de vista discente ao invés do docente, e tratando-se de um itinerário específico, o da tecnologia e cultura digital. A compreensão de termos como cidadania global e a evocação de documentos como o da UNESCO corroboram para uma compreensão de que a tecnologia e os meios comunicacionais já não se tratam de luxos, mas de real importância para a vida humana em sociedade, que hoje implica falar para além do ambiente físico. A forma de ampliar esse acesso e direito é pela educação, por isso é importante pensar nas recepções dessa nova realidade por parte do aluno que se encontra inserido em dado sistema, junto do corpo escolar.

Resultado e considerações finais

Afim de buscar a compreensão do cenário presente e as motivações pelas quais incidiu o Novo Ensino Médio, foi preciso englobar alguns aspectos históricos através de atores contemporâneos que auxiliaram a realizar essas recapitulações. Por outro lado, também está sendo analisado os documentos e as recomendações do Ministério da Educação, pretende-se também, inicialmente com aporte de conceitos como o de cidadania global e cidadania digital ir emergindo reflexões entorno da educação que se almeja. Ainda está sendo analisado a possibilidade de adentrarmos em diálogos em torno do aluno compreendido como jovem com suas singularidades e gostos.

Até o presente momento foi analisado as complexas que tangem a aplicabilidade do NEM, dentre os poucos artigos achados que falam sobre esta reforma, a aplicação e os itinerários muitas destacam-se por criticar a relação prática e até mesmo apontarem para uma influência que o NEM exerce em incentivar a segmentação social, em relação á desigualdade que pode haver de um estado para outro, de uma escola para outra. Caso os resultados sejam positivos em torno das reflexões geradas nos estudantes das práticas educativas que estão sendo vivenciadas de tal itinerário formativo investigado é importante, por exemplo, para gerar mais conteúdo, já que ainda não há em grande volume, voltados a inspirar docentes em suas práticas, mesmo que em meio às dificuldades que permeiam a reforma.

Referências

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

UNESCO. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311> Links to an external site. Acesso em: 05 maio 2023.



Desafios no ensino *online* de português para imigrantes

Daniela Fátima Dal Pozzo
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Simone Viapiana
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Os processos migratórios são cada vez mais comuns no mundo, inclusive no Brasil. Eles ocorrem por diversos motivos, dentre eles os políticos, os ambientais e os religiosos. A maioria dos migrantes que chegam ao Brasil não falam português e aprendem a língua estando aqui, já que é por ela que conseguirão comunicar-se e interagir com os demais, obter emprego, solicitar auxílio, pedir residência etc. Dessa forma, um dos meios que possibilita a inserção social dos migrantes é o conhecimento do idioma. Nesse contexto específico, a oralidade é a primeira habilidade que eles desenvolvem, pois, além de estarem imersos no país em que a língua portuguesa é a oficial, necessitam comunicar-se, em um primeiro momento, para poder sobreviver e, em seguida, para que consigam permanecer no país. As demais habilidades, como as compreensões oral e leitora e a produção escrita, normalmente são desenvolvidas no ensino formal, ou seja, aquele que é mediado por um professor. O ensino de português dentro desse contexto é chamado de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Saber o idioma do país e interagir socialmente é um meio de exercer a cidadania e ter autonomia para estar em sociedade. A partir disso, este estudo busca abordar os desafios e as facilidades no ensino de português como língua de acolhimento, a fim de propor reflexões sobre os processos de aprendizagem e de ensino. Trata-se

de um estudo teórico, que dialoga com nossas experiências como professoras, a partir do que estudiosos da área de aprendizagem e de ensino de línguas trazem e problematizam sobre esses estudos, como Grosso (2010) e Pereira (2017).

Para Grosso (2010), o ensino de PLAc está direcionado a um público-alvo específico, que precisa aprender o português de maneira emergencial, para saber, inclusive, quais são seus direitos e deveres nesse novo país. Devido a isso, no ensino de português para migrantes, é preciso considerar que, de acordo com Pereira (2017), não são estudantes “comuns”, pois se trata de um público diverso, de culturas diversas, falantes de idiomas diversos, heterogêneo, e cujas motivações e tensões são diversas de um aprendiz de português que o deseja conhecer por turismo ou curiosidade (SENE, 2017). Pereira (2017) ainda complementa que esse público é bem específico, porque, além de todas as diferenças linguísticas, de gênero, idade, formação, eles precisam aprender o idioma para além da proficiência: para a sobrevivência no país que os acolhe.

Além de toda essa diversidade, a questão tecnológica também entra em jogo. Como as aulas ministradas são, em sua maioria, **online**, elas precisam ser planejadas já considerando que esses alunos usarão o celular como ferramenta, ou seja, eles participarão das aulas tendo, como recurso, uma tela pequena. Um dos desafios no ensino de PLAc por meio da tecnologia é, justamente, a diagramação dos materiais didáticos, com novas determinações, como a adaptabilidade aos diferentes suportes como a tela do celular, o **Google Meet** e o **Whatsapp**.

Embora esses diferentes suportes facilitem a vida do estudante e permitam o acesso de qualquer parte do país, há que se pensar nos desafios que as aulas **online** apresentam, ou seja, o contexto em que os estudantes estão inseridos, já que muitos participam das aulas no período do trabalho, ou ainda com os filhos pequenos juntos, fazendo com a mãe fique dividida entre o cuidado com os filhos e a atenção na aula. Considerando as facilidades e os desafios presentes nas aulas **online**, podemos ressaltar que os resultados obtidos até o momento têm sido favoráveis e que, sim, é possível aprender e ensinar por meio das plataformas sempre que as adaptações sejam realizadas.

Referências

GROSSO, Maria José dos. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizonte de Linguística Aplicada**. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) – UnB. Brasília. v. 9, n. 2, 2010, p. 61–77. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 8 out. 2020.

PEREIRA, Giselda Fernanda. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/download/10248/6507>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SENE, Lígia Soares. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento**: um estudo de caso. 2017. 207 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.



Site *Lyrics Training* como um recurso mediador em aulas de língua inglesa

Maria Isabel Casagrande Catafesta
Mestranda em educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Cristina Maria Pescador
Doutora em informática na educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este resumo apresenta um recorte do estudo que está sendo realizado para compor o quadro teórico do projeto de pesquisa, que tem como propósito analisar qual o potencial do site *Lyrics Training* como instrumento mediador após interação de alunos do 6º ano com o site em aulas de língua inglesa de uma escola estadual de ensino fundamental e médio na serra gaúcha. Compreende-se que se atrela a esta linha de pesquisa, visto que, o site é um instrumento tecnológico que visa a interação entre aluno-site.

Objetiva-se, portanto, identificar como a mediação com o site *Lyrics Training* contribui para o aprendizado de língua inglesa. Além disso, pretende-se analisar como os alunos percebem seu próprio processo de aprender a aprender através do site. Para a construção dos dados a professora-pesquisadora irá dar aos alunos um diário de campo contendo duas perguntas norteadoras e distintas para cada encontro e também fará anotações em seu próprio diário de campo após a observação da atividade.

Frisa-se que esta pesquisa será desenvolvida com uma turma composta por 25 alunos do 6º ano, em um período aproximado de cinco encontros, as músicas selecionadas para cada aula são: *California Dreamin'* (1965), *What does the fox say* (2013), *Colors* (2016), *Earth Song* (1995) e *Another day*, com Paul McCartney (1971).

A escolha se deu pelo conteúdo das músicas, tendo em vista o vocabulário, gramática e temas transversais como: meio ambiente e cultura que se adequam ao que a Base Nacional Comum Curricular (2018) e Referencial Curricular Gaúcho (2023) preveem para esta faixa etária.

Salienta-se que no início do experimento, nas três primeiras vezes os estudantes serão colocados em duplas com um chromebook e com um fone de ouvido que será compartilhado pela dupla. Nos demais encontros, eles trabalharão individualmente, com o objetivo da professora-pesquisadora e dos próprios estudantes possam refletir sobre suas aprendizagens.

Seu caráter é de cunho qualitativo, Minayo (2007, p. 24), descreve que essa abordagem “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Portanto, centra-se na visão dos participantes, cuja análise de dados ocorre de modo indutivo a partir das observações e anotações da professora-pesquisadora e pelos relatos dos alunos para que se tente interpretar.

Além disso, se caracteriza como uma pesquisa-ação, pois conforme Thiollent (2011), apresenta uma variedade de técnicas para coleta, interpretação de dados, resolução de problemas, organização das ações, etc. Acrescenta-se que para a análise dos relatos dos alunos será baseada na análise de conteúdo de Bardin (2011) e que um dos principais teóricos é Vygotsky (1978), dado que, foi um dos primeiros a explicar os processos sensoriais e reflexos.

Assim, seus estudos desenvolveram uma abordagem focada no desenvolvimento da aprendizagem através das relações sociais e por níveis, considerando os processos psicológicos dos sujeitos (REGO, 2002, p. 99). Dessa forma, Vygotsky (1978), diz que no nível de desenvolvimento potencial, é quando a criança não consegue realizar sozinha a atividade, mas com a ajuda de alguém, através de orientações consegue resolver.

Após, Vygotsky (1978) descreve que há o nível de desenvolvimento real, em que as funções mentais da criança já foram estabelecidas devido ao percurso dessa trajetória psíquica, portanto representa o resultado dessas transições. Com isso, é na distância entre esses dois níveis, Vygotsky (1978) menciona que há um elo, que é a zona de desenvolvimento proximal, momento de transição entre o que o sujeito é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa e o que já consegue fazer por si próprio, portanto, as funções mentais ainda não amadureceram, mas estão nesse processo para se tornarem autônomas.

Se transpormos a teoria de Vygotsky (1978) para o objeto de pesquisa, podemos reconhecer que o sujeito: “S” (aluno), objeto: “O” (site) e instrumento: “I” (mediação entre aluno-site) formarão um elo de relação que possivelmente originar-se-á em funções psicológicas nos alunos, que reverberarão no modo como eles percebem seu próprio aprendizado.

Como se trata de uma pesquisa em andamento, espera-se que contribua para o modo como os alunos percebem seu próprio aprendizado ensino de língua inglesa. Esta pesquisa, veem a contribuir para que os alunos percebam seu próprio processo de aprender a aprender.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: Início (mec.gov.br). Acesso em: 06 jul. 2023
- JACKSON, Michael. Earth song. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XAi3VTSdTxU>. Acesso em: 06 jul. 2023
- JANG, Stella. Colors. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CRHPclhtlNO>. Acesso em: 06. Jul. 2023
- MCCARTNEY, Paul. Another day. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hFzEA7ZAFZQ>. Acesso em: 06 jul. 2023
- MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25.ed. ver.atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p
- Referencial Curricular Gaúcho: Humanas. Porto Alegre: SEE, 2023. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação.
- REGO, Teresa. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. **Petrópolis**. Disponível em: file:///C:/Users/Maria/Downloads/REGO,%20T.%20C.%20Vygotsky%20-%20Uma%20perspectiva%20Hist%C3%B3rico-Cultural%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(3).pdf. Acesso em 6. Jul. 2023
- THE MAMAS AND THE PAPAS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qhZULM69Dlw>. Acesso em: 06 jul. 2023
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez, 2011
- VYGOTSKY, L. S (1978). **Interaction between learning and development** (M. Lopez-Morillas, Trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press
- YLVIS. What's does the fox. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jofNR_WkoCE. Acesso em: 06 jul. 2023



A língua inglesa como língua franca na BNCC e a teoria da argumentação na língua

Manuela Damiani Poletti
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

A adoção do conceito de Língua Franca configura como uma das mais importantes contribuições trazidas pela BNCC quanto ao ensino do componente curricular Língua Inglesa. Ao atribuir esse status à Língua Inglesa, o que a BNCC assume conceitualmente é a noção de língua globalizada, que existe em um mundo em que as fronteiras encontram-se muito menos fechadas e delimitadas. Dessa forma, destaca-se o caráter desterritorializado do idioma, bem como sua função de meio de interação cultural e social de seus usuários.

Ao optar por utilizar o conceito de *Língua Franca* em detrimento a outros, tais como língua internacional, língua global e língua adicional, para tratar da concepção de Língua a ser ensinada, a BNCC sinaliza uma significativa mudança conceitual e de paradigma. A Língua Inglesa expande sua atuação, deixando de ser circunscrita a um território específico ou a alguma de suas culturas típicas. Assume-se o caráter intercultural da língua, ou seja,

o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 242).

De acordo com o texto, ao assumir seu status de língua franca, ou seja, uma língua que se concretiza de forma fluida e híbrida, que permite novas formas de dizer

produzidas por falantes multiculturais e pluri/multilíngues, “a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo.” (BRASIL, 2018, p. 242). Além disso, esse status também faz com que sejam adotadas novas abordagens de ensino, que exigem do professor uma postura de acolhimento e validação de novas formas de falar, as quais incorporem a vivacidade da língua em uso.

E é sobre este ponto da vivacidade da língua em uso que se sugere, como proposta deste artigo, uma possível aproximação da Língua Inglesa, tida no seu status de Língua Franca, com aquilo que é proposto pelos estudos da Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot. Compreender a Língua Inglesa como Língua Franca é assumir a importância da formação do aluno enquanto sujeito falante, que existe na e pela linguagem, presente em uma situação enunciativa na qual interagem e se integram as figuras do locutor e do interlocutor, bem como implicam o lugar e o momento da interlocução. É compreender que o ensino de uma língua implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica (BRASIL, 2018, p. 245). É nesse ponto que almejo analisar o conceito de *Língua Franca* a partir das lentes teóricas da Semântica Argumentativa, mais particularmente, da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) de Oswald Ducrot. Essa intenção se insere na perspectiva de pesquisa do Grupo de Trabalho 5 – Linguagens e Tecnologia – 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 a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) de Ducrot (1988).

Para Ducrot, o ser do discurso é o locutor que, ao produzir enunciados coloca em cena

o caráter argumentativo da língua, uma vez que cada enunciado é o resultado da relação de diferentes pontos de vista. Dessa forma, a linguagem não é apenas informativa, mas sim constitutiva. Constituímos o mundo por meio da língua. Segundo Barbisan (2006, p. 31),

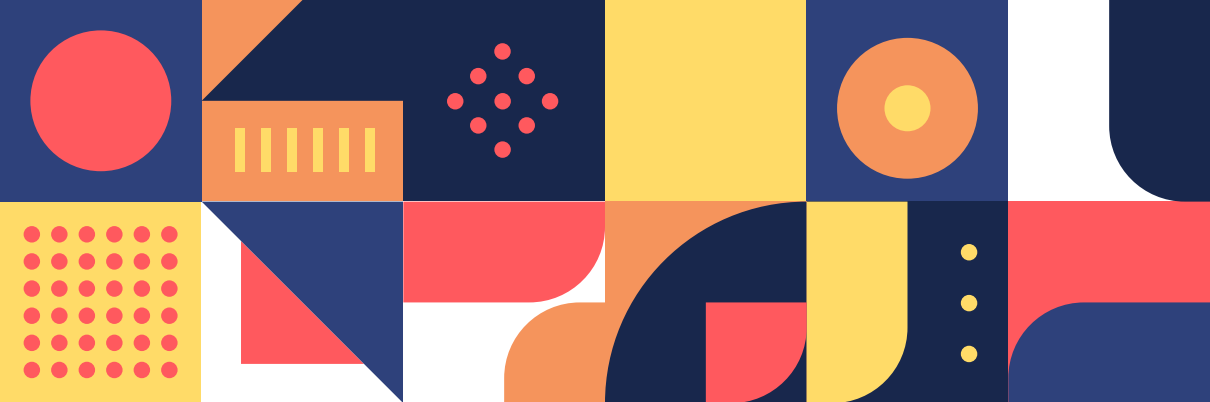
para Ducrot, não há uma parte objetiva no sentido da linguagem, porque ela não descreve diretamente a realidade. Segundo ele, se a descreve, o faz por meio de seus aspectos subjetivos e intersubjetivos. O modo como a realidade é descrita consiste em fazer dela o tema de debate entre indivíduos (BARBISAN, 2006, p. 31).

Como afirma o próprio Ducrot, “falar é construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade” (1988, p. 14). A Teoria da Argumentação na Língua afasta-se da noção de um sujeito da linguagem, mas concebe um eu locutor produtor de discurso que se dirige a um tu interlocutor. Nessa relação, o locutor marca sua posição, em seu discurso, argumentando em relação ao que está sendo dito (Barbisan, 2006).

Acredita-se que conceber a Língua Inglesa como Língua Franca acarreta novos desafios e uma mudança de perspectiva para o ensino, que deixa de focar e priorizar o ensino de regras e normas gramaticais, mas que se propõe a ser, pelo menos teoricamente, mais ciente da importância vital que existe nas relações entre língua, identidade, argumentatividade, criticidade, sociedade e cultura.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación**. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- BARBISAN, Leci Borges. O conceito de enunciação em Benveniste e Ducrot. In **Letras**, n.33. Émile Benveniste: Interfaces Enunciação & Discursos, p. 23–35. PPGL/UFSM, 2006.



As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como facilitadoras da aprendizagem no ensino de história

Sandra Helena Santos Azevedo
Mestranda em História
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Rita de Cássia Grecco dos Santos
Doutora em Educação.
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Este resumo consiste em um recorte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande-FURG em nível de Mestrado. A pesquisa baseia-se em uma proposta metodológica qualitativa e tem por objetivo discutir a relevância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como parte do processo será elaborado um produto educacional direcionado a professores e alunos.

Durante a pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2 – COVID-19), as dificuldades quanto ao uso das TICs foram intensificadas, pois, muitos professores ainda têm receio ou medo de usar os recursos digitais na prática pedagógica, a isso pode-se adicionar outros fatores como a falta de formação continuada e a infraestrutura deficiente das escolas, que por falta de incentivo por parte dos governantes, acabam prejudicando esse processo.

Usar as tecnologias digitais requer cuidado, “[...] é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar a forma pedagogicamente correta à tecnologia escolhida” (KENSKI, 2007, p. 46), pois

o mero uso delas não significa que o aprendizado irá acontecer e muito menos que os alunos fiquem motivados para aprender.

Schneiders aponta que “[...] as novas tecnologias oferecem a informação na palma da mão, mas não o aprendizado e a sabedoria [...]”, elas devem ser um complemento ou facilitador da aprendizagem, sendo usadas pelo professor para motivar e estimular os alunos.

O professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao usar as TICs deve buscar estabelecer relações que favoreçam o aprendizado de história e o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos de forma significativa respeitando as especificidades de cada um enquanto sujeitos sociais e culturais integrantes da sociedade, bem como da própria disciplina de História. Lévy (1999), diz que o grande problema da educação e da formação são justamente essas mudanças rápidas que acontecem quando se fala em tecnologia, o que hoje é inovação amanhã já será um saber defasado, justamente por esse motivo se torna impossível realizar um planejamento fechado, este deve ser flexível passível de ser revisto e adequado conforme a necessidade.

Hoje, cada vez mais é necessário usar em sala de aula a maior diversidade possível dos recursos tecnológicos, pois através deles é possível ampliar os processos de ensino e de aprendizagem para ir além da transmissão de conhecimento, mas oportunizar aos alunos uma transformação, favorecendo a constituição de uma postura crítica e consciente do seu papel na sociedade.

Os materiais didáticos digitais servem como um apoio didático para a prática docente. Podem ser utilizadas em diferentes situações, como para dar início a um conteúdo ou até mesmo para aprofundá-lo, mas também como algo dinâmico sendo um diferencial para as aulas com conteúdos densos e cansativos para os alunos.

Para Arruda (2009, p. 11), “[...] os jovens com acesso às diferentes mídias digitais criam relações com os saberes, novas maneiras de interpretar o mundo e, por que não, novas formas de aprendizagem e de construção do saber histórico [...]”, logo é preciso usar uma metodologia explorando da melhor maneira os recursos de forma a complementar os conteúdos, buscando inserir novas fontes às aulas de história. Dessa forma entende-se que o ensino de História deve estar totalmente conectado à realidade dos alunos de forma que atenda às necessidades de determinada comunidade, ligando também a noção de cidadania e despertando a consciência histórica de cada sujeito.

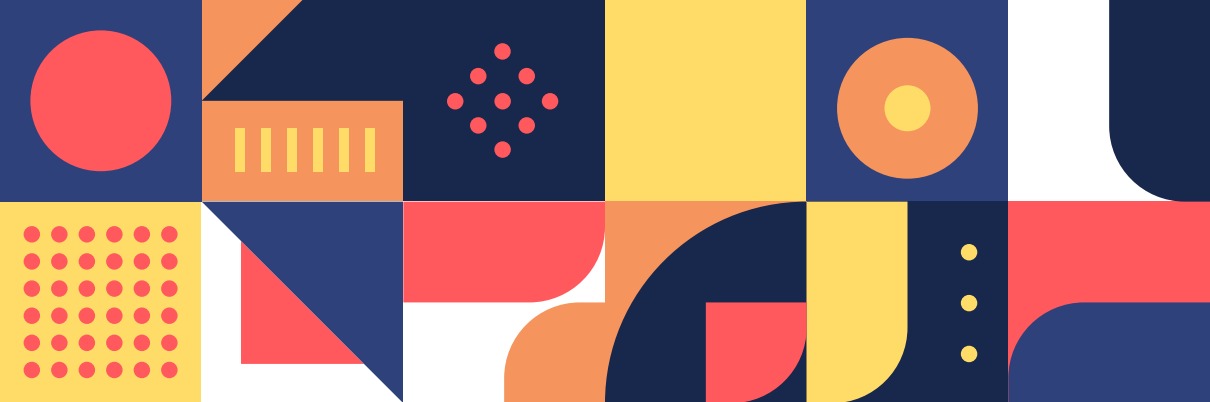
Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens**: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. p. 157-184.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007.

SCHNEIDERS, C. O ensino de história no ensino fundamental II em um contexto pandêmico: relato de experiência. In: **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A; MAYER, L (orgs.) Cruz Alta: Ed. Ilustração, 2020.



O movimento *Maker* na educação: um olhar

Marina Camargo Mincato
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS).

Carla Beatris Valentini
Doutora em Informática na Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS).

O Reino Unido foi pioneiro em tornar o pensamento computacional como conteúdo obrigatório para todas as suas escolas em 2014, desde a etapa da Educação Infantil, conectando-o à proposta de educação *maker* no contexto escolar. Na sequência, um número crescente de países foram adotando as mesmas diretrizes, em uma forte evidência do valor estratégico desse componente curricular para o desenvolvimento de competências e habilidades do aluno do século XXI. As tecnologias digitais passaram a permear o contexto educacional atual, contribuindo com seus modelos, algoritmos, simulações, geração e coleta de dados, ocupando um lugar definitivo ao lado das ciências exatas, naturais, humanas e sociais.

Nesta perspectiva, este estudo se fundamenta na temática *Maker* na educação, tendo como problema de pesquisa entender como esse movimento propõe oportunidades para a aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, dentro da Educação Básica. Para tal, a partir de uma pesquisa qualitativa bibliográfica, tem-se por objetivo delinear uma análise da literatura a fim de relacionar os princípios do movimento com as possibilidades para a aprendizagem dentro da Educação Básica. Esta proposta justifica a inserção do presente trabalho dentro do Grupo de Trabalho 5: Linguagens e Tecnologias, o qual promulga a divulgação de estudos e práticas relacionados aos processos educacionais atrelados às múltiplas linguagens

e às diferentes possibilidades do uso das tecnologias digitais na educação, sendo o Movimento **Maker** um catalisador deste processo tecnológico no cenário educacional contemporâneo.

De origem inglesa, o termo **maker**, em sua tradução, significa a pessoa que faz, compreendendo a ideia de quem fabrica, constrói e cria algo. Definir o termo implica abranger um amplo escopo de atividades e tarefas, não necessariamente ligadas a oficinas, mas tudo aquilo que pode ser criado a partir da pessoa enquanto protagonista do processo. O Movimento **Maker** passa a ter destaque a partir da segunda década do século XXI, quando, conforme Valente e Blikstein (2019), um número crescente de pessoas passam a se interessar pela ideia de criação, construção e compartilhamento de artigos criativos em dimensões virtuais ou presenciais.

Transpondo este ideal criativo para a Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulga a importância de exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem da investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade para elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas, criando e testando soluções. Até o final da etapa do Ensino Fundamental, os estudantes devem ser capazes de testar, combinar, modificar e criar conexões e processos de investigação, a fim de questionar e modificar ideias para propor soluções. Desta forma, a aula **maker** oportuniza para que os estudantes aprendam com seus erros e acertos, aplicando raciocínio lógico para agrupar e sintetizar informações, justificando e avaliando seu processo criativo.

Nesta perspectiva, pode-se relacionar os ideais do movimento **maker** à proposta de desenvolvimento de competências de cunho criativo e autônomo no espaço do Ensino Fundamental, dentro da Educação Básica, concebendo-o como catalisador no processo de aprendizagem e propiciando a vivência de diferentes experiências que fogem ao formato tradicional e formal, mas que vincula a educação a um processo dinâmico, interativo e significativo. Em consonância, Dewey (1976) contribui que o professor deve levar em consideração a singularidade de cada aluno, promovendo aprendizagens significativas relacionadas às experiências de vida, fazendo da sala de aula um ambiente social de trocas. Dewey defende uma educação voltada à preparação para a vida, podendo ser alinhado aqui o fundamento de aprender fazendo, convidando o aluno ao protagonismo, bases encontradas no Movimento **Maker**.

Portanto, este estudo fundamentado na temática **Maker** na educação, resgata seu problema de pesquisa a fim de entender como o movimento propõe oportunidades para a aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, dentro da Educação Básica trazendo como achados, a partir de uma análise da literatura, que o Movimento **Maker** colabora com seus pilares e práticas para o processo de aprendizagem a partir do seu caráter criativo, dinâmico, que convida o estudante a buscar soluções, criar, argumentar, executar e avaliar projetos aproximando teoria e prática e, assim, sendo protagonista na construção do conhecimento.

Referências

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

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

VALENTE, José Armando; BLIKSTEIN, Paulo. Maker education: where is the knowledge construction? **Constructivist Foundations**: v.14, n.3, 2019.



Escritura de crianças do Ensino Fundamental (5º ano).

Júlia Duarte Schenkel
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Flávia Brocchetto Ramos
Doutora em em Lingüística e Letras
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Como uma capacidade humana eminentemente social, a linguagem permite ao homem viver em sociedade. Em sua estrutura de poder, desenha as linhas sociais da vida, sendo “uma legislação, a língua é seu código” (BARTHES, 2007, p. 11). Assim, há, na linguagem, com a língua, uma classificação que, devido a si mesma, pelo próprio fato de ser uma, é opressiva, sempre entra a serviço de um poder (BARTHES, 2007). Ela regula, limita e organiza o mundo, a vida, as relações. Como um drible, a **escritura**, a literatura, emancipa-se, emancipa, envergando pelas voltas, ultrapassando as esferas e regozijando os seres que, em suas estruturas de linguagem, recebem, constroem, a possibilidade de uma possível liberdade que simule o exterior da linguagem nela mesma, em suas entrelinhas, em sua encenação, na, com e pela **escritura**. A literatura está dentro da esfera da linguagem, ligada ao ser de cada um, sendo uma necessidade e uma potência. Denominada também como **escritura** por Roland Barthes, nela “as palavras não são usadas como instrumentos, mas postas em evidência (encenadas, teatralizadas) como significantes” (BARTHES, 2007, p. 78).

Considerando que a linguagem permite ao homem conhecer e ser conhecido (BORDINI; AGUIAR, 1993) e que, consoante a isso, a literatura tem importante papel humanizador (CANDIDO, 1995), reconhecendo que, além de ampliar os conhecimentos de mundos, a experiência estética pode beneficiar a aprendizagem contribuindo

para a formação dos indivíduos de forma humana/integral, essa pesquisa assume importante papel como estudo de contribuição para o meio de ensino e de formação humana. A partir disso, propomos a discussão a respeito de quais repercussões das vivências individuais e das experiências estéticas são percebidas na escritura de crianças por meio da mediação docente em projeto de leitura de narrativas integrantes do PNLD literário 2023. Pretendemos investigar experiências de *escritura* de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base na apreciação de narrativas pertencentes aos acervos do PNLD Literário, a fim de contribuir para a promoção da educação estética e literária com práticas educativas.

Definimos como público alvo dessa investigação uma turma de 5º ano de escola municipal da rede de ensino de Farroupilha – Rio Grande do Sul, na qual a pesquisadora atua como professora regente. Para a efetivação dessa pesquisa, é previsto o desenvolvimento de projeto denominado “*Escritecendo*: leituras e escrituras”, o qual ocorrerá em quatorze encontros realizados no formato de ateliês, que terão como base a leitura, exploração e análise de obras selecionadas, seguida da ação de criação pela construção de *escrituras* individuais baseadas nas vivências literárias que privilegiem a experiência com os elementos estéticos que dão vida ao livro literário. Reiteramos que o termo *escritura* é utilizado, nesse estudo, de acordo com os pressupostos de Roland Barthes (2007), entendendo-a como a escrita que tem o seu valor diferenciado pelo criar, pelo fazer e pelo significado.

Escritecendo, termo central do título dessa pesquisa e que nomeia o projeto a ser desenvolvido junto às crianças, busca despertar o interesse por tecituras de cada um que lê, desfiar pontos e puxar fios para que novas e velhas linhas se encontrem fazendo nascer novos enredos, versos e caminhos estreitos, próximos em afinidade e longos e continuação. Escrever é tecer, com fios de diferentes tons e toques, enredos que libertem e permitam encontros, expressões e vivências. Para a organização da dinâmica dos ateliês, apostamos na inteligência e na sensibilidade dos alunos, como nos inspira Tauveron (2014, p. 86), e partimos da compreensão de que “a leitura do literário é uma experiência artística tendo em vista que a literatura é arte e, como tal, é um produto humano” (NEITZEL; RAMOS, 2022, p. 25), privilegiando, dessa forma, a experiência de interação com os elementos estéticos que dão vida ao livro literário. Para isso, serão elaboradas ações que auxiliem a interação com a literatura, utilizando, conforme indicam as autoras em relação à experiência estética, a sensibilidade, a intuição e ultrapassando os limites da interpretação dos signos linguísticos estritamente pela razão. Serão consideradas as concepções de Ramos e Panozzo (2011), de que o processo de mediação de leitura deve caracterizar uma ação intencional do professor mediador. A partir disso, os momentos propostos para os ateliês seguirão, respeitando a natureza do texto artístico em questão, a sequência de pré-leitura, leitura, pós-leitura e *escritura*, iniciando pelas ações introdutórias à recepção do texto, antes da leitura. Os ateliês ocorrerão semanalmente, buscando a apreciação, exploração e ação a partir de uma obra. Serão organizados em pares,

um ateliê complementado o outro, seguindo a ordem de duas partes sequenciais, **Parte 1 – Linhas e agulhas em mãos: explorar e traçar** e **Parte 2 – *Escretecendo: escritura em construção***, cada uma sendo desenvolvida em uma semana. Assim, o estudo de cada obra terá duração de dois encontros, dois ateliês, sendo na primeira o tempo destinado para a exploração e registros acerca da leitura, com discussão em pares e compartilhamentos no grande grupo e, na segunda parte, o momento destinado à *escritura* individual e ao compartilhamento de criações.

A investigação de natureza qualitativa apoia-se em princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2006). A partir dos dados construídos nesta investigação, será efetivada a análise dos mesmos de modo a compreender repercussões de experiências individuais literárias e estéticas nos sujeitos. Os dados serão construídos a partir dos seguintes instrumentos: (1) *escrituras* (produção material) das crianças; (2) proposição dos ateliês do projeto “*Escretecendo*” e (3) registros em diário de campo. Esclarecemos que, devido a classificação empírica, o estudo passou pela avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP, recebendo a aprovação pelo parecer consubstanciado de número 6.114.333.

Referências

- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Formação do leitor. In: **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; NEITZEL, Adair de Aguiar (2022). A leitura do literário como experiência artística e estética. **Estéticas dissidentes e educação**, São Paulo: Pimenta Cultural. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes>. Acesso em: 15/06/2023.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011.
- TAUVERON, Catherine. A escrita: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 52, p. 85-101, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO).
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez. 2000.



Formação continuada dando sustento a promoção da cultura digital

Bruno Andrade Machado Lovat
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Cristina Maria Pescador
Doutora em Informática na Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este resumo postula um recorte do projeto de pesquisa para Dissertação de Mestrado em que se pretende buscar como a SMED – Secretaria Municipal de Educação do município de Bento Gonçalves-RS propõe a formação continuada para professores do ensino fundamental 1 da rede pública municipal. O que é oferecido para uma escola pública do ensino fundamental 1 para promover a cultura digital no ambiente escolar? Diante disso, o intento desta pesquisa permeou caminhos em que a oferta de formação continuada poderá dar sustento ao professor para que ele consiga pensar e executar planos fazendo uso das tecnologias digitais no ambiente escolar com intencionalidade.

O delineamento transcorreu em caráter bibliográfico, de cunho qualitativo exploratório objetivando atender a seguinte inquietação do sujeito pesquisador: de que forma ocorre a oferta de formação continuada por parte da Secretaria Municipal em questão com relação ao uso das tecnologias digitais no ambiente educacional para que os professores consigam ter conhecimento suficiente para pensar e executar um projeto de ensino-aprendizagem baseado na cultura digital. Da mesma forma, o objetivo geral foi analisar como a SMED do município de Bento Gonçalves-RS propõe a formação continuada para professores do ensino fundamental 1 da sua rede de ensino com relação à promoção da cultura digital no ambiente escolar.

É natural que se pense cultura digital como um elemento futurístico, que tenha relação com ficção científica, ou algo do gênero. Não trata-se disso, resumidamente é termos capacidade para convivermos da melhor maneira possível com dispositivos eletrônicos hoje disponíveis, com capacidade de extrair suas potencialidades e entendimento para declinar em situações pouco convenientes (LEMOS, 2009). Inovar não tem relação com trazer para às escolas novidades ou oportunizar novas vivências de maneira isoladas, é necessário intencionalidade, caso contrário às concepções sobre o ensino e aprendizagem se mantêm próximas do monótono e antiquado conservadorismo (CARBONELL, 2002).

As tecnologias digitais e a internet não são a solução imediata para antigos problemas educacionais, tão pouco cumpre a função de encobrir instruções didáticas antiquadas. O foco não deve estar nos dispositivos, mas em suas potencialidades em promover ambientes que contribuam para um aprendizado e construção do conhecimento de maneira colaborativa através das redes (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). O olhar precisa estar direcionado nas facilitações para que aconteça a apropriação tecnológica. Trago a existência da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, um documento de caráter normativo que aponta caminhos progressivos, para que professores pensem planos de trabalho tendo como sustento o que é estabelecido. São apresentadas dez (10) competências gerais da Educação Básica, entre elas, a de número cinco (5), a qual prevê que o educando deva ter entendimento, vivencie atividades fazendo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, com significado e que possibilite reflexões (BRASIL, 2017).

É importante que aconteçam ofertas de formações continuadas para os professores, esse pode ser o caminho para que a cultura digital esteja presente nas escolas, é preciso que o professor esteja alfabetizado digitalmente, tenha apropriação de determinadas tecnologias (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). É oportuno que se ofereça aprendizagens para que os professores tenham essa apropriação tecnológica, para de maneira posterior ter capacidade de organizar/efetivar planos que imbriquem à TD – Tecnologias Digitais com intencionalidade na sala de aula, é válido destacar que elas precisam ser continuadas, uma vez que as tecnologias se mantêm em constante evolução.

Por se tratar de uma pesquisa ainda em curso, o propósito é aprofundar os estudos e desenvolver a análise textual das principais pesquisas selecionadas em plataformas cientificamente comprovadas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acessado em: 13 de junho de 2023.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002 (Inovação Pedagógica).

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, p. 1-35, 2020.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (org). **Cultura digital.br**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Beco do Azogue, 2009.



GT6: Gerações e Processos Educativos





Processos educativos na(s) e da(s) infância(s): curadoria, autorias e participação

Patrícia Giuriatti
Mestre em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Delcio Antônio Agliardi
Doutor em Letras
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este resumo expandido resulta de estudo de natureza qualitativa acerca dos processos educativos que ocorrem na escola de Educação Infantil a partir da interação que nasce da relação entre adultos e crianças, isto é, das concepções teórico-metodológicas presentes em projetos pedagógicos de escolas públicas de educação infantil, localizadas em um município da Serra Gaúcha. Curadoria, autoria e participação servem de estratégia teórico-metodológica nos processos educativos nas e das infâncias com vistas a promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esta estratégia responde às exigências legais e aos fundamentos pedagógicos de cuidar e educar, tornando-se no âmbito deste estudo objeto de investigação. Durante um ano, em que ocorreu o processo de atualização e sistematização dos projetos políticos pedagógicos de cada uma das cinco instituições de educação infantil, buscamos investigar a curadoria, a autoria e a participação das professoras. Para a escrita destes documentos escolares, desenvolveu-se um processo participativo de formação continuada de professoras e demais funcionários, que integram as respectivas instituições. Desenvolveu-se a ideia de que os textos sustentariam o sentir, o pensar e o fazer pedagógico das professoras com crianças de 0 a 6 anos de idade. Considerando que o projeto político pedagógico declara os

saberes e as teorias que representam a identidade de uma escola, o processo de curadoria dos textos e, portanto, dos interlocutores teóricos foi construída a partir da escuta das vozes docentes, capturando assim, no âmbito do discurso, o percebido e o vivido acerca da escola para as infâncias e seus processos educativos. O diálogo que funda essa construção e coloca todos os atores em contexto de autoria fez emergir a necessidade de buscar nas pedagogias participativas a fundamentação teórica necessária para responder os anseios de cada escola e de um coletivo que caracteriza um sistema de ensino municipal. A mudança conceitual destes projetos passa por um texto e um contexto de inovação pedagógica, o qual compreende o cotidiano como catalisador do currículo para as infâncias. Tal inspiração teórica tem força de proporcionar uma práxis que concebe os direitos de aprendizagem uma oportunidade de promoção de situações sociais de desenvolvimento onde as vivências espaciais na escola são produtoras de neoformações (LOPES, 2021) nos processos educativos nas e das infâncias, sobretudo quando o direito de participação é efetivamente assegurado. Assim, como ocorreu na construção dos textos que configuram cada projeto pedagógico, consideramos neste estudo a polifonia de vozes (BAKHTIN, 2011) entre interlocutores teóricos, autores e professores na mobilização de saberes e conhecimentos, entendendo que é nesta fronteira entre as diferentes vozes que o novo pode emergir. Entende-se que situações para o exercício da autonomia e de autoria carecem de espaços de liberdade para o acontecimento. Ao promover espaços de participação que acolhem as vozes de cada um e de todos, experiencia-se uma outra vivência no processo educativo em que o ato responsivo dos professores é mobilizado na construção destes novos saberes. Nos processos educativos, desencadeados pela elaboração dos textos, na perspectiva da formação continuada de professores, a curadoria (LARROSA; RECHIA, 2018) de textos e de materiais audiovisuais foi determinante. Em articulação com espaços e tempos de estudos, com os diálogos e exercício de escritas, entre professoras, buscou-se uma forma de legitimar a autoria dos profissionais que constroem a escola no cotidiano (PAIS, 2015). Uma escola democrática e participativa para a infância se materializa enquanto um acontecimento (GERALDI, 2015) indutor de aprendizagens e desenvolvimento, o qual depende do professor. Ocupando o lugar de aprendente é que o professor qualifica o ensino. A polifonia de vozes que compõe o texto dos projetos pedagógicos é também almejada na prática cotidiana da escola, um movimento no qual os adultos e as crianças constroem o saber pela coparticipação que nasce do encontro geracional; são processos educativos que acolhem e valorizam a diferença de saberes, de pensamentos, de formas de ser, estar e agir no mundo. Acreditamos que este movimento de mudança, inspirado nas pedagogias participativas se constituem em arcabouço teórico para possíveis rupturas nas práticas docentes, uma vez que a cultura e a tradição adultocêntrica, e do patriarcado, ainda estão presentes nos processos educativos. Destacamos ainda que a gestão pedagógica da escola é outro fator que influencia na criação de espaços e tempos para o exercício da participação,

a qual, se efetiva mediante contradições, conflitos, jogo de poder e interesses e, talvez, a ação mais complexa, a escuta das múltiplas vozes que estão presentes de forma emergente no cotidiano da educação infantil.

Referências

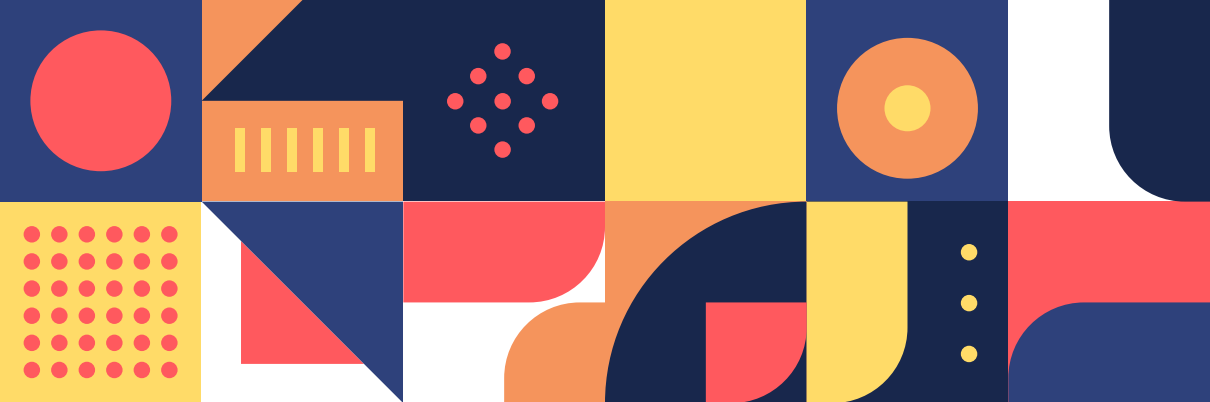
BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed.. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno baldio**: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. Por uma teoria sobre a espacialização da vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida cotidiana**. 6ª ed.. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2015.



A trilha da vida: conhecimentos e aprendizagens no caminho

*Érica Meneguzzi Dall'Alba
Graduanda em Pedagogia
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

O presente resumo expandido é resultado da análise de uma entrevista realizada com três pessoas, sendo duas mulheres e um homem, com idades entre 59 e 85 anos, residentes na Serra Gaúcha do Estado do Rio Grande do Sul e consideradas adultas pouco escolarizadas. Nela continham oito perguntas objetivas e uma pergunta dissertativa. O principal objetivo foi reconhecer e validar os conhecimentos que as mesmas adquiriram ao longo de sua trajetória de vida, embora não tenham tido a oportunidade de finalizar seus estudos na época correta. Como instrumento de coleta de dados se realizou uma entrevista reflexiva (abordagem qualitativa que permite que os entrevistados compartilhem suas experiências e reflexões de forma livre e aberta), consistente na escuta das histórias de vida desse trio de adultos. Segundo Cavaco (2008, p. 25) se consideram adultos pouco escolarizados os que [...] não frequentaram a escola e aqueles que, embora a tendo frequentado, não possuem o nível de escolaridade que é actualmente obrigatório, ainda que possam ter concluído a escolaridade tida como obrigatória para a sua idade. Quanto às pessoas entrevistadas, todas iniciaram os estudos, no entanto, em virtude da dificuldade de acesso e devido a motivos financeiros, não conseguiram finalizar o Ensino Fundamental quando crianças. Nesse contexto, foi possível explorar suas trajetórias de vida, coletar os dados e assim identificar, bem como reconhecer a importância dos conhecimentos adquiridos fora do ambiente formal de educação, destacando a relevância dessas experiências para a vida e a comunidade. Afinal, é pelo cotidiano que os seres humanos aprendem e compreendem muito das suas dúvidas e incertezas e também, é através da vivência e da convivência que se gera aprendizagem,

desenvolvimento, aprimoramento e evolução, sendo os adultos pouco escolarizados a prova disso. “As situações do dia-a-dia, quer sejam no contexto social, familiar ou profissional, apresentam um grande potencial formativo que pode ser rentabilizado, o que ainda se afigura mais importante no caso dos indivíduos pouco escolarizados” (CAVACO, 2008, p. 29). Apesar destes adultos entrevistados serem pouco escolarizados, eles não são considerados iletrados, visto que Cavaco (2008, p. 27) considera esse termo adequado a “pessoas com poucas competências de leitura, escrita e cálculo, o que lhes impossibilita a realização de conjunto de actividades no dia-a-dia”, não é o caso destes que, por sua vez, são capazes de desempenhar todas as tarefas diárias e escrevem tudo o que lhes é solicitado, com eventuais erros ortográficos. No entanto, mesmo que o objetivo seja este reconhecimento de saberes concebidos fora da educação formal, não se substitui e, em hipótese alguma, diminui a importância da modalidade formal de educação, apenas é uma maneira de reflexão. Gohn (2014, p. 47) afirma que a educação não-formal contribui para a produção do saber na medida em que ela atua no campo que os indivíduos atuam como cidadãos. Ela aglutina ideias e saberes produzido via o compartilhamento de experiências, produz conhecimento pela reflexão, faz o cruzamento entre os saberes herdado e saberes novos adquiridos. Não obstante, os adultos detêm saberes valiosos e conhecimentos adquiridos através de experiências práticas e vivências cotidianas. Estes indivíduos da entrevista desenvolveram diversas habilidades ao longo de suas vidas e adquiram inúmeros conhecimentos através da prática, tanto que citaram a facilidade em cozinhar, lavar e costurar roupas, cultivar os próprios alimentos e manusear o solo, trocar pneu de veículos, fazer contas, ter noção de distância, empreendimento e mecânica. Sem dúvidas, eles construíram seu próprio conhecimento através da prática e experimentação, “são sujeitos construtores da sua experiência e, neste caso, assumem um papel preponderante no processo formativo” (CAVACO, 2008, p. 29). Por fim, a partir dos estudos produzidos através da entrevista, é possível perceber o quanto fundamental é valorizar os saberes e conhecimentos dos adultos pouco escolarizados em nossa sociedade. Mesmo que não possuam diplomas formais ou certificados acadêmicos, os mesmos acumularam uma riqueza de sabedoria prática e experiência de vida únicas, as quais merecem reconhecimento, ressaltando que a educação formal não é o único indicador de inteligência ou sucesso. Melucci (2004, p. 13) reflete sobre o tema dizendo que as experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos. Além disso, ao enaltecer os conhecimentos dos adultos pouco escolarizados, também se gera um incentivo à aprendizagem e à educação continuada. Em relação ao histórico de saberes e aprendizados dos adultos pouco escolarizados, Cavaco (2008, p. 17) declara que [...] deve ser valorizado e con-

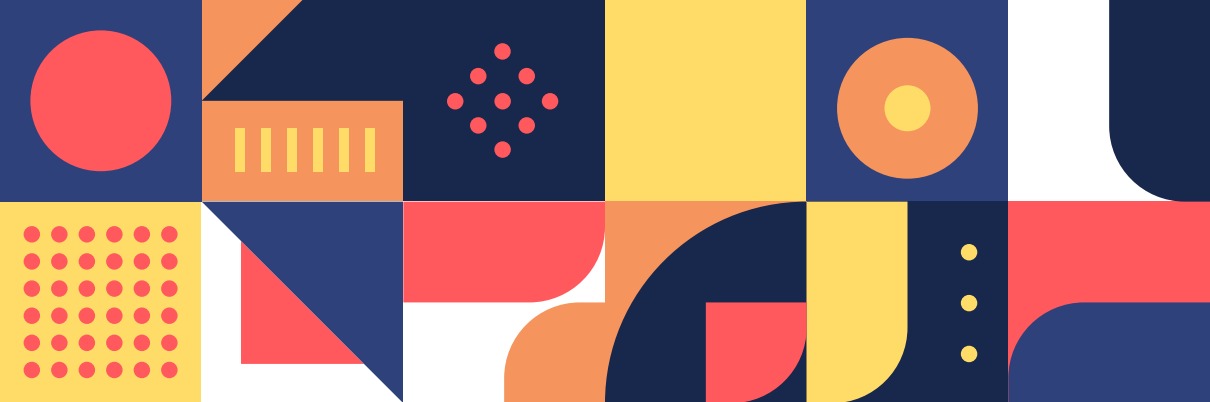
siderado como o principal recurso nos processos educativos-formativos que lhe são direccionados; a sua experiência deve ser entendida como um factor de facilitação de aprendizagens e não um obstáculo, como fazem supor as formações inspiradas no modelo escolar. A partir da consideração de suas competências e habilidades, é possível ofertar oportunidades para que as expandam, a fim de capacitá-los a adquirir novos saberes, abrindo caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Definitivamente, estas ações são um ato de justiça social e uma forma de promover a equidade. Elas salientam a ideia de toda e qualquer pessoa possuir algo valioso a contribuir com a sociedade, independentemente do seu nível de escolaridade. Da mesma forma, trazem apreciação a todas as perspectivas de mundo, onde cada ser humano traz consigo uma bagagem única, moldada por suas vivências e histórico de vida. Portanto, negligenciar ou menosprezar esses conhecimentos se torna um desperdício do potencial humano e uma perpetuação da desigualdade.

Referências

CAVACO, Carmen de Jesus Dorés. **ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS: DIVERSIDADE E INTERDEPENDÊNCIA DE LÓGICAS DE FORMAÇÃO**. 2008. Tese (Doutorado) – Curso de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

GOHN, M (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Revista Investigar em Educação** – IP Série, Número 1. 35-50.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.



Implicações da participação das crianças na escola e em outros espaços de sociabilidade

Jonas Hendler da Paz
Doutorando em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

Cheron Zanini Moretti
Doutora em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

Este trabalho trata-se de uma reflexão que emerge dos movimentos de docência e pesquisa **com** crianças (PAZ, 2022, 2017, 2014) realizado entre o espaço escolar e a universidade, onde atores de diferentes gerações contribuem para as relações com as crianças e as possibilidades ou impossibilidades de sua participação. Assim, buscamos refletir sobre as implicações da participação das crianças na escola e em outros espaços de sociabilidade e, desde estes, as (inter)relações geracionais. Qual a importância de viabilizar e defender a participação infantil? A partir deste questionamento, o diálogo com o GT também possibilita o aprofundamento da problematização ora proposta.

A pesquisa **com** crianças nos desafia a pensar sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho científico, sejam as perguntas que nos movem, as justificativas, os diferentes meios e formas das práticas de pesquisa, assim como, as possibilidades de avanço da ciência e da sociedade. Revelam, portanto, questionamentos quanto: **que visão de crianças e de ciência temos? O que e como pesquisar com estes sujeitos? Por quê?** Neste sentido, à medida que se analisam as produções científicas com esta temática, pode-se perceber algumas proximidades e singularidades quanto a elaboração e condução das estratégias metodológicas. Cada pergunta, na relação com

os diferentes contextos e sujeitos, tencionam a pesquisa e a/o pesquisador/a que responde também de diversas formas. Para essas constatações, recorreu-se às leituras sistemáticas e análises de sete teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2005 e 2015. O descritor utilizado foi “pesquisa com crianças”.

A escola é o espaço privilegiado onde as e os pesquisadores desenvolvem suas atividades investigativas em relação à educação das novas gerações. Essas atividades, sobretudo considerando seus objetivos e características teórico-metodológicas, apresentam variações na relação com os sujeitos – podendo os considerar como objetos, colaboradores, atores, entre outras nuances que emergem de diferentes compreensões e posturas epistemológicas. A escola também pode apresentar uma multiplicidade de tipos de relações entre os sujeitos, onde assumem diferentes papéis, caracterizando os processos educativos e materializando compreensões pedagógicas em suas práxis.

O processo de construção da história, seu registro e as comunicações são marcados pelas lógicas civilizacionais no qual se desenvolvem. Por um lado, isto pode ser encarado como um desafio para enfrentar a “ânsia pelo ‘atual’ e pelas novidades,” (SCHUBSKI; PEREIRA, 2018, p. 2), cuja lógica reflete a outra face da racionalidade moderna, a **colonialidade**. Assim, a ideia de progresso/futuro/desenvolvimento é um fim inevitável. Por outro, trata-se da negação/apagamento dos sujeitos e da história. A impossibilidade de trabalhar na leitura crítica das suas experiências, ou seja, sobre sua agência histórica, limita a elaboração de projetos com **horizontes de expectativas** (MIGNOLO, 2010) tanto presentes quanto futuras.

Inspirados nas produções e na trajetória da educação popular brasileira e latino-americana, onde emergem as experiências de pesquisas participantes, é que estas reflexões encontram sua base para compreender as implicações da participação das crianças na sociedade e reconhecê-las como sujeitos produtores de cultura e de história.

Referências

MIGNOLO, Warter. **Desobediencia epistémica**: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo 2010.

PAZ, Jonas Hendler da. **Uma leitura crítica e (des)colonial para participação infantil**: possíveis reflexões. XIV Jornada Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação Unisc, O pensamento e a pesquisa educacional entre-nós: diálogos desde o local ao internacional. Santa Cruz do Sul, 2022. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/view/23611>>. Acesso em: jul. 2023.

PAZ, Jonas Hendler da. **Pesquisa com crianças em teses de doutorado no Brasil**: uma análise a partir da (des)colonialidade. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale

do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6249>>. Acesso em: set. de 2017.

PAZ, Jonas Hendler da. **O olhar da criança sobre sua escola e sua comunidade:** um estudo com crianças em uma escola de bairro em São Leopoldo. 2014. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

SCHUBISKY, Cecília de Miranda; PEREIRA, Rita Ribes. **“Memórias de Infância narradas por crianças”**. Cadernos CLACSO. 2018 (Artigo aprovado para publicação).



Constelação familiar e os pressupostos do paradigma sistêmico

Ana Amélia Maciel Maia
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

O presente estudo é o resultado parcial de uma investigação em andamento no mestrado em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul, realizado com metodologia qualitativa a partir da abordagem do estudo de caso (YIN, 2016) e reconhecendo o método em suas dimensões programática e estratégica, esta última baseada no pensamento complexo de Edgar Morin (2003). Centrada no estudo do paradigma sistêmico e sua relação com a constelação familiar, também conhecida como constelação sistêmica, a pesquisa vincula-se à temática do VIII CEDU– Colóquio Nacional de Educação Discente e I CINED – Congresso Internacional de Educação no que tange a gerações e processos educacionais, visto que a crise paradigmática tem reflexos sociais notáveis e que estão intimamente ligados aos fatores educacionais. Nesse viés, a compreensão do paradigma sistêmico descortina uma gama de alternativas para tais desafios. Infere-se que, na construção de um pensamento novo paradigmático, a questão consensual é de que o dissenso, a divergência, as contradições não podem mais ser excluídas do olhar científico, em prol do ilusório conforto que a perspectiva determinista ofereceu até o momento.

A constelação familiar extrapolou a seara terapêutica e vem sendo aplicada em diferentes áreas como na saúde e no âmbito jurídico. Contudo, por ser bastante recente é alvo de diversas críticas, entre elas a formação dos facilitadores e a “inconsistência científica e epistemológica da constelação familiar”. Nesse cenário, dentre as tantas discussões e investigações oportunas e necessárias, atem-se, aqui, à fundamentação teórica e epistemológica do aspecto sistêmico da constelação familiar.

Nesse compasso, necessário mencionar que a terapia familiar sistêmica, que tem fundamentação amparada na teoria dos sistemas, compõe parte do percurso formativo de Bert Hellinger, responsável por desenvolver a constelação familiar (HELLINGER, 2020). A terapia familiar foi uma espécie de precursora da constelação familiar.

Nesse trilhar, Morin (2011) alerta que a teoria dos sistemas transporta a compreensão do nível substancial para o nível sistêmico: do átomo aos astros todos são sistemas, mas essa noção não basta para que se possa avançar ao âmbito “epistemológico no universo conceitual” (MORIN, 2021, p. 257). No mesmo sentido, Vasconcellos (2012, p. 155) refere a possibilidade de que “alguns ecologistas e ambientalistas e também alguns profissionais que dizem trabalhar com uma visão sistêmica das organizações empresariais estão se colocando nessa postura e dizendo-se ‘sistêmicos’”. Todavia, há diferença entre pensamento sistêmico e pensamento novo-paradigmático, por exemplo: um pesquisador que amplia o foco para uma perspectiva complexa, compreendendo que existem sistemas interconectados e aninhados, mas não se assume como sujeito implicado, inserido nesse contexto pode vir a coisificar o sistema como se ele existisse em si mesmo, de forma apartada do observador.

Nessa perspectiva, o estudo dos pressupostos que guiam a constelação familiar se coaduna com a compreensão do que Vasconcellos (2012, p. 102) ensina sobre o paradigma sistêmico: 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.

Em oposição a essas crenças, tem-se outros três pressupostos epistemológicos que são a base do paradigma tradicional da ciência: a simplicidade (análise, redução, casualidade linear), a estabilidade (previsão, controle, experimentação) e a objetividade (verdade, certeza, neutralidade, realismo do universo) (VASCONCELLOS, 2012, p. 93).

Assim, os pressupostos do paradigma sistêmico, apresentado por Vasconcellos e que dialogam com a teoria de Morin, é baseado na ideia de que o observador amplia seu foco de observação (complexidade) “vendo sistemas de sistemas, contextualiza o fenômeno e focaliza as interações recursivas” (VASCONCELLOS, 2012, p. 152); compreende e confia nos processos de auto-organização, levando em consideração a mudança no sistema e reconhece que o processo não está sob seu controle (instabilidade); e considera outras descrições, admitindo-se como parte do sistema e agindo como coconstrutor das soluções (intersubjetividade).

Referências

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Em nota técnica, Sistema Conselhos destaca incompatibilidades no uso da constelação familiar como

prática da Psicologia. 03.03.23. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/em-nota-tecnica-sistema-conselhos-destaca-incompatibilidades-no-uso-da-constelacao-familiar-como-pratica-da-psicologia/>>. Acesso em: 21 de jun. de 2023.

HELLINGER, Bert. Bert Hellinger: **Meu trabalho, Minha vida**. A autobiografia do criador da Constelação Familiar. Trad. de Karina Jannini. São Paulo: Cultrix, 2020.

FRANKE-GRICKSCH, Marianne. **Você é um de nós**: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos. 4. ed. Belo Horizonte: Atman, 2018.

MARINO, Sueli; MACEDO, Rosa Maria S. A Constelação Familiar é sistêmica? **Nova perspect. sist.**, São Paulo, v. 27, n. 62, p. 24-33, dez. 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria N° 702, de 21 de março de 2018. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2018/prt0702_22_03_2018.html>. Acesso em: 21 de dez. de 2022.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo/SP: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 9. ed. Campinas/SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 27. ed. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 20. ed. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SENADO FEDERAL. Defensores e críticos debatem constelação familiar na CAS.

Fonte: Agência Senado. 24.03.23. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/24/defensores-e-criticos-debtem-constelacao-familiar-na-cas>>. Acesso em: 10 de jun. de 2023).

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 9. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.



Afeto nas práticas educativas

Geiza Margarete Martins Sipp
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Introdução

A temática do afeto, juntamente à educação, é um assunto de grande relevância para pesquisa sobre processos educativos. A significação de ‘afeto’ que consta no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2009), trata-se de afeição, amizade e amor. Partindo dessa significação, dicionarizada e unida à educação, entendemos que educar é um ato de amor. Paulo Freire (1983, p. 96) nos deixou esse legado de amorosidade em sua obra *Educação como prática da liberdade*, na qual expressa: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”.

Os processos educativos na escola devem ser regados de afeto diariamente, acendendo as possibilidades de uma educação afetiva, que potencialize o desenvolvimento integral dos estudantes. Neste trabalho enfatiza-se a seguinte questão: A partir de quais definições podemos conectar educação e afeto nas práticas educacionais?

Freire (1998, p. 110), em seus estudos, refere que educação é uma forma de intervenção no mundo. Realizar estudos sobre educação e afeto é intervir no mundo, é dar ênfase para uma temática tão necessária. Esse trabalho se vincula aos resultados parciais produzidos até o momento no Projeto de Mestrado em Educação.

Objetivo

O principal objetivo é contribuir com a valorização da afetividade nos processos educativos, tencionando os saberes, o diálogo e buscando alternativas de aprendizagem.

Abordagem teórica

Abordar a temática do afeto e a educação, é uma possibilidade de entrelaçar as gerações e os processos educacionais, com a importância do afeto. Quanto à **afetividade**, o francês Henri Wallon (1995) afirma que a afetividade e a cognição caminham juntas no processo de desenvolvimento do indivíduo. A evolução psíquica da criança acontece por meio de fases do desenvolvimento, entre os conjuntos funcionais afetivo, motor e cognitivo, que, juntos, propiciam a constituição da pessoa completa. Ao pensarmos na educação escolar, na sala de aula, na relação entre professor e aluno, no ensino e aprendizagem, lançamos mão da teoria de Wallon e percebemos que ensinar e mediar o aprendizado é proporcionar a união das funções afetiva, cognitiva e motora.

Segundo o filósofo Spinoza (2009, p. 98) “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada. Essa definição demonstra que a capacidade de agir de uma pessoa é ampliada ou contida dependendo das manifestações afetivas que o indivíduo estiver inserido. Na teoria de Spinoza, o afeto não se reduz à significação dicionarizada de afeição, amizade, paixão e amor, mas, sim, o afeto como uma ocorrência física e psicológica, ampliando a potência de agir do indivíduo.

Valorizar o afeto nas práticas educacionais é potencializar o desenvolvimento integral dos indivíduos que estão nessas práticas. O afeto no sentido de afetar-se é elemento constituidor da docência, pois sem deslocamento, instabilidade dos corpos, não há prática docente. E quem vive a sala de aula diariamente sabe que dentro daquele espaço as instabilidades são recorrentes, que o conteúdo de vida vai além dos planejamentos curriculares, que o ensino e a aprendizagem são movimentos de afeto.

O ser humano é um ser integral, suas emoções, seu corpo e suas aprendizagens estão interligadas durante toda a sua vida. Na escola, no contato entre docentes e alunos, a aprendizagem ocorre por meio da integração dos afetos, do movimento e da cognição. A afetividade tem um papel crucial no processo de aprendizagem do ser humano, porque está presente em todas as áreas da vida, influenciando profundamente o crescimento do indivíduo de maneira integral. Os processos educativos envolvem seres humanos, e a escola é repleta de indivíduos que se encontram diariamente para produzir conhecimento de si, do outro e do mundo. “A escola não pode esquecer que toda a prática verdadeiramente pedagógica tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do ‘eu’” (ALMEIDA, 2000, p. 85).

Reflexões geradas

Falar de educação afetiva é imprescindível, potencializar os afetos dentro das escolas é a esperança de desenvolver uma sociedade de paz, respeito, empatia e

cuidado com as emoções de cada indivíduo, que transcende os muros da escola, refletindo sempre na sociedade.

Referências

- AURELIO, **O Minidicionário Língua Portuguesa**. 7^a. edição revista atualizada do Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Impressão – julho, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: Henri Wallon: Psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Edições 70, 1995a.

(1998), mais especificamente, do conceito de poder, fruto das relações geracionais e interdependência. Deste modo, buscamos problematizar o cotidiano relacional entre as crianças e trabalhadores do Aterro Sanitário, na sua maioria responsável pelas crianças que frequentam a escola, na lógica do confronto dos saberes infantis e suas culturas inscritas na troca e na negociação, com a lógica dominante sem negociações que afirma que elas não podem e não conseguem.

Professora itinerante: A Vanessa me contou que não conhece tudo aqui na escola o que vocês acham de fazermos um passeio e mostrar tudo para ela?

Maria Clara: Isso, daí a gente pode ir lá na horta e nos jacarés de novo.

Davi: Vanessa você quer ir?

Neste momento, antes mesmo que eu respondesse Maria Julia interfere e ressalta em um tom de alerta:

Maria Julia: Davi, a gente não pode ir lá atrás! Lá atrás é nojento, têm ratazanas, as mães não deixam ir lá atrás!

Neste momento pergunto a Maria Julia se ela já havia ido lá atrás.

Davi: Eu já fui no refeitório. Quando a gente chega na escola a gente fica lá! [interferindo no momento de fala da Maria Julia]

Maria Julia: Não, a minha mãe disse que não pode. Lá tem bichos peçonhentos.

Maria Clara: Eu também nunca fui [e pensativa completa]. A minha mãe disse que não pode.

Pesquisadora: Vocês gostariam de ir lá atrás? [com exceção Maria Julia que estava apreensiva, as crianças em coro, aceitaram o convite, e fizeram um alerta: tem que pedir para as mães].

Alice: Para dona Gessi também [complementando o alerta das demais crianças] (Diário de Campo, 8 de novembro de 2022).

Podemos destacar na narrativa acima, as relações de interdependência experienciada no campo junto às crianças e as trabalhadoras do aterro sanitário, que produzem as relações de poder, Palavra que pode carregar ou se remeter a um significado negativo, de acordo com Elias (1998), considerando que ao longo da história das sociedades humanas aqueles que dispunham de condições maiores de poder faziam uso de tal condição e comumente estabeleciam relações de opressão, pois nem todos dispunham de igual privilégio. O problema não está assentado no fato de dispor de condições de poder superiores, mas na forma como se usa, de modo a atender necessidades próprias. Nesse contexto, não considero somente os aspectos negativos a que a palavra remete, pois nos impediria de verificar a qual fato o poder se refere.

Ademais, no texto A Civilização dos pais, Elias (2012) traz contribuições importantes para o campo da educação e infância, com destaque para as relações de poder entre adultos e crianças, ao reconstruir o curso do processo civilizatório da relação pais-filhos nas nações industriais mais desenvolvidas, servindo-se de “uma amostra de provas” sobre o caráter coercitivo da educação da criança, que, contra-

ditoriamente, forjará o sentimento mais humanizador da história da civilização – a infância.

Por fim, constata-se que pesquisar a infância, assim, significa lidar com relações e tensionamentos complexos, que tanto podem focalizar a interdependência entre crianças e adultos quanto evidenciar as relações de poder estabelecidas nas relações geracionais.

Referências

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

Elias, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 27, n. 3, p. 469-493, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922012000300003>. Acesso em 07 de julho de 2023.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, abr. 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos de Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

WINKIN, Yves. Descer ao campo. In: WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998.



Literatura: a arte de libertar-se

Dúlcima Sangalli
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Pensar em educação para cidadania global nos direciona para a necessidade de nos inteirarmos sobre temáticas que envolvam o local e o global, como o respeito pela diversidade, as dinâmicas de poder, a construção da identidade do sujeito, a equidade, entre outros. Através da leitura é possível vislumbrar uma possível tomada de consciência rumo à transformação social. Se a literatura é um instrumento de emancipação do sujeito, no passado, o texto difundido por meio do livro exerceu (ou ainda exerce) um forte domínio sobre a sociedade. Dessa forma, saber ler e escrever ainda são habilidades que garantem a participação social ou conduzem à exclusão e ao silenciamento do Outro, já que o acesso à educação ainda acontece de modo desigual em nosso país.

Nesse contexto, através da pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, amparados em autores, como Chartier (1998), Candido (2004), Petit (2019), Ramos (2020) este estudo tem como objetivo refletir sobre os benefícios da literatura para a formação e emancipação do sujeito. Mediante um cotidiano escolar pós-pandêmico, em que nos deparamos com inúmeras situações e comportamentos provenientes do isolamento social, nos debruçamos sobre a mediação de textos literários cujas temáticas são consideradas “fraturantes”, ou seja, polêmicas com o intuito de refletir sobre possibilidades de entendimento do Outro, bem como a desconstrução de conceitos e percepções preconceituosas.

O livro é um dos principais potencializadores da emancipação do sujeito, já que, segundo Chartier (1998, p. 08) “... ele nunca conseguiu anular a liberdade do leitor”. Tomado de forma individual ou coletivamente, ele alimenta a construção da identidade do sujeito, além de promover discussões acerca dos problemas que permeiam

a sociedade. Dessa forma, o que está “escondido” nas suas entrelinhas pode servir de alento, consolo ou encorajamento contudo, também é uma ferramenta perigosa por suscitar a reflexão, o questionamento e a libertação de certos padrões sociais. Através da palavra escrita, o ser humano pode manipular uma sociedade, silenciar grupos minoritários ao mesmo tempo que libertá-los da opressão.

No cotidiano escolar, a literatura é constantemente associada a imagem do livro. Concedida por Candido (2004, p. 175) como uma “necessidade universal”, ela instrui e educa, sendo que, por ser uma representação da realidade, pode denunciar ou apoiar, combater ou defender, confirmar ou negar, permitindo que possamos compreender melhor nossas experiências e problemas, seria “(...) a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (2004, p. 175-176).

A literatura é a arte das palavras, “filha da liberdade” (SCHILLER, 1989, p. 23), permite que o leitor construa suas próprias representações em meio a sua interação com o cotidiano. Portanto, a leitura do texto literário é um ato introspectivo de conhecimento do outro, não apenas de aprendizagem. Para Michèle Petit (2019, p. 55) “... é um meio quase incomparável de conhecer o Outro por dentro, de se colocar em sua pele, em seus pensamentos, sem temer seu caos, sem medo de ser invadido, sem se assustar demais com a projeção de sua interioridade em nós”. Desse modo, é um processo desafiador que somente a literatura pode proporcionar ao leitor, permitindo que ele experimente sensações, emoções, desafios desconhecidos que o fazem repensar, reaprender e reavaliar concepções e conceitos sobre o mundo.

Diante dos benefícios da literatura aqui brevemente citados, Ramos (2020, p. 19) destaca que a escola exerce um papel inalienável na formação de leitores, principalmente os literários “... uma vez que permite mitigar o impacto das desigualdades socioeconômicas no acesso a bens culturais relevantes”. Nesse contexto, o papel do professor como leitor e mediador da experiência literária torna-se vital para uma possível aproximação entre a criança/adolescente e o texto literário.

Entretanto, as consequências geradas com o isolamento social, sobretudo com a Pandemia Covid 19 são evidentes no cotidiano escolar. Nesse caso, não apenas com a deficiência na aprendizagem, o professor se depara com situações em que os adolescentes/crianças deixam transbordar emoções, sentimentos e atitudes que, muitas vezes, fogem do seu controle.

Pensando que a obra literária possibilita a humanização do sujeito, uma forma de aproximar esse leitor fragilizado da literatura é promover a mediação de textos cujas temáticas são denominadas fraturantes (polêmicas, sensíveis...). Assim, promovendo a sua identificação com os personagens e as situações que o cercam, o leitor constrói a sua percepção sobre a realidade, encarando as situações de forma mais sensível e madura.

Considerando a literatura como uma obra de arte produzida pelo ser humano, é no cotidiano escolar que as transformações acontecem. Portanto, é um direito de

nossos alunos ter acesso a experiências de mediação de textos literários para que, na interação com o Outro, ele possa enfrentar, (re) construir e (re) interpretar as problemáticas que envolvem o seu cotidiano de forma mais consciente e crítica.

Referências

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Duas cidades/ouro sobre azul. 4. ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 2004.

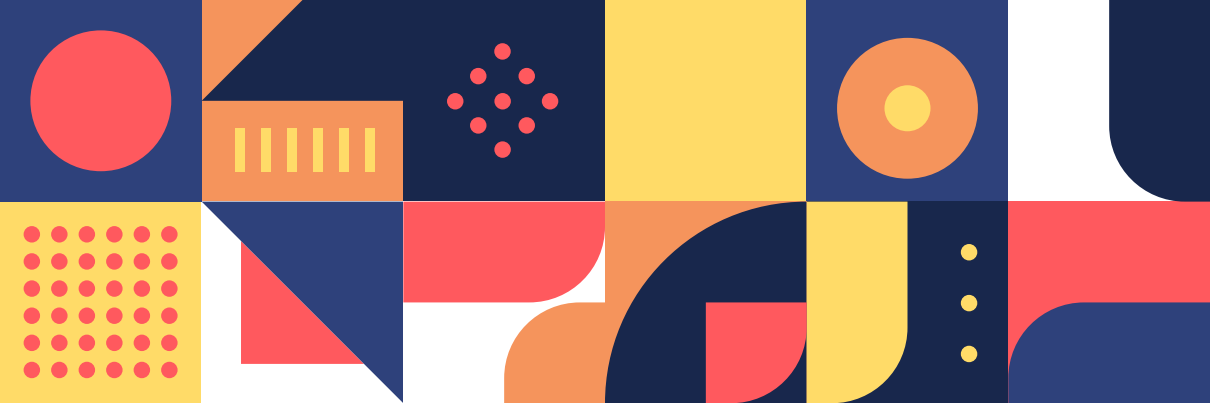
CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. 1º Edição. São Paulo: Editora 34, 2019.

RAMOS, Ana Margarida. **A urgência do Direito à Literatura: formar leitores para ler o mundo**. *Miscelânea, Assis*. v. 27, p. 15-26, jan.-jun. 2020. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/1892>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

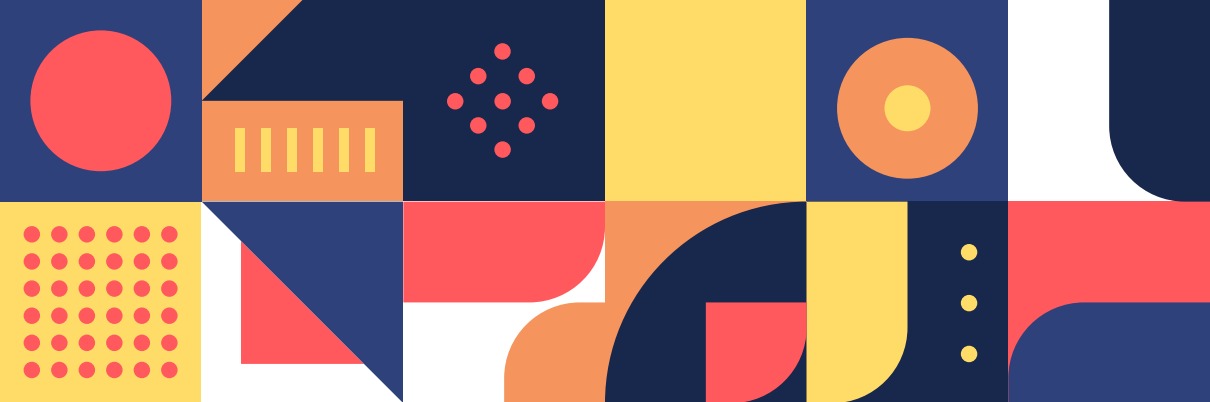
RAMOS, Ana Margarida; NAVAS, Diana. **Narrativas juvenis: o fenômeno crossover nas literaturas portuguesa e brasileira**. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, vol. 2, 2015. Disponível em: https://ria.ua.pt/handle/10773/15539?locale=pt_PT. Acesso em: 26/06/2023.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1989.



GT7: Formação Docente e Docência





Ensino da história e cultura afro-brasileira na graduação a partir das memórias de egressos

Betânia Maria Lidington Lins
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

José Edimar de Souza
Doutor em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este resumo se refere à pesquisa de doutorado, em andamento, que investiga a implantação da temática da História e Cultura Afro-Brasileira na graduação a partir das memórias de egressos das Licenciatura em Letras/UFPE, *Campus* Recife – nos idiomas de Espanhol, Francês, Inglês e Português, formados entre os anos de 2003 e 2022 –, tomando por referência a Lei nº 10.639, de 09/01/2003, que instituiu no currículo oficial da Educação Básica do país a obrigatoriedade do ensino da referida temática, cujos conteúdos devem ser ministrados em todos os componentes curriculares, mas em especial nas áreas de Educação Artística e de História e Literatura Brasileiras. Desse modo, parte-se do pressuposto de que as memórias de egressos contribuem para a reconstrução da história da implantação da temática afro-brasileira em cursos de Letras, aprimorando as discussões sobre a condição formativa desses licenciados – que podem atuar como professores de Literatura Brasileira, uma das áreas especialmente citadas na Lei – podendo atender ou não às expectativas do dispositivo legal. Segundo os trabalhos de Oliveira (2016) e Nonato (2018), há fragilidades na formação de professores para o ensino da história e cultura afro-brasileira, indicando, portanto, a relevância desse tema para a pesquisa acadêmica, tendo em vista o caminho que a Lei nº 10.639/2003 percorre para ser efetivamente

implantada – apesar de sua importância para o país, cuja diversidade étnico-racial está na base da formação do povo brasileiro – e de decorridos 20 anos de sua promulgação. Por outro lado, considera-se que memórias de egressos são fontes vivas para adentrarem na organização dos cursos em tela, com a contribuição de pessoas que viveram o cotidiano das salas de aula e da instituição, lançando novos olhares, percepções e interpretações sobre o vivenciado, para além dos documentos que também serão objeto de análise neste estudo. Assim, o objetivo principal da pesquisa é analisar a perspectiva da trajetória formativa de egressos sobre a implantação do ensino da história e cultura afro-brasileira nos cursos de Licenciatura em Letras/UFPE, o que se relaciona às discussões sobre a formação docente propostas pelo Grupo de Trabalho “Formação Docente e Docência”. A pesquisa está ancorada nos pressupostos da história cultural, apoiando-se nas interlocuções principais de Burke (1992), Chartier (1988) e Pesavento (2008) para se buscar compreender a implantação do ensino da história e cultura afro-brasileira nas Licenciaturas em Letras/UFPE sob a ótica dessa abordagem teórica que, conforme afirma Burke (1992), surgiu para se contrapor à história tradicional dos grandes homens e seus feitos, a dos documentos oficiais, imposta aos demais seres humanos como se estes fossem personagens secundários “no drama da história” (BURKE, 1992, p. 12). Indo ao encontro de Burke (1992), Pesavento (2008) considera que a história cultural traz à tona o indivíduo como sujeito da história, que a reconta com sua subjetividade, sensibilidade e emoção, cabendo ao pesquisador, entretanto, não prescindir de um “método, trabalhoso e meticuloso, para fazer revelar os significados perdidos do passado” (PESAVENTO, 2008, p. 119). Dessa maneira, metodologicamente, memórias de dez egressos serão recolhidas a partir de entrevistas semiestruturadas baseadas na história oral que, para Alberti (1990), pode ser empregada em pesquisas sobre temas atuais ocorridos em um passado não muito distante e até onde a memória alcança. Thompson (1992, p. 17), por sua vez, destaca o caráter coletivo das memórias, afirmando que “A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos”, o que é corroborado por Halbwachs (1990, p. 25) quando este afirma que “Fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos estejam obscuras”. Duas entrevistas já foram realizadas, trazendo indícios, segundo a concepção de Ginzburg (1989), de que há narrativas férteis para a construção de dados, bem como o Projeto Pedagógico dos Cursos, Matrizes Curriculares e Programas de Disciplinas indicam a existência de materiais relacionados à temática afro-brasileira. Por fim, com o aporte das discussões teórico-metodológicas desenvolvidas e da construção, análise e interpretação dos dados, além do cotejamento entre memórias e documentos, este estudo tentará responder ao problema: a partir da perspectiva da trajetória formativa de egressos, como foi implantada a temática da história e cultura afro-brasileira nos cursos de Licenciatura em Letras/UFPE, *Campus* Recife, entre 2003 e 2022? Com a

contribuição das memórias de pessoas que viveram e foram sujeitos na história da implantação do ensino para a diversidade cultural nas Licenciaturas em Letras da UFPE, espera-se aperfeiçoar os diálogos sobre a formação docente e as questões étnico-raciais nos cursos analisados, demonstrando suas possibilidades e limites, ampliando, consequentemente, o debate nacional sobre o tema.

Referências

- ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.
- NONATO, Gleides Ander Nonato. **Formação inicial de professores para a diversidade étnico-racial nas licenciaturas em letras e pedagogia em duas IES mineiras**. 2018. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_NonatoGA_1.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.
- OLIVEIRA, Cláudia Cristina de. **Entre direitos e deveres**: um estudo sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras nos cursos de letras para o atendimento à lei 10.639/2003. 2016. 241 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1376>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



História das ideias de criatividade na perspectiva freiriana

Gisele Aparecida da Silva

Mestranda em Docência para a Educação Básica

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP Bauru

A criatividade desempenha um papel fundamental na educação escolar, pois é um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Mediante a ela, os alunos são incentivados a explorar novas ideias, resolver problemas de maneiras inovadoras e expressar sua individualidade.

Para Silva e Pereira (2014, p. 11), no contexto educacional, a criatividade vai além da simples produção artística. Ela se estende a todas as áreas do currículo, permitindo que os alunos pensem de forma crítica, encontrem soluções originais e se engajem ativamente no processo de aprendizagem. Ao estimular a criatividade na sala de aula, os educadores estão capacitando os estudantes a se tornarem pensadores independentes, autônomos e colaborativos.

O educador Paulo Freire, segundo Silva e Pereira (2014), defendia a qualidade da Educação numa perspectiva libertadora, onde os sujeitos de forma crítica constatarem dirigentes de seus destinos e reconhecem o seu entorno, o contexto social. A Educação Libertadora frisa que a Educação Formal não é um ato de transferência de conteúdo ou “educação bancária” (FREIRE, 2018), como denominou o educador, mas sim, uma prática humanizada onde todos participam criticamente da construção do conhecimento.

Dos ensinamentos freirianos no que tange ensino-aprendizagem aos norteadores da Educação Brasileira, têm-se as competências e habilidades que estão evidenciadas na Base Nacional Comum Curricular, atreladas às necessidades do século XXI. No aspecto geral, a BNCC visa atingir 10 competências ao longo de toda

educação básica, entre elas a competência dois que diz respeito ao pensamento científico, crítico e criativo.

Considerando o aspecto criativo, levantou-se as seguintes questões: o conceito de criatividade está presente na obra do educador Paulo Freire? Em caso afirmativo, de que forma essa abordagem da criatividade na sua obra se relaciona com a prática do professor?

O trabalho apresentou a etimologia e a ótica de outros autores que pesquisaram a manifestação da criatividade em diferentes épocas da sociedade, em áreas como filosofia, psicanálise, psicologia e história.

E a fim de contextualizar, auxiliar na formação e prática docente a competência dois da BNCC (2018) no aspecto educacional da perspectiva libertadora, doze obras do educador Paulo Freire foram selecionadas a fim de quantificar e elucidar em termos históricos as ideias em torno da criatividade. Essas obras em PDF, foram usadas para busca da palavra Criatividade e outras correlatas. De forma quantitativa, o levantamento foi registrado em tabelas, cada qual com o nome do livro e as palavras encontradas, e para cada uma delas, um trecho foi selecionado para ilustrar o uso.

O estudo das obras de Paulo Freire resultou na identificação de 336 palavras relacionadas à criatividade. Com base nos princípios teóricos e metodológicos presentes nessas obras, é possível concluir que a abordagem dialógica na educação escolar estimula a criatividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento.

Também suscitou a importância de desmistificar os conceitos de criatividade aplicando-os em todo o processo educacional. A capacidade criativa inata do ser humano não deve ser vista como um dom excepcional, mas sim como uma força impulsionadora presente em todos os indivíduos desde o seu nascimento. Essa capacidade desempenha um papel fundamental na sobrevivência e adaptação do ser humano às mais diversas situações, além de contribuir significativamente para o seu bem-estar e desenvolvimento intelectual.

Assim, o trabalho propiciou o reconhecimento que, embora além da época de produção do educador, a habilidade de criatividade era descrita em seus ensinamentos. O educador elucidou que para a educação libertadora, o indivíduo é criador. E a criatividade advém da problematização da realidade, da contestação do que lhe é apresentado de forma estática. Já o papel do professor é criar um ambiente estimulante, encorajar a expressão criativa dos alunos e propor oportunidades para que eles desenvolvam e apliquem suas habilidades criativas em seu processo de aprendizagem.

Em resumo, a pesquisa foi conduzida por meio de levantamento de dados (fichamento), abrangendo discussão acerca do conceito de Criatividade em um contexto histórico e contemporâneo, com foco na formação de sujeitos na área de

Educação. Por fim, foram elaboradas conclusões fundamentadas nos termos e ideias apresentados pelo renomado educador Paulo Freire em suas obras face a prática docente.

Referências

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

SILVA, Gisele Aparecida da; PEREIRA, Luciana Zampieri. **Pedagogia da Alegria: Considerações acerca da Criatividade e da Ludicidade em Paulo Freire**. *Revista X, Jacarezinho-PR*, v. 10, n. 2, p. 100-120, 2014.



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

Graziele Dall'Acua
Mestra em Ensino de Ciências e Matemática
Universidade de Caxias do Sul – UCS

O presente estudo é parte integrante de um projeto de tese, que por tem por objetivo analisar as contribuições de uma formação continuada para professores de Matemática que atuam com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Ensino de Flores da Cunha – RS de modo a constituir práticas pedagógicas que possibilitem a inovação.

Diante das necessidades de pensar nos desafios contemporâneos da educação, a proposta investigativa está alicerçada nas concepções de Freire (1996), Nóvoa (2019) e Imbernón (2009), 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. Alinhada às concepções teóricas da formação continuada de professores, esta pesquisa preocupa-se com as concepções epistemológicas do professor de Matemática, sendo constituída também à luz de Becker (2012).

Com relação a inovação pedagógica, os referenciais estão alicerçados nas concepções de Leite (2012) e Morés (2023), pois o que se busca é constituir práticas pedagógicas que possibilitem a inovação. Segundo Leite (2012) o processo pedagógico inovador se arma em teias de conhecimento, em teias de relações com e através do conhecimento, pois é a trama do diálogo humano com o epistemológico que se gera aquilo que se compreende como inovação pedagógica. O que se estima é

que os processos de inovação no contexto educacional possam gerar processos de ensino e de aprendizagem significativos para o estudante.

A pesquisa será realizada a partir de uma abordagem qualitativa embasado nas concepções de Bogdan e Biklen (1994), uma vez que tem a pretensão de analisar um cenário de características educacionais, em nível de percepções, compreensões e subjetividade dos participantes. Terá a intenção de explorar as variáveis e fatores determinantes relacionados à formação continuada de professores, por isso, será de cunho exploratório. Quanto aos procedimentos, a pesquisa será do tipo pesquisa-ação, ancorado nas concepções de Thiollent e Colette (2014), pois pretende-se explorar hipóteses relacionadas à formação continuada de professores de Matemática, buscando constituir práticas pedagógicas e processos inovadores na educação. Para realizar o levantamento dos dados, a pesquisa prevê a utilização de questionário, diário de campo, observações e grupo focal. Os dados serão analisados a partir dos referenciais teóricos da Análise Textual Discursiva à luz de Moraes e Galiazzi (2007). Para compor a amostra serão convidados os professores nomeados para o cargo de Professor de Matemática da rede municipal de ensino.

Com a realização desta pesquisa estima-se obter resultados relevantes no aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores participantes, assim como, possam servir de inspiração e promover transformações no ambiente escolar. Além disso, estima-se que o professor se transforme internamente, na sua forma de pensar e na forma de se constituir, promovendo um giro epistemológico.

Levando em consideração a construção de novas práticas pedagógicas, busca-se a transformação da escola em uma escola centrada na aprendizagem, como sugere Freire (1996), Nóvoa (2019) e Imbernón (2009). Portanto é fundamental pensar em formações continuadas para os professores, em um ambiente educativo inovador para promover ações compartilhadas e que estas ações estejam à altura dos desafios da contemporaneidade.

Referências

- BECKER, F. **Epistemologia do professor de matemática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- LEITE, D. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. Salvador: **Revista da FAAEBA**: Educação e Contemporaneidade, v. 21, n. 38, p. 29-39, dez. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432012000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 jul. 2023.

MORAES, R.; GALLIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ed. 3, Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORÉS, A. **Ensinar e aprender na universidade**: inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas. Caxias do Sul: Educus, 2023.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 16 jul. 2023.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**. Ciências Humanas e Sociais, v. 36, n. 2, pág. 207-216, 2014.



Possibilidades (in)visíveis no pensamento pedagógico e na docência

Ana Maria Sampaio dos Santos
Mestranda em Educação
Universidade Caxias do Sul – UCS

Joseli Christine Mendonça Machado Quaresma
Mestranda em Educação
Universidade Caxias do Sul – UCS

Patrícia dos Santos Costa de Oliveira
Mestra em Educação
Universidade Caxias do Sul – UCS

Este resumo expandido aborda as vivências, saberes e reconhecimentos dos profissionais atuantes na docência e gestão educacional, destacando as visibilidades e invisibilidades presentes nesses contextos. O objetivo é discutir a superação dessas invisibilidades para a construção de uma educação transformadora. A pesquisa utiliza entrevistas semiestruturadas com dois profissionais da educação básica, que atuam tanto na docência quanto na gestão. Os temas abordados nas entrevistas incluem trajetória profissional, concepção de educação, movimentos políticos, históricos e educativos, profissionalização e professoralidade, e o papel da educação como força transformadora. O estudo destaca a importância de práticas inovadoras em sala de aula, resistência aos obstáculos na gestão educacional e busca por transformações estruturais. Também enfatiza a formação continuada dos profissionais, o reconhecimento docente e o envolvimento dos alunos no processo educacional. A abordagem teórica adotada nesta pesquisa se baseou em diversos autores relevantes que contribuíram para a compreensão do pensamento pedagógico e da transformação educacional. Carbonell (2016) ofereceu fundamentos para explorar as perspectivas

inovadoras na educação. Cunha (2018) contribuiu para a compreensão da atuação dos professores na educação superior. Deleuze e Guattari (1977, citados por Gallo) foram utilizados para discutir a educação menor como potencializadora de uma escola diferente. Freire (1996) trouxe o conceito de pedagogia da autonomia como uma importante referência. Além disso, os trabalhos de Nóvoa (2017), Machado e Guedes, Síveres, Jesus e Júnior (2018) forneceram insights sobre os desafios e perspectivas da educação contemporânea. A partir desses referenciais teóricos, a pesquisa buscou embasar as reflexões sobre a construção de uma educação transformadora, considerando as influências políticas, históricas e sociais presentes na docência e gestão educacional. A metodologia adotada para o presente escrita consistiu em realizar uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com dois profissionais da educação básica que atuam tanto na docência quanto na gestão. As entrevistas foram transcritas e posteriormente categorizadas em cinco áreas temáticas: trajetória profissional, concepção de educação, movimentos políticos, históricos e educativos, profissionalização e professoralidade, e o papel da educação como força transformadora. A análise dos dados foi realizada de forma descritiva, buscando identificar as principais ideias e reflexões presentes nas entrevistas. A partir dessa análise, foram destacadas as visibilidades e invisibilidades vivenciadas pelos profissionais e discutidas as possibilidades de superação dessas invisibilidades para a construção de uma educação transformadora. A metodologia adotada permitiu explorar as experiências e perspectivas dos profissionais, proporcionando insights importantes para a compreensão dos desafios e potencialidades da docência e gestão educacional. A escrita está alinhada ao Grupo de Trabalho (GT) 7: Formação Docente e Docência, ao explorar a trajetória profissional dos entrevistados, suas concepções de educação e as influências políticas e históricas em suas práticas.

Referências

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Porto Alegre Penso 2016 (Livro on-line).

CUNHA, M^a I. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Educação revista quadrienal**. Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 6-11, jan-abr, 2018.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Kafka: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977. In: GALLO, Silvio. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. REMATEC: **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Ano 15, Nº 33, p. 185-200.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. REMATEC: **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Ano 15, Nº 33, p. 185-200.

JESUS, Maria do Socorro da Silva de. Darcy, a ousadia necessária. Cap. VII, p. 149 a 162. In: CUNHA, Célio da.; MACHADO, Magali de Fátima Evangelista; JÚNIOR,

Idalberto José das Neves. **Pensamento Pedagógico: textos e contextos I**. Brasília/DF, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade: Universidade Católica de Brasília, 2018.

JÚNIOR, Idalberto José das Neves.; SANTANA, Hadassah Laís de Sousa.; CUNHA, Célio da.; SÍVERES, Luiz. A pandemia em tempos de modernidade líquida: os desafios da educação superior brasileira. Cap. III, p. 63 a 94. In: CUNHA, Célio da.; MACHADO, Magali de Fátima Evangelista; JÚNIOR, Idalberto José das Neves.

Pensamento Pedagógico: textos e contextos I. Brasília/DF, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade: Universidade Católica de Brasília, 2018.

MACHADO, Magali de Fátima Evangelista; GUEDES, Everton de Moura. Fernando Azevedo: percursos de uma mente brilhante na educação brasileira. Cap. I, p. 25 a 36. In: CUNHA, Célio da.; MACHADO, Magali de Fátima Evangelista; JÚNIOR,

Idalberto José das Neves. **Pensamento Pedagógico: textos e contextos I**. Brasília/DF, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade: Universidade Católica de Brasília, 2018.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.

Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Rev., Educação & Sociedade** [online], 2021, v. 42. Acesso em dez 2021, e249236.

Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>>. Epub 16 Ago 2021. ISSN 1678-4626.

SÍVERES, Luiz. Pensamento pedagógico: textos e contextos I. Prefácio, p. 15 a 18. In: CUNHA, Célio da.; MACHADO, Magali de Fátima Evangelista; JÚNIOR, Idalberto José das Neves. **Pensamento Pedagógico: textos e contextos I**. Brasília/DF, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade: Universidade Católica de Brasília, 2018.



Inovação na educação sob o olhar de doutorandos/as do PPGE-UNESC que ingressaram entre 2020-2022

Maria Aparecida Casagrande
Doutoranda em Educação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Odécia Almeida de Souza da Silva
Doutoranda em Educação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

O presente resumo tem como objetivo apresentar uma coleta de dados que buscou identificar a concepção dos/as doutorandos/as em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, que ingressaram no programa em 2020 até 2022 sobre o conceito de “inovação na educação” e a inserção dele nas práticas pedagógicas desses profissionais. A metodologia utilizada foi um questionário enviado aos doutorandos/as via *google forms*. Sendo que foram enviados questionários a 31 doutorandos/as e 16 deles efetuaram devolutivas.

Cabe inicialmente destacar que, conforme Fausto Camargo & Thuinie Daros (2018, p. 4) “o processo de inovação é realizado desde o início da história da humanidade, primeiramente para a sobrevivência e, mais tarde, para a evolução e o progresso”. Nos tempos atuais, porém, tem ocorrido uma aceleração no processo de produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos e, diante desse cenário, a inovação passa e ser pauta necessária em diferentes ambientes e setores, dentre eles, a educação.

Historicamente, o conceito de inovação na educação vem sendo estudado e debatido como afirma Gildo Volpato (2010, p. 129), “por muitos pesquisadores

entre eles: Cunha (1998a, 2006), Leite, Lucarelli, Veiga et al (1999), Veiga, Resende e Fonseca (2000), Lucarelli (2003), Balzan (2002), Castanho (2000, 2002, 2003) ”.

Observa-se que, muitas vezes, inovação na educação é confundida com introdução de novos mecanismos tecnológicos no ensino, ou com o emprego de práticas e metodologias pedagógicas ativas em sala de aula. Enquanto pesquisadoras em educação destacamos que é possível identificar significados diferentes de inovação em cada corrente teórica e ideológica de ensino.

Para o pedagogo espanhol Jaume Carbonell (2002, p. 20), a inovação em sala de aula não representa o emprego superficial de novas tecnologias digitais, mas o envolvimento de todos os integrantes do processo educacional na dinâmica de superação de práticas tradicionais “incrustadas” no ensino e a emergência de uma postura que permita “pensar criticamente o conhecimento socialmente construído”.

Os/as doutorandos/as participantes deste estudo, em sua maioria, apresentaram suas bagagens teóricas trazendo questionamentos e reflexões pertinentes. Dentre elas cabe salientar: a indissociabilidade da relação do ensino com práticas inovadoras que aproximem conhecimentos teóricos com situações concretas e solução de problemáticas da vida cotidiana e a necessidade de formação continuada e investimentos públicos e privados na área de inovação. Além disso, a importância das interações interpessoais e das mediações do professor no processo de ensino-aprendizagem foram também registradas. A associação do conceito de inovação na educação com as perspectivas teórico-metodológicas das instituições de ensino e do professor e a superação da forma reducionista de vincular inovação aos aparatos tecnológicos atuais também foram mencionadas pelos participantes. E, ainda, a atribuição das práticas inovadoras como possíveis molas propulsoras para o engajamento e a motivação estudantil no seu próprio processo de ensino aprendizagem.

Além desses aspectos, também foram levantados, em menor incidência, debates quanto aos “modismos” e interesses que permeiam os discursos inovadores nas instituições de ensino, quando vinculados às políticas educacionais advindas de perspectivas neoliberalistas, que estimulam o individualismo e a competitividade em detrimento de uma formação humanizada voltada para a responsabilidade social dos cidadãos.

A partir das discussões apresentadas e dos referenciais estudados torna-se possível compreender que a inovação na educação não ocorre de forma isolada, como um fim em si mesma, mas configura-se como “rupturas, sinais, alternativas inovadoras”. Esses movimentos, atrelados a uma série de outros fatores, em inter-relação, podem contribuir para qualificar os processos de ensino-aprendizagem como um todo, ou seja, do planejamento da aula até a aplicação dos instrumentos avaliativos.

Referências

- CAMARGO, Fausto & DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Tradução Fátima Murade. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais professores**: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior. Curitiba: Editora CRV, 2010.



A importância do brincar no desenvolvimento infantil: reconhecimento e valorização pela BNCC

Sandra Canal

Doutoranda em Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Maria Souza dos Santos

Doutoranda em Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Andreia Mendes dos Santos

Doutora em Serviço Social

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Este estudo aborda a importância do brincar no desenvolvimento infantil, reconhecido e valorizado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). O brincar é considerado uma atividade essencial para o crescimento integral das crianças, possibilitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas.

O tema central da pesquisa foi investigar a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil, com ênfase nas diretrizes estabelecidas pela BNCC. A pesquisa teve como objetivo explorar a importância do brincar como estratégia pedagógica no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento holístico das crianças. Teve como principais teóricos: Piaget, Vygotsky, Froebel, Malaguzzi, Montessori, entre outros.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, envolvendo revisão bibliográfica e análise documental da BNCC, com foco nas orientações relacionadas ao brincar. Foram explorados estudos e pesquisas que demonstraram os benefícios do brincar para o desenvolvimento infantil em diversas áreas, como cognição, socialização, emoções e habilidades motoras. Além disso, foram analisadas experiências práticas de professores que utilizaram o brincar como recurso pedagógico em suas práticas educativas (BRUXEL, 2015; MOTA, SILVA, FIDELIS e OLIVEIRA, 2020).

Os resultados da pesquisa revelaram que a BNCC reconhece o brincar como uma competência a ser desenvolvida nas crianças, destacando sua importância para o crescimento integral dos indivíduos. O brincar não se limita apenas a uma forma de entretenimento, mas a uma maneira pela qual as crianças exploram o mundo ao seu redor, exercitam a criatividade, constroem narrativas, desenvolvem habilidades de comunicação e resolução de problemas, além de fortalecerem o desenvolvimento motor e as habilidades sociais e emocionais.

A pesquisa reforça a importância do brincar como um elemento essencial no processo educativo das crianças, ressaltando a valorização dada pela BNCC a essa prática. O brincar não deve ser encarado como uma atividade isolada, mas como uma estratégia pedagógica integrada ao currículo escolar, articulada com os conteúdos e objetivos de cada área de conhecimento. É responsabilidade dos educadores e pais reconhecerem e valorizarem o brincar, proporcionando às crianças espaços e oportunidades para que elas possam explorar, criar, experimentar e se desenvolver de forma holística.

Ao seguir as diretrizes da BNCC e promover o brincar como uma prática educativa significativa contribui-se para a formação de indivíduos mais autônomos, criativos e socialmente habilidosos. Além disso, o brincar proporciona um ambiente propício para o crescimento integral das crianças, promovendo relações saudáveis, o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e a construção de uma sociedade mais harmoniosa e saudável.

Em conclusão, a pesquisa reforça a importância do brincar no desenvolvimento infantil, destacando seu reconhecimento e valorização pela BNCC. Por meio do brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar, aprender, criar e se desenvolver de maneira integral; proporcionando às crianças um ambiente propício para seu crescimento e formação como cidadãos plenos.

Referências

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 01. Jul. 2023.

BRUXEL, Vera Lúcia Kuhn. **Brincadeiras de crianças na Educação Infantil**. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/f36400a2-d8ac-4065-be0c-da6d04fe0be2/content>. Acesso: 28. Jun. 2023.

MOTA, Maria Gorete da Silva; SILVA, Luiz Wesley de Freitas; FIDELIS, José Ailton Ferreira; OLIVEIRA, Mônica de Fátima Guedes de. **BRINCANDO E APRENDENDO:** Um relato de Experiência. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID6051_01092020132111.pdf. Acesso: 28. Jun. 2023.



Cartas: uma outra forma de escrever e pesquisar na formação docente e discente

Delcio Antônio Agliardi
Doutor em Letras
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este resumo expandido emerge de pesquisa qualitativa com professores e estudantes em processo formativo, inicial e contínuo, com o objetivo de olhar para a formação e identidade docente. Desde o início do curso de licenciatura em Filosofia e, logo depois, as leituras autorais das obras “Cartas a Cristina” (FREIRE, 1997), “Cartas as um jovem pesquisador em Educação” (NÓVOA, 2015) e “Cartas a um jovem poeta” (RILKE, 2006), a escrita narrativa me acompanha. Podem ser fontes, registros significativos e também uma forma de produzir conhecimento. De acordo com Vieira (2020), cartas podem ser fontes da pesquisa, pois são escritas narrativas ricas de possibilidades de diálogo entre as experiências nos/dos/com os cotidianos escolares e os contextos histórico-político-sociais da profissão docente e da formação de professores. Na formação docente e na docência, somos desafiados a buscar estratégias de ensino para diversificar as formas de escrita e sistematização do conhecimento na perspectiva do diálogo entre os professores ingressantes e os que atuam na docência na Educação Básica. Para conhecer e refletir sobre o que pensam, o que fazem e as trajetórias docentes, desafiamos jovens acadêmicas de um curso de Pedagogia e professores de duas escolas de educação básica a trocarem cartas durante um semestre. A metodologia e os objetivos foram construídos juntos e o processo de interação aconteceu por intermédio de cartas, escritas em suporte digital ou manuscritas. A carta é um gênero que implica pessoalidade, relação dialógica e comunicação. Por isso, a escrita envolveu um remetente e um destinatário, os quais trocaram de posição durante o processo, considerando que, tantos as acadêmicas do curso de Pedagogia quanto os professores da educação básica,

puderam livremente expressar seus pontos de vista e a reflexão teórica que permeou as situações comunicativas, isto é, uma interlocução direta entre remetentes e destinatários, entre quem escreve e quem lê. O percurso metodológico contou ainda com visitas das acadêmicas aos professores das escolas, recurso este que possibilitou o diálogo presencial entre as partes da pesquisa. O referencial de sustentação teórica se assenta em Vieira (2020), Lima (2021) e Freire (1997). Valemo-nos da concepção defendida por Vieira (2020) de que as cartas podem ser narrativas da própria trajetória de vida-formação, um movimento de dar conta da prática formativa, a qual pode se dar de forma dialética, na complexidade e subjetividade de uma história individual de formação docente, e também síntese da expressão coletiva. Lima (2021), ao organizar a obra “Cartas ao professor iniciante”, oportuniza que as estudantes do curso de Pedagogia percebam e reflitam acerca da constituição docente do professor iniciante. O pensamento de Freire (1997) se entrelaça com as outras duas autoras no sentido de que a docência exige formação, reflexão e pensamento crítico. A amostra é constituída de 60 cartas, as quais possuem textos entre duas e cinco laudas e integram a produção que emergiu da interação oportunizada pelo processo de curricularização da extensão de uma Unidade de Aprendizagem do curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no primeiro semestre de 2023. Os resultados revelam os marcos da formação inicial e continuada de professores, os acontecimentos cotidianos e os indícios de um processo identitário, o qual tem na escrita docente um exercício de autoria. Dentre as principais marcas da docência contemporânea, observamos tensionamentos e temores: a dificuldade de atuar na educação inclusiva e no atendimento da diversidade de estudantes que, segundo os professores, vem num grau crescente na última década; a presença de estudantes em sala de aula que apresentam significativa distorção idade/ano; as consequências causadas pela pandemia da Covid-19, sobretudo em termos emocionais e de pertencimento para as atividades presenciais; a crescente diminuição de estudantes no Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), um cenário percebido em todo o território nacional. Outro aspecto que se mostra relevante é a dificuldade, e a resistência, dos estudantes utilizarem as tecnologias de informação e comunicação para fins de estudo. Essas vozes empíricas, aos serem confrontadas com as vozes teóricas, produzem novos sentidos e interpretações do exercício docente e exigências para a formação inicial e continuada de professores. Nóvoa (2015), ao falar do conhecimento científico, argumenta que devemos conhecer a nossa escrita, pois é ela que nos distingue como investigador. A escrita acadêmica, para ele, não é apenas um modo de apresentar dados e resultados, é uma forma de expressão pessoal e de criação artística, é uma forma de encontrar e construir a própria identidade como professor pesquisador.

Referências

FEIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha via e minha práxis. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

LIMA, Samantha Dias de Lima (Org.) **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

NÓVOA, Antônio. **Carta a um jovem investigador em Educação**. Investigar em Educação – IIª série – Número 3, 2015. Disponível em <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>. Acesso em 20 de jun./2023.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

VIEIRA, Juliana; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser**. Crítica Educativa, Sorocaba/SP, v. 6, 2020, p. 01-17, disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br>. Acesso em 11 de jun./2023.

O saber da experiência dos práticos, aos poucos, comprovou-se insuficiente para responder à qualidade necessária ao ensino superior. Por isso, em 1983, o Conselho Federal de Educação editou a Resolução nº 12, a qual estabeleceu a obrigatoriedade da formação pedagógica nos cursos de especialização. Em 1992, a UCS, preocupada com a qualidade da educação e convencida da importância da capacitação docente para o ensino superior de qualidade, com base na Resolução 004/92 do Conselho Universitário, passou a investir em dois grandes eixos: titulação dos professores e formação didático-pedagógica, institucionalizando o PFP, por meio da realização de Seminário de Atualização Didático-Pedagógico (SADP).

Entre os principais objetivos do PFP, de caráter permanente e contínuo, destacam-se: a) “planejar, coordenar e realizar ações voltadas para a qualificação pedagógica dos professores da UCS;” e “b) “articular diretrizes e ações de qualificação pedagógica com os demais programas institucionais, particularmente com o Programa de Avaliação” (VEIGA, 2012, p. 177).

O ponto de referência para as reflexões propostas pelo PFP sempre foi a sala de aula e a prática pedagógica do professor, na concepção de indissociabilidade entre a dimensão epistemológica, a dimensão pedagógica e a dimensão política (CORTELETTI et al., 2002).

Para atender à dinamicidade das necessidades sentidas pelos professores e às exigências do mercado, da sociedade e da própria instituição de ensino superior, o PFP da UCS foi construído e reconstruído, passando por oito períodos desde a sua criação (BUOGO; STEDILE, 2018).

No que se refere, especificamente, à experiência da formação didático-pedagógica dos professores do curso de Direito da UCS, de forma ainda incipiente, por meio das evidências encontradas no acervo físico do PFP do Instituto Memória Histórica e Cultural (IMHC), percebe-se que os professores apresentaram resistência em participar dos SADP logo que estes foram implementados institucionalmente, pois há um pequeno número de relatórios de participação desse grupo de professores. Isso se deu, talvez, pelo fato de a Resolução 004/92 prever o dever de participar de um SADP no prazo de 120 (cento e vinte) dias apenas para os ingressantes na carreira docente da UCS.

Gradualmente, os professores do curso de Direito começaram a participar das formações sobre as práticas pedagógicas, sendo que os primeiros foram os do campus de Bento Gonçalves. Nos relatórios apresentados ao PFP, esses professores avaliaram o SADP como altamente positivo para, entre outras questões, aprimorar e reciclar os métodos e técnicas de ensino e avaliação.

A narrativa será construída por meio de abordagem qualitativa, consultadas fontes orais e documentais, e fundamentada nas teorias construídas por Burke, Certeau, Chartier, Le Goff – quanto à História Cultural; Nóvoa, Tardif e Larossa –

quanto aos saberes e formação docente; Buogo, Stedile, Corteletti, Mattana, Panozzo e Rela – quanto ao Programa e à formação de professores na UCS.

A pesquisa está em andamento, por isso ainda não é possível apresentar considerações finais sobre a efetiva contribuição do PFP da UCS à qualificação didático-pedagógica dos docentes do curso de Direito.

Referências

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BUOGO, Ana Lúcia; STEDILE, Nilva Lúcia Rech. **O processo de criação do Programa de Formação de Professores na Universidade de Caxias do Sul**. In. BUOGO, Ana Lúcia et al (Org.). Formação de professores no Ensino Superior e os desafios da contemporaneidade. Caxias do Sul: Educs, 2018, pp. 17 – 33.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CAXIAS DO SUL. **Resolução nº 004/92**, do Conselho Universitário da UCS, que institui o Programa de Qualificação Pedagógica de seus docentes. Disponível CRAC.

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).

CORTELETTI, Isabel et. al. **Reflexões sobre a ação: uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto Editora, LDA: Portugal, 1995.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto Editora, LDA: Portugal, 1995 a.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Publicações Dom quixote, LDA: Lisboa Codex – Portugal, 1995 b.

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.

PASTA: Núcleo Pedagogia Universitária. Seminário de Atualização Didático-Pedagógico. Relatórios. Modos de Currículos. Textos usados no Seminário e Oficinas 2004 – 2005. Arquivo físico Instituto Memória Histórica Cultural (IMHC) da UCS.

RELA, Eliana; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ANDRIOLLO, Cristiano. **Identidade e Memória da Formação de Professores da Universidade de Caxias do Sul**. Disponível em: <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2020/01/LIBRO-DE-ACTAS-Rosario.pdf>, pp. 3016 – 3023. Acesso em: 04 ago.2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente:** propostas em debate. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.



Docências nas classes multisseriadas

Thaieni Mazetto Costa
Graduanda em Pedagogia
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Helenise Sangoi Antunes
Doutora em Educação
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

O projeto de pesquisa intitulado: “Escolas Multisseriadas: O que os(as) professores(as) têm para nos contar em época de pandemia e pós-pandemia?” originou a escrita deste trabalho. Ele surgiu com o propósito de investigar as estratégias teórico-metodológicas, os desafios e as possibilidades que foram construídas pelos docentes de classes multisseriadas no Sul do Brasil, Uruguai e Portugal para o trabalho com seus alunos durante a pandemia do Covid-19.

O trabalho vem ao encontro com a temática abordada no evento e com o grupo de trabalho escolhido, que busca evidenciar a formação docente e as diversas docências, tanto na educação básica, quanto na educação superior atualmente.

A abordagem metodológica utilizada é de cunho qualitativa, ancorada nos princípios teórico-metodológicos de Bogdan e Biklen (1994). O referencial teórico é composto por Ribas (2021) e Neubauer et al (2005). Além disso, a pesquisa foi realizada através de questionário via **Google Forms**, contando com 12 (doze) professores da Educação do Campo, sendo que destes, 6 (seis) professores trabalharam especificamente com classes multisseriadas na pandemia. Portanto, para este estudo, foram recortadas e analisadas as respostas desses 6 (seis) professores participantes. Através desse formulário, construímos um panorama geral da situação da docência nas classes multisseriadas do RS na pandemia. Os professores puderam compartilhar suas experiências, dificuldades, aprendizagens e estratégias vivenciadas no período pandêmico. Esse compartilhamento é de suma importância, tanto para nós

pesquisadoras, quanto para os próprios professores, pois remete a importância da consideração e da valorização da especificidade do trabalho com as classes multisseriadas (Ribas, 2021, p. 195).

Assim, no quesito das estratégias teórico-metodológicas construídas pelos docentes, os mesmos relataram que fizeram uso de materiais impressos; vídeo-aulas e aulas on-line; criaram planejamentos baseados na Pedagogia de Projetos e na Aprendizagem Ativa; utilizaram ferramentas de tecnologias digitais, como *Google Classroom* e *Jamboard* e procuraram desenvolver uma prática pedagógica que possibilitasse a construção de aprendizagens significativas, a partir de uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento e aprendizagem humana.

Em relação as aprendizagens dos docentes nesse período, eles relataram que precisaram pensar em outras formas de elaboração de planejamentos de aula; na transformação das dificuldades em potencialidades, novas formas de criação de vínculos através das tecnologias da informação e comunicação; além do autoconehecimento e organização do tempo. Neste sentido, Ribas (2021) comenta que, apesar das dificuldades, das pedras que se encontram nos caminhos dos professores da multisseriação, é possível “olhar o planejamento como algo flexível, aberto para o novo” (2021, p. 160). Além disso, os seis professores participantes da pesquisa relataram que buscaram formação continuada nesse período, o que nos mostra o interesse de cada um deles. Assim, lembramo-nos de Neubauer et al (2005, p. 62), quando esta afirma que os professores precisam primar pela formação continuada, vivenciando criticamente os saberes experienciais e refletindo permanentemente sobre sua prática educativa.

A partir desses dois recortes pudemos compreender o quão complexo, desafiador, mas também lindo, foi a reinvenção dos docentes de classes multisseriadas durante a pandemia. Para finalizar, também salientamos a importância de ter um olhar atento e sensível para as particularidades das classes multisseriadas, assim como, com os saberes desenvolvidos pelos docentes nesse contexto singular e potente, o qual deve ser mais reconhecido e valorizado.

Referências

BOGDAN, Robert; BICKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. Ed. Porto: Porto, 1994.

RIBAS, Juliana da Rosa. **Ateliê Biográfico de (Auto) Formação: Cruzando fios e entrelaçando histórias – Trajetórias docentes de professores em Classes Multisseriadas no Estado de Santa Catarina – Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2021.**

NEUBAUER, Bruna Mezzomo; SILVA, Patrícia Santos da; RISTOW, Simaia Zancan; ROSA, Vaneza Silva da. Formação continuada de professores: a construção dos saberes experienciais. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). **Trajetória docente: o**

encontro da teoria com a prática. Santa Maria: Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.



Narrativas mitológicas e arquétipo do feminino: uma fenomenologia sobre os modos de fazer docência

Fátima Tailize Barros Machado
Mestranda em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC

Ao falarmos em educação buscamos, na maioria das vezes, entendê-la de forma racional, orientando professores(as) por fundamentos teóricos-metodológicos que ressignifiquem suas ações. Raramente nos propomos a pensar educação a partir do reconhecimento do(a) professor(a) à sua própria história, ao seu modo de vida, à sua ancestralidade e o que isso impacta no seu modo de fazer docência. Alicerçado na obra de Hollis (2005) e pensando em uma educação sensível, questionamos: se a alma não é escutada, é possível ensinar? Por que haveríamos de ensinar, ou aprender mais sobre algo, quando não temos a menor ideia de quem somos, ou quais valores nos servem de informação para educar?

O magistério, uma profissão feminizada, que ainda traz valores muito enraizados do estereótipo da professora de moral impecável, mãe espiritual de seus alunos, (Louro, 1997) constituído entre o século XIX e XX, contrasta, ao mesmo tempo em que afasta, a possibilidade de uma aceitação dos diferentes modos de fazer docência como uma oportunidade de ressignificação do(a) próprio(a) professor(a) a sua prática.

Propomos, neste trabalho, pensar a educação recorrendo ao sensível, buscando a partir do arquétipo do feminino e amplificação simbólica das narrativas mitológicas de seis deusas gregas (Atena, Afrodite, Ártemis, Hera, Perséfone e Deméter) uma nova maneira de compreender os modos de fazer docência. A pesquisa que será realizada com mulheres professoras vinculadas ao Município de Vale do Sol, no

interior do Rio Grande do Sul, ocorrerá no segundo semestre do ano de 2023, tem como objetivos: identificar como os arquétipos do feminino atuam no modo de viver as docências nas escolas; investigar como as professoras compreendem o acesso ao autoconhecimento e o que este autoconhecimento pode refletir na escola; compreender como as mulheres professoras vivenciam o arquétipo do feminino e o que representa a conexão com este arquétipo para a mulher professora.

A abordagem teórica central parte da psicologia analítica, recorrendo aos estudos sobre símbolos e arquétipos de Carl G. Jung, bem como de outros autores que se dedicaram a pensar com auxílio dos escritos de Jung. Para o autor, ao falar de arquétipos, retrata como representações apresentadas pelo inconsciente:

[...] se os arquétipos fossem representações originadas na nossa consciência (ou adquiridas por ela), nós certamente os compreenderíamos, em lugar de nos confundirmos e nos espantarmos quando se apresentam. O arquétipo, é na realidade, uma tendência instintiva, tão marcada como o impulso das aves para fazer seu ninho e o das formigas para se organizarem em colônias (JUNG, 2022, p. 83).

A ação metodológica se dará numa perspectiva intuitiva-reflexiva a partir do círculo de cultura de Paulo Freire (1987), mediante as imagens trazidas por cada participante da pesquisa, as vivências (desenho, pintura, escrita, argila, mandala, tarot) e a escuta atenta das narrativas apresentadas por cada professora. Para o fenomenólogo Bachelard (1993, p. 185) a imagem “não precisa de um saber”, pois ela “existe antes do pensamento” e por isso podemos dizer que “antes de ser uma fenomenologia do espírito, uma fenomenologia da alma.”

Referências

- BACHELARD G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- HOLLIS, J. **Mitologemas**: encarnações do mundo invisível. São Paulo: Paulus, 2005.
- JUNG, C. G. **O Homem e seus Símbolos**. 3 ed. especial. Rio de Janeiro: Editora Harper Collins, 2022.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, M (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.



A Pós-Graduação *Stricto Sensu* no âmbito da formação pedagógica

Juliana Bittencourt Garcia
Doutora em Educação
Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Maria Isabel da Cunha
Doutora em Educação
Universidade Federal de Pelotas – UFPel

A busca por formação de pós-graduação *stricto sensu*, caracterizada pelo mestrado e doutorado, vêm crescendo no cenário da educação superior no Brasil. Cada vez mais se revela o interesse pela qualificação acadêmica tendo em vista a celeridade do conhecimento e as exigências do mundo do trabalho. Os Programas de Pós-Graduação (PPGs), em suas diferentes áreas, contam, periodicamente, com um significativo número de candidatos às suas vagas, consolidando este *espaço* como um *lugar* de aprofundamento teórico e de produção científica.

Entretanto, os PPGs *stricto sensu* em sua gênese priorizam atividades de pesquisa e seus produtos são evidenciados através de dissertações e teses. Essa condição tem promovido um aumento significativo da produção científica nacional. Ao mesmo tempo, a legislação, por meio do artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nº. 9394/96, atribui a esse nível de ensino, a preparação para a docência na educação superior. Porém, essa tendência por parte dos PPGs *stricto sensu*, em priorizar atividades de pesquisa, os torna, mesmo que não intencionalmente, responsáveis por reproduzir e dar continuidade a crença de que para ser professor basta ter a expertise em determinado conteúdo, ou seja, ser um bom pesquisador (PACHANE, 2005, p. 14).

Este estudo buscou mapear como a formação pedagógica da/na pós-graduação *stricto sensu* se apresenta no contexto da produção acadêmica de Programas de Pós-Graduação brasileiros. Para isso, foi realizada uma busca na literatura, usando os princípios da construção de *Estado de Conhecimento*, na perspectiva de Morosini (2015). O exercício foi realizado com base nos trabalhos publicados na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT). Orientamos a pesquisa a partir do descritor de busca: “formação pedagógica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*”. Procuramos ainda subsidiar a questão norteadora: *Como se desenvolve a formação pedagógica no contexto dos cursos de pós-graduação stricto sensu?*

Os achados apontam para o reconhecimento, por parte dos docentes e/ou pesquisadores, da fragilidade da formação pedagógica para atuação no ensino superior. Na maioria dos trabalhos, é ressaltada a necessidade de articulação do conhecimento da área específica com o conhecimento pedagógico. No entanto, percebe-se, também, a dificuldade em superar o paradigma de que *quem sabe fazer, sabe ensinar*, contribuindo para a reprodução de práticas de ensino tradicionais, baseadas na lógica positivista, e para a pouca importância dada à formação pedagógica. A discussão teórica lançou mão das contribuições de Morosini (2015), Almeida e Pimenta (2014), Corrêa e Ribeiro (2013), Cunha (2008) entre outros.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, vol. 27, nº. 2, p. 7-31, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96**. Brasília, DF. Brasil. 1996.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, jun. 2005.



A formação continuada de docentes em serviço: um olhar antropológico

Fabiana Gazzotti Mayboroda

Doutora em Educação

Centro Universitário Cenecista de Osório – UNICNEC

Eduardo Ingrassia

Mestrando em Educação

Centro Universitário Cenecista de Osório – UNICNEC

Este relato de pesquisa inscreve-se na área de formação docente, em especial na formação continuada/permanente realizada no contexto da atuação na Educação Infantil. O objetivo deste trabalho foi compreender como a supervisão escolar pode fomentar um espaço que atenda as demandas e as necessidades de formação permanente da rede pública de ensino de Capão da Canoa-RS, a partir da socialização de uma experiência em uma escola de Educação Infantil.

O estudo seguiu uma abordagem qualitativa, tendo como perspectiva orientadora a realização de uma pesquisa-ação (BARBIER, 2002), pois é uma das muitas diferentes formas de investigação-ação, a qual é definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar uma prática. Participou do estudo uma instituição de educação infantil pública, localizada em um distrito do município de Capão da Canoa, Litoral Norte Gaúcho. Para a construção de dados, recorreu-se à realização de diário de campo, pois acreditamos ser o melhor instrumento para a descrição densa e o registro do percurso realizado, sendo uma ferramenta importante para autoanálise, modificando os rumos quando necessário “ser capaz de fazer com que o próprio trabalho de pesquisa, constantemente reouvido, reavaliado, ali na própria situação de campo ou individualmente ou coletivamente, seja o fio do aprendizado da própria prática de pesquisa” (BRANDÃO, 2007, p. 27).

Nossa intenção foi criar um espaço de debate e estudo no qual todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem construíssem conhecimentos que fossem importantes para o trabalho pedagógico. Para isso, constituiu-se grupos de trabalho específicos, com encontros sistemáticos, tendo como intenção a partilha de experiências e a criação de dinâmicas de trabalho colaborativo, além da promoção do trabalho em rede. É necessário pontuar, que todos os profissionais que trabalham na escola, fariam parte dos grupos de trabalho, pois

Mantendo como objecto essencial da actividade supervisiva a qualidade da formação e do ensino que praticam, a supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula, mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria, como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve (ALARCÃO, 2002, p. 218).

Percebemos que a efetivação de um momento de escuta e de reflexão – por parte da supervisão escolar – e de construção de conhecimento – por parte de todos os envolvidos – criou uma comunidade aprendente.

Esse momento possibilitou a constituição de um contexto de múltiplas aprendizagens, no qual favoreceu o desabrochar das capacidades e das competências, além de fomentar atitudes responsáveis perante o outro, a crítica do próprio pensamento e a construção de um pacto coletivamente assumido.

Desta forma, assumimos que o desenvolvimento profissional é uma articulação entre a formação inicial e a formação permanente, em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (NÓVOA, 2009). Assim, ao supervisor escolar cabe, criar diferentes espaços de escuta sensível e colaborativa, no qual a oportunidade de interagir, leve a conhecer melhor cada docente – seu “ethos” e “visões de mundo” (GEERTZ, 1989).

Portanto, a supervisão escolar é responsável pela tarefa de acolher a comunidade, escutar os envolvidos e transformar as instituições educacionais em espaços privilegiados de formação ao longo da vida (NÓVOA, 2009).

Referências

- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In. FORMOSINHO, J. **Supervisão na Formação de Professores**. Porto: Porto Editora, 2002.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação Brasília**: Plano, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 10, N. 1, Jan./jun. 2007.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- NÓVOA, António. **Professores – Imagens do futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.



Os processos de formação docente e continuada e suas relações com o contexto educacional

Daniela Depelegrin
Graduanda em Filosofia
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Júlia Kunz
Graduanda em História
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Andréia Morés
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

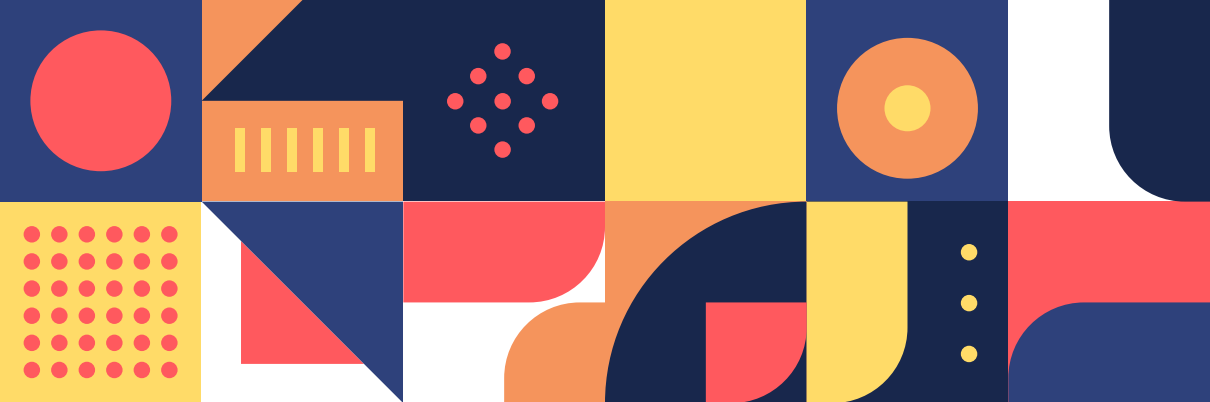
Este estudo contempla reflexões de pesquisas que estão relacionadas à educação superior, à formação docente e à inovação pedagógica, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), sob orientação da professora Dra. Andréia Morés. Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivos mapear e analisar duas políticas brasileiras educacionais, a saber: o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e o programa Residência Pedagógica, e suas relações com a formação docente. Além disso, busca mostrar a constante necessidade de readaptação e inovação dessas políticas, para que, assim, acompanhem os processos de ensino e de aprendizagem, que estão em constante mudança. O quadro teórico é constituído por Freire (1996), que faz uma crítica ao ensino formador técnico, afirmando que a experiência educativa é um exercício humano; Nóvoa (1992; 2017), que pensa a formação docente como socializadora para a questão profissional, trazendo um novo lugar institucional que traga a profissão docente para dentro das universidades e Santos e Costa (2018),

que afirmam que o conhecimento é uma das funções da educação superior e deve se desenvolver em sintonia com as inovações didáticas, científicas, tecnológicas e do mundo do trabalho. A metodologia constituiu-se de uma construção de dados, a partir da abordagem qualitativa de pesquisa em educação de Bogdan e Biklen (1994). Após a construção de dados, elaborou-se um quadro teórico a partir das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o PARFOR e a Residência Pedagógica, com os descritores: “Parfor e formação de professores”; “Parfor e Formação docente”; “Parfor e educação básica”; “programa Residência Pedagógica e a formação docente”; “Residência Pedagógica e a Formação de professores”. Os resultados mostram que o programa PARFOR contribui para a formação profissional de professores que já atuam na área da educação, mas que não tiveram uma formação docente na área que atuam, de modo que, com esse programa, vejam na teoria o que realizam na prática e se reconhecem como docentes profissionalizados. No entanto, apesar dessa contribuição, por um lado, há críticas em relação a esse programa, principalmente no que diz respeito à falta de investimento e à dificuldade de permanência por parte dos professores matriculados no programa. Por outro lado, o programa Residência Pedagógica mostra-se como uma alternativa para a inovação e reconfiguração dos ambientes de formação dos professores. Desenvolvido pela CAPES, o programa contribui para a implementação de projetos inovadores, estimulando a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em parceria com redes públicas de educação básica. Quanto a isso, segundo Lima e Marques (2021), o programa propicia aos licenciandos mais tempo de regência nas escolas, possibilitando uma maior aproximação com os estudantes. Portanto, destaca-se a relevância de políticas que acolham a formação de professores e incentive a reflexão crítica e a permanência desses profissionais nesses programas.

Referências

- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LIMA, Mariely Layane Almeida de et al.. **O programa residência pedagógica: um olhar para o percurso formativo de residentes**. Instrumento, v. 23, n.3 (2021): Edição Especial – Dossiê Residências Docente e Pedagógica, set, 2021.
- NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2017, v. 47, n. 166, pp. 1106-1133. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. Acesso em: 10 de jul. 2023
- SANTOS, V.L.P. dos; COSTA, C.J. de S.A. Docência, formação e inovação: percursos interconectados na configuração do conhecimento pedagógico na educação superior. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 212-330,

2018. DOI: 10.20396/etd.v20i1.8649170. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649170>. Acesso em: 10 de jul. 2023



A prática docente para e com a infância: um olhar atento e afetuoso sobre o fazer pedagógico na educação infantil

Aline Kerber Bruniczak
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

A muito venho me questionando acerca do fazer pedagógico na etapa inicial da caminhada escolar. Ou seja, estou constantemente refletindo e analisando os contextos da educação para e com a infância, especificamente para aqueles abaixo dos 5 anos de idade. Essas reflexões me direcionam para um pensar fora dos padrões vistos nas últimas décadas no cotidiano da grande maioria das Escolas que atendem esse pequeno-grande público.

Assim, esse estudo busca problematizar e refletir quanto às práticas docentes e sua significância para as crianças. Para tal, sigo conforme me direcionam os seguintes objetivos: refletir acerca do vivido no cotidiano e nas turmas de Educação Infantil, levando em consideração práticas exitosas e condutas bem aceitas pelos pequenos; embasar as reflexões de acordo com fontes e teorias que dialogam com a ideia de docência para e com a infância, a partir de materiais/autores lidos dentro da temática; trazer provocações pertinentes ao assunto, de forma a mover profissionais e futuros profissionais a re/pensar suas práticas em sala de aula com as crianças; compreender a riqueza da infância quanto espaço de pesquisa, voltando olhares atentos para tal etapa da educação e para indivíduos tão especiais.

Para atingir tais objetivos, as metodologias adotadas são de revisão bibliográfica, de forma a compreender os materiais disponíveis e as pesquisas realizadas, complementada com uma pesquisa do vivido, ou ainda chamaria de pesquisa experiência ou experimentada, onde muito será conduzido conforme as vivências com as

crianças em contextos escolares, tendo sido possível observar, experienciar, analisar e compreender certos processos.

Falar de infância, para mim, é encantador, mágico e onde encontro enorme motivação para pesquisar e produzir. Contudo, nem sempre é um terreno/público com o qual os pesquisadores disponham sua atenção, acabando por voltar-se mais para indivíduos já alfabetizados (ensino fundamental). Busco também abrir as portas e janelas dos Berçários e Maternais para o olhar pesquisador, de forma atenta e afetuosa sobre o que acontece nestas turmas e como a prática do profissional impacta sobre esses pequeninos.

E como sentir-se envolvido nisso? Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora/um professor possam abrir a escola ao que ela ainda não é tornando-a espaço de experiências e acontecimentos que potencializam as infâncias (KOHAN, 2002). Quem sabe compreender que as experiências, entendidas como aquilo que nos ocorre e nos move, nos muda, nos toca (LARROSA, 2002), são aquilo que de fato importa nos planejamentos dos professores que atuam com crianças, ou seja, oportunizar que eles possam experienciar o máximo e o mais diverso possível.

Pretendo, então, olhar para a criança, não para o aluno, entendendo que o termo aluno carrega as especificidades de um sistema escolarizado e suas demandas, enquanto que, ao pensarmos sobre a criança atentamos aos movimentos naturais destas como, por exemplo, o brincar (FOCHI, 2013). Dentro deste contexto, ajustar as lentes para os professores que compartilham com os pequenos, refletindo sobre “uma docência pautada na relação de corporeidade com crianças pequenas” (DELGADO, BARBOSA E RICHTER, 2019, p. 277) e tantas outras lindas complexidades que compõem a prática pedagógica para e com a infância.

Referências

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil. *Humanidades e Inovação. Infância, educação Infantil e formação de educadores: desafios e perspectivas*. v. 6 n. 15. UNITINS, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1360> Acesso em: jun/23.

FOCHI, Paulo Sérgio. “*Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?*”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Dissertação. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70616> Acesso em: abr/23.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito de devir-criança. *Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1, 2002. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: abr/22.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n.19, jan./fev./mar./abr, p. 20-28, 2002.



Construindo competências para o futuro: análise reflexiva da atuação docente mediada pela pedagogia da inovação

Vivian Conz Reginato
Graduanda Formação Pedagógica
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Cineri Fachin Moraes
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

A formação docente e a prática pedagógica têm sido temas de grande relevância na área da educação. Essa análise reflexiva da formação docente tem origem na proposta do Estágio Supervisionado: Docência em Movimento I, vinculada ao Curso de Formação Pedagógica. O estágio foi realizado em codocência numa Escola de Ensino Médio Técnico em Administração de Empresas. Ao longo do estágio foram observados e registrados os desafios, as conquistas e as transformações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (1991) um plano pedagógico prevê uma seleção de objetos do conhecimento, objetivos e atividades, que organizados e articulados de modo pedagogicamente intencional, possibilitam a construção de conhecimento. Nesse contexto, foi elaborado um projeto didático com seis planos de aula, concebidos como uma estratégia pedagógica que valoriza a construção coletiva do conhecimento, estimula a investigação e proporciona um espaço para a expressão das ideias e vivências dos estudantes.

O planejamento foi norteado pela Pedagogia da Inovação, a qual se fundamenta na concepção de que os estudantes sejam protagonistas ativos de seu próprio aprendizado, construindo não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas e socioemocionais relevantes para sua formação integral. Como

afirma Konst (2019 p. 21), o objetivo da Pedagogia da Inovação é “equipar os alunos com tais competências para que tenham acesso a uma vida boa, e, ao mesmo tempo, tenham a oportunidade de sucesso na vida profissional”. As competências e qualificações fornecidas por um diploma nem sempre são suficientes para atender aos requisitos exigidos pelo mercado de trabalho e outros ambientes de convivência social. Um dos grandes desafios para os empregadores está em encontrar pessoas capazes de mudar as velhas maneiras de fazer as coisas, ou seja, pessoas que possam criar soluções a partir de habilidades que não se limitam ao mero acesso de informações e técnicas especializadas. Aprendizagem ao longo da vida, capacidade de desenvolver o próprio aprendizado, pensamento crítico e trabalho em equipes, são pontos chave para atender às demandas atuais de um mundo em constante mudança. Tendo como base as competências e habilidades da aprendizagem experimental da Pedagogia da Inovação, foi proporcionando aos estudantes maior conexão com a realidade através da visualização de situações reais relacionadas aos conteúdos curriculares, permitindo assim a identificação da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Sendo assim, foi priorizada a metodologia construtivista, através das interações dialógicas e dialéticas como ferramentas para orientar o processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo da atuação docente, foi possível identificar que a relação pedagógica vai além do tempo e do espaço físico da sala de aula. Ela se estende para além dos muros da instituição educacional, conectando-se com a realidade dos alunos e influenciando suas trajetórias pessoais e profissionais, bem como as trajetórias docentes, assim como afirma Rios (2008) ao registrar que, “ensinamos e aprendemos, juntos. Vivenciamos experiências, juntos. Construimos, reconstruímos, destruimos, inventamos algo, juntos. Construimo-nos, reconstruímo-nos, destruimo-nos, inventamo-nos, juntos”.

O estágio docente não apenas consolidou conhecimentos teóricos, mas também possibilitou uma maior compreensão da importância da relação pedagógica e da constante busca por inovação na educação. A experiência vivenciada reafirmou a relevância da Pedagogia da Inovação e da aprendizagem experimental no contexto educacional. Através da prática e da contextualização dos conteúdos, é possível proporcionar aos estudantes uma educação mais conectada com a realidade, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia. De acordo com Konst (2019 p. 83), “a inovação começa com a proposta de geração de novas ideias e termina com o uso dos resultados”.

Referências

- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- KONST, Taru, KAIRISTO-MERTANEN, Liisa. Tradução Delingua Language Services, **Pedagogia da Inovação: preparando instituições de ensino superior para os desafios futuros**. 1. ed. Caxias do Sul: Educus, 2019.

RIOS, Terezinha Azeredo, **A dimensão ética da aula: ou o que nós fazemos com eles**. Artigo publicado em VEIGA, Ilma P. A (org.) Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008, p. 73-93.



Movimentos de participação na construção de espaços na educação infantil

Fabiana Gazzotti Mayboroda
Doutora em Educação
Centro Universitário Cenecista de Osório – UNICNEC

Eduardo Ingrassia
Mestrando em Educação
Centro Universitário Cenecista de Osório – UNICNEC

O relato de experiência apresenta as discussões e o processo de construção de espaços de aprendizagem na etapa da Educação Infantil, considerando como ponto de partida a escuta dos profissionais, comunidade e crianças para o planejamento das intencionalidades pedagógicas que fazem parte da rotina de uma escola de Educação Infantil de rede pública do município de Capão da Canoa/RS.

A proposta aqui apresentada objetivou um novo olhar para os espaços coletivos, para utilização na rotina, oportunizando diversas vivências e experiências. Tal objetivo foi fomentado por meio da questão: Como viver experiências na escola para além do espaço da sala de aula? A questão foi discutida com um grupo de 37 professores e por meio de reuniões de escuta e mapeamento, por meio de instrumentos estruturados, definiu-se como projeto da escola a construção de uma minicidade, tendo por desafio pensar as intencionalidades pedagógicas, que norteiam os planejamentos e ações escolares de forma integrada e participativa, uma vez que “A ideia de que a meta principal da escola não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas sim o desenvolvimento de competências pessoais, é um assunto ainda em discussão nos cenários escolares contemporâneos” (PERRENOULD, 2008, p. 137).

Fortalecidos na ideia de discussão entre pares, utilizou-se como estratégia metodológica a criação de formulários de pesquisa, via *Google Forms*, para coleta das impressões e posicionamentos da comunidade e cadernos de registros para escuta das crianças, com idades de 3 a 5 anos.

A ideia de construção de um novo espaço na estrutura da escola, pautou-se nas narrativas das crianças, que trouxeram seus desejos, opiniões e ideias, iniciando por este mapeamento a construção do projeto. Desta forma os docentes refletiram sobre o mapeamento realizado, dando protagonismo as contribuições das crianças, inspirados nos estudos de Carvalho (2021) que revela:

[...] estar com as crianças demanda disponibilidade para ouvir, conversar, brincar, jogar, cantar e se divertir na prática diária de nosso ofício. Ou seja, é preciso disposição e desprendimento para entrar em linguagem e fabular com as crianças, destituindo-se de uma posição adultocêntrica, a qual geralmente marca as práticas na Educação Infantil” (CARVALHO, 2021, p. 73).

Estruturado o projeto, iniciou o processo de medição da área de construção, com a participação das crianças e as marcações de onde cada “espaço” irá ficar. Em um primeiro momento 47 famílias foram envolvidas no apoio desta ação, sendo com doação de recursos e mão de obra. As crianças definiram como primeiros espaços da minicidade uma casa de moradia, um galpão de “churrasco” e um salão de beleza, coisas que em suas narrativas “toda cidade tem que ter”.

As ações estão sendo desenvolvidas, tendo envolvimento da comunidade, dos docentes e ativamente das crianças. Este movimento tem oportunizado um novo olhar para as ações pedagógicas desenvolvidas neste espaço e em sala de aula, reconstruindo e ressignificando saberes e práticas, considerando que “As descobertas e aprendizagens das crianças ocupam um lugar especial no cotidiano da escola” (CARVALHO, 2021, p. 78).

O espaço é planejado e estruturado, prevendo ações voltadas a invenção constante e a flexibilidade. Cada novo elemento é sugerido e pensado entre os pares, tornando-se algo que atende os desejos e necessidades de quem o utiliza. “A escola como cenário vivo, espaço de pequenas cenas inventivas que se passam para além da necessidade pungente de controle e do previsto para acontecer cotidianamente” (FISCHER, 2019, p. 21).

Sendo assim, essa ação vem permitindo um olhar sobre o fazer diário no espaço da escola, ampliando repertórios, valorizando questões que surgem das crianças, da comunidade e dos profissionais. Inspirados em Rolim (2018) é preciso apostar na força da escola como espaço de conversa e de compartilhamento para viver, estar, aprender com o outro e com tudo o que envolve o ambiente escolar, ampliando as formas de “viver” a escola das infâncias.

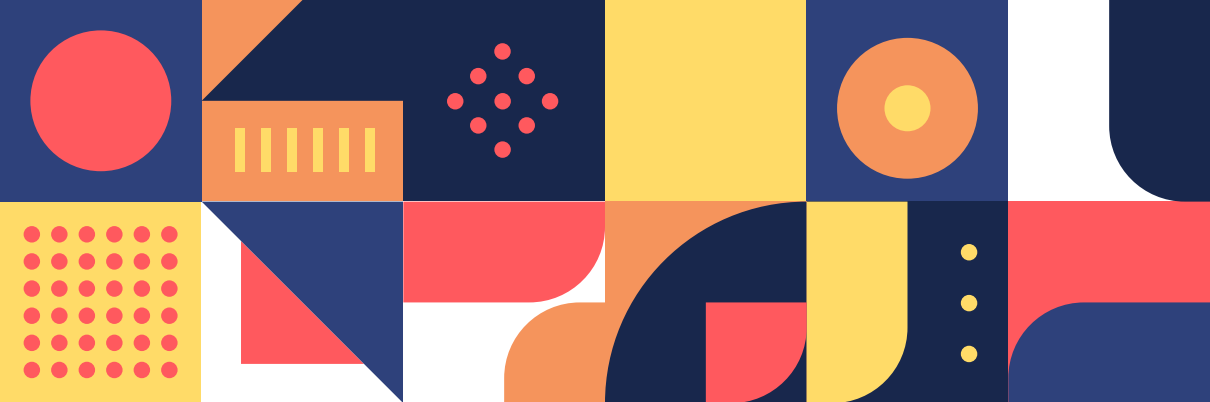
Referências

CARVALHO, Rodrigo Saballa. **O extraordinário na educação infantil**. In: SANTIAGO, F.; MOURA, T. A (Orgs.). *Infâncias e docências: Descobertas e desafios de tornar-se professora e professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FISCHER, Deborah Vier. **Pensar com cenas de escola**: a arte, o estranho, o mínimo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PERRENOULD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROLIM, Marcos. **Escola sem sentido**. Extra Classe, Porto Alegre, 11 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/colunistas/2018/12/escola-sensentido/>. Acesso em 06/07/2023.



Um projeto em construção: reflexões de uma pesquisadora iniciante

Monica Scotti
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Começo essa escrita contando um pouco da minha trajetória pois entendo que a professora que se constituiu nessa caminhada e que, hoje, escolhe caminhos para tecer uma tese, é conjunto de muitos retalhos. Cursei licenciatura plena em Matemática na UCS e, em seguida, fiz meu Mestrado em Matemática Aplicada na UFRGS. Na minha trajetória de pós-graduação, discutir, pensar, refletir sobre métodos de pesquisa não parecia ser tarefa difícil: o pensamento cartesiano sempre me acompanhou e, na elaboração de minha dissertação, a abordagem positivista pareceu ser o caminho mais adequado a seguir – as concepções objetivistas naturalmente emergiam nos processos de busca da “verdade” e na elaboração das minhas produções.

No entanto, as perguntas e os problemas que provocam uma professora de Matemática dos Anos Finais, no Ensino Básico, não são nada simples e, de longe, podem ser “respondidas” sem que haja uma profunda revisão da concepção objetivista que me acompanhou durante muito tempo. E assim, o Doutorado em Educação me coloca numa posição de busca... busca da minha identidade como pesquisadora e busca por coerência epistemológica. A reflexão que faço a cada texto, a cada aula, a cada seminário é resultado de um combate interno: a aluna que fui, a professora que sou e a pesquisadora que quero ser. E, ainda, como as interseções dessas três dimensões vão influenciar na pesquisa que se desenha na minha trajetória.

Meu projeto de tese ainda é embrionário, as escolhas metodológicas ainda não foram definidas. No entanto, quando penso na escolha por um método de pesquisa ou um método de coleta de dados, penso que essa decisão permite que se revele a

relação estabelecida no processo: pesquisador x objeto. Se essa escolha é resultado de nossas leituras e nossas experiências na caminhada neste Programa, a minha começou a ser construída quando ingressei como aluna não regular em disciplinas de Seminários Especiais.

Apesar da inicial falta de vivência com pesquisas na área da Educação, é muito clara, para mim, a necessidade da imersão no nosso campo de pesquisa. A pesquisa faz parte de nós, o problema de pesquisa faz parte de nós. No meu caso, nasceu de inquietudes no meu espaço de trabalho (que muitas vezes, é extensão da nossa vida privada também). Eu penso em Ensino de Matemática durante muitas horas do meu dia. Faz parte de mim, me constitui. Então, meu problema de pesquisa também é parte da profissional que sou. E parte da doutora que almejo me tornar. A subjetividade do processo me encanta, ao mesmo tempo que me desconcerta.

A pesquisa em Educação exige tempo e carrega a necessidade de estabelecer relação sujeito/objeto. O “eu-pesquisador” precisa estar ciente da imprevisibilidade e da “infinitude” do processo. O fenômeno educativo é complexo e demanda uma reflexão sempre cuidadosa. Parece, num primeiro momento, ser um movimento contrário à cultura vigente nas escolas, que propõe cada vez menos reflexões e exige reações cada vez mais rápidas, sem aprofundamento.

Nesses primeiros movimentos de tessitura da minha pesquisa, abraço um modelo dialético, que permite múltiplas determinações, já que, nessa perspectiva, a verdade está na dialética – entre mundo objetivo (fora) e o mundo subjetivo (dentro). O movimento dialético pressupõe afastamento e retorno: objeto – reflexão – objeto modificado (mediação pela práxis). É o contraponto ao pensamento conservador. E, dessa forma, a pesquisa pode ser, de fato, transformadora ou transformação. Esse é um movimento necessário para o avanço da pesquisa: só avançamos quando há contra crítica, antagonismo e, conseqüentemente, quando geramos reflexão e movimento.

Como será a minha trajetória na pesquisa? Que metodologia para coleta e análise de dados, numa perspectiva dialética, vou utilizar? Ainda não tenho todas as certezas. O certo, nesse momento, é que desejo desenvolver minhas competências investigativas, no diálogo com as teorias e na interação com os resultados das construções que vou vivenciar no processo da pesquisa. Desejo, ainda, que minha pesquisa tenha sentido para os professores e as professoras de Matemática, que reverbere nas escolas, nos cursos, nas formações continuadas... desejo que a minha transformação como professora-pesquisadora alcance a Escola!

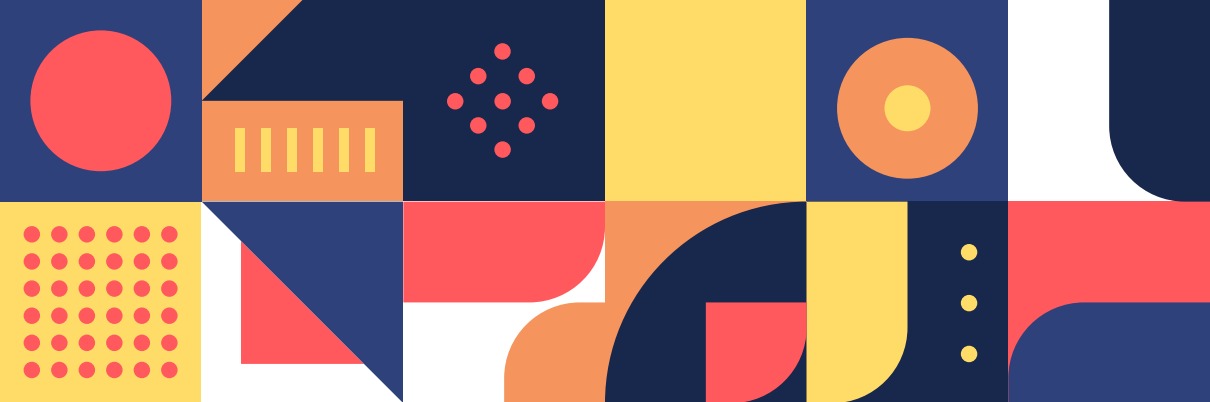
Referências

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia**. Campinas: Argos, 2007.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

LOTÉRIO, J. **A dialogicidade na educação: uma experiência com a Matemática**.
Revista da UNIFEBE, v. 1, n. 09, 2011.



A formação de professores em um contexto de relação entre ensino superior e educação básica

Débora Peruchin
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este texto é oriundo de reflexões acerca de uma pesquisa de doutorado em que foi abordada a formação inicial de professores e a constituição da autonomia de estudantes de licenciaturas da área de ciências exatas (PERUCHIN, 2022). Ao explorar o tema da formação de professores, a escrita deste texto foi desenvolvida visando tratar de aspectos relativos às articulações entre ensino superior e educação básica, discutindo as relações entre teoria e prática e a constituição do professor.

A formação de professores, como discutida por Nóvoa (1992), Tardif (2011) e Peruchin (2022), constitui um campo amplo de discussões na educação, em interação com produções acadêmicas e inspirações profissionais. A articulação destas últimas configura valiosas contribuições a ambas em razão da relação entre teoria e prática e suas implicações para a qualidade da educação.

Uma formação reflexiva, crítica e que fomenta a criação de uma identidade decorre de uma relação intrínseca entre teoria e prática, consideradas interligadas e não dicotômicas (PERRENOUD, 2007). Ao serem estabelecidas conexões entre a educação básica e o ensino superior, a formação inicial de professores é repensada de modo a integrar saberes pedagógicos e científicos. Assim, investigação e a reflexão crítica compõem a formação de professores em articulação com as práticas educativas (PERUCHIN, 2022).

Nóvoa (1992) defende que a formação de professores seja pensada a partir de reflexões sobre a profissão docente: “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha

de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores” (p. 19). Ao haver diálogo entre a educação básica e o ensino superior, as vivências da profissão docente podem ser acolhidas e discutidas tanto para aprofundamento das práticas exitosas quanto para repensar, a partir de estudos teóricos e considerando a realidade vivenciada, aquilo que se impõe como desafio.

O momento de realização das disciplinas de estágio curricular obrigatório nos cursos de licenciatura é considerado relevante pelo contato dos estudantes com a educação básica em um contexto de conexão com os conhecimentos que construíram ao longo do curso. Além da relação estabelecida entre a teoria estudada e a prática vivenciada na atuação do estudante em seu estágio, tal inserção na educação básica envolve a compreensão do contexto das escolas para que o estudante se desenvolva criticamente em seu processo de constituição como professor (PERUCHIN, 2022).

Para Tardif (2011), é importante que a formação de professores aborde também as crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas dos estudantes quanto às informações que processam em seu desenvolvimento como futuros docentes, tendo em vista a qualificação de sua formação. Segundo Nóvoa (1992), não é a quantidade de cursos, conhecimentos ou técnicas que configura a qualidade da formação, e sim um trabalho constante de reflexão crítica e de construção de uma identidade pelo professor em formação.

Ao acolher no ensino superior os conhecimentos dos professores da educação básica, a formação de professores tem em consideração o professor como sujeito que estrutura e orienta sua atividade, significando sua prática a partir dos conhecimentos que produz. Segundo Tardif (2011), esse ponto se justifica tendo em vista que os professores atuam de forma fundamental no trabalho de mediar a cultura e os saberes escolares. Considera-se, portanto, a importância de ser estruturado um currículo que valide tanto os conteúdos específicos das disciplinas do curso quanto os conteúdos profissionais da prática docente.

A interação entre o ensino superior e a educação básica é discutida por Tardif (2011) também quanto à participação desta no currículo dos cursos de licenciatura. O autor questiona as razões de não ser reconhecida a competência dos professores para atuar em sua própria formação sendo que eles mesmos possuem a missão de formar pessoas. A formação de professores pode ser qualificada com o acolhimento aos professores nas discussões a respeito do currículo e demais pontos que envolvem a formação. Com a integração entre a educação básica e o ensino superior, as teorias estudadas podem ser desenvolvidas de modo a promover com aprofundamento a compreensão da realidade.

Da mesma forma, Freire (1994) aborda a formação de professores quanto à qualificação da formação por meio do diálogo entre educação básica e ensino su-

perior, destacando a presença de um no espaço do outro. Compreende que acolher os estudantes de licenciatura nas escolas proporciona a reflexão e renovação da formação docente. Para Nóvoa (1992), o desenvolvimento dos futuros professores pode ser estimulado por uma formação reflexiva em que os estudantes assumem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento – pessoal e profissional.

Compreende-se, assim como Freire (2001), que é necessário aos professores uma adequada formação para a docência, de modo que possam assumir a responsabilidade ética, política e profissional de ser professor. A formação de professores, aqui brevemente discutida, abarca um olhar crítico-reflexivo sobre o contexto em que se situa, especialmente quanto à relação entre teoria e prática e a articulação entre educação básica e ensino superior. Qualificar a formação inicial de professores, assim, propicia que sejam oferecidas oportunidades para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes das licenciaturas – professores em formação.

Referências

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805/11377>. Acesso em: 06 jul. 2023.

FREIRE, P. Palestra realizada no auditório do Centro e Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo. São Carlos, 22 de novembro de 1994. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0&t=2158s>. Acesso em: 01 jun. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.

Acesso em: 05 jul. 2023.

PERUCHIN, D. **Formação inicial de professores e autonomia**: um estudo com estudantes e docentes de licenciaturas da área de ciências exatas. 2022. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/11694>. Acesso em: 06 jul. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



O impacto do trauma histórico transgeracional da escravidão no ensino e na aprendizagem de história

Juan Carlos Brandão
Mestrando em História
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Rita de Cássia Grecco dos Santos
Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Introdução

O Brasil é o país com maior população negra fora da África no mundo. E também o último a abolir oficialmente a escravidão. Porém, questões como o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), preconceito e os déficits educacionais correlatos, aliados a pior condição socioeconômica dos negros no Brasil em comparação às pessoas brancas, permanecem latentes, incômodas e desafiadoras. Tal situação, expõe a distorção e o enorme abismo social do país, e continua reverberando sob muitas formas, sendo uma delas o Trauma Histórico Intergeracional ou Transgeracional (GOMES, 2017), caracterizado pelo trauma psicológico profundo, infligido a uma determinada população, que pode decorrer de guerras, genocídios, atos terroristas ou calamidades, à exemplo do Holocausto (GOMES, 2017, *op.cit.*).

Objetivos

Temos o objetivo de esclarecer e problematizar os efeitos do Trauma Histórico Transgeracional da Escravidão e suas influências em alunos e professores de escolas públicas rio-grandinas. Objetivamos também, observar como possíveis traumas,

complexos e sofrimentos psicológicos correlatos, podem afetar ou comprometer o desempenho cognitivo dos alunos e o fazer educacional.

Relação com o GT

Sob a perspectiva da Lei 10.639/2003, relativa ao ensino da História da África e cultura afro-brasileira, como instrumento restaurador e emancipatório na abordagem das questões étnico-raciais no âmbito educacional, temos o interesse em pesquisar sobre as influências do Trauma Histórico Transgeracional (GOMES, 2017, *op. cit*) e a sua possível influência nos processos de ensino e de aprendizagem de história.

Abordagem teórica

Epistemologicamente, a pesquisa em questão, assenta-se em três eixos principais. No campo educacional, quanto a possível conexão desse fato, com problemas ligados à cognição, à memória, a faculdades superiores e ao raciocínio. O eixo relacionado ao Trauma Histórico Transgeracional, na demonstração do seu papel na transmissão potencial de memórias e narrativas e a consequente influência nas alterações cérebro-mente. E, por último, no papel importantíssimo da *práxis* do profissional de educação, em especial o de história, de pesquisar, analisar e problematizar todas essas questões, de forma a incorporar além das didático-históricas, também uma dimensão mais acurada de sensibilidade, voltada para o espectro psicológico e neuropsicológico dos seus alunos.

Metodologia

Nossa pesquisa se enquadra como uma pesquisa qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso, objetivando, *a priori*, pesquisar escolas públicas da cidade do Rio Grande/RS (ainda a serem definidas). Além de uma revisão bibliográfica temática – para que façamos um estado do conhecimento acerca do tema – pretendemos nos valer da história oral. Entre as principais referências temos, Paulo Freire, Ecléa Bosi, Frantz Fanon, Lev Semenovich Vygotski, Jean Piaget, Carl Gustav Jung, Alfred Adler, Jaques Le-Goff, Jörn Hüsen e Bernard Lahire.

Considerações finais

A atual conjuntura político-social enseja um momento mais que apropriado para a discussão e compreensão de como os traumas históricos, traumas coletivos e traumas culturais afetam o cérebro-mente desses grupos. Alterações, por vezes, sutis, mas que podem provocar importantes, concretas e mensuráveis anomalias tanto na neurofisiologia, estruturas neuronais, capacidade cognitivas e conativas, quanto na psique, podendo, de fato, compor uma nova habilidade do profissional de educação, em especial o de história.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. 2ed. São Paulo: Jandaíra, 2019.

GOMES, A. M. de A. **“Melhor que o Mel, só o Céu”**: Trauma Intergeracional, Complexo Cultural e Resiliência na Diáspora Africana. 2017. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.



ANAIS DOS TRABALHOS COMPLETOS





GT1: História e Política





Dois professores e pastores luteranos: trajetória, memória e identidade

Beatriz Hellwig Neunfeld
Doutoranda
Universidade Federal de Pelotas/UFPEL

Patrícia Weiduschadt
Doutora em Educação
Universidade Federal de Pelotas/UFPEL

Resumo: Neste trabalho apresentaremos as primeiras aproximações da análise da trajetória de vida de dois professores-pastores luteranos, John Hartmeister e Emílio Wille, que atuaram em São Lourenço do Sul e região, principalmente dentro das comunidades pomeranas no início do século XX. Buscando compreender tais trajetórias utilizaremos como aporte teórico e metodológico a análise de periódicos-escritos, documentos, fotografias e a história oral, embasados na teoria de históricos da memória (HALBWACHS, 2006), de identidade (CANDAU, 2011) e análise documental (CELLARD, 2008). Um dos professores, John Hartmeister, era estadunidense e veio para o Brasil para trabalhar como pastor o outro professor, Emílio Wille era aluno de Hartmeister, um jovem brasileiro que concluiu a sua formação teológica no Sínodo de Missouri/EUA. Ambos tinham em comum o fato de serem professores e também pastores dentro das comunidades em que atuavam.

Tempo e espaço histórico

A região sudeste do estado do Rio Grande do Sul é caracterizada por uma grande multiculturalidade de diversos povos, entre eles está o grupo de descendentes de imigrantes pomeranos que começou a chegar neste território no século XIX. Estima-se que no Brasil atualmente, vivem em torno de “350 mil pomeranos” (SEIBEL, 2016, p. 36), que preservam suas identidades culturais expressando as me-

mórias e a língua pomerana falada no dia a dia das comunidades. Grande maioria da população pomerana/brasileira, que está ligada à terra “Land” (Bahia, 2011), habita os territórios rurais no trabalho da agricultura, de onde tiram o seu sustento e o da sua família. Dentro da comunidade pomerana encontra-se muito presente a religiosidade. A vida social dos primeiros imigrantes se davam, basicamente, na igreja. A religião e a educação fazem parte do processo de construção identitária dos descendentes de pomeranos no Brasil, e dentro deste contexto, surgem as primeiras escolas confessionais ligadas às comunidades religiosas.

No município de São Lourenço do Sul os primeiros imigrantes pomeranos começaram a chegar em 1858, conforme a historiadora Hilda Flores, “na maioria artesãos que não permaneceram na Colônia” (FLORES, 2004, p. 49). Nos anos seguintes veio mais um grupo conduzido desde a Europa pela família Rheingantz que firmou contrato com o governo Imperial brasileiro para fundação da Colônia de São Lourenço do Sul “em 1856 adquiriu terras devolutas do governo, obrigando-se a lotear e povoá-las dentro de cinco anos com 1.440 famílias” (FLORES, 2004). Estas famílias, após atravessar o Oceano Atlântico em condições bastante precárias, a maioria era oriunda da região ao longo do mar Báltico da já extinta Pomerânia. De lá trouxeram recursos mínimos para se alojar, construíram galpões coletivos e, posteriormente, cada família construiu sua casa e em sistema de comunidade e mutirões construíram igrejas e escolas para seus filhos. Ainda hoje é possível observar estas estruturas físicas (igrejas e escolas) em algumas comunidades e também ouvir relatos pessoais sobre a rotina nessas escolas ligadas às congregações. No interior do município de São Lourenço do Sul é comum encontrar muitos destes relatos, onde as pessoas lembram das aulas nessas escolas com professores e pastores da IELB – Igreja Evangélica Luterana do Brasil, como é o caso do professor e pastor Theodoro Wille, que muitos, na contemporaneidade ainda rememoram suas aulas que ocorriam nas escolas das congregações, escolas estas que ficavam do lado da igreja. Estes, são alguns fatos que permanecem vivos na memória destes descendentes de pomeranos.

Nos registros históricos da comunidade Luterana de Bom Jesus, SLS/RS, está documentado que os membros reconstruíram com tijolos um estábulo que existia na propriedade da congregação e que este serviu para o dormitório e a sala de aula para os primeiros estudantes do Seminário Concórdia que iniciou suas atividades em Bom Jesus no início do século XX, no ano de 1903. De acordo com (REHFELDT, 2003) a fundação de um Seminário foi uma decisão local e após calorosa discussão entre os membros, a proposta foi aceita e o missionário estadunidense John Hartmeister começou o trabalho de ensinar jovens brasileiros. Conforme conta a História da IELB, este foi o primórdio do Seminário Concórdia no Brasil, atualmente o Seminário Concórdia está instalado em São Leopoldo depois de ter passado por Porto Alegre/RS. “O surgimento do primeiro seminário no interior de São Lourenço do Sul entre os

8 pomeranos propiciou um estudo do projeto do Sínodo na compreensão da identidade teológica pedagógica dos primeiros estudantes.” (WEIDUSCHADT, 2007, p. 8).

Diante deste contexto, o presente trabalho visa apresentar as primeiras abordagens sobre a trajetória de vida de dois professores e pastores luteranos que atuaram no município de São Lourenço do Sul/RS e região, junto com as comunidades pomeranas.

O luteranismo e o ensino escolar

A docência empregada pelos dois sujeitos da pesquisa aqui apresentada (John Hartmeister e Emílio Wille) são guiadas pela religiosidade luterana. Quando abordamos a educação luterana alvitramos a reforma da educação moderna no Ocidente. Inaugurada por Martinho Lutero (1483 – 1546) em todo sistema educacional a partir do século XVI, que reorganizou toda educação escolar desde as séries iniciais até a Universidade.

Lutero que, mesmo não tendo formulado uma teoria pedagógica própria e autônoma ou inovadora no modo de ensinar, contribuiu, e muito, para o estabelecimento de novas bases para que a pedagogia moderna fosse construída. E ele contribuiu também para que a educação, na modernidade, passasse a se voltar para a construção da cidadania e da individualidade (TOLEDO, 1999, s.p).

As contribuições de Lutero para a organização curricular da pedagogia moderna, defendiam que “A História os tornará prudentes e sábios, para saberem o que vale a pena perseguir e o que deve ser evitado.” (LUTERO 1995, p. 319). Dando bastante ênfase à História, “Lutero tinha um bom conhecimento da história em geral e, especialmente, da história da igreja. Ele incentivou o estudo da história, escreveu obras abordando eventos históricos e prefaciou diversas obras de conteúdo histórico” (BUSS, 2006, p. 14).

Lutero propôs que o ensino deveria acontecer com ludicidade e conforme Georg Hegel (1770-1831), Martinho Lutero transformou o modo de pensar a educação. Pois conforme ele a escola deveria ser um espaço de formação de indivíduos capazes de transformar o mundo. Num modelo de escola universal, pública, gratuita e obrigatória.

Os princípios de uma educação gratuita, popular, obrigatória e com caráter estatal já se encontravam na Reforma Protestante nas propostas que Lutero elaborou e tanto lutou para que acontecessem, no intuito de possibilitar a formação de um melhor cidadão (MAHON, 2019).

Este princípio da necessidade de ter escolas veio junto para o Brasil com estes imigrantes, tanto que no começo da imigração eram escolhidas dentro das comunidades algumas das pessoas para serem os professores. Conforme os estudos e

pesquisas de Walter Steyer, os imigrantes confiavam seus filhos para terem aulas, para aprender a ler e escrever. Quando o Sínodo de Missouri envia os primeiros pastores para a América do Sul, verificaram que “muitos luteranos alemães tinham emigrado para o Brasil” (WARTH, 1979, p. 36). Estes estadunidenses do Sínodo de Missouri dão “ênfase especial à escola” (DER LUTHERANER, 1900, apud Tradução STEYER, 1999, p. 36). Com o lema já estabelecido anteriormente que era: “Ao lado de cada congregação uma escola – este era o alvo” (STEYER, 1999, p. 36).

O espaço escolar é um local onde se estabelece e se pode apresentar os cuidados para a manutenção da vida. “A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.” (JULIA, 2001, p. 9). Entender a escola como um espaço formativo dentro da comunidade em que ela está instalada é contribuir para que se tenha uma educação de qualidade que seja para a cidadania. “A instituição educativa, como um complexo organizado e um todo interativo e comunicacional.” (MAGALHÃES, 2004, p. 39). É na escola que os processos formativos de conteúdo acontecem. Mesmo que tenha as suas limitações, às escolas contribuem para formação responsável do cidadão, e como afirma Freire; “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. [...] Encará-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.” (FREIRE, 2000, p. 67). Neste sentido destacamos o importante papel formador dentro da escola. E também a importância da educação pública, ou como defendia Condorcet (1743-1794), “*a instrução gratuita*”.

Para os imigrantes germânicos no Brasil, conforme Hilda Flores, “A família e a escola eram importantes. Padres e pastores estimulavam a criação das escolas comunitárias. Seminários (escolas normais) preparavam os mestres para transmitirem os valores da cultura germânica.” (FLORES, 2004). Diante desta temática, estudar sobre trajetória, “memória e narrativas docentes” (ABRAHÃO, 2004) é relevante e significativo para a “História dos processos educacionais da região e a construção identitária do ser educador” (ABRAHÃO, 2007). É relevante compreender a identidade e o percurso experimentado pela comunidade pomerana dentro do contexto da memória individual e coletiva dos indivíduos estudados.

Memória e identidade

Conforme os estudos Maurice Halbwachs a memória remete ao grupo, pois as “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Deste modo, a memória é coletiva conforme podemos verificar em Candau, “A expressão “*memória coletiva*” é uma representação, uma forma de metamemória, quer dizer, um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos

os membros desse grupo” (CANDAU, 2011, p. 24). Em consoante é no grupo que se garante a continuação das lembranças “É o grupo e não o indivíduo que garante a permanência do passado no presente.” (D’ALESSIO, 1993, p. 100). Desta forma, para que não seja extinta a memória de uma comunidade é necessário o empenho e a coletividade do grupo “A memória social acaba quando não tem mais suporte um grupo.” (D’ALESSIO, 1993, p. 98).

A história do povo pomerano ao longo de sua trajetória foi marcada por inúmeras guerras e conflitos. No Brasil durante o período da campanha de nacionalização do governo Vargas ocorreram episódios de perseguição e ataques ao grupo étnico da região da Serra dos Tapes “Os pomeranos, assim como outros descendentes de imigrantes no governo Getúlio Vargas, foram proibidos de falar a sua língua e eram perseguidos. As famílias do grupo de São Lourenço do Sul, com medo se escondiam no mato” (SENNA; NEUNFELD, 2014, p. 32). De acordo com os estudos realizados pelo filósofo Francês Paul Ricoeur, as comunidades nascem de “atos violentos legitimados [...] A glória de uns foi humilhação para outros. À celebração, de um lado, corresponde a execração, do outro. Assim se armazenam, nos arquivos da memória coletiva, feridas simbólicas que pedem uma cura” (RICOEUR, 2007, p. 92). Nesse sentido também é relevante e pertinente pensar e aprofundar o diálogo sobre “As memórias que ajudam a manter a história viva e dinâmica.” (NEUNFELD, 2016, p. 30). Aprofundar e problematizar como é a percepção das vivências para o povo pomerano “[...] podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (POLLAK, 1992, p. 25). Na nova ordem mundial de globalização é cada vez mais necessário compreender a historicidade no tempo e no espaço, identificando e analisando suas trajetórias e histórias de vida através da abordagem historiográfica “Conhecer histórias de outras épocas, viajar entre práticas e documentos, adentrar na vida das professoras de outros tempos, supõe, entre outras exigências, sensibilidade e rigor teórico” (FISCHER, 1997, p. 6). Com base nestes entendimentos e pressupostos teóricos, pensa-se a contribuição dos estudos culturais de memória, identidade e História da Educação. Considerando a “memória pessoal e memória coletiva.” (RICOUER, 2007, p. 92).

Narrativas históricas

Os estudos teóricos da consciência histórica apresentados pelo autor Rüsen (2001), define como “modo de orientação” às situações reais da vida para mostrar as diversas formas de reconhecer o passado, possibilidades de caminhos e sentido de pertencimento a este espaço e tempo. E a partir dessa percepção do indivíduo “A consciência histórica que é uma condição da existência do pensamento histórico e que os sujeitos se formam a partir das relações sociais, sendo esta inerente à condição humana” (RÜSEN, 2001, p. 31). Ou seja, “Nos termos de Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal [...] a consciência histórica é um fenômeno do mundo vital, imediatamente ligada com a prática” (CERRI, 2011, p. 30).

E Conforme podemos constatar em Rüsen as narrativas históricas podem orientar a vida prática através do tempo “A narração histórica é mais do que uma simples forma específica de historiografia [...] a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo” (RÜSEN, 2006, p. 31).

As narrativas dos sujeitos envolvidos nesse contexto histórico como campo teórico podem aprofundar a investigação da abordagem da memória do tema investigado. A teoria da Consciência Histórica proposta por Jörn Rüsen opera com a noção de narrativa e considera o narrar como o processo na consciência humana em que esta estrutura é formada. A narrativa está ligada à memória; a memória de sua experiência apresenta variação temporal do homem e seu mundo no passado (que são interpretados em termos de uma experiência do tempo presente). Por meio da narrativa, a experiência do passado é interpretada como que indicando que, no presente, as mudanças experienciadas ao longo do tempo são entendidas (RÜSEN, 2012).

Com base nesta compreensão e premissas teóricas, se pretende nestas linhas a aproximação com a contribuição dos Estudos da Consciência Histórica de Rüsen, principalmente na vertente das Narrativas Históricas, utilizando a análise de conteúdo para tratamento dos dados que serão coletados junto aos investigados. Adotando como análise desta investigação as unidades temáticas. De acordo com Jörn Rüsen a Consciência Histórica nos orienta, e dá as condições para que os sujeitos se percebam enquanto participantes do processo social, para que desta forma façam as suas escolhas, justificando-as e assim se orientando no tempo, perspectivando o futuro. As narrativas históricas assumem o papel de orientação temporal “a narrativa histórica é a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza a sua função de orientação temporal” (RÜSEN, 2001, p. 59). A competência da orientação torna o homem capaz de perceber e relacionar as possibilidades de interpretação com as experiências vividas. Dentro do processo de pesquisa procuramos também utilizar a história oral como método qualitativo e de obtenção de dados. Além, é claro, das análises documentais.

Neste sentido, pensamos e discutiremos as questões de memória e “narrativas do vivido” (ABRAHÃO, 2004) dentro do processo histórico da comunidade pomerana, além de aprofundar o estudo sobre a trajetória de vida docente. Nesta direção, se investiga, ainda em fase bem inicial da pesquisa, a trajetória escolar/universitária dos dois pastores e professores (John Hartmeister e Emílio Wille) que atuaram na região pomerana da Serra dos Tapes no Século XX.

Algumas considerações

A pesquisa sobre a trajetória de vida dos dois professores/pastores luteranos John Hartmeister e Emílio Wille ainda está em sua fase inicial. No entanto, é bastante

evidenciado que o estudo da trajetória, memória e narrativas desses professores/pastores luteranos que atuaram nas comunidades pomeranas é relevante para compreender a história dos processos educacionais da região e a construção identitária dos educadores. A escola desempenha um papel formador importante dentro das comunidades. Aprofundar essas análises, buscando ampliar o tema e o conhecimento sobre a influência do luteranismo na educação e a docência luterana de ambos os sujeitos aqui apresentados, e também a abordagem da importância da memória na preservação das experiências e cultura dessas comunidades será significativo para o campo da Memória da Educação.

Referências

ABRAHÃO, M.H.M.B. **A aventura (auto)biográfica – teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAHIA, Joana. **“O tiro da bruxa”**: identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo. [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional, 2000.

BUSS, Paulo Wille. **Um grão de mostarda**: a história da igreja Evangélica Luterana do Brasil. Porto Alegre. Editora Concórdia, 2006.

CANAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2011.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CONDORCET, Marquês de. **Rapport sur l’instruction publique**. In: BACZKO, B (Org.). Une éducation pour la démocratie. Genebra: Librairie Droz, 2000. p. 181-258 (Trad. port. Instrução pública e organização do ensino. Porto: Livraria Educação Nacional, 1943).

D’ÁLESSIO, Marcia M. **Memória: leituras de M. Halbwachs e Pierre Nora**. Revista Brasileira de História, n.25 – 26, v.13, 1993.

DER-LUTHERANER. **Revista Oficial da The Lutheran Church Missouri Synod** Estados Unidos, 1890 – 1916.

FISCHER, Beatriz. T. Daudt. **Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais**. História da Educação. Pelotas (1) 5-20, abril, 1997.

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

FLORES, Hilda Agnes Hübner. História da imigração Alemã no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: EST, 2004.

LUTERO, M. **Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs [1524]**. In: Martinho Lutero: obras selecionadas. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995, v. 5, p. 299-325.

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

HEGEL, G. W. F. **Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie**. In: Werke. Bd. 20. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1986.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

MAGALHÃES, **Justino Pereira de. Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas.** 1ª Edição. São Paulo. Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAHON, FRANCISCO MOISÉS DAVID DE OLIVEIRA SANTOS. **PRÁTICAS EDUCATIVAS E MODOS DE ENSINAR DE MARTINHO LUTERO E JOÃO CALVINO.** Universidade Estadual da Paraíba. CAMPINA GRANDE, 2019.

NEUNFELD, Beatriz Hellwig. **A história oral na escola: memórias e esquecimentos na cultura do povo tradicional e no ensino de História em São Lourenço do Sul/RS.** 109 f. Dissertação (mestrado em História). FURG. Rio Grande/RS, 2016.

POLLAK, M. **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos, Rio De Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

REHFELDT, Mário. **Um grão de mostarda: a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil,** Porto Alegre – RS: Concórdia, 2003.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e esquecimento.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Ponta Grossa – PR, Revista PRAXIS Educativa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, JÖRN. **Teoria da história. Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica.** Brasil: UNB, 2001.

RÜSEN, JÖRN. Aprendizagem Histórica: **Fundamentos e Paradigmas.** Curitiba: W & A Editores, 2012.

SEIBEL, Ivan. **O Povo Pomerano no Brasil.** Santa Cruz, RS: EDUNISC, 2016.

SENN, Adriana K.; NEUNFELD, Beatriz Hellwig. Práticas de pesquisa nas aulas de história a partir da vivência dos alunos. **Revista de Educação Histórica/REDUH – LAPEDUH,** Curitiba, UFPR, p. 29-39, 2014.

STEYER, Walter O. **Os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul e o luteranismo: fundação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e o confronto com o Sínodo Rio-Grandense.** Editora Singulart. Porto Alegre, RS, 1999.

TOLEDO, Cézár de Alencar Arnaut de. **A questão da educação na obra de Martinho Lutero.** ISSN 1415-6814. Acta Scientiarum 21(1):129-135, 1999.

WARTH, H. Carlos. **Crônicas da Igreja – Igreja Evangélica Luterana do Brasil.** Porto Alegre, RS, 1979.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: Identidade e cultura escolar.** 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas/RS, 2007.



Círculos de cultura no Rio Grande do Sul: um movimento de alfabetização

Mariana Parise Brandalise Dalsotto
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: O presente trabalho foi escrito a partir da tese defendida pela autora, que objetivou analisar o contexto histórico e a constituição dos círculos de cultura, no Rio Grande do Sul mediados pela presença de Paulo Freire (e a partir dela) entre os anos de 1963 e 1964. A metodologia utilizada foi a análise documental histórica, bem como a análise de entrevistas realizadas mobilizando a metodologia da História Oral, com o apoio teórico da História da Educação e História Cultural. Também se fez importante apresentar como referencial teórico o pensamento de Paulo Freire no que se refere à formulação dos círculos de cultura no período histórico mencionado. Sabendo que o presente Grupo de Trabalho tem por objetivo promover discussões acerca da história e da política em interface com a educação, a relação desse texto com o GT escolhido se dá ao observar que esse trabalho versa sobre a história da educação e, ao mesmo tempo – como característica do pensamento freireano – tem entrelaçamentos com as temáticas da educação crítica e da formação política como caminho para a emancipação.

Introdução

No início da década de 1960, o Rio Grande do Sul, Estado brasileiro percebido como engajado com sua educação, em meio a diversas medidas que estavam sendo tomadas para um melhor desenvolvimento desta, começou a promover os círculos de cultura, que estabeleciam a forma na qual se organizava o programa de alfabetização fundamentado e proposto por Paulo Freire, que passava a ser propagado em várias partes do país. Eles passaram a ser organizados no Estado, predominantemen-

te nos anos de 1963 e 1964, antes de serem considerados subversivos ao iniciar do regime civil-militar.

Os círculos de cultura tinham como objetivo alfabetizar conscientizando, distinguindo-se das práticas que se encontravam nas escolas, quando foram pensados. Fundaram-se na preocupação de Paulo Freire com os saberes populares e dos educandos, em sua análise da realidade (especialmente brasileira) e na efervescência teórica – que o Brasil, e a América Latina como um todo vivenciavam – relacionada à necessidade de construção de um pensamento próprio, decolonial, democrático e consciente. Em função desta realidade emergente em meados do século XX, o educador entendia a educação como fator que auxiliaria na construção de uma nova realidade nacional que se fazia necessária.

A partir do entendimento da importância do pensamento freireano para a educação, entendendo-o como um pensamento histórico e, ao mesmo tempo, contemporâneo; bem como a partir do conhecimento – através de indícios encontrados em fontes históricas – de uma mobilização para a realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul, percebo este tema como uma possibilidade de estudo, situado no campo da História da Educação.

Com base nesse entendimento, e observando que a pergunta é uma expectativa para a história, pois se espera que ela esclareça pontos sobre o que ocorreu e como, o problema de pesquisa transcorre a partir do questionamento de como se deu a constituição dos círculos de cultura mediados a partir da presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, entre 1963 e 1964? Segundo Pesavento (2014, p. 116) “Essa explicação sobre como aconteceu é que se coloca como resposta à pergunta do historiador sobre o passado.”

Objetivo e relação com GT escolhido

Segundo Quadros (2003, p. 15) “[...] a pesquisa histórico-educacional, ao interagir com eventos do passado, pode oferecer possibilidades de resposta aos problemas que se consideram relevantes no presente e propor questões que suscitam a continuidade do processo de construção do conhecimento.” Assim, o estudo dos tempos pretéritos tem como objetivo nos mobilizar para pensar criticamente o hoje. Por isso, conhecer a temática aqui proposta pode fomentar uma reinvenção dos círculos de cultura, do pensamento freireano e da prática educativa a partir da atualidade. É necessário partir da história para pensar a educação no seu tempo.

Nóvoa (1996) explica que a história da educação se pauta em novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa. Trabalho histórico que reconhece que o objeto do historiador não é o passado, mas os vestígios deixados por ele, que podem responder a perguntas que o historiador faz. Ação educativa que produz novos conhecimentos tomando em consideração a historicidade das reflexões

pedagógicas e compreendendo os processos a partir dos quais se construíram os discursos na área da educação, questionando o que é considerado “natural”.

Tomando esses pensamentos como base, ao olharmos para os círculos de cultura, realizados no passado, podemos pensar em seus aspectos metodológicos; na busca por uma educação que toma como ponto de partida o cotidiano dos educandos; no viés de uma educação para a problematização da realidade, para o pensar crítico; em uma educação que tem como seu objetivo principal a transformação social, etc. Tomando esses aspectos, podemos pensar a educação na contemporaneidade.

No que se refere ao pensamento de Paulo Freire, a justificativa por sua investigação vem do fato de que esse, construído a partir de meados do século passado, continua apresentando contribuições para a educação. Os apontamentos e conceitos construídos pelo educador continuam válidos, mas é preciso refletir com e a partir deles e, como o educador mesmo insistia, reinventá-los levando em conta a realidade na qual atuamos. Essa reinvenção ganha sentido ao pensarmos na contínua transformação do mundo que ocorre a partir da superação de algumas situações-limite e no imediato aparecimento de outras. O pensamento freireano, como referencial para a educação, é aberto a essas transformações, avanços e reinvenções.

Paulo Freire tem lugar histórico importante para a educação brasileira, sendo também reconhecido internacionalmente. Suas reflexões teóricas e práticas constituem importantes temas para pesquisa em educação, em especial, na atualidade. É urgente a retomada da história da educação, especialmente vinculada à luta de Paulo Freire por ela, para pensarmos a prática presente. Streck (2011) aponta que o fato de que o pensamento do educador foi formulado em meio ao diálogo com diferentes teóricos e a partir de diversas práticas em realidades em transição é um motivo para continuar estudando sua obra e pensamento. A amplitude e profundidade características dos escritos de Paulo Freire, sua reinvenção de acordo com diferentes contextos, assim como sua concepção de educação humanizadora, também justificam e incentivam a continuidade de pesquisas relacionadas ao educador (STRECK, 2011).

De forma similar ao pensamento de Streck (2011), o professor Carlos Alberto Torres (apud DALSOTTO, 2020), em entrevista concedida à autora, explica que dentre as grandes contribuições de Paulo Freire estão duas ideias que perpassam todo o seu pensamento: a ideia do diálogo como forma de comunicação e a ideia da utopia, que está relacionada à construção de um novo futuro possível, em função do qual grandes transformações podem acontecer. Estes aspectos são motivos para que pesquisas sejam feitas tomando-o como objeto de estudo ou como referencial teórico, e em especial, como justificativa desse projeto de pesquisa.

Tendo essas ideias como pressuposto, o objetivo geral desse projeto de pesquisa configura-se em: analisar a constituição dos círculos de cultura mediados a partir da presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, entre 1963 e 1964.

Sabendo que o presente grupo de trabalho tem por objetivo promover discussões acerca da história e da política em interface com a educação, a relação desse texto com o GT escolhido se dá ao observar os itens acima descritos, entendendo que esse é um trabalho que versa sobre a história da educação e, ao mesmo tempo, – como uma característica do pensamento freireano – tem entrelaçamentos com as temáticas da educação crítica e da formação política como caminho para a emancipação.

Percurso e referencial teórico-metodológico

De modo geral, o referencial teórico-metodológico que poderá orientar as reflexões aqui propostas é a História Cultural. Entre as contribuições que a História Cultural pode dar a pesquisas da História da Educação, está a resignificação ou a abertura para novos temas, abordagens, fontes e interpretações. Tomando isso em consideração, os procedimentos metodológicos realizados para delinear esta pesquisa da História da Educação são pautados nos pressupostos teóricos da História Cultural.

Chartier (2002, p. 16) explica que a história cultural tem a intenção de identificar “[...] o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” Sendo assim, a História Cultural coloca-se nesta pesquisa – da História da Educação – como possibilidade para auxiliar a entender a realização dos círculos de cultura mediante a identificação de algumas representações acerca deles e do contexto no qual existiram.

A História Cultural “[...] se interessa pelas operações de apreensão da realidade social, priorizando os sentidos assumidos por essa realidade, em função dos pontos de vista de seus sujeitos históricos, ou seja, das percepções cognitivas e afetivas desses sujeitos.” (HANSEN; GOMES, 2016, p. 12). A partir desse pensamento fundante da História Cultural, é possível ampliar também a noção de documento, de fonte histórica, que deixa de ser concebida como sinônimo de algo escrito (LE GOFF, 1996), passando a ser compreendida como produção humana no tempo que torna-se documento, pelo olhar do historiador e a partir de seu problema de pesquisa.

Tendo esse referencial teórico como pressuposto para o percurso metodológico, esse projeto é permeado, inicialmente por um estudo teórico. Este é de fundamental importância, pois pode-se: (i) pesquisar o contexto histórico do Brasil e do Rio Grande do Sul ao longo das décadas de 1950 e 1960 (permitindo conhecer o momento que influenciou a elaboração e a realização do programa de alfabetização); (ii) aprofundar o conhecimento sobre o tema por intermédio de autores que refletem sobre ele, além do próprio Paulo Freire e (iii) organizar o caminho para a

realização da pesquisa em fontes escritas, a realização das entrevistas e a análise a partir delas (referencial teórico-metodológico).

A partir desse estudo teórico, realiza-se também a busca pelas fontes. No que se refere à pesquisa documental, a busca é por encontrar quaisquer documentos a respeito da organização e realização do programa de alfabetização de adultos de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, sem priorizar seus tipos, buscando fontes que já eram conhecidas e, ainda, buscando novas fontes. Há também a produção de documentos via realização das entrevistas utilizando a metodologia da História Oral. A partir do corpus empírico é preciso selecionar e organizar categorias para a análise, para que a história possa ser construída e narrada. As categorias elencadas são: (i) a mobilização para a realização dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul, (ii) a ação realizada no Estado e (iii) a interrupção e os silenciamentos causados após o início do regime civil-militar.

As fontes foram entrelaçadas para que a pesquisa possa ser escrita e organizada, inclusive com maior rigorosidade. Essa escrita, por sua vez, resulta na percepção do percurso das mobilizações no Rio Grande do Sul em prol da realização dos círculos de cultura.

Referencial teórico transversal

O pensamento Freireano, no que se refere aos círculos de cultura formulados nos anos de 1950/1960, é considerado um referencial teórico transversal pois é, na verdade, tema de estudo do projeto de pesquisa (estudo esse realizado a partir do referencial teórico-metodológico da História Cultural). Porém, é imprescindível explicar alguns aspectos específicos desse pensamento, para que se possa entender o tema da pesquisa.

Nos círculos de cultura, buscava-se fazer a alfabetização em meio a um processo de politização, de conscientização para a transformação (para a reconstrução da sociedade de acordo com as características desejadas para seu futuro em desenvolvimento). Os participantes dos círculos de cultura (cuja atuação era imprescindível) passavam a reconhecer a si próprios como criadores de cultura e se educavam por meio do diálogo.

Para isso, na realização dos círculos de cultura, segundo Freire (2000), inicialmente o coordenador de debates buscava conhecer a realidade e os sujeitos da comunidade, inserindo-se nela e dialogando com os participantes para fazer a pesquisa ou o levantamento de seu universo vocabular ou temático a partir do qual eles iriam debater. Logo após, se realizava a escolha das palavras-geradoras entre esse universo vocabular pesquisado. Essas palavras eram postas em fichas de cultura, inicialmente com imagens. Com esse material, as situações existenciais passavam a ser decodificadas pelo diálogo com a reflexão sobre seu significado e a problematização da realidade. Após esse momento, fichas com as palavras e sílabas também

eram apresentadas, fazendo uma relação entre as palavras e suas imagens (forma escrita e significados).

Com as sílabas das palavras e suas famílias fonêmicas, as fichas da descoberta oportunizavam que os participantes do grupo entendessem o processo de formação das palavras (juntando as sílabas) e, apropriando-se criticamente dele, ‘descobrissem’ novas palavras. Compreendendo este processo de formação das palavras e dominando as diferentes dificuldades fonêmicas, a alfabetização se completava. O diálogo, a reflexão crítica e a problematização perpassavam toda a aprendizagem da leitura da realidade e da leitura da palavra e o objetivo final era que os participantes do grupo desenvolvessem seu processo de conscientização.

Este era um processo de leitura e reflexão sobre a realidade, de leitura das palavras que pelo contexto dos participantes do grupo perpassavam. Através da leitura da palavra, seria possível ler o mundo e, então, transformá-lo. Os círculos de cultura faziam parte de uma proposta de conscientização e atuação para que os participantes do grupo pudessem assumir papéis ativos e críticos junto ao contexto em que se encontravam, tomando seu lugar de sujeitos deste contexto e reorganizando-o a partir de uma nova prática: a práxis transformadora.

Resultados e considerações

A partir das construções realizadas durante a pesquisa, os resultados de pesquisa versam para a tese de que entre os anos de 1963 e início de 1964, no contexto de efervescência de movimentos sociais e de cultura popular voltados para a Educação, no Brasil e no Rio Grande do Sul, algumas pessoas de tal Estado transitaram pelo país para conhecer e se apropriar dos círculos de cultura que estabeleciam a forma na qual se organizava o programa de alfabetização fundamentado e proposto por Paulo Freire, o qual passava a ser propagado em nível nacional. Na sequência, essas pessoas – professores, mas primordialmente estudantes universitários e secundaristas – orientadas pela Secretaria de Educação e Cultura estadual, passaram a disseminar os ideais freireanos para a alfabetização através de suas redes de sociabilidade, em Porto Alegre (capital) e em algumas outras cidades do interior, constituindo representações, ou seja, modos de colocá-los em prática. Essas novas representações foram transcritas na forma de divulgação e execução de formações para coordenadores de debates, inicialmente sediadas em Porto Alegre e com a presença de Paulo Freire – mas também programadas em outras cidades do interior, a partir de intelectuais mediadores do Estado – bem como na forma de experiências-piloto realizadas, que confirmam a efetivação dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul, antes do regime civil-militar. Quando este ocorreu, as representações acerca do programa de alfabetização mais difundidas passaram a ser as suas críticas, o que acabou gerando o seu silenciamento.

Assim como afirma Luchese (2014b), infiro que a análise documental histórica não é um procedimento de caminho finito. Ao invés disso, permite que se busque em uma variedade de fontes, evidências sobre determinado assunto, que podem gerar novos questionamentos e, assim, novos estudos, propondo diferentes argumentações e resultados, ou possibilidades de continuidade da escrita. A partir desse pressuposto e vislumbrando algumas brechas e possibilidades de continuidade, entendo que a narrativa histórica apresentada é uma versão possível, escrita a partir dos caminhos teórico-metodológicos percorridos e que a pesquisa não se finda na escrita da tese.

A história trabalha, assim, com um acúmulo de possíveis, com a pluralidade de pontos de vista, o que situa no campo da ambivalência: ser isso e aquilo ao mesmo tempo, podendo um fato ter mais de uma versão, dotada cada uma da sua lógica própria sem que uma delas deva ser, necessariamente, mentirosa (PESAVENTO, 2014, p. 93).

Pesavento (2014) ainda menciona que o que foi exposto pode ser contado de outra forma, em outro momento, pois essa é uma versão plausível e verossímil de como foi. Ao mobilizar as fontes aqui elencadas, estive em diálogo com frações da história dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul e pude construir a narrativa aqui apresentada. Penso que a prática realizada por Paulo Freire em 1964 (assim como as práticas de períodos posteriores), precisa ser conhecida, estudada e lembrada, para que novas práticas educacionais possam ser planejadas a partir delas, observando o presente.

Também considero importante lembrar que estamos em um contexto que coloca constantemente Paulo Freire em debate, que o menciona, o critica (deprecia-tivamente mais do que construtivamente), mas que nos chama para a reflexão sobre sua vida e obra. É um contexto propício para continuarmos tecendo reflexões a partir dele. Esse é um convite que essa tese pode fazer. Esse é o convite que o próprio Paulo Freire nos fez: partir dele para refletir e realizar novas práticas (uma práxis transformadora). Ou seja, a partir dele, reinventar.

Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

DALSOTTO, Mariana Parise Brandalise. Paulo Freire, um tesouro do Brasil: entrevista com Professor Dr. Carlos Alberto Torres. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, Ahead of Print, v. 25, e020014, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v25.e020014>. Acesso em: 27 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 2000.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização – uma Nova Visão do Processo. Estudos Universitários. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, n. 4,

abr./jun. 1963, p. 5-24. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patricia Santos. Apresentação: Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patricia Santos (org.). **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

LE GOFF, **Jacques. História e memória**. 4.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

LUCHESI, Terciane Ângela. **Itinerários das escolas italianas em terras brasileiras**: uma história contada pelos materiais didáticos (1875-1945). In: ANPEDSUL, 10, Florianópolis, 2014b. Anais [...]. Florianópolis: [s. n], 2014b. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/219-0.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

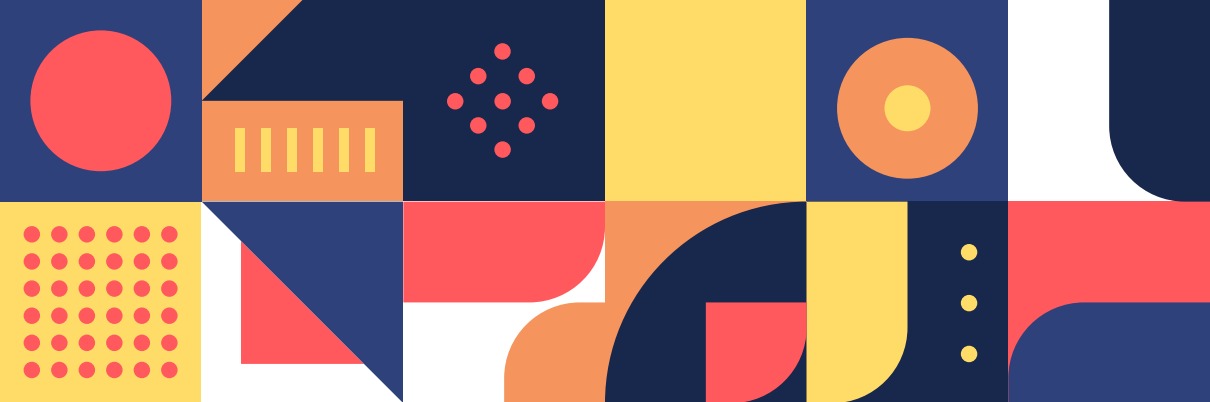
NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, n. 1, 2015, p. 23-58. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/viewFile/14111/12822>. Acesso em 20 jun. 2023.

NÓVOA, António. História da educação: Percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, v. 14, n. 4, p. 417-434, 1996. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/3198>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PESAVENTO, Sandra J. **História & história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

QUADROS, Claudemir de. **As Brizoletas cobrindo o Rio Grande**: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963). Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2003.

STRECK, Danilo Romeu. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3, dez. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/7595/5545>. Acesso em: 10 dez. 2018



A inserção e a permanência dos estudantes pobres no ensino superior: uma prospecção bibliográfica do tema

Fabiano Quadros Rückert

Doutor em História

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus do Pantanal

Suellen Maria Monteiro Rosa Marcos

Mestranda em Educação

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus do Pantanal

Resumo: O objetivo do estudo consiste em apresentar os resultados parciais de um levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dentro do marco cronológico de 2013 a 2022. Consultamos o banco de dados da BDTD usando os descritores “Programa Bolsa Família”, “Ensino Superior”, “Vulnerabilidade” e “Inclusão Social”. O procedimento resultou na localização de um conjunto de 69 pesquisas. Posteriormente, por meio da leitura dos Resumos, selecionamos um conjunto de pesquisas que abordavam (i) as percepções de estudantes pobres sobre a experiência da inserção e permanência no Ensino Superior e (ii) o papel das bolsas oferecidas pelo poder público para estudantes procedentes de família com baixa renda. Priorizando estas duas abordagens, reduzimos o conjunto para 17 pesquisas, dentre as quais, 13 foram produzidas como Dissertações, e 4 foram produzidas como Teses. Neste texto, apresentamos para o leitor a análise de conteúdo das 4 Teses selecionadas. Consideramos pertinente registrar que a finalidade do estudo consiste em contribuir para a discussão sobre o papel e a eficiência das ações políticas voltadas para ampliar o acesso da população brasileira ao Ensino Superior – uma discussão que consideramos relevante, sobretudo na atual conjuntura política brasileira.

Considerações Iniciais

O crescimento no número de brasileiros frequentando o Ensino Superior não é um fenômeno recente. As estatísticas indicam que o fenômeno já estava em curso na década de 1990 (COSTA; et al, 2021). Contudo, no período entre 2000 e 2015, o fenômeno se intensificou. A partir de 2016, o ritmo de expansão no Ensino Superior retraiu gradualmente, tanto na rede pública, quanto na privada. Não é nosso objetivo discutir a retração ocorrida nos últimos anos, contudo, consideramos pertinente mencioná-la, para evitar uma interpretação demasiadamente simplista do processo.

No nosso entendimento, a expansão no número de matriculados no Ensino Superior, apesar de influenciada pelo crescimento no número de jovens concluindo o Ensino Médio, apresenta particularidades. Acreditamos que ela foi consequência de múltiplas ações políticas, dentre as quais é possível destacar (i) a implantação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior FIES;⁷ (ii) o Programa Universidade para Todos – PROUNI;⁸ (iii) a política de reserva de cotas nas Universidades públicas;⁹(iv) o benefício concedido pelo Programa Auxílio Permanência para estudantes quilombolas, indígenas ou em situação de vulnerabilidade social; (v) a implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); a oferta de bolsas de iniciação científica por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

As ações política supramencionadas indicam duas intencionalidades distintas. De um lado, constatamos a intenção do poder público com a maior inclusão de estudantes pobres no Ensino Superior, e, do outro, constatamos estratégias para incentivar a permanência deste segmento nos cursos ofertados por universidades públicas e privadas. Cientes de que as duas intencionalidades se complementam, consideramos pertinente refletir sobre como elas impactam na vida destes estudantes, ou dito de outra forma, consideramos necessário pensar os resultados a partir dos sujeitos que vivenciam o acesso ao Ensino Superior, apesar de viverem em condições econômicas desfavoráveis.

Análise de conteúdo das pesquisas selecionadas

Gomes (2016) realizou sua pesquisa a partir da amostra de 30 jovens bolsistas ou beneficiados com financiamentos estudantis de quatro Instituições do Ensino Superior. Os pesquisados apresentaram a idade média de 20 a 31 anos, dos quais 70% do sexo feminino. Mais da metade dos entrevistados eram bolsistas do PROUNI. O interesse pelo ingresso no ensino universitário foi relacionado a sonhos, interesses,

⁷ O Fundo de Financiamento Estudantil – FIES foi instituído pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001 para conceder financiamento de estudantes no Ensino Superior em Universidades não-gratuitas.

⁸ O Programa Universidade para Todos – PROUNI Foi criado pela Lei n. 11.096/05 ofertando bolsas de estudos de 50% a 100% para a inserção de estudantes no Ensino Superior.

⁹ A Lei n.12.711 de 2012 institui a Política de Cotas reservando vagas nas Universidades Federais para os estudantes vindos de escolas públicas, além de pessoas com deficiência, pretos, pardos e indígenas.

pressões familiares e identificação com o curso escolhido. A identidade profissional está atrelada a expectativas, a vivência, a história de vida e a exposição de novos ambientes. Entre os valores expressos pelos estudantes, estavam a benevolência (ajudar a família) e a realização pessoal (GOMES, 2016).

Guimarães (2020) objetivou compreender os impactos do PROUNI para a emancipação social dos sujeitos bolsistas inseridos nas universidades brasileiras. O autor desenvolveu uma pesquisa com um grupo de bolsistas do PROUNI atendidos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)¹⁰. Para apresentar os resultados de sua investigação, o pesquisador elencou cinco histórias dos estudantes que participaram das Rodas de Conversa que ele promoveu. A partir dos relatos destes cinco jovens, todos beneficiários do PROUNI, o autor concluiu que a experiência de cursar uma graduação, para jovens de família de baixa renda, está diretamente relacionado com a necessidade de trabalho e a expectativa de ascensão social.

Perdigão (2015), em sua Tese, pesquisou um público muito específico: estudantes que combinaram o benefício do PROUNI¹¹ com o FIES. Estes estudantes, ao usarem a combinação dos benefícios, demonstraram criatividade para enfrentar as adversidades econômicas que o Ensino Superior apresenta para os sujeitos procedentes de famílias de baixa renda. O autor entrevistou cinco estudantes provenientes de classes populares que ingressaram no Ensino Superior, contando com incentivos oferecidos pelo poder público.

A primeira entrevista ocorreu com Jucileia, cuja família passou por dificuldades financeiras ao passo de não ter comida em sua dispensa, sendo a merenda escolar seu único alimento durante certo período de sua infância. Nesse ponto, é observado que para muitos, a escola pública representa, além de um local de sociabilização e aprendizado, um refúgio para a sobrevivência. Jucileia afirma que a escola em que cursou a educação básica era longe de sua casa, então, às vezes, quando conseguia o dinheiro da passagem ia andando para comprar meio quilo de arroz e de feijão e ter o que comer quando chegasse em casa. Jucileia ingressou na Universidade como empregada doméstica, separada, mãe de três filhos. E, nesta condição, afirmou que sua visão de mundo foi ampliada e que o maior desejo com a certificação, é promover melhores condições para seus filhos se desenvolverem. Entretanto, mesmo estando no término do curso de Administração, na ocasião da sua entrevista, ela relatou sentir grande dificuldade de estagiar na área.¹²

Isaías, o segundo entrevistado, em 2015, era casado, tinha 44 anos e três filhos. Sua infância foi marcada pelo trabalho para contribuir com os pais para o sustento

¹⁰ Foram 56 estudantes matriculados nos cursos de Redes, Administração, Análise e Psicologia, totalmente vinculados ao Prouni e ao FIES no ano de 2020.

¹¹ O PROUNI oferece cotas de bolsa ou bolsa integral para determinados casos. A porcentagem da cota ou a integralidade do benefício é definida pela condição socioeconômica do estudante.

¹² Perdigão (2015) ressalta que, no discurso de Jucileia, é possível notar a desconstrução da meritocracia no ambiente escolar e o abismo de desigualdades que separa as classes, pois enquanto alguns podem investir em desenvolvimento cultural, outros não tem o suficiente para suprir necessidades básicas cotidianas.

da família composta por vários irmãos. Os pais, entretanto, se esforçavam para que os filhos estudassem, sendo a escola longe da residência de Isaías, o que lhe exigia uma longa caminhada diária. O ensino básico foi concluído por meio de Supletivo e depois por ensino regular, período em que trabalhava como gari, o que gerou diversas humilhações e constrangimentos na escola e em sua vida social. Isaías conseguiu financiamento pelo FIES e ingressou no curso de Engenharia Mecânica. Perdigão (2015) revelou que Isaías sofreu inúmeras discriminações sociais e após, 2 anos sem contato com o entrevistado, o procurou, sem obter retorno, na faculdade obteve a informação de que Isaías trocou de curso para Relações Públicas, porém, passado certo período havia evadido. O autor concluiu que Isaías não conseguiu ultrapassar os desafios cognitivos, culturais e sociais que o Ensino Superior lhe impusera.

Carolina, na ocasião da entrevista, tinha 43 anos, era casada e mãe de dois filhos. Sua infância, assim como os demais entrevistados foi marcada pela vulnerabilidade, agravada pelo falecimento do pai quando ela tinha 5 anos de idade. Foi enviada para um internato religioso voltado para a assistência de crianças e adolescentes órfãos e carentes. Foi por meio do internato que teve acesso a boa qualidade de estudo e extrema disciplina, concluiu a escola básica com um curso técnico em contabilidade. Enquanto ela persistia nos estudos, seu esposo afirmava que o destino dela era ser dona de casa, pilotar fogão.

Vencendo todas as dificuldades, Carolina conclui seu curso técnico e conseguiu um emprego na UFMG de auxiliar de serviços gerais e depois servente de cantina. Depois de enfrentar problemas de saúde e perder o emprego, ela conseguiu o financiamento do FIES e prosseguiu os estudos na expectativa de maior ascensão social e rendimento.

O quarto entrevistado foi José, que vivia em uma favela em Belo Horizonte. Sua família sempre o incentivava a estudar alertando “pra não ficar igual a sua mãe e o seu pai”. Tratando-se do Ensino Superior, José afirmou que a Universidade Pública para ele era inviável pois, pelos horários, ele não conseguiria trabalhar. Diante dessas dificuldades, José abriu uma marcenaria “fundo de quintal” e ficou por anos trabalhando de forma autônoma, até perceber que a falta de conhecimentos técnico-acadêmicos estava interferindo no sucesso de seus negócios. No ano de 2008 conseguiu uma bolsa 100% do PROUNI. Após dois anos da entrevista, José estava graduado e trabalhando como marceneiro.

O último entrevistado, se chamava Lucas e em 2015 estava com 30 anos e solteiro. Foi criado em uma comunidade muito pobre, tendo seus pais estudado até o primeiro grau. Seus pais se separaram durante a sua infância e a mãe passou a desenvolver inúmeras atividades profissionais para prover o sustento dos filhos. Aos 15 anos, Lucas abriu em sua casa uma oficina de restauração de bicicletas, porém, com custo elevado e pouco retorno, seu empreendimento durou apenas dois anos. Em empregos posteriores, Lucas, apesar de atividades precárias, se destacava em

sua função, porém, por sua ousadia e empreendedorismo fez uma proposta na qual acabou sendo ridicularizado e demitido. Desde então, resolveu voltar a trabalhar como autônomo, sempre com apoio da família, abriu uma mercearia no fundo de casa. Lucas conseguiu a bolsa do PROUNI sem realizar o ENEM e estando até mesmo alheio a tal programa, pois no começo do programa as bolsas eram distribuídas pela IES. Lucas ascendeu socioeconomicamente, convenceu seu sócio a estudar e os dois vislumbram um empreendimento de sucesso marcado pela trajetória da vulnerabilidade, apoio familiar e de bolsas de financiamento de estudos.

Nas cinco narrativas coletadas por Perdigão, fica evidente que para estudantes pobres, a experiência de ingressar no Ensino Superior e concluir o curso, mesmo com incentivos do governo, exige um esforço que por vezes é maior do que as famílias podem dispor para auxiliar o jovem da classe popular:

[...] As narrativas das histórias de vida demonstraram que, embora as famílias compartilhem *habitus* de classe, apresentam diferenças significativas umas em relação às outras. Os próprios projetos de transmissão da herança familiar, ou sua superação, foram diferentes em cada família. [...] As diferentes expectativas parecem estar relacionadas com as condições objetivas de vida de cada família. Quanto mais pobre, menores as expectativas em relação à vida escolar dos filhos, o que impacta os investimentos que cada família está disposta a fazer, ou pode fazer, em suas formações (PERDIGÃO, 2015, p. 228).

Perdigão (2015) conclui que apesar das bolsas e financiamentos serem potenciais meios de permanência no Ensino Superior, elas não garantem ascensão social porque coexistem com a meritocracia já institucionalizada na sociedade.

Rocha (2015), também se interessou pela experiência dos estudantes pobres no Ensino Superior. Ela concentrou sua atenção na evasão de estudantes de licenciaturas beneficiários do PROUNI. Ao entrevistar 8 estudantes bolsistas constatou que são diferentes fatores que estão associados a evasão dos cursos de licenciatura, sendo um dos principais as dificuldades financeiras em manter os gastos da trajetória acadêmica: “Ter bolsa de estudo não necessariamente constitui para o aluno da licenciatura a garantia para permanecer na universidade” (ROCHA, 2015, p. 115).

As dificuldades de aprendizagem foi também um fator de destaque para a evasão e, mais uma vez, é notada o bom preparo na educação básica para que o estudante possa não somente adentrar, como se formar e desenvolver plenamente durante a sua graduação. Ademais, os estudantes da pesquisa revelaram que a desvalorização salarial do professor não motiva prosseguir com a formação, pois anseiam pela ascensão econômica e social (ROCHA, 2015). Ela conclui que apesar do investimento público feito no PROUNI para ampliar o acesso das classes populares à Universidade, as desigualdades persistem e são obstáculos para os estudantes de baixa renda.

Considerações finais

O tema que apresentamos neste texto é demasiadamente complexo para ser interpretado em poucas páginas. As discussões sobre a eficiência ou ineficiência das políticas de incentivo e acesso e permanência da população de baixa renda ao Ensino Superior são demasiadamente longas e não podem ser tratadas de forma genérica. Neste sentido, consideramos importante pontuar que determinadas ações políticas fomentaram o ingresso dos estudantes pobres nas instituições privadas (este é o caso do FIES e do PROUNI), enquanto outras ações, beneficiam especialmente o público de estudantes da rede de Ensino Superior pública, como é o caso da Lei n.12.711/2012 e das iniciativas financiadas pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Cabe a ressaltar de que as duas modalidades de ações são custeadas com recursos públicos, ou seja, são ações promovidas pelo governo federal, que constitucionalmente, é responsável pelo Ensino Superior.

No que diz respeito as quatro Tese que reunimos neste texto, importa ressaltar que elas compartilham de uma perspectiva em comum, na medida em que reconhecem o empenho dos estudantes entrevistados – e das suas famílias – na superação das adversidades decorrentes da pobreza. Sob certo aspecto, estas Teses nos permitem pensar o fenômeno da inserção e permanência dos pobres no Ensino Superior para além das estatísticas, valorizando a singularidade dos sujeitos contemplados pelas pesquisas.

Referências

- COSTA; Joana; et. al. **Expansão da Educação Superior e Progressividade do Investimento Público**. Texto para discussão n. 2631. Rio de Janeiro: IPEA, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10500/1/td_2631.pdf Acesso em: 05 fev. 2023.
- GOMES, D. F. N. Construção da identidade profissional em jovens universitários bolsistas: um estudo a partir dos valores e das definições de âncoras de carreira. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18970/2/Dione%20Fagundes%20Nunes%20Gomes.pdf> Acesso em: 21 fev. 2023.
- GUIMARÃES, A. A. **ProUni**: possibilidades e desafios para a emancipação de bolsistas no atual contexto do mundo do trabalho. Tese de Doutorado em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9244> Acesso em: 05 jan. 2023.
- PERDIGÃO, D. A. **O canto da sereia?** A educação superior como uma (im) possibilidade de mudança na trajetória profissional da ralé brasileira. Tese de Doutorado em Administração. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9ZSFCC> Acesso em: 02 fev. 2023.
- ROCHA, C. S. **Por que eles abandonam?** evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de licenciaturas. Tese. Doutorado em Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do

Rio dos Sinos, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4852> Acesso em: 01 fev. 2023.



Campanha de nacionalização do ensino primário, profissional e normal em 1941 no Brasil: Governo Vargas

Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco

Mestranda em Educação

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP Marília

Simone Mateus

Mestranda em Educação

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP Marília

Resumo: Este trabalho tem como propósito tratar de uma reflexão voltada para a questão da “Campanha de Nacionalização do Ensino Primário, Profissional e Normal, no qual foi defendida por Mario Augusto Teixeira de Freitas. Em um contexto histórico marcado pelo Estado Novo 1930-1945 primeira fase do Governo de Getúlio Vargas, dentro de um processo de nacionalização do país. A compreensão da ideia de nacionalização, durante o Estado Novo com um “olhar” voltado para as políticas educacionais específicas para o Ensino Primário, Profissional e Normal, tendo como base a análise do documento “Campanha de Nacionalização do Ensino Primário, Profissional e Normal” de 1941, localizado no arquivo histórico do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP. Por meio de uma abordagem histórica desenvolve-se uma pesquisa histórica e documental, tendo como fonte para análise o documento histórico escrito na sala de sessão do dia 07 de novembro de 1941, de caráter político uma indicação encaminhada por Mario Augusto Teixeira de Freitas, advogado e estatístico brasileiro ao Ministro da Educação Gustavo Capanema, solicitando apoio referente à nacionalização do Ensino Primário, Profissional e Normal no Brasil. A pesquisa foi constituída por levantamento bibliográfico por meio de referências que trata de aspectos que serão utilizados na reflexão em relação a nacionalização do ensino no país.

Introdução

O objetivo central desse ensaio é compreender algumas características referentes à estruturação e o perfil do Ensino Primário, Profissional e Normal proposto no período que marca a primeira fase do Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) conhecido também como Estado Novo, dentro de um processo de nacionalização do país.

Assim a seguinte proposta partirá de uma breve reflexão em relação à compreensão da temática de nacionalização a partir de uma política de imigração com destaque as questões educacionais visando assim compreender o percurso inicial da nacionalização no Estado Novo até chegar à compreensão de nacionalização para atender outras demandas educacionais.

Discussão

Tendo como exemplo os imigrantes alemães o autor Seyferth (1994) relaciona a imigração alemã com o movimento de colonização destacando a presença da pequena propriedade, estabelecido por decisão do Estado Brasileiro em 1818.

Em relação ao deslocamento para o território nacional dos imigrantes alemães em 1818 Seyferth (1994, p. 11) escreve: “Os imigrantes dessa origem foram dirigidos preferencialmente para as colônias agrícolas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná e num certo período, também para o Espírito Santo (na década de 1870)”.

Já instalados no território nacional Kreutz (1994) uma das primeiras ações dos imigrantes alemães foi a inserção das escolas nas comunidades, acompanhada também de uma formação religiosa

Para Agache e Dalcin (2019, p. 18) quando os imigrantes alemães chegam ao Brasil o governo imperial não oferecia de maneira ampla e que chegasse a todos os lugares o ensino, sendo ofertado de maneira precária e este grupo de imigrantes buscando sanar tal demanda começa a ofertar o ensino por meio das escolas comunitárias, utilizando os materiais e reforçando o ensino de língua alemã.

Em continuidade a temática de nacionalização Pandolfi (1999, p. 135) escreve sobre a política migratória no Brasil com o destaque ao processo de nacionalização dos chamados núcleos educacionais esclarecendo.

Mudanças na legislação e a ação direta do Exército junto aos grupos considerados “quistos raciais” interferiram na vida cotidiana de uma parcela significativa da população, sobretudo no Sul e em São Paulo. Este trabalho aborda as motivações da campanha de nacionalização, planejada e executada durante o Estado Novo, em nome da unidade nacional, como processo de assimilação forçada de alienígenas, e seu impacto sobre diferentes grupos organizados como “comunidades étnicas”.

Para então controlar disseminação do ensino da língua e dos outros aspectos que viessemameaçar o Brasil de alguma forma a campanha de nacionalização era uma possibilidade de reforçar o patriotismo brasileiro já que devido a pressão externa causada pela Segunda Guerra Mundial ocorrida entre os anos de 1939 a 1945, considerava-se importante pelo governo enaltecer o patriotismo brasileiro e ter pessoas falando por exemplo outras línguas e outras propostas de ensino na escola poderia fugir dos interesse políticos em um momento que o governo se preocupava com uma possível ameaça nazista.

Dentro desse contexto inicia-se uma campanha de nacionalização obrigando assim escolas a seguirem normais educacionais e assim buscando a valorização do nacionalismo através de determinadas ações propostas pelo Estado Novo, com o apoio de Getúlio Vargas.

Mas se existia a necessidade de pensar em ações para concretizar o ideal de patriotismo devido a uma possível ameaça estrangeira a ideia de nacionalização que visava fortalecer o patriotismo, ocorria também à preocupação da defesa de uma nacionalização, mas voltada o Ensino Primário, Profissional e Normal para atender outras necessidades educacionais que estavam relacionadas a questões além da ordem de uma “ameaça” estrangeira.

O segundo momento visando compreender a ideia de nacionalização, durante o Estado Novo e da compreensão das políticas educacionais específicas para o Ensino Primário, Profissional e Normal, tendo como base a análise do documento “Campanha de Nacionalização do Ensino Primário, Profissional e Normal” de 1941, localizado no arquivo histórico do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP.

O documento histórico a ser analisado acima escrito na sala de sessão do dia 07 de novembro de 1941, de caráter político é uma indicação encaminhada por Mario Augusto Teixeira de Freitas advogado e estatístico brasileiro ao Ministro da Educação Gustavo Capanema solicitando apoio referente à nacionalização do Ensino Primário, Profissional e Normal no Brasil. Em um trecho do documento citado temos: “(...) o seu apoio de todos os esforços e recursos, da grande campanha de erguimento nacional, mercê de extensão, reabilitação e nacionalização do ensino primário, do ensino normal; ficando desde logo aprovadas e mandadas executar de pronto as proposições e sugestões firmadas com autoridade máxima neste (...)” (INEP, 1941, s/p).

Compreendendo o papel que Mario Augusto Teixeira de Freitas no cenário político da época Gomes (2013, p. 45) “O intelectual Mario Augusto Teixeira de Freitas pode ser considerado um autêntico statemaker, pois ocupou lugar estratégico como grande cabeça pensante de um poderoso lócus de poder governamental”.

Como integrante do IBGE e considerando sua atuação dentro do Estado Novo Gomes Escreve:

(...) contudo, sua atuação diferenciou-se de tudo o que existira anteriormente, por se pautar em uma orientação técnica mais precisa e unificada para todo o Brasil. Seria impossível tratar dos problemas que acompanham a história do povo e da sociedade brasileira sem dar o devido destaque ao IBGE e seus integrantes (GOMES, 2013, p. 45).

Na obra do Instituto Brasileiro de Geografia-IBGE no capítulo 1 escrito por Nelson Senra (2008, p. 28), temos:

Com base nessas balizas, a observação das escolas primárias passa a ser conduzida em interação com a dinâmica da vida social de seus alunos. Consideramos que a apresentação desses critérios de observação da dinâmica educacional, dentre outros, contribuiu para que, posteriormente, fossem dados passos significativos na superação de percepções cristalizadas acerca do funcionamento da escola, ora vista como uma instituição estática, apartada dos condicionantes sociais aos quais se encontrava submetida, ora super estimada em suas funções de regeneração social e em suas perspectivas de transformação da realidade social.

Pensando na questão constitucional na década de 30 temos com o primeiro exemplo a Constituição de 1934 em seu artigo de nº150 destaca o ensino primário: “[...] a) integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível.” (BRASIL, 1934).

Vale ressaltar que o contexto a ser analisado com a vigência da Constituição de 1937 estabelecia assim artigos que contemplava a educação delineando as incumbências que deveriam ser cumpridas em relação ao ensino ofertado no Governo de Getúlio Vargas.

Veja-se em seu artigo.128 declara ser a arte, a ciência e o ensino livres à iniciativa individual e à de associação ou pessoas coletivas públicas e particular; mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias e, sobretudo, dá providências ao programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional que se destina “às classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (art.129); estabelece, no mesmo artigo, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado (RIBEIRO, 1992, p. 114-115).

Observa-se que Constituição de 1937 em seus artigos de nº 128 e nº 129 referentes à educação, especifica a necessidade de uma gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário com ênfase no ensino de trabalhos manuais e que deveria também ser ensinado nas escolas normais e secundárias e não deixando de pensar em uma educação voltada para o ensino pré-vocacional e profissional, assim no artigo nº 129 da Constituição de 1937 temos: as “classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”

Em continuidade a questão do ensino primário e profissional a obra “O Ensino Primário Brasileiro no Decênio 1932-1941”, escrito em 1946 por Mario Augusto Teixeira de Freitas no qual o documento a ser analisado manifesta-se a necessidade de um “sistema” nacional” que pudessem colaborar com o fortalecimento do educação primária, mas não deixando perder a necessidade de uma “educação para o trabalho”.

Sistema que também poderá responder pela “educação para o trabalho”, uma vez que ficaria sendo o ensino primário uma obra mutilada, e quase sem utilidade social, se permanecesse desacompanhada da assistência que a educação técnico-profissional deve instituir como seu normal prolongamento (TEIXEIRA, 1946, p. 39).

Por isso Teixeira (1946, p. 39) esclarece que “Nesse sentido, a coordenação e ampliação dos dois sistemas isolados e incipientes que ainda são o SENAI e SENAC, constituíram possivelmente o caminho acertado”.

Assim as políticas educacionais da caracterizada por uma proposta voltada para a centralização do ensino e assim é possível apreciar iniciativas para a criação de um sistema de educação que exige a regulamentação da educação a nível nacional acabando por exigir uma conduta diferente pelo governo em relação a educação.

A primeira oportunidade de organizarmos um Sistema Nacional de Educação no Brasil ocorreu na década de 1930 com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e com a Constituição Federal de 1934, que inscreveu a exigência de fixação, pela União, das diretrizes da educação nacional e a formulação do Plano Nacional de Educação. Esta oportunidade foi perdida com o advento do Estado Novo (SAVIANI, 2010, p. 776).

Fausto (2006, p. 393) oferece algumas informações que colaboram na compreensão da situação educacional no Brasil que antecede o ano de 1941.

Entre 1920 e 1940 houve algum declínio do índice de analfabetos, mas esse índice continuou a ser muito elevado. Considerando-se a população de quinze anos ou mais, o índice de analfabetos caiu de 69,9 em 1920, para 56,2 em 1940.

A questão da nacionalização se destaca com a preocupação de defender a situação em que os três segmentos o Ensino Primário, Ensino Normal e Profissional de encontravam cabendo destacar as ações e os aspectos legais adotadas pelo Estado Novo que acabaram por moldar o perfil educacional para o momento.

O novo Ministro da Educação na década de 40 Gustavo Capanema com algumas medidas, a “Reforma Capanema” estabelece as Leis Orgânicas do Ensino.

O “Estado Novo” durou de 1937 a 1945; as leis orgânicas foram decretadas entre 1942 a 1946.⁶¹ Basicamente, as leis orgânicas, chamadas de “Reforma Capanema”, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial,

normal e agrícola. Foi uma reforma elitista e conservadora, e não incorporou todo o espírito da Carta de 1937 porque vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do “Estado Novo” (GHIRALDELLI, 2001, p. 74).

Em 1945 como o fim do Estado Novo e com o início do Governo de Dutra temos com a nova constituição de 1946 caracterizada pela responsabilidade da União e da Diretrizes Curriculares Nacionais. “(...) caberia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.” (ANDREOTTI, 2010, p. 131).

Na década de 1940 o Decreto-lei 4.048 é estabelecido o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI, voltado para o Ensino Industrial através da reforma conhecida como Capanema.

O “Sistema S” começou a ser instituído em 1942, tendo sido fomentado pela indústria, comércio e governo federal. Na ocasião, os Ministérios do Trabalho e da Educação se uniram na criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial e, através do Decreto-Lei nº 4.048 daquele ano, foi criado o SENAI. Dirigido pela Confederação Nacional da Indústria que, de forma direta, assumiu a responsabilidade pelos cursos de continuidade, aperfeiçoamento e aprendizagem na área industrial, e a responsabilidade de organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país (LIMA, 2020, p. 12).

Cabe reforçar que a questão da nacionalização do ensino primário, profissional e normal, vão de encontro com a necessidade de um contexto histórico em que o capitalismo começa a ganhar força exigindo também melhorias educacionais.

Alinhando a questão educacional com o contexto econômico e histórico referente à década de 1930 a cidade de São Paulo é um exemplo de crescimento acelerado, que ocorreu alinhado com o processo de crescimento das indústrias acompanhado de seu poder junto ao Governo Federal.

O controle do governo federal era decidido, a partir de então, apenas pelos estados de Minas Gerais e São Paulo. Numa República onde se regulava a distribuição do poder pela hierarquização da importância das unidades da federação, a força política de um estado sustentava-se no tamanho de seu eleitorado e na consequente extensão de sua presença parlamentar (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 322).

Apesar do Brasil ainda depender da indústria agroexportadora continuava apresentando um processo crescente de industrialização e o Estado de São Paulo é um exemplo desse processo de industrialização.

Em 1930, o Brasil ajustou-se aos novos tempos, criando um desenho institucional para o Estado, que se foi tornando mais centralizado, mais intervencionista e regulador das atividades fundamentais da economia (café, indústria, comércio exterior, moeda, câmbio e dívida externa) (PANDOLFOLI, 1999, p. 116).

Assim tais mudanças ocasionadas por mudanças estruturais na economia vai forçarmodificações inclusive no campo da educação.

Considerações finais

Concluiu-se ao final que a questão da nacionalização se destaca com a preocupação de defender a situação em que os três segmentos o Ensino Primário, Ensino Secundário e Profissional se encontravam cabendo destacar as ações e os aspectos legais adotadas pelo Estado Novo (1937-1945) que acabaram por moldar o perfil da política educacional para o momento histórico aqui tratado. O processo de nacionalização ele ocorreu não apenas em defesa de questões voltadas a ideia de patriotismo brasileiro, mas a ideia de oportunizar condições de instrução a população brasileira.

Referência

AGACHE,G.T.; DALCIN. **A Campanha da Nacionalização No Colégio Concórdia e o Ensino de Matemática – HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática**, ano 5, n. 2, 2019, p. 17-40.

BRASIL. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

BRASIL. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

FAUSTO,B. **História do Brasil**. São Paulo:Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FREITAS,M.T.A. **O Ensino Primário Brasileiro no Decênio 1932-1941**.Rio de Janeiro:Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 1946.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA-IBGE.Teixeira de Freitas, um cardeal da Educação Brasileira sua atualidade intelectual. Rio de janeiro, 2008.

KREUTZ, L. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

GHIRALDELLI JR,Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. 2001 Disponível em:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Introdu-Edu-Bra.pdf.

GOMES,A.C (Coord). **Olhando para dentro:1930-1964**. São Paulo: Objetiva:2013.

LIMA, Alice Taveira de Lima *et al.* **A educação brasileira na década de 1940**. Braz. J. of Develop. , Curitiba, v. 6, n. 6, p. 36391-36413 jun. 2020.

PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV,1999.

RIBEIRO,M.L.S. **História da educação brasileira**. São Paulo:Cortez, 1992.

SEYFERTH, G. **A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica**. In: MAUCH,C.; VASCONCELLOS, N. **Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história**. Canoas: ULBRA, 1994.

SCHWARCZ,L.M; STARLING,H.M. **Brasil: uma biografia**. Companhia das Letras.São Paulo., 2015

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: Sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**,Campinas,v.4,n.112,p. 769-787, jul./set. 2010



Educação da criança: história, direitos e amplitudes

Gabriel Henrique Kintope de Oliveira
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Mateus Borsatto
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: A concepção sobre a criança, no início da civilização, não contemplavam a mesma, como um ser com necessidades específicas por sua faixa etária e seu processo de desenvolvimento. As crianças eram tratadas como os adultos, indiferentes de suas peculiaridades. O ensino vinha do mais velho para o mais novo, por meio da experiência através da prática direta. O modelo de um direito à educação era para poucos. Ao longo da história no que tange à educação das crianças, da primeira infância, podemos perceber que estas não eram tratadas como sujeitos em potencialidades, onde deveriam serem cuidadas e terem um olhar especial. As crianças aprendiam com os adultos, muitas vezes, até esquecidas que eram aprendentes e que precisavam de situações e circunstâncias para se desenvolverem como pessoas.

Introdução

Diante dos fatores históricos e com o avanço da sociedade, a figura da criança também foi se moldando e modificando, passando do papel de um adulto em miniatura para um indivíduo compreendido por suas necessidades específicas. Destaca-se a progressão dos direitos da criança pelas demandas de seu desenvolvimento físico, social e psicológico.

A concepção sobre a criança, no início da civilização, não contemplavam a mesma, como um ser com necessidades específicas por sua faixa etária e seu pro-

cesso de desenvolvimento. As crianças eram tratadas como os adultos, indiferentes de suas peculiaridades. O ensino vinha do mais velho para o mais novo, por meio da experiência através da prática direta.

Ao longo da história no que tange à educação das crianças, da primeira infância, podemos perceber que estas não eram tratadas como sujeitos em potencialidades, onde deveriam ser cuidadas e terem um olhar especial. As crianças aprendiam com os adultos, muitas vezes até esquecidas que eram aprendentes e que precisavam de situações e circunstâncias para se desenvolverem como pessoas.

Percurso histórico sobre a infância

O modelo de um direito à educação era para poucos. Foi um dos marcos que caracterizou a Grécia Antiga, onde os aprendizes capazes de ter essas oportunidades vinham de uma classe alta da sociedade. As demais crianças de classes mais humildes, sujeitas à pobreza ou da não validade social, aprendiam saberes referentes aos ofícios familiares como artesanatos, produção rural e a venda de animais e ao comércio.

Já nos séculos XIV e XV em plena Idade Média, o qual segundo Frabonni (1998) foi o período da “Criança-Adulto”. Período marcado pela falta de atendimento especializado com as crianças e atrocidades cometidas devido a negligências dos adultos. O aprender era voltado apenas para as funções do trabalho familiar e de gerar renda para o auxílio do seu meio. A total ignorância em torno da figura “criança” como seres em desenvolvimento e aprendizagens constantes e, também, de suas individualidades. Sendo assim, eram usadas como objetos de diversão e entretenimento como um mini palhaço.

Vale destacar que o período de infância nas fundamentações da Idade Média era subdividido. Do nascer até os sete anos, a criança passou a ganhar esse reconhecimento como alguém imaturo e sem preparo.

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade o que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante [...] (ARIÉS, 2006, p. 6).

A partir dos sete anos, essas crianças já se tornam aptas para realizações de funções maiores dentro da sociedade em que convivem, passando a ser também um adulto com obrigações e deveres. A educação da criança no século XV foi de acordo com as determinações da Igreja Católica na sociedade, uma vez que a mesma exercia forte poder de coerção social.

Os filhos de políticos e homens influentes adquiriam os saberes básicos da bíblia, leitura e direcionamentos voltados a uma profissão de cunho familiar, já que fora dos feudos, esse mesmo “direito” não era exercido, pois a predominância do conhecimento de trabalho transcendia acima do saber educacional. Porém, as

necessidades da sociedade se ampliavam, o comércio e a expansão de negócios ganhavam espaço e a presença de membros instruídos foi crescendo, o que levou à construção de espaços especializados em ensinar. Os mestres pertenciam ao Clero, que ofereciam o saber a leigos, atendendo uma parcialidade mínima da sociedade, novamente reduzindo o direito do aprender a poucos.

O século XVII já teve um avanço frente à preocupação com a criança, enquanto ser em constante aprendizagem, destacando-se a proposição de Johann Amos Comenius (1592 – 1670) o qual pensou uma educação de qualidade e livre de ideologias políticas, na qual o ensino é fundamental na vida de toda criança, seja ela rica ou pobre, branca ou negra. Adentra nas particularidades da infância destacando que a primeira educação primordial que a mesma deveria ter era o colo da mãe, onde as aprendizagens se concretizavam através do afeto materno frente ao filho, desenvolvendo-se dentro dos lares e assim passando a defender o papel primordial da figura dos pais na educação e avanço dessa criança.

Comenius (1957) nessa época sofreu grandes críticas voltadas para seus ideais já que ainda se falava muito de uma educação priorizada para os filhos de mercedores, ou seja, a elite, e o mesmo através de suas perspectivas e ações conseguiu transcender esses pensamentos e julgamentos passando de modo gradativo, defender uma educação para todos. O que foi um grande repúdio entre os novos pensadores da infância, pois, como o avanço social estava cada vez mais forte e o assunto sobre a educação em torno da criança já estava sendo bem discutida, passou a ser alvo também de discussões internas assim como cita Ariès (2006, p. 163):

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Essas moralidades listas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento por sua vez passou para a vida familiar.

Um grande marco que se obteve diante das concepções da valorização da infância foi à criação dos Jardins de Infância, em 1840, na Alemanha. A qual Frederico Guilherme Froebel (1917) destacou o ensino das crianças pequenas comparando-as com as plantas, pois, se é desde o cultivo da semente que irá se obter grandes frutos, fazendo assim uma analogia para o crescimento das crianças.

Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza (ARCE, 2002, p. 67).

Também como destaque a criação da Didática Magna (1633) que propõe a educação para todos, ainda que no formato de oficinas, constituiu-se como um avanço no que refere à organização sistemática da educação e do ensino, como também, uma proposição inicial de universalização do ensino, quando Comênio (1957) diz “cumpre-nos agora demonstrar que nas escolas é preciso ensinar tudo a todos”, (2011, p. 95). Com isso, esse período foi também o marco da divisão da didática na infância e que trazemos até os dias de hoje, em que Comenius (1957), seu idealizador, retratou-as em três fases: naturalista – essencialista, psicológica e experimental, fases essas que vão do nascer até atingir seu crescimento independente.

Na Europa, no século XVIII, a igualdade social se propunha através do movimento iluminista. A filosofia colocava e destacava uma sociedade baseada e orientada na razão como algo importante. Assim, pautados nas ideias de liberdade e igualdade como avanço social, refletiu-se também na educação com a Pedagogia Moderna de Comenius (1957), que também, foi uma grande referência nessa época. As instituições de ensino tornam-se um fator essencial na evolução humana, pois objetivam suas transformações sociais, passando assim a contribuir muito mais para o avanço da sociedade. Esses avanços refletiram diretamente para que o século XIX ganhasse uma notoriedade, pois a oferta de um ensino público e gratuito passou a exercer seu papel de direito das crianças, assim atendendo uma demanda maior, sem exclusão de gênero, cultural e social.

No Brasil, o processo do ensino da criança se fez precário, pois inicialmente era uma educação informal, em casa, e com a participação direta da família. Esse método era válido apenas para os filhos da burguesia. As crianças pobres eram oficializadas ao trabalho manual e a servir as necessidades dos adultos. Porém, devido ao avanço social acarretou-se a obrigatoriedade do ensino para todos indiferente das condições sociais, assim as políticas educacionais foram se expandindo e conduzindo novos caminhos. Em 1988, com a Constituição Federal que consagrou a educação como um direito social (art. 6º da CF/88), levou o Estado a ter a responsabilidade e obrigação de ofertar e garantir uma educação de qualidade a todos os brasileiros. Em 1990, a criação e aprovação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em defesa da criança e do adolescente, enfatiza a melhoria da qualidade de vida e o direito à educação, tanto familiar quanto escolar, passando assim a garantir a educação como fator de proteção, como se faz presente no Art. 53 da Lei nº 8.069:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, p. 31).

Com as novas postulações o ECA (1990) passou a ser um regime dos direitos e deveres da criança e do adolescente frente às demandas da sociedade, assim todo o documento foi embasado com o propósito na melhoria de vida e na sua participação como seres ativos e compreendidos na sociedade. Como citadas no art. 205 da CF/88 e no art.4 do ECA 1990, essas responsabilidades devem ser de cunho familiar e institucional.

Mas, quando se refere às garantias legais e direitos das crianças à escola, importante é considerar o processo histórico e legal, o papel da escola, enquanto instituição educativa, na garantia de um currículo adequado para atender as necessidades e direitos conquistados em favor das crianças. Necessidades que requerem expressivas adaptações no ensino oferecido à criança, por sua faixa etária, nível de desenvolvimento e realidade em que a mesma está inserida.

Para Rego (2003) o ensino deve ser embasado na qualidade, onde a instituição deve se planejar para atender as demandas e as necessidades que as crianças trazem de seus lares. Essa preparação deve ser de modo conjunto entre a família para que haja uma formação de currículo qualificada. O currículo da escola passa a ser seu espelho, através dele se é possível observar os objetivos que a instituição quer alcançar e participação familiar para verificar se realmente está sendo cumprido.

Na instituição escolar, os conteúdos curriculares certificam o ensino e aprendizagem do conhecimento onde há uma maior preocupação por parte da escola. Na família, as preocupações principais já são outras, entre elas o processo de socialização da criança, como também a proteção, as condições básicas e também o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de seus componentes (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 26).

Partindo desse pressuposto devemos explicar que o embasamento do currículo precisa ocorrer de acordo com as diretrizes da educação, as quais estão presentes em documentos como a LDB Lei nº 9.394/96, PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1995 e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2017/2018, os quais são realizados pela instância superior e responsável por administrar e pensar na qualificação do trabalho das instituições escolares. Assim, passa a refletir e pensar frente ao atendimento dos alunos indiferente de suas particularidades.

A retratação, em que o currículo acarreta no aprender da criança, tem ligação direta de como esse aluno será tratado. A educação, como direito da criança, precisa ser oportunizada e garantida observando suas necessidades e contextos.

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que o currículo venha a ser entendido como:

Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;

- a. As experiências de aprendizagens escolares a serem vividas pelos alunos;
- b. Os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- c. Os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- d. E os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização; (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17).

Garante, deste modo, que possa estar inserida nesse meio, conduzindo suas ações mediante a instituição, a qual também é responsável por guiar essa criança. Atende suas necessidades indiferentes dos quais contextos elas estejam inseridas, e ao Estado as instâncias superiores por concretizar documentos e condimentos para que todos esses processos anteriores possam estar em harmonia.

Considerações finais

Podemos perceber que a criança nem sempre teve seus direitos e deveres de estar em uma escola aprendendo e desenvolvendo-se. Em muitos períodos da história, principalmente no período Antigo e na Idade Média as crianças estavam a mercê do que os adultos, os pais e a sociedade lhe estabeleciam. Muitas vezes deixados em segundo plano o cuidado e o educar das mesmas.

As crianças por muito tempo aprenderam através da observação dos adultos as tarefas e os afazeres. Muitas seguiram as atividades que os pais desenvolviam por não terem a possibilidade quando criança e adolescente para conhecer ou experimentar outras possibilidades a não ser viverem e aprenderem o modo que seus pais desempenhavam o seu trabalhar e viver.

Para finalizar, podemos destacar que a Educação Infantil teve grandes avanços, principalmente após a Constituição de 1988, a partir dela a criança e os adolescentes tiveram garantia para estar em uma escola. Sabemos que a Educação Infantil é recente, cabe como sociedade cuidarmos para esta não voltar apenas a um assistencialismo. Defendendo que o pedagógico é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e social dos pequenos.

Referências

ARIËS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2023

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 10 jun. 2023

COMENIUS, J. A. S. **Didática Magna**. 4 e. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2023

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, 17(36), 2007, p. 21-32 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2023. <https://origemdapalavra.com.br/artigo/circo/>

LIBÂNEO, J. C. **A Didática e as exigências do processo da escolarização: formação cultural e científica e demandas das práticas socioculturais**. Disponível em: LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994, p. 82.

LUDKE, M. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K.. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1989.

MOREIRA, A. F.B; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de Freitas; BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, M. Rita Neto Sales. **Histórico da Didática**. In: OLIVEIRA, M. Rita Neto Sales. O Conteúdo da Didática: um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte: UFMG, 1988, pg. 33 – 47.

POLONIA, A.C; DESSEN, M. A. **EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA**.

Psicologia Escolar e Educacional, n. 02, v. 9, p. 303-312, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

TAVARES, R. H. **Didática geral**. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p. 18.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>> Acesso em: 03 jun. 2023

TORRES, C. A. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



Analfabetismo e alfabetismo, algumas significações

Manuela Ciconetto Bernardi
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Este estudo visa apresentar as diversas significações dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo. Realização produzida advinda de pesquisa em andamento a nível de doutorado do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu – UCS) que versa sobre a temática em imigrantes italianos e tem como recorte temporal os anos de 1875 a 1920 na região colonial italiana do Rio Grande do Sul (RCI/RS). O estudo é embasado pela História da Educação, em especial pela História da Alfabetização, entre os autores são mobilizados entre outros Mortatti (2000, 2004) e Ferraro (2002). Ao longo do percurso é apresentada a temática, os recortes e escolhas, em seguida são mobilizadas as significações que os autores utilizaram, por fim podem ser encontradas as considerações finais que sinteticamente mostram o quão diversificados são os pontos de vistas e possibilidades na mobilização dos conceitos, possibilitando assim que pesquisadores ampliem seus olhares sobre o tema.

Considerações iniciais

O objetivo deste trabalho é apresentar as diversas significações para os conceitos de analfabetismo e alfabetismo, sem o intuito de realizar uma revisão acurada, mas através dos autores mobilizados pensar no quão amplo podem ser os conceitos a depender da forma que o pesquisador o mobiliza. A realização é proveniente de pesquisa a nível de doutorado do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul que versa sobre o tema em imigrantes italianos e filhos no período de 1875 a 1920 na região colonial italiana do Rio Grande do Sul (RCI/RS).

Os pressupostos teórico-metodológicos que orientam este estudo advêm da História da Educação, em especial pela História da Alfabetização mobilizados por autores que realizaram investigações análogas, entre outros é possível citar Mortatti (2004) e Ferraro (2002). O estudo é dividido em três partes e inicia com estas considerações iniciais, com a temática, recortes, pressupostos que orientam a pesquisa para em seguida adentrar na discussão do analfabetismo e do alfabetismo mobilizando assim os autores que o significaram, e por fim, nas considerações retomo a trajetória e sintetizo os achados do estudo.

As diversas significações do analfabetismo e alfabetismo

Diversos estudos mobilizam o analfabetismo e de alfabetismo atualmente, muitos deles centram-se nos processos atuais, todavia, o foco aqui é entender e utilizar os conceitos de uma perspectiva da História da Educação, em especial da história da alfabetização para a compreensão dos processos constitutivos do alfabetismo e do analfabetismo. Sabe-se que a nível nacional “até a década de 1990, os estudos referentes à história da alfabetização no Brasil em uma perspectiva histórica foram incipientes” (BORDIGNON; PAIM, 2017, p. 53), como ponto de partida alguns precursores foram Mortatti (2000) e Soares (1989).

Atualmente as pesquisas inseridas na história da alfabetização buscam por “soluções para os problemas históricos relacionados ao ensino da leitura e escrita” (PASQUIM, 2020, p. 161). É interessante realizar um paralelo entre alguns destes estudos já realizados para compreender quais as perspectivas e pontos de vistas assumidos pelos pesquisadores que o fizeram. Nesse sentido, este estudo não visa uma revisão completa, mas traz ao longo da discussão alguns desses autores e do que compreendem da temática.

Os autores Ferraro e Kreidlow (2004) sinalizam desacordo de pesquisadores no meio acadêmico sobre o reconhecimento e a escolha do termo, que para eles seria ou o estudo do problema (analfabetismo) ou da solução (alfabetismo). Balem (2002, p. 3) constatou que ao discutir os temas alguns estudos “centram-se no analfabetismo e não na alfabetização como processo. Constituem uma descrição da distribuição e da evolução do analfabetismo e suas relações com a não escolarização ou com a assistência escolar deficiente”.

Muitos dos autores precisam voltar-se ao alfabetismo para o estudo do analfabetismo, tendo em vista que “só foi possível constatar essa condição [analfabetismo] quando já se dispunha de possibilidades de mudá-la, ou seja, quando se estava consciente da necessidade de ensinar a ler e a escrever e se dispunha de meios (materiais, físicos etc.) para se alcançar esse fim¹³ [...]” (MORTATTI, 2004, p. 39-40). Isso não significa desconsiderar algumas questões sociais, compreendendo que a difusão histórica da leitura e da escrita está também atrelada a fatores como

¹³ Como a implantação do sistema público de educação (MORTATTI, 2004).

industrialização, utilização para fins de trabalho, de lazer e que isso emerge inclusive antes/durante a questão escolar.

O desacordo e utilização das significações pode ser um ponto inicial para entendermos o quão amplos podem ser as acepções assumidas e também o quanto um está atrelado ao outro. Em termos de utilização, em uma das versões do dicionário da língua portuguesa encontramos que analfabeto seria alguém que não sabe ler e escrever, já a alfabetização corresponderia a ação de alfabetizar (FERREIRA, 1999). Alguns autores italianos que utilizam uma perspectiva sociológica, Rosas (1982, p. 188, tradução minha), por exemplo, considera que analfabetismo seria “a incapacidade de um indivíduo utilizar a escrita na comunicação com outros, seja como emitente ou como destinatário”, por razões lógicas alfabetismo é a capacidade da mesma comunicação. Também é possível pensar na alfabetização “enquanto etapa da escolaridade em que os sujeitos se apropriam, mais especificamente, da aprendizagem da leitura e da escrita imersos em uma sociedade letrada [...]” (BORDIGNON; PAIM, 2017, p. 58).

Silva (1998) e Mortatti (2004) são algumas das autoras que discutiram em trechos dos seus trabalhos a etimologia de “analfabetismo” que derivado de “alfabeto” acrescido do prefixo e sufixo apontaria “an – (a-)” como negação/privação. Para Silva (1998, p. 32), existem dois sentidos possíveis, “alguém é privado de algo por alguém/por algum acontecimento, e no segundo, alguém nega alguma coisa por algum motivo”. Mortatti (2004, p. 39) explicou que o prefixo seria por “privação, negação, ou do conhecimento do alfabeto ou da leitura (e escrita), ou, ainda, de instrução primária”.

As autoras destacaram que adicionando o sufixo –ismo o designaria como doutrinas ou sistemas, assim, propõem ver o analfabetismo como um sistema/doutrina que geraria a condição de “ser analfabeto”, ou mesmo como uma pré-condição do alfabetismo. Historicamente o termo analfabeto é utilizado desde o início do século XVIII, enquanto a utilização de analfabetismo apenas emerge no final do século XIX (MORTATTI, 2004) e,

Em ‘alfabeto’ encontra-se a origem de ‘analfabeto, ‘analfabetismo’, ‘alfabetizar’, ‘alfabetização’, ‘alfabetizado’, ‘alfabetismo’, e, em ‘letra’, a origem de ‘letramento’, ‘letrado’, ‘iletrado’; os significados de todas as palavras em análise têm relação direta ou indireta com a instrução (primária) e, portanto, com a educação escolar; e dado que os dicionários gerais buscam registrar vocábulos usuais na língua oral e escrita e que, de um modo geral, leva tempo entre a criação de uma palavra e seu uso efetivo, os registros nos dicionários não acompanham *pari passu* as mudanças nos fatos/fenômenos que designam, o que pode explicar, por exemplo, o fato de ‘letramento’ não constar nem da 3ª edição do Aurélio, publicada em 1999 (MORTATTI, 2004, p. 41)¹⁴.

¹⁴ Para aprofundamento, em apêndice, Mortatti (2004) realiza uma síntese e evolução dos significados dos conceitos de analfabeto e alfabetismo/alfabetização.

Então retomo a discussão do analfabetismo por parte dos autores e o resumo em uma negação que evidentemente está atrelada aos processos de educação, de leitura e de escrita, mas ampliaria a questão da educação escolar, pois esta depende do recorte temporal e espacial do qual o autor irá assumir, compreendendo ser importante pontuar as questões sociais que atravessam independente do período investigado esses processos constitutivos históricos mas que em tempos mais remotos se acentuam tendo em vista que há processos de leitura e de escrita antes mesmo da instalação do sistema escolar.

Também “é necessário atentar para a especificidade do que se denomina analfabetismo” (FERRARO, 2002, p. 27), o que de fato é ser analfabeto? Como uma pessoa é considerada alfabetizada? Vejamos que se a definição tal como Ferreira (1999) por alguém que não sabe ler e escrever for assumida, coloca alguns entraves, se o indivíduo sabe somente escrever ele também seria analfabeto? Isso estaria correto para todo e qualquer recorte temporal e espacial de pesquisa uma única significação do termo?

Ao mesmo tempo colocar dois indivíduos, um que não sabe ler e escrever e outro que sabe escrever e pensá-los de forma igualitária, defini-los como analfabetos, não parece ser um bom ponto de vista. Há de se considerar ainda como Cipolla (2012) expõe que as definições de analfabetismo e alfabetismo não são exatas pois, para ele, entre os analfabetos e os alfabetizados existe uma larga porcentagem do que designa como “semianalfabetos”, então como tratar essas especificidades?

Cipolla (2012, p. 23, *tradução nossa*) ainda explica que “O que tentamos identificar com um único termo está, de fato, sujeito a contínuas mudanças de natureza em um contexto social e cultural em constante mudança”, mesmo ele se referindo ao contexto milenar da alfabetização, é possível pensar em breves períodos temporais, ademais “a definição de analfabetismo pode variar de um local para outro” (CIPOLLA, 2012, p. 25, tradução minha).

Existirão divergências entre os autores e definições diferentes Braga (2015) e Ferraro (2002), ainda é possível verificar alguns sinônimos e antônimos diretamente relacionados à representação e não somente a capacidade “técnica” de ler e escrever, palavras como *ignorante e estúpido versus culto e polido* também são localizadas para definir um indivíduo analfabeto e alfabetizado (FERRARO, 2002). Silva (1998, p. 25, grifo da autora) explica que “ser alfabetizado significa apenas o domínio da leitura, enquanto ser analfabeto significa muitas coisas mais. [...] Além disso, a presença de termos como “absolutamente”, “muito” e “rigorosamente” contribuem para fortalecer essa falta”, então para quem os mobiliza também é preciso estar atento às questões que se revelam das representações¹⁵ assumidas.

¹⁵ Para este indico o trabalho de Ferraro (2002, p. 112) que trabalhou com o que denomina como desconceitos que explicitaria uma perspectiva “do entendimento do analfabetismo como cegueira, como erva daninha ou como incapacidade”.

Para Cipolla (2012) a dificuldade conceitual se localiza principalmente em trabalhos históricos em virtude das informações escassas uma vez que em alguns casos apenas teremos a informação se o indivíduo saberia assinar o próprio nome, ou as vezes, nem esta, e quanto mais regredimos no período de análise mais difícil é obter informações dele e da comunidade em que estava inserido. Também não é possível dizer que exista um sentido consensual ou uma concepção partilhada dos termos, pois os sentidos não são cristalizados, nem possuem um estatuto de verdade (CORAZZA, 2007), é por isso que ao verificar os termos e significações, localizam-se posições em alguns casos até conflituosas, por isso cabe levar em conta as especificidades e o motivo do autor assumi-las,

Ler; ler e escrever; ler, escrever e contar; comprovação de frequência escolar; decodificar e construir pequenas mensagens orais e escritas; utilizar com propriedade as capacidades de leitura e de escrita na resolução das necessidades do cotidiano, são algumas acepções distintas do conceito de alfabetizado que correspondem a diferentes épocas históricas (MAGALHÃES, 1994, p. 84).

Da reflexão promovida por Magalhães (1994) amplio que trabalhos como dissertações e teses são possíveis perspectivas de uma realidade, de um período, com recortes específicos e dessa mesma forma a utilização irá variar. Pelo excerto também é possível pensar que este tema pode pender a uma análise sociológica, se assim o pesquisador o desejar, a uma investigação a nível escolar e do sistema formal de ensino ou mesmo das práticas informais para que fosse possível ler e escrever. Luchese e Tedesco (2014) expõem essa questão quando situam que

Alfabeto, analfabeto, alfabetizado, letrado, iletrado são conceitos históricos, com diferentes concepções e empregos. Novas terminologias surgiram para tentar dar conta dos novos entendimentos e desafios atuais. Analfabetismos: funcionais, digitais, políticos, sociais... **são perspectivas próprias dos tempos em que vivemos** (LUCHESE; TEDESCO, 2014, p. 135, grifo meu).

Assim proponho a reflexão da complexidade de significações e do desafio na mobilização dos termos. Ainda, pensando já no trabalho de Viñao Frago (1993), este critica a limitação somente pela acepção técnica (assinatura e leitura) que para ele seria “produto do etnocentrismo acadêmico-escolar (um sistema educativo baseado fundamentalmente na leitura e escrita) daqueles que se preocupam com esta questão.” (p. 42). Para Galvão (2001) a relação entre leitura e escrita indicaria a escola como uma das únicas mediadoras quando se trata de camadas de semi e analfabetos, todavia, ainda de acordo com esta autora é preciso considerar que práticas também ocorriam fora da escola, ao longo da vida do indivíduo e por isso também é preciso cuidar com o social. Rosas (1982) reforça a não generalização do conceito, e de fato

A complexidade da análise conceitual dos termos que envolvem o analfabetismo mostrou que as limitações relativas às definições e questões ideológicas, semânticas, culturais, dentre outras suscitadas pelo tema, reafirmam a necessidade de pensá-lo em suas múltiplas dimensões, relacionando dialeticamente fatores sociais, históricos e psicológicos. Isso porque o analfabetismo envolve o entrelaçamento de questões individuais e grupais que marcam o desenvolvimento humano e as transformações sociais (ALMEIDA, 2004, p. 35).

Primeiramente uma única significação do analfabetismo e alfabetismo não deve ser aplicada a todo e qualquer estudo devido as especificidades de cada contexto e por isso a importância da leitura da temática sob a ótica da História da Educação e da Alfabetização, que permitem uma flexibilidade tanto nas acepções, como nas fontes utilizadas para a compreensão da temática. Os autores mobilizados neste estudo e suas significações são pontos iniciais para a reflexão do que esta temática permite, o que é possível assumir é que não há fronteiras para a criação e adaptação de várias formas e pontos de vistas para se tratar da leitura e da escrita e do nível delas nos indivíduos.

Conclusões finais

Este trabalho teve por objetivo apresentar algumas significações dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo. Dividido em três partes, a temática foi apresentada nas considerações iniciais e em seguida foram mobilizados autores que definiram os conceitos, ao mesmo tempo em que foi produzida a discussão. Do estudo, foi possível concluir que existe uma ampla gama de significações a depender do ponto de vista que o pesquisador pode assumir. Não tendo o intuito de realizar uma revisão de literatura aprofundada para a discussão, a ideia foi com alguns dos autores que a mobilizam mostrar as possibilidades advindas e o empreendimento se mostrou pertinente para mostrar estas possibilidades bem como abrir lacunas para que novos estudos possam mobilizar os conceitos sob diferentes perspectivas.

Referências

- ALMEIDA, Patrícia Teixeira de. **Representações sociais do analfabetismo na perspectiva de jovens e adultos não-alfabetizados**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/724>. Acesso em: 21 maio 2021.
- BALEM, Nair Maria. **Revisitando conceitos: alfabetismo/analfabetismo e respectivos neologismos**. **Revista de Ciências Humanas (RCH) – Educação**, v. 3, n. 3, noroeste do RS. p. 1-12, 2002. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/224/405>. Acesso em: 30 ago. de 2020.
- BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Educação em Debate**, Fortaleza, n. 74, p. 51-67, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/32881>. Acesso em 07 mar. 2022.

BRAGA, Ana Carolina. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil:** uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123913>. Acesso em: 02 set. 2020.

CIPOLLA, Carlo Maria. **Istruzione e sviluppo.** Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale. Bologna: Il Mulino, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In:* COSTA, Maria Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I.** 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Processos de inserção de analfabetos e semialfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 81-94, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fcmyTgWDRwvpZD5sm6bWVLF/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educ. Soc.** [online]. 2002, v. 23, n. 81, p. 21-47. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100003. Acesso em: 02 nov. 2019.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25401>. Acesso em: 01 nov. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio:** o dicionário de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1999.

LUCHESE, Terciane Ângela; TEDESCO, Cristiane. A circulação de discursos jornalísticos e as representações sobre o analfabetismo em Caxias do Sul na década de 30 do século XX. *In:* MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina. **Diálogos com a Educação.** V. 3. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2014.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Leer e escrever no mundo rural do antigo regime:** um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Braga, Portugal: Tilgráfica, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** 1876-1994. São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo, SP: UNESP, 2004.

PASQUIM, Franciele Ruiz. Antonio da Silva Jardim (1860-1891) e a divulgação do “novo científico” método “João de Deus” para o ensino da leitura e escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 160-174, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/464>. Acesso em 03 jan. 2021.

ROSAS, Adriana. Appunti per uno studio sociologico dell'analfabetismo. **Studi di sociologia.** Ano 20, n. 2, abr./jun. 1982, p. 187-200. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23003484?seq=1>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil:** a constituição de sentidos e do sujeito na escolarização. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 1998. Disponível em: <http://repositorio>.

unicamp. br/bitstream/REPOSIP/270692/1/Silva_MarizaVieirada_D.pdf. Acesso em: 23 jul.2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização no brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP, 1989.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.



O cinema educativo na perspectiva de pesquisadores brasileiros: possíveis cenários para pesquisa no RS

Elisângela Cândido da Silva Dewes
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Este trabalho apresenta o resultado da revisão de literatura realizada como aporte para a pesquisa que está sendo empreendida no doutorado em Educação, e que tem como objeto de estudo o Cinema Educativo. Um trabalho fundamentado a partir da perspectiva da História Cultural articulada à História da Educação, com um olhar sobre um cenário nacional, em especial, para a região sul do país; em um recorte temporal entre os anos de 1940 e 1960, que tangencia as reformas para a renovação do campo da educação. A revisão de literatura foi realizada a partir do Banco Digital de Teses e Dissertações, considerando-se o uso conjunto dos descritores “Cinema Educativo” e “História da Educação”, com a pretensão de reconhecer outros olhares de pesquisadores, diálogos realizados com a teoria, percursos metodológicos, aproximações e afastamentos com o tema do estudo que se deseja empreender. O trabalho de levantamento sobre o acervo gerou um total de 85 estudos, dois quais foram selecionados 13 para uma leitura e para a realização de uma síntese dos principais aspectos desenvolvidos. Entre os resultados, o de que o assunto “Cinema Educativo” ainda é um tema desenvolvido de forma insipiente no sul do país, portanto é um campo fértil para pesquisas; do mesmo modo, pode ser considerado um tema singular para estudos nesta região do Estado Gaúcho.

Considerações iniciais

Este estudo se desenvolve a partir da pesquisa de doutorado em Educação, da autora, que está em andamento, e quem tem como objeto o Cinema Educativo.

Este trabalho apresenta o percurso e os resultados obtidos a partir de uma primeira etapa realizada em torno da revisão de literatura, que tem como propósito identificar outros estudos realizados em torno do tema Cinema Educativo em recortes temporais que tangenciem o período de 1940 a 1960 – delimitação espacial definida para a pesquisa de doutorado, considerando as evidências já localizadas do uso do Cinema Educativo nesta região do Rio Grande do Sul.

No entendimento de que a revisão de literatura também é um caminho profícuo para a realização de aproximações acerca do tema de pesquisa, possibilitando reconhecer outros olhares de pesquisadores, diálogos realizados com a teoria, percursos metodológicos, aproximações e afastamentos com o que se pretende empreender. Além de permitir à investigadora a construção de argumentos robustos que justifiquem o esforço da pesquisa sobre o tema, particularmente, por possibilitar a compreensão do que de diferente, inovador e/ou singular implica a proposta.

Em consonância com a ideia de que os estudos designados como estados da arte são contribuições relevantes no campo da teoria de uma determinada área de conhecimento para “(...) aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, [e para] apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras (...) reconhecer as contribuições (...)” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

O estudo considera a perspectiva da História Cultural articulada à História da Educação; e, como já foi explícito, se desenvolve a partir do levantamento e da análise de bibliografias sobre o assunto. Nessa conjuntura, realizou-se uma investigação acerca de dissertações e teses desenvolvidas por pesquisadores brasileiros. O trabalho inicial de busca pelos estudos foi realizado no mês de fevereiro de 2022, a partir da plataforma do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e esses são os dados considerados para este estudo. Mas, ressalta-se que a Revisão de Literatura foi ampliada, buscando-se em outros espaços, e a partir das referências observadas pelos estudos levantados no empreendimento inicial com o acervo da BDTD; todos os resultados dessas etapas de revisão comporão os dados que serão apresentados futuramente para a qualificação da tese da autora.

Discussão

Para o levantamento dos estudos na Plataforma do Banco de Teses e Dissertações foram definidos os seguintes descritores, utilizados de forma associada: “Cinema Educativo” e “História da Educação”. Não foram inseridos outros filtros, tampouco realizada uma delimitação da data de publicação das investigações. A intenção foi a de identificar, entre as pesquisas, àquelas que desenvolvessem articuladamente os temas “cinema educativo” e “história da educação”, realizando análises sobre aspectos que cercassem ambos os descritores. Nesse cenário, obteve-se o seguinte resultado:

- Total de trabalhos (85) – 24 teses e 61 dissertações.
- Campos do conhecimento dos estudos: Ciências Humanas – Educação; Ciências Sociais Aplicadas – Comunicação; Ciências Humanas – História; Ciências Humanas – Educação – Currículo.
- Assuntos desenvolvidos pelos estudos: Educação, Cinema, Escola, História, Formação de Professores, Formação Cultural dos Professores, Educação Rural, Nacional, Políticas Educacionais, Criação Audiovisual, Comunicação, Imprensa, Instrumento, Linguagem, Conhecimento e Inclusão, Cidades, INCE, Modernidade, Humberto Mauro, Museus de Arte, Escola/Museu, Estado Novo, Religião, Videoteca, História Intelectual, Arte-Educação,, Documentário, Era Vargas, Redes de Sociabilidade, heróis Nacionais, Cultura Escolar, Inovação pedagógica, Infância, Meios Auxiliares, Representações Sociais, Educação Básica, Tecnologia, Mídia, Cotidianos, Comunicação de Massa, Igreja Católica, Práticas Pedagógicas
- Número de estudos por estados brasileiros: Ceará (1); Distrito Federal (6); Goiás (5); Minas Gerais (19); Mato Grosso do Sul (1); Paraíba (2); Pernambuco (2); Paraná (4); Rio de Janeiro (7); Rio Grande do Norte (2); Rio Grande do Sul (4); Santa Catarina (1); Sergipe (1); São Paulo (28); Tocantins (2).

Destaca-se que a partir de uma organização realizada em uma planilha de *excel* que continha os indicadores observados nos estudos, organizou-se os dados que emergiram da revisão, como por exemplo: ano de defesa; autor; título; tipo (tese ou dissertação); instituição; assuntos e estado (origem da pesquisa). Essas informações foram coletadas nos 85 trabalhos filtrados no Banco de Teses e Dissertações. A sistematização possibilitou a organização de diferentes quadros e até de um gráfico que servirão para fundamentar os argumentos da autora para a escolha do assunto.

Do total de trabalhos que emergiram, realizou-se a análise de informações como por exemplo: resumos, assuntos, área do conhecimento, etc. Desse procedimento foi verificado que a junção dos dois descritores não resultou na articulação desejada entre os assuntos, com isso, realizou-se exclusões que consideraram os seguintes critérios: trabalhos com recorte temporal na contemporaneidade; trabalhos que tratavam sobre o uso do cinema articulado a uma disciplina em específico, sem contextualização histórica; trabalhos realizados acerca da análise de títulos específicos de filmes, sem contextualização histórica; estudos desenvolvidos sobre o potencial do Cinema como recurso pedagógico, sem contextualização histórica.

Dessa etapa eliminatória restaram 13 investigações que apresentavam aspectos consonantes com o que se pretende trabalhar, e mencionavam referências relevantes para o desenvolvimento do estudo que tem como pretensão olhar para o cinema como um artefato da cultura escolar, em um recorte temporal que trata sobre a inserção de materiais sob a influência de um movimento de renovação pedagógica. Tendo como premissa a ideia de que esses artefatos reprodutores de som e

imagem foram apropriados pela escola para servirem como um meio de exercer um certo controle acerca da conduta dos sujeitos por meio da estratégia de propagação de conteúdos selecionados. Na crença, ainda, de que a voz difundida sob diferentes formatos e maneiras, radiofônica, televisiva e/ou pelo cinema, é aperfeiçoada e faz ressoar uma cópia, não da “voz” do povo, mas a de uma “voz” intencionalmente criada e reproduzida por esse aparelhamento (CERTEAU, 1994).

Após a realização da seleção das 13 investigações, empreendeu-se a leitura e uma breve síntese dos trabalhos. Para este estudo, serão apresentados alguns tópicos, considerados mais relevantes, em cada uma das investigações:

- A dissertação de Monteiro (2006), intitulada *O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)* apresenta ações desenvolvidas pelo Estado de São Paulo para a promoção do Cinema Educativo junto ao ensino público primário. A autora reflete sobre como esse material cooperava para uma configuração da cultura escolar. É interessante destacar que havia um plano definido pelo Estado de SP que dividia o Cinema entre recreativo e pedagógico, e que o uso do recurso era organizado pelo Departamento de Educação, a partir de um serviço específico de Cinema Educativo.
- A dissertação de Mélo Filho (2006), com o título *O Centro Educativo Operário em Recife durante o estado novo (1937/1945): educação e religião no controle dos trabalhadores* tem como proposta a análise da atuação do Centro, durante o regime do Estado Novo. Dois pontos desenvolvidos chamam atenção: a análise da interferência das políticas do Estado Novo junto ao campo da educação; e a evidência sobre a utilização de recursos midiáticos, pelo poder público de Pernambuco, em apoio a consolidação e aceitação das políticas da época, como: o rádio, o cinema e o jornal.
- A dissertação de Santos (2009), intitulada *Lição de Coisas Igreja Católica e formação cultural para o cinema no Brasil e na Bahia* traz uma análise acerca da ingerência da Igreja Católica na constituição cultural do cinema no Brasil, de modo particular, na Bahia, durante a década de 1960. Reflete sobre o papel da igreja, especialmente, censurando e instruindo sobre o uso do cinema.
- A dissertação de Santos (2010), com o título *Projeto à nação em páginas de Cinearte: A construção do “livro de imagens luminosas* que apresenta o contexto de desenvolvimento do cinema educativo no país, sob a perspectiva da revista Cinearte, entre os anos de 1926 e 1932. Destacando o papel da revista para a propagação da ideia de renovação do campo da educação, com inserção de novos materiais, como por exemplo o cinema; além de refletir sobre o papel político desenvolvido pelo imprensa.
- A dissertação de Righi (2011), intitulada de *O cine educativo de João Penteado: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a era Vargas* analisa o cinema Educativo a partir da experiência da Academia de Comércio Saldanha Marinho,

em São Paulo, no período de 1932 a 1952. Destaca o papel do educador João Penteadado à frente de diferentes iniciativas da escola, em um período de vigi-
lância do Estado, quando esse personagem era reconhecido como “anarquista”. A ideia do uso do recurso, pelo movimento libertário, estava associada a uma perspectiva pedagógica que via a possibilidade de instruir, informar e cooperar para uma formação moral e intelectual.

- A tese de Bonetti (2013), com o título *As imagens em movimento e sua contribuição para o ensino das ciências físicas no Brasil – 1800 a 1960* apresenta o contexto de produções fílmicas como apoio ao ensino primário de ciências físicas, focando em métodos intuitivos. Para isso, realizou investigação sobre o acervo produzido pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), realizando a análise do conteúdo dos filmes produzidos pelo órgão.
- A dissertação de Pereira (2013) que tem o título *Educação rural na Paraíba (1946-1961): um meio para fixar o homem ao campo* investiga o uso do cinema educativo nas escolas rurais da Paraíba, com vistas a colaborar para a fixação dos sujeitos no campo, incluindo o artefato entre uma série de ações que chamou de “instituições auxiliares do ensino rural” na promoção de uma educação mais ativa, entre as décadas de 1940 e 1960, período sob a influência do Estado Novo, quando a educação estava orientada para a formação de um modelo nacionalis-
ta desenvolvimentista e do ensino agrícola.
- A dissertação Zacharias (2013), intitulada *Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense: os ambientes especializados e seus artefatos (1904 – 1949)* analisa a cultura escolar do Ginásio Paranaense (Liceu de Curitiba), por meio de sua materialidade. Para o estudo foram observados o conjunto arquitetônico, materiais pedagógicos, ambientes como a biblioteca e o cinema educativo, que foram recursos auxiliares dos professores na programação didática.
- A tese de Azevedo (2014), com o título *Fora do quadro: discursos sobre educação e cinema (Argentina e Brasil – 1910/1940 e 1990/2010)* observa a articulação entre cinema e educação expressas em discursos de intelectuais do Brasil e da Argentina. Estudo que se justifica pelo fato de os dois países realizarem uma forte mobilização, entre os que ocupam o território latino-americano, para a associação do cinema às práticas pedagógicas.
- A tese de Oliveira (2018) que traz o título *Cinepedagogia ou arte de educar pelo cinema* trata sobre o potencial do cinema como um recurso para a educação. Destaque para a análise histórica em busca de compressões acerca de tendên-
cias comportamentais e sobre a censura realizada; e para a análise sobre os aspectos culturais imbricados no uso de tal recurso para uma ampliação da visão de “mundo” dos sujeitos.
- A tese de Pereira (2018), intitulada *A memória de seus feitos palpita na alma nacional: representações sobre história do Brasil em cinebiografias do Instituto*

Nacional de Cinema Educativo (décadas de 1930 e 1940) é uma análise sobre a constituição do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) e da produção fílmica do órgão, de modo particular sobre cinebiografias de personagens da História do Brasil. Destaque para o uso do aporte teórico na perspectiva da História Cultural, com conceitos como o de representações, na ótica de Chartier (1990), semelhante ao que se pretende utilizar.

- A tese de Guimarães (2004) que apresenta o título *Cidades em ação: o olhar de Humberto Mauro sobre congonghas do Campo e Belo Horizonte* analisa as relações entre o cinema e as cidades, partindo de uma reflexão acerca das produções do INCE entre os anos de 1937 e 1966, filmes de cunho educativo e cultural, que visavam não só ser um instrumento auxiliar na educação, como também propagar uma dada cultura nacional, particularmente por meio dos filmes que tratavam sobre as cidades brasileiras.
- A dissertação de Pimentel (2019), intitulada *Cinema educativo, instrutivo e científico no Brasil: redes de sociabilidade e ações políticas em sua institucionalização (1920-1947)* versa sobre o surgimento do cinema educativo no Brasil com propostas que compunham uma significativa tríade: entreter, instruir e educar, sob a orientação do Estado. Dessa forma, o propósito era apresentar à população princípios que tinham a finalidade de formar um “bom” cidadão. Nesse caminho o cinema educativo era visto como um meio moderno e atraente para alcançar esse objetivo.

Considerações finais

A pesquisa no Banco de Teses e Dissertações possibilitou algumas constatações, a primeira que merece destaque é referente ao número de estudos que têm como recorte espacial o estado do Rio Grande do Sul, do número total de pesquisas que surgiram a partir da busca inicial, somente 4 trabalhos são de pesquisadores gaúchos. E nenhum desses estudos foi selecionado para uma análise posterior, por se entender que as contribuições diferiam dos objetivos do projeto de pesquisa. Considerou-se relevante o número de pesquisas sobre o tema realizadas no estado de São Paulo, possivelmente por ter se constituído em uma espécie de centro propagador das ideias do uso do cinema como recurso educativo. As investigações apresentam consonância entre as políticas nacionais e locais, com a adesão ao cinema educativo e normatização das ações para um aproveitamento pedagógico do recurso.

No que se refere a relevância do recurso, como objeto de estudo nesta região, e, porque não dizer, no estado do Rio Grande do Sul, uma vez que as pesquisas sobre o assunto ainda são insipientes, compreende-se que ainda exista um campo fértil para a ampliação do tema. Portanto, uma justificativa plausível para a proposição de uma nova pesquisa acerca do Cinema Educativo.

A revisão ainda possibilitou a abertura de alguns novos caminhos para o desenvolvimento do estudo, além de apresentar outras referências que igualmente podem servir como um norte para outras indagações, ou ainda como um aporte substancial para o desenrolar de um novo empreendimento.

Referências

- AZEVEDO, Ana Lucia de Faria. **Fora do quadro: discursos sobre educação e cinema (Argentina e Brasil – 1910/1940 e 1990/2010)**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9TDHRF/1/tese__revisada_ana_lucia_faria_azevedo.pdf. Acesso em 2 de fevereiro de 2022.
- BONETTI, Marcelo de Carvalho. **As imagens em movimento e sua contribuição para o ensino das ciências físicas no Brasil – 1800 a 1960**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-12072013-165752/pt-br.php>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2022.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GUIMARÃES, Rosângela de Mendonça. **Cidades em ação: o olhar de Humberto Mauro sobre Congonhas do Campo e Belo Horizonte**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Minas Gerais, 2004. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais_GuimaraesRM_1r.pdf. Acesso em 5 de fevereiro de 2022.
- MÉLO FILHO, Lílían Renata; Rejane Accioly Sellaro, Lêda. **O Centro Educativo Operário em Recife durante o estado novo (1937/1945): educação e religião no controle dos trabalhadores**. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4414>. Acesso em: 5 de fevereiro de 2022.
- MONTEIRO, Ana Nicolaço. **O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)**. 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122007-122324/>. Acesso em 5 de fevereiro de 2022.
- OLIVEIRA, Roberto Carlos de. **Cinepedagogia ou arte de educar pelo cinema**. 2018. 1 recurso online (538 p.). Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1062119?guid=1642378815309&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1642378815309%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d1062119%231062119&i=1>. Acesso em: 5 de fevereiro de 2022.
- PEREIRA, Lara Rodrigues. **“A memória de seus feitos palpita na alma nacional”: representações sobre história do Brasil em cinebiografias do Instituto Nacional de Cinema Educativo (décadas de 1930 e 1940)**. 2018. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193597>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2022.

PEREIRA, Priscilla Leandro. **Educação rural na Paraíba (1946-1961): um meio para fixar o homem ao campo**. 2013. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4762>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2022.

PIMENTEL, Naiana Lopes. **Cinema educativo, instrutivo e científico no Brasil: redes de sociabilidade e ações políticas em sua institucionalização (1920-1947)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10513>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2022.

RIGHI, Daniel. **O cine educativo de João Penteadó: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a era Vargas**. 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17102011-110352/pt-br.php>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Renata Soares da Costa. **Projeto à nação em páginas de Cinearte: A construção do “livro de imagens luminosas**. 2010. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=16765@1>. Acesso em: 5 de fevereiro de 2022.

SANTOS, Raquel Costa. **Lição de coisas: Igreja Católica e formação cultural para o cinema no Brasil e na Bahia**. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://abrir.link/IAiyz>. 20 de fevereiro de 2022. Acesso em: 5 de fevereiro de 2022.

ZACHARIAS, Mariana Rocha. **Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense: os ambientes especializados e seus artefatos (1904 – 1949)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/31217/R%20-%20D%20-%20MARIANA%20ROCHA%20ZACHARIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2022.



Os referenciais educacionais do ensino de geografia no Período Escolanovista (1930).

Gabriele Barbosa Luiz

Mestranda em Educação

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Marília

Resumo: Este texto aborda os aspectos da metodologia do ensino de Geografia, incluindo a relação entre a Geografia moderna e os princípios da Escola Nova, em 1930, marcado pelas propostas de inovações pedagógicas, como a técnica da observação direta e as suas concepções, que permanecem até os dias atuais na prática escolar. Por meio disso, é possível balizar caminhos para o ensino de Geografia, principalmente quando as metodologias ativas estão novamente em foco. Assim, os objetivos desse trabalho são compreender as orientações escolanovistas sobre os métodos de ensino em Geografia e detalhar a técnica da observação direta. Para tal propósito utilizou-se as fontes documentais, como os artigos publicados no *Boletim Geográfico* e na *Revista Brasileira de Geografia*, analisados por meio da bibliografia especializada em ensino e ensino de geografia.

Introdução

A temática do estudo envolve o segundo momento da história do ensino de Geografia no Brasil durante o período da Escola Nova, evidenciado pela Geografia moderna, principalmente na década de 1930. Nesse período, foi impulsionado o rompimento com o ensino verbalista, ressaltando as propostas de inovações pedagógicas, aliado a propagação de certos avanços no ensino geográfico, que perpetuam até os dias atuais, como a técnica da observação direta, cujos preceitos buscou-se identificar através deste artigo.

O trabalho possui relação com o GT1, resgatando os aspectos relacionados à história da educação, especialmente voltados para a história da Geografia escolar, no

contexto escolanovista, elencando a atualidade do ensino geográfico. Nessa conjuntura, havia a indicação de orientações destinadas aos professores, que evidenciam o contexto da produção da metodologia do ensino de Geografia à época. Ao longo dos anos, essas orientações permaneceram sendo reproduzidas ou passaram a ser aprimoradas nos projetos educativos.

Sendo assim, os objetivos do trabalho são compreender as orientações escolanovistas sobre os métodos de ensino em Geografia e detalhar a técnica da observação direta, considerada fundamental para a aprendizagem. A apreensão de métodos do ensino já existentes têm uma importância significativa para o educador, tornando-se um alicerce para a sua formação e possibilitando as condições de avanço na prática escolar.

Metodologia

A investigação consistiu em pesquisa de fundo histórico, bibliográfica e documental desenvolvida por meio de procedimentos de identificação, reunião, organização e análise de fontes documentais referentes aos aspectos da Didática da Geografia no período escolanovista, reforçando o cenário escolar da época e relacionando-o com a atualidade da prática escolar. Também, foi destacada a técnica da observação direta, como sendo a estratégia de ensino mais eficaz.

Para isso, o estudo documental se deu por meio de seleção de fontes primárias e secundárias identificadas e recuperadas nos acervos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), especialmente voltadas para o ensino e ensino de Geografia, incluindo os artigos publicados no *Boletim Geográfico* e na *Revista Brasileira de Geografia*, bem como, outras fontes documentais, tais como os relatórios da universidade. Além disso, consultou-se os manuais de ensino e as fontes documentais produzidas pelos sujeitos da época. Alguns dos autores que contribuíram para a análise dessa abordagem foram Santos (2005), Carvalho (1925), Proença (1928), Toledo (1930), Azambuja (2012) e Carvalho (1960).

Esta pesquisa apresenta os resultados parciais de um estudo preliminar desenvolvido na Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação (FCTE), Campus de Ourinhos, entre 2020 e 2021, junto ao Núcleo de Pesquisa em Ensino de Geografia.

Resultados

O percurso histórico da constituição da Geografia como disciplina escolar no Brasil esteve relacionado à articulação entre as ideias da Geografia Moderna ou científica e as inovações pedagógicas propostas pela Escola Nova. Esse modelo surgiu como uma alternativa de melhoria no ensino-aprendizagem, em contrapartida a abordagem da Geografia clássica, estipulada entre a década de 1830 e 1910, que tinha a memória como o centro do processo de ensino. Nesse período, sucedeu

a institucionalização de uma Geografia acadêmica, com a finalidade de formar professores para o então Ensino Secundário, buscando auxiliá-los e orientá-los na compreensão do desenvolvimento do educando e o seu ajuste à sociedade.

Sendo assim, imediatamente, difundiu-se as inovações quanto às orientações destinadas aos professores, incluindo as abordagens dos conteúdos e metodologias de ensino. Com a Pedagogia ativa, foi instaurada uma nova possibilidade de ensino, considerando a atividade do aluno como ponto de partida para as aulas, bem como os interesses e as necessidades da criança. As etapas do processo ativo de construção do conhecimento são abordadas por Luckesi (1994, p. 58):

- a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma;
- b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão;
- c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções;
- d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor;
- e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Nas primeiras décadas do século XX, houve a divulgação dos preceitos da Escola Nova no Brasil, envolvendo o período entre as décadas de 1910 e 1930. Nisso, a proposta de renovação pedagógica das escolas brasileiras teve proximidade com Dewey e Lourenço Filho, valorizando o contato entre a teoria e a prática. O centro de interesse estava nas formas de imaginação, simbolização e representação que os alunos traziam, associando essas práticas à realidade.

Saviani (2012) conceitua a concepção pedagógica Nova ou Moderna, como sendo uma concepção pedagógica renovadora, fundamentada em um pensamento filosófico, que é conduzido pela existência, vida e atividade. Baseado nisso, a disseminação do paradigma escolanovista teve como referência as vivências, o psicológico, os métodos, o aluno, o interesse e a espontaneidade, utilizando uma Pedagogia focada na orientação experimental. Considerando as premissas escolanovistas, seria garantido a provocação no interesse da classe, o fornecimento de uma visão mais concreta e intensa dos temas, tornando a aprendizagem menos abstrata e penosa, economizando tempo e esforço.

Na época, as mudanças estruturais de ordem filosófica e sociais eram necessárias, devido a uma insuficiência do ensino frente às novas demandas sociais. De acordo com isso, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* surgiu como um marco importante de ruptura na década de 1930, sendo um documento que prescrevia as transformações pelas quais as instituições de ensino deveriam passar na época, envolvendo as temáticas baseadas em valores democráticos, educação gratuita e obrigatória. Também, colocava a criança como o centro do processo de ensino. Portanto, a Escola Nova estava ligada a necessidade de ampliação do acesso à escolarização, bem como as formas de se repensar a escola, por parte das funções, das técnicas, dos currículos e das metodologias.

Além disso, esse período esteve acompanhado pelas pautas educacionais, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, juntamente a uma rearticulação e reestruturação dos sistemas escolares brasileiros. Nesse sentido, o papel da Escola Nova e Escola Ativa ganharam uma relevância e importância inédita. Aliado a esses acontecimentos, estavam os Institutos de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo, que propagavam as experiências da Educação Nova. Nesse sentido, uma outra iniciativa relevante para essa época foi a Liga Internacional pela Educação Nova (LIEN).

Em 1945, com a consolidação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), adquiriu-se um grande impulso para a circulação das questões educacionais e culturais no mundo. Como consequência, tornou-se responsabilidade conjunta do estado e dos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas aproximadas aos ideais de protagonismo do aluno.

Como reforçam Mello e Cuani Junior (2020), o modo de pensar o ensino de Geografia no Brasil, com a orientação da Geografia moderna, foi associado aos princípios da Didática da Escola Nova, introduzida como um campo de ensino e pesquisa, em que foram intensificados os aspectos da criatividade, interação, transformação e dinamização na execução do trabalho didático.

Nessa conjuntura, como evidencia Santos (2005), a metodologia do ensino de Geografia passou a considerar os exemplos das recomendações de exploração da Geografia local e o uso do recurso da imaginação, com as atividades que levassem os alunos a imaginar a direção dos elementos geográficos, aliado a atuação do ser humano no espaço territorial, na economia, na política e na sociedade. A aquisição de uma base geográfica levaria o educando a compreender a influência da Geografia sobre as atividades sociais.

Existia uma necessidade em fazer com que a criança sentisse a vontade de mover-se, experimentar e conhecer as coisas. Com isso, era possível criar o estímulo na busca do maior conhecimento sobre o que seria ensinado em classe, em concordância as etapas específicas de crescimento e a concepção de mundo presente na vida dos alunos, considerando o tempo e o espaço escolar.

Alguns dos debates circularam em torno de variadas propostas de ensino para a Geografia, iniciada oficialmente com a reforma Luiz Alves-Rocha Vaz, bem como a inclusão da orientação moderna para a educação secundária no Colégio Pedro II, difundida pelo Carlos Miguel Delgado de Carvalho e as idealizações para o currículo de Geografia na escola secundária, no ano de 1935, estipulados por Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho, que estabeleceram uma importância aos aspectos psicológicos no processo de aprendizagem do aluno.

Por meio da Pedagogia ativa, as atividades geográficas extracurriculares – aquelas aplicadas antes ou depois das atividades da sala de aula, as atividades dos alunos em sala de aula, a técnica da observação direta e os recursos didáticos foram

destacados como determinantes no processo de aprendizagem, o que se acreditava que poderia impulsionar a atividade reflexiva pelos alunos. Nesse sentido, o Delgado de Carvalho, João Toledo, Antonio Firmino de Proença e a Eloísa de Carvalho contribuíram significativamente para que a Geografia se renovasse do ponto de vista institucional, teórico e metodológico, promovendo a disseminação das recomendações desses instrumentos didáticos nas escolas. Eles foram professores de Geografia e auxiliaram na propagação das inovações nas abordagens dos conteúdos e das metodologias. Para os autores,

O aprendizado, assim, deveria se dar de forma prática, na qual os alunos deveriam interagir com os materiais que levavam ao conhecimento e com a natureza [...] deveria se dar sempre através do concreto, da participação ativa do aluno observando a natureza ou através da manipulação de materiais auxiliares do ensino. Tratava-se de *aprender com o próprio esforço* (SANTOS, 2005, p. 109, grifo do original).

Dessa forma, é possível que o ambiente fora da sala de aula contribuiu com a grande abrangência de materiais que poderiam ser utilizados no ensino. As figuras e os objetos faziam com que as crianças observassem e entendessem melhor a Geografia. Caberia ao professor encontrar estratégias didáticas para submeter os conteúdos aos interesses dos alunos, assim como a articulação da escola ao meio social, a solidariedade, o serviço social, o uso do recurso da imaginação e a cooperação. Ainda, era apontada a necessidade de os professores desenvolverem práticas pedagógicas aproximadas aos ideais de protagonismo do aluno, introduzindo-o no mundo científico através de sua experiência cotidiana, considerando o conhecimento escolar multidisciplinar e significativo.

Desse modo, a escolha do conteúdo da Geografia escolar deveria se iniciar pelo meio em que vivia o aluno, para depois seguir o estudo dos conceitos relacionados aos fenômenos geográficos, incentivando o método de ensino por meio dos círculos concêntricos, na presença dos assuntos mais próximos à realidade do aluno e ampliando o aprendizado para a escala global. Ainda, contava com a construção simulada, por exemplo, dos acidentes geográficos em tabuleiros de areia, das molduras de argila, da atividade de localizar e completar mapas e na construção de mapas. Assim, eles foram ampliando as possibilidades de usos das representações gráficas; da observação sistemática; da orientação pelo professor do local ou objeto a ser representado e da leitura de mapas. Os efeitos, as causas, as correlações, as revisões constantes da matéria e as recapitulações estariam presentes no método de ensino.

Uma das técnicas de ensino capazes de favorecer o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, frente aos seus objetivos, seria a observação direta sobre a natureza. Tal processo era considerado fundamental para a compreensão da Geografia local, em uma constante sintonia entre a natureza e a sala de aula. Permitia vivenciar a realidade como um todo, considerando a relação em que os elementos

estavam estruturados e abordando o meio como algo indissociável, orgânico e dinâmico. Esta orientação é encontrada nas premissas de Proença, quando indicava que o ensino deveria ter uma sequência lógica dos fatos, partindo das particularidades que constituem o seu aspecto geral.

A autenticidade das observações coletadas em campo era garantida através da realização do trabalho de campo, comparando os lugares ou as regiões, proporcionada pela experiência pessoal direta, possibilitando a descoberta da realidade e o aprofundamento dos processos que nele se manifestam.

A imagem 1 abaixo representa a ideia da técnica da observação direta.

Imagem 1 – A técnica da observação direta em campo



Fonte: ENSINO DE GEOGRAFIA (2017).

Essa orientação moderna para o ensino de Geografia divulgada em nosso país esteve presente no campo teórico até os anos de 1970. Porém, grande parte dessas características escolanovistas indicadas acima moldaram a Geografia e continuam sendo atuantes ou aprimoradas até os dias atuais.

Na atualidade, as orientações didáticas para o ensino de Geografia aparecem com a capacidade de desenvolver o senso crítico na execução de uma leitura reflexiva do espaço. Isso pode ser desenvolvido a partir das experiências concretas, capazes de possibilitar aos alunos uma observação mais detalhada do espaço geográfico.

A averiguação da realidade permanece contando com um olhar metodológico, e, para a sua devida efetivação, segue sendo indispensável o auxílio do método científico, manifestado na atuação da observação. A observação dirigida ainda salienta a constituição de uma consciência do espaço no educando, o desenvolvimento da

percepção de ver e observar, de se ambientar topograficamente e interpretar as paisagens, qualificando a leitura do espaço.

Especialmente, em um cenário pós pandemia, as adaptações envolvem principalmente o trabalho de campo virtual, as aulas remotas de Geografia, as imagens de satélite, o recurso tecnológico do Google Earth, o uso do turismo e das tecnologias digitais de informação e comunicação nos projetos de práticas para o ensino. Além do fornecimento de figuras, mapas e objetos que induzisse um cenário externo do cotidiano dos alunos, assim como demonstrado nos pressupostos escolanovistas.

Considerações finais

As orientações, envolvendo sobretudo os princípios da Escola Nova, contidos no processo ativo do conhecimento, com foco no uso das atividades geográficas extracurriculares, da observação direta, dos recursos didáticos e da atividade do aluno eram considerados determinantes no processo de aprendizagem, auxiliando na descoberta da realidade imediata pelo aluno e possibilitando a ampliação do conhecimento geográfico. É a partir desse movimento, que podemos entender muitas discussões ou práticas educativas presentes até os dias atuais no discurso da Geografia escolar.

Esses saberes metodológicos e princípios pedagógicos escolanovistas descritos no texto são indispensáveis à prática docente da Geografia de uma época, possibilitando o entendimento necessário ao contexto do ensino, auxiliando nas intervenções sobre o ensino de Geografia nas escolas, na montagem dos projetos educativos e na resolução de problemas do presente, quando as metodologias ativas estão novamente em foco.

Referências

- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Revista GeoSul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, jul./dez., 2012.
- CARVALHO, Delgado de. **Methodologia do ensino geographico**: introdução aos estudos de Geographia moderna. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.
- CARVALHO, Eloísa de. Contribuição ao ensino: notas de didática da geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, n. 156, ano 18, p. 454-491, mai./jun., 1960.
- ENSINO DE GEOGRAFIA. Trabalho Campo – 1. 2017. Disponível em: <https://megtpf17.blogspot.com/2017/02/trabalho-campo.html>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Tendência liberal renovada progressivista. In: LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 57-59.
- MELLO, Márcia Cristina de Oliveira; CUANI JUNIOR, João Luiz. Geografia no currículo da escola secundária brasileira, a partir da proposta de Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho (1935). **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, p. 2-16, 2020.
- PROENÇA, Antonio, Firmino de. **Como se ensina Geographia**. São Paulo Melhoramentos, [1928].

SANTOS, Fátima Aparecida dos. **A escola nova e a prescrição destinadas ao ensino da disciplina de geografia da escola primária de São Paulo no início do século XX.** 2005. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Concepção Pedagógica nova ou moderna. *In: A Pedagogia no Brasil: história e teoria.* 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 143-144.

TOLEDO, João. **Didactica:** nas escolas primárias. São Paulo: Livraria Liberdade, 1930.



Fé e educação em Garibaldi/RS: breve análise acerca das escolas confessionais e paroquiais (1899-1950).

Cassiane Curtarelli Fernandes

Doutora em Educação

Universidade de Caxias do Sul – UCS e SMED de Farroupilha

Resumo: O texto compartilha a análise acerca das escolas confessionais e paroquiais organizadas pelas diferentes congregações religiosas que se estabeleceram no município de Garibaldi entre o final do século XIX e o início/meio do século XX. Para tal, fundamenta-se nos pressupostos teórico metodológicos da Histórica Cultural, sendo construído a partir de fotografias, recortes de jornais e demais documentos escritos, localizados no Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi (AHMG). As Irmãs de São José de Moûtiers e Chambéry, os Irmãos Maristas, as Irmãs do Imaculado Coração de Maria e as Irmãs de Nossa Senhora Aparecida foram as congregações que atuaram de forma expressiva no campo religioso, social e educacional de Garibaldi, entre os anos de 1899 a 1950, ofertando a catequese, a assistência hospitalar, a formação religiosa e, em especial, a educacional, pois todas fundaram as suas escolas contando com o apoio do pároco local.

Considerações iniciais

Advindo de um estudo mais amplo realizado ao longo do processo de doutoramento na Universidade de Caxias do Sul, o presente texto objetiva compartilhar a análise acerca das escolas confessionais e paroquiais organizadas pelas diferentes congregações religiosas que se estabeleceram no município de Garibaldi entre o final do século XIX e o início/meio do século XX, fruto de uma profunda reestruturação da Igreja Católica no Brasil. Para tal, fundamenta-se nos pressupostos teórico metodológicos da Histórica Cultural, sendo construído a partir de fotografias, recortes de

jornais e demais documentos escritos, localizados no Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi (AHMG).

Discussão e resultados

As Irmãs de São José de Moûtiers e Chambéry, os Irmãos Maristas, as Irmãs do Imaculado Coração de Maria e as Irmãs de Nossa Senhora Aparecida foram as congregações que atuaram de forma expressiva no campo religioso, social e educacional de Garibaldi, entre os anos de 1899 a 1950, ofertando a catequese, a assistência hospitalar, a formação religiosa e, em especial, a educacional, pois todas fundaram as suas escolas contando com o apoio do pároco local.

Depois dos Capuchinhos, a primeira congregação religiosa que se estabeleceu em Garibaldi/RS, a convite do Bispo de Porto Alegre e do Frei Bruno Gillonnay, foi a das Irmãs de São José de Moûtiers, em meados de 1898. Ao que tudo indica, Madre Maria Paula e as Irmãs Maria Azélia, Clotilde e Dorothée foram as primeiras a chegar no Rio Grande do Sul e em terras garibaldinas. Foram instaladas em uma casa provisória e, no dia 16 de janeiro de 1899, iniciaram as aulas no Colégio São José. No entanto, em virtude da febre tifoide que vitimou entre janeiro e março deste mesmo ano a Irmã Dorothée e a Madre Maria Paula, as aulas foram logo suspensas. Juntamente com a escola, as Irmãs deram início à tradição religiosa de formar novas freiras, sendo que, em 1899, iniciaram o Postulado quatro jovens. Passados alguns meses, a escola voltou a funcionar normalmente, sendo que, em 1900, Garibaldi recebeu mais um grupo de Irmãs de São José de Moûtiers para dar continuidade ao trabalho iniciado.

Nesse mesmo ano, teve início a fundação do Noviciado das Irmãs de São José e aconteceu a primeira Tomada de Hábito. Nesse período, havia quatro noviças e seis missionárias na localidade, número que se ampliou, sendo que a Tomada de Hábito ocorria duas vezes ao ano. A Tomada de Hábito pode ser pensada como um rito de passagem entre o mundo profano e religioso, reafirmando uma pertença. Todo o ano novas missionárias, filhas de imigrantes e descendentes, diante da comunidade e dos líderes religiosos locais, vestiam o hábito religioso, assumindo o compromisso de propagar os valores e a fé cristã, dando continuidade ao trabalho iniciado pelas primeiras missionárias.

Diante da demanda de matrículas e da chegada de novas postulantes, a casa improvisada já não era suficiente e assim, teve-se a construção de um prédio próprio para a escola, edificado em um lugar de destaque no cenário local. Das ruas da cidade, era possível ver a imponência da escola e do convento. Em 1902, já estavam matriculadas 150 meninas, sob a direção da Madre Margarida de Jesus.

O jornal local *Staffeta* Riograndense publicou, ao longo dos anos, vários anúncios do Colégio São José, evidenciando as finalidades do ensino ministrado e as disciplinas que eram ofertadas na instituição. No entanto, como deixava subentendido, apenas para as famílias que pudessem pagar. Normalmente, o ensino das escolas

confessionais era destinado à elite local, com ressalva para as matrículas gratuitas, que só eram possíveis quando o poder público municipal ajudava financeiramente as instituições. Muitas vezes, os pais ofereciam também à escola os seus serviços, como forma de pagamento.

Na década de 30 do século XX, com apoio da comunidade, foram ampliados os espaços para o Colégio e o convento, sendo que, em 1932, foi inaugurada a Casa Provincial das Irmãs. Além de Garibaldi, as Irmãs de São José abriram escolas em outras localidades da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, como em Caxias do Sul, Nova Trento, Alfredo Chaves, Bento Gonçalves e Antônio Prado, bem como atuaram em outros espaços para além do escolar, como no atendimento hospitalar. De acordo com Luchese (2015, p. 227): “No ano de 1925, cerca de duzentas freiras dessa congregação eram filhas de imigrantes e já haviam se consagrado ao serviço religioso. Portanto, a enfermagem, o magistério e a catequese constituíram o tríplice apostolado das Irmãs de São José”.

Em 1905, por intermédio do Pároco Giuseppe Pandolphi, foram enviadas ao 2º Distrito de Garibaldi três Irmãs de São José para iniciarem as atividades educativas na Escola São Lourenço. Conforme os registros no livro da Congregação Irmãs de São José (1998) e na obra de Possamai (2006), a escola passou a funcionar em uma pequena casa de madeira, próxima à Casa Paroquial, abrigando também algumas internas.

Por meio dos escritos de Possamai (2006), entendo que essa escola era paroquial pois se mantinha através de doações da comunidade e da paróquia. Ao que tudo indica, atendia meninos e meninas da localidade. O autor menciona que, com o passar dos anos, as Irmãs foram “para a casa canônica de pedra, atrás da atual Casa Paroquial. Na atual igreja, havia a primeira Casa Religiosa, também em madeira, que servia de cozinha para a escola. O teto era de tabuinhas, e as paredes, de tábuas largas, desiguais, serradas a mão” (POSSAMAI, 2006, p. 246).

Ao analisar os registros no Livro Tombo da Paróquia de São Lourenço, o mesmo autor assinala que as Irmãs ministravam a catequese todos os dias, que o ensino era misto e a escola dirigida pela Madre Matilde. Em 1916, havia sete alunos internos e seis externos. Por meio destes vestígios, é possível compreender que a Escola São Lourenço era modesta e pequena, mantida pelas Irmãs com o apoio do Pároco local. As missionárias permaneceram nesse Distrito até 1924, quando, diante das precariedades do prédio escolar e sem o apoio do novo pároco decidiram deixar a comunidade (POSSAMAI, 2006).

Além desta escola, Luchese (2007) menciona, a partir de uma publicação do jornal *Corriere d'Itália* de 1916, que havia uma pequena escola paroquial italiana na Linha Garibaldi. De acordo com a reportagem, essa escola atendia alguns rapazes à noite na casa do Professor Bernardo Lovison, com material fornecido pelo vigário local e obtido no Régio Consulado de Porto Alegre. Possivelmente, outras iniciativas

isoladas, de curta permanência devem ter existido, já que havia incentivo dos párocos locais para a abertura de escolas paroquiais, mantidas pelas comunidades com auxílio da Igreja.

No ano de 1919, foi fundada pelas Irmãs de São José de Chambéry a Escola Santa Rosa, em Carlos Barbosa, Distrito de Garibaldi. Segundo a pesquisa de Migot (2008, p. 118), antes de abrir a escola, as Irmãs de São José já atuavam em Carlos Barbosa desde 1904, “numa casa de madeira, próxima à antiga igreja dos trilhos”, ofertando o ensino primário e a catequese. O mesmo autor assinala que essa instituição funcionou em um espaço improvisado até 1926, quando foi inaugurado o novo prédio na área central do distrito.

Em uma publicação do Jornal *Staffeta*, datada de 1922, é possível identificar que lá estudavam meninas e meninos. Característica essa das escolas confessionais instaladas nas zonas rurais, diferentemente dos Colégios principais, organizados na sede. Ainda, havia uma mensagem para que os pais matriculassem os seus filhos na escola, pois lá receberiam uma educação religiosa e civil. De certa forma, induzia a pensar que o valor pago era um investimento formativo, e que a educação religiosa e civil era o patrimônio mais bonito que deixariam para os seus filhos.

A missão educativa prosseguiu e, em 1923, a congregação fundou mais uma escola na cidade, denominada de Escola Nossa Senhora de Lourdes, posteriormente Escola Santa Inês, localizada no subúrbio. Nos escritos da Congregação Irmãs de São José (1998, p. 102) é possível perceber que a instituição atendeu as crianças da comunidade até o ano de 1936, momento em que as oficinas da estação férrea “foram transferidas para Santa Maria, assim como muitas famílias”. Como a escola estava prestes a ser fechada, “Madre Justina Inês adquiriu um terreno do Sr. Francischetti e mandou construir uma casa de madeira, onde funcionaria uma escola para os pobres”. Em virtude dessa atitude, a escola mudou de nome, prestando uma homenagem a Madre. A mesma obra menciona que “os alunos recebiam gratuitamente a formação primária e muitos eram auxiliados com material escolar, uniformes e alimentação” (CONGREGAÇÃO IRMÃS DE SÃO JOSÉ, 1998, p. 102).

Até o momento, foram encontrados poucos indícios nos jornais locais acerca da existência dessa instituição escolar e, da mesma forma, não há referência desta nos relatórios dos prefeitos municipais. Penso que esse silenciamento pode ser explicado a partir dos seguintes fatores: por ser uma escola pequena e estar situada no bairro ferroviário, uma das partes mais humildes da cidade; por ser considerada uma unidade “anexa” ao Colégio São José ou, ainda, pode ser que tenha sido contabilizada como escola paroquial ou, mesmo, municipal. O fato é que a instituição não tinha a mesma visibilidade e estrutura das escolas confessionais da região central, destinadas à elite local. Ao que tudo indica, a Escola Santa Inês prosseguiu ao longo dos anos ofertando educação para os moradores mais pobres.

Ainda, havia a ordem dos Irmãos Maristas, instalada na cidade desde 1904, com a sua escola. A vinda dos Irmãos passou por um longo período de solicitações e negociações por parte dos Padres Capuchinhos, que queriam trazer para a localidade essa congregação, o que ocorreu apenas após a construção do prédio para abrigar o Colégio. Conforme Rodrigues (1997, p. 200) era “um belo colégio” e foi construído “através de dons privados da parte dos colonos”. A escola era destinada ao público masculino e foi identificada como Colégio Santo Antônio, mantendo externato e internato, ofertando o ensino primário e secundário.

Em 1909, de acordo com Rodrigues (1997), o Colégio mantinha 33 alunos matriculados e 5 Irmãos. No ano de 1911, foi aberto o juvenato, que contribuiu para o aumento de matrículas nos próximos anos, sendo que, em 1921, havia 170 alunos, sendo 85 internos; e, em 1925, 230 alunos e 90 internos. Como é possível ler em uma reportagem do jornal *Il Colono Italiano*, no Colégio, os alunos tinham formação religiosa, moral, cívica, educativa e profissional.

No ano de 1934, o Colégio passou a se chamar Instituto Comercial Santo Antônio, tendo sido oficializado o Curso Comercial existente pela portaria nº 10.370, da Superintendência do Ensino Comercial do estado, conferindo diplomas oficiais de Guarda-Livros. Além disso, os alunos também podiam adquirir a caderneta de reservista, participando da Escola de Instrução Militar nº 88, que funcionava dentro da instituição desde 1919. Conforme histórico da escola:

A partir dos dados presentes da obra de Rodrigues (1997), é possível entender que os cursos oferecidos e a instrução militar não eram particularidade do Instituto São Antônio, mas sim parte de um projeto educacional empreendido pelos Maristas no Rio Grande do Sul.

Em 1936, os Irmãos mantinham escolas em diversas cidades do Estado e nesse mesmo ano, o Instituto de Garibaldi formou 104 contadores e 479 reservistas, número expressivo para a época. Esses dados induzem a reflexão da dinâmica de escolarização e formação pensada e organizada pelos Irmãos, especialmente nesse momento, uma vez que “a década de 30 caracterizava-se por um acentuado nacionalismo, um radicalismo ideológico com várias conotações de acordo com a força política e econômica das nações que os adotavam” (RODRIGUES, 1997, p. 532).

Em 1937, chegaram em Florianópolis, antigo Distrito de São Lourenço de Villas Boas, na zona rural de Garibaldi, Madre Maria Ursolina e mais três Irmãs do Sagrado Coração de Maria para a instalação da Escola Santa Bárbara, por intermédio do vigário local, Pe. Luiz Simonaggio. Muitas foram as tarefas destinadas às Irmãs nessa comunidade, mas entre elas, destaco a instalação da escola e, em seguida, do juvenato, dando continuidade à formação religiosa e educacional iniciadas pelas congregações que as antecederam.

Considerações finais

Por fim, a última iniciativa de escolarização confessional em Garibaldi foi a Escola Santo Antônio, fundada em 1949 pelas Irmãs de Nossa Senhora Aparecida, no 4º Distrito Daltro Filho que, até então, não tinha nenhuma escola religiosa. Entendo que a escola surgiu por iniciativa do Frei Gaudioso, estabelecido na localidade desde o início da década de 40 do século XX, sendo uma figura de destaque no cenário religioso local; pois, enquanto esteve à frente da paróquia de Daltro Filho, participou da construção da Igreja Matriz local e do Convento Franciscano São Boaventura. Além disso, tratou da vinda das Irmãs de Nossa Senhora Aparecida para a instalação de uma escola, diante “da suma importância do ensino católico”, como relatou o mesmo jornal em outra publicação.

Cabe ressaltar, a partir da obra de Hessel (1998), que as Irmãs chegaram em Daltro Filho no dia 24 de fevereiro de 1949, instalando provisoriamente a escola em um salão que pertencia a Guilherme Krackhecke. O mesmo também cedeu alguns quartos de seu hotel para que as missionárias pudessem se estabelecer. A escola, inaugurada em 15 de março de 1950, demorou um ano para ficar pronta e foi edificada ao lado da Igreja Matriz.

Certamente, muito ainda precisa ser pesquisado acerca da presença e atuação educacional das congregações religiosas que se estabeleceram em Garibaldi. No entanto, penso que a narrativa aqui construída conseguiu perceber como se deram estas iniciativas de escolarização confessionais e paroquiais, bem como apresentar um breve histórico de cada uma destas escolas, entre os anos de 1899 a 1950. Vale pontuar que nessa última década “cerca de 60 congregações religiosas trabalhavam no Estado, e seus estabelecimentos educacionais foram surgindo por toda a parte, culminando com a ereção de uma Universidade Católica em Porto Alegre” (DE BONI; COSTA, 1982, p. 199).

Chama atenção, nesse processo, que todas as escolas que foram abertas contaram com o auxílio do pároco local. Além disso, ficou evidente o apoio do Padre Capuchinho Bruno de Gillonnay, sendo que o mesmo foi o grande articulador da vinda das Irmãs de São José e dos Irmãos Maristas para o município de Garibaldi, juntamente com o auxílio do Bispo de Porto Alegre.

Em Garibaldi, além da ênfase na formação educacional, houve, por parte das Irmãs de São José e dos Irmãos Maristas, uma preocupação com a formação religiosa, pois os novos missionários dariam continuidade à religião católica e às escolas confessionais, já que eram preparados para o ensino e para a vida religiosa (D'APREMONT; GILLONNAY, 1976).

Também, pode-se dizer que à Igreja Católica contribuiu para a expansão da escola primária neste município e que, a vinda destas congregações trouxe mudanças para o cotidiano local instaurando novos ritos, valores e formas de educar, bem como oportunizou o acesso a carreira religiosa para filhos e filhas de imigrantes e

descendentes, sobretudo de italianos. Por oferecer um ensino voltado para a moral, a civildade e a fé cristã, a escola católica se tornou, inicialmente, um instrumento de propagação e preservação da cultura católica europeia (DE BONI; COSTA, 1982).

Nessa conjuntura, é preciso considerar a soberania do Colégio São José e do Colégio Santo Antônio, instalados em prédios imponentes, na área central de Garibaldi. Na cultura local, a monumentalidade dos prédios escolares ficou a cargo destas escolas mantidas pelas congregações religiosas, representando a força e as ações da Igreja Católica. Partindo da concepção de que os espaços educam, entendo que estes prédios carregam “em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 64).

Ainda, é preciso lembrar que as escolas mantidas pelas congregações foram as primeiras a ofertar o ensino secundário na região, oportunizando o prolongamento dos estudos para quem podia pagar. Como visto, muitas foram as iniciativas de escolarização pensadas e colocadas em prática pelas congregações religiosas instaladas em Garibaldi.

Referências

- CONGREGAÇÃO Irmãs de São José. Resgatando aspectos da caminhada. Rio Grande, RS: La Salle, 1998.
- D'APREMONT, B.; GILLONNAY, B. **Comunidades Indígenas, Brasileiras, Polonesas e Italianas no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: UCS, 1976.
- DE BONI, L. A.; COSTA, R. **Os italianos no Rio Grande do Sul**. 2. ed. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul; Porto Alegre: Vozes Ltda., 1982.
- GRAZZIOTIN, R. M. B. **Pressupostos da prática educativa na diocese de Caxias do Sul – 1934 a 1952**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.
- HESSEL, L. **Município de Imigrante: registros e memórias**. Porto Alegre: Edições EST, 1998.
- LUCHESE, T. A. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: Leggere, scrivere e calcare per essere alcuno nella vita**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2007.
- LUCHESE, T. A. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2015.
- MATIELLO, M. **História do Colégio Regina Coeli: de escola confessional a escola comunitária (Veranópolis/RS, 1948-1980)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.
- MIGOT, A. F. **Carlos Barbosa: presente, primórdios e pioneiros**. Caxias do Sul, RS: Belas-Letras, 2008.
- POSSAMAI, O. J. **História do Município de Coronel Pilar**. Porto Alegre, RS: EST, 2006.

RODRIGUES, N. B. **Assim nossos irmãos maristas escreveram (1897-1941)**. Porto Alegre: USBEE, 1997.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO BENITO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura escolar como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 61-73.



O jardim de infância no Grupo Escolar Municipal Padre Antônio Vieira (1953-1956).

Samanta Vanz
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: A proposta deste artigo é analisar aspectos do Jardim de Infância presente no Grupo Escolar Municipal Padre Antônio Vieira, inaugurado na área urbana de Caxias do Sul em 1953. Utilizando o aporte teórico da História Cultural, este estudo se fundamenta nos conceitos de representação, espaço escolar e cultura escolar, a partir de Chartier (2002), Vinão Frago e Escolano Benito (1998). O percurso metodológico foi baseado na análise histórica documental, a partir de fontes como atas escolares, decretos, fotografias, impressos pedagógicos e jornais locais. A proposta do Jardim de Infância no Grupo Escolar Municipal Padre Antônio Vieira evidencia as ações do governo em prol do cuidado com a infância, com a representação do espaço escola/lar na perspectiva de amparo às famílias de operários das fábricas do município. A partir de uma perspectiva material e de práticas próprias, o Jardim de Infância se estabeleceu como um lugar específico dentro do processo de escolarização das crianças.

Considerações iniciais

Pensar na história das instituições escolares é articular passado, presente e futuro: para Magalhães (2004, p. 69), “as instituições educativas, sendo instâncias complexas e multifacetadas, engendram e desenvolvem culturas, representações, formas de organização, relacionamento e ação que se constituem em fatores de diferenciação e de identidade”. As instituições escolares articulam-se em seu próprio ecossistema que desenvolve visões de mundo, cujas representações do passado se

tornam importantes elementos de análise histórica, tomadas aqui na perspectiva de Chartier (2002), e entendidas como construções sociais que legitimam os sentidos de um tempo vivido, do outro e do próprio espaço. Assim, o relato do passado, observado nos vestígios dos documentos sobre os espaços dos Jardins de Infância, pode adquirir sentido a partir de uma atitude reflexiva do presente.

No processo de construir uma narrativa histórica acerca dos grupos escolares municipais de Caxias do Sul¹⁶, inventariei e analisei documentos das escolas da região, entre elas o Grupo Escolar Municipal Padre Antônio Vieira, cujos vestígios do passado me permitem historicizar aspectos desta instituição. Assim, o objetivo deste texto é apresentar elementos do Jardim de Infância no Grupo Escolar Municipal Padre Antônio Vieira, em Caxias do Sul, a partir do ano de sua inauguração em 1953, até o ano de sua extinção, em 1956. Utilizando os preceitos da História Cultural, com aporte teórico amparado em Chartier (2002) e Viñao Frago e Escolano Benito (1998), este texto se fundamenta em conceitos como representações, espaço escolar e cultura escolar. O percurso metodológico foi baseado na análise histórica documental, a partir de fontes como atas escolares, decretos, fotografias, impressos pedagógicos e jornais locais.

A educação da criança em idade pré-escolar começa a ser implementada no Brasil no início do século XX, atendendo principalmente as famílias de operários do Rio de Janeiro e São Paulo (KUHLMANN JR., 2011). Neste contexto, a atenção à infância era um processo que ocorria dentro das próprias famílias, recaindo à sujeitos externos na forma de assistência às famílias mais vulneráveis, sendo que as instituições de educação pré-escolar surgiam como propostas modernas. Para Kuhlmann Jr (2011), a partir da década de 1920, com as ideias de Maria Montessori, começa a se difundir no campo pedagógico a proposta de infância mais individualizada e a preocupação de prestar à criança assistência com base na pedagogia.

A proposta dos jardins de infância acarreta uma dialética própria ao espaço escolar: a escola/lar, na fala de Viñao Frago e Escolano Benito (1998), que se estabelece entre um limite entre o familiar e o social, e que se reflete nas ações governamentais por meio das orientações emitidas pelo Boletim do CPOE de 1954-1955: “É necessário, pois, que a sala do Jardim não tenha o aspecto de sala de aula. Deverá ter o calor do lar, ser um ambiente acolhedor, sereno e alegre, permitindo que a natural atividade da criança tenha ali sua livre expansão”. Como componente legal, o Decreto-Lei nº 590, de 15 de agosto de 1942, estabelece os objetivos do Jardim de Infância, instituindo-o no processo escolar.

Para Escolano Benito (2021, p. 148) o espaço da escola que recebe a criança tem um papel importante no desenvolvimento emocional: “a transição da criança da família para a escola representa uma importante mudança na socialização dos afetos, visível, em primeiro, lugar, no novo clima emocional a que se veem submeti-

¹⁶ Objeto de estudo de doutoramento, ainda em desenvolvimento.

dos os sujeitos educandos”. O lúdico, a aquisição de experiência e o desenvolvimento de habilidade são elementos presentes no discurso de professores e autoridades a respeito dos jardins de infância a partir da década de 1940, reforçados pelos periódicos pedagógicos que difundiam estratégias e orientações específicas para as professoras atenderem as crianças em idade pré-escolar.

Compreender o contexto de determinada época, os discursos e ações do período se faz necessário para historicizar o Jardim de Infância como um espaço significativo na perspectiva dos grupos escolares municipais, refletindo sobre suas dinâmicas e a sua relação com a comunidade.

Um espaço para a experiência infantil: os jardins de infância na perspectiva do município

Em Caxias do Sul, os jardins de infância surgiram na década de 1930 e 1940, inicialmente na Escola Complementar (1930), no Colégio São José (1945) e no Grupo Escolar Estadual Henrique Emílio Meyer (1946) (ABREU, 2021). Nos grupos escolares municipais, a primeira menção ao jardim de infância é no Grupo Escolar Municipal Padre Antônio Vieira, que foi inaugurado em 12 de outubro de 1953 a partir de uma escola isolada, sendo extinto em 1956, visto que no mesmo local foi criado o Grupo Escolar Estadual João Triches. Sua elevação à grupo escolar exigiu a inauguração de um novo prédio, alugado pela Prefeitura, com uma capacidade para comportar uma quantidade maior de alunos, incluindo um auditório. Na Figura 1 é possível observar a fachada do prédio escolar, com sua construção em madeira de frente ampla:

Fotografia 20 – Edifício do G.E.M. Padre Antônio Vieira



Fonte: fotografia do Álbum de 1951 – 1954 no AHMJSA (1953).

No jornal *Diário do Nordeste* de 13 de outubro de 1953 foi noticiada a festividade de inauguração do grupo, realizada como parte integrante das comemorações da Semana da Criança, e contou com a presença da comunidade, de autoridades municipais e religiosas. Segundo a matéria, na inauguração ainda foi realizada uma mostra de trabalhos e apresentação dos alunos¹⁷:

Todos os presentes demoraram-se em visitar as salas de aula, que apresentavam um aspecto agradável, quer pela disposição do mobiliário escolar, moderno e eficiente, quer pelo material didático ali exposto.

Numa das dependências do prédio foi apreciada uma exposição de trabalhos manuais, executados pelos alunos no decorrer do ano letivo, a qual mereceu justos elogios pelo gosto e capricho com que foi apresentada.

No auditório do Grupo teve lugar interessante hora de arte, salientando-se a apresentação das crianças do Jardim de Infância, recentemente instalado naquele educandário.

Este grupo, sob a direção da professora Alayde Gomes Streher, contava com cinco professoras, sendo elas Ilse De Lazzer Echer, Clélia do Canto Portugues, Norma Susin, Leonilde F. Boff e Adir Mascia Paganella. Na proposta da escola graduada, a professora destinada a cuidar do jardim de infância, chamada de jardineira, poderia dispor de diversos materiais para sua atividade com as crianças, procurando sempre trabalhar com o desenvolvimento “mental e social da criança e oferecer-lhe, por isso, oportunidade de manipulação, observação, coordenação, com material muito variado” (DESPERTAR, 1951, p. 3). Ainda no jornal *Despertar*¹⁸ de setembro de 1951, são listados alguns materiais que deveriam estar à disposição das professoras para o uso com o jardim de infância, como instrumentos de música, instrumentos de carpintaria, instrumentos de jardinagem e instrumentos para pintura e desenho. Na perspectiva das atividades, a orientação era que fossem trabalhados “a música, o desenho, o recorte, as artes representativas em geral, as dramatizações, as projeções, o teatro infantil” (DESPERTAR, 1954, p. 2).

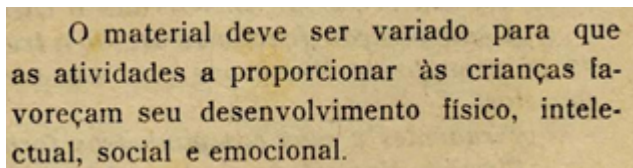
A materialidade presente nos jardins de infância tinha o objetivo de estimular as experiências de forma espontânea, a fim de que as crianças fossem capazes de adquirir noções de espaço, de quantidade, de forma, de sociabilidade, de controle de movimentos, ampliação de sua linguagem e habilidades. Nesse sentido, tinha-se como orientação o uso de objetos como tabuletas de areia, massa plástica, jogos de paciência, cubos coloridos, blocos de madeira, bonecas, bolas, cordas, arcos, entre

¹⁷ As fotografias da inauguração do Grupo Escolar trazem aspectos desta festividade, como a mostra dos trabalhos manuais e algumas atividades físicas feitas pelas crianças na área externa da escola. As fotografias fazem parte do Álbum fotográfico produzido pela Diretoria da Instrução Pública entre os anos de 1951-1954, preservado no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA).

¹⁸ O jornal *Despertar* é um periódico pedagógico produzido pela Diretoria da Instrução Pública de Caxias do Sul entre os anos de 1947 e 1954 que servia como ferramenta educativa para professores e para a comunidade rural do município.

outros (DESPERTAR, 1951, p. 3). A proposta de uma materialidade específica para o jardim de infância também pode ser observada neste excerto do jornal *Despertar* de abril de 1954:

Figura 2 – Trecho da seção Educação e Ensino do jornal *Despertar* (1954)

A imagem mostra um trecho de um jornal impresso em português, datado de 1954. O texto está em uma caixa de texto com um fundo amarelado, típico de documentos antigos. O conteúdo do texto é: "O material deve ser variado para que as atividades a proporcionar às crianças favoreçam seu desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional." O texto está alinhado à esquerda e ocupa a maior parte da caixa.

O material deve ser variado para que as atividades a proporcionar às crianças favoreçam seu desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional.

Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1954

Observando esses vestígios e orientações, é possível pensar neste grupo escolar sob a proposta de uma escola graduada que seguia a ideia de racionalização e setorização do espaço, contando com uma professora por classe, com o jardim de infância para a educação dos pequenos, com a figura da diretora e com os espaços de sociabilização estabelecidos para tal fim. A representação dos grupos escolares como elementos de modernidade e progresso era reforçada no discurso, nas festividades e na própria materialidade destas instituições.

É interessante observar que o período de abertura do Grupo Escolar Municipal Padre Antônio Vieira coincide com o período de urbanização dos grupos escolares municipais, que até o início da década de 1950 eram localizados majoritariamente nas áreas rurais do município. O jardim de infância faz parte de um modelo urbano de escolarização, visto que as prerrogativas impostas para a matrícula das crianças se estabeleciam a partir de uma sociedade fora do molde dos trabalhos nas colônias. O grupo escolar estava localizado no antigo bairro denominado Vila Operária¹⁹, próximo a Cooperativa Aliança, cuja grande maioria dos moradores eram operários nas fábricas do município.

Segundo as orientações do *Boletim* do CPOE de 1950-1951, prescrevia-se o jardim de infância para crianças de 4 a 6 anos cujos pais trabalhavam fora do lar; que vinham de situação de vulnerabilidade econômica e/ou social; crianças que residiam em locais que não possuíam áreas para recreação, como porões e apartamentos; e crianças sem contato com outras crianças em sua família, como filhos únicos ou caçulas de famílias adultas. Desenha-se, a partir disso, a percepção da escola como um espaço construído e ordenado para a educação de uma comunidade, do cuidado à criança. Para Viñao Frago e Escolano Benito (1998), os espaços possuem signifi-

¹⁹ O bairro Vila Operária era um bairro localizado próximo ao Corpo de Bombeiros e ao Cemitério Público de Caxias do Sul, que carecia de um planejamento urbano e que recebeu “parte das ‘malocas’ existentes em outros lugares da cidade, cujos proprietários receberiam lotes adequados e certos serviços públicos (água, em primeiro lugar)”, segundo matéria do Jornal Diário do Nordeste, de junho de 1951.

cados e representações que os distinguem, sendo o resultado de seu ordenamento material e simbólico.

Ao incluir o jardim de infância em um grupo escolar em área vulnerável, o que se pretendia era que a escola fosse um espaço para assistência às crianças que necessitavam, proporcionando um ambiente adequado as atividades e experiências infantis, pensando no desenvolvimento individual e na sua adaptação social.

Como diretrizes para o programa pré-escolar, estava a preocupação com o ensino da Linguagem, da Iniciação Matemática, Conhecimentos Gerais, Atividades Manuais, Desenho e Pintura, Música e Canto, Recreação e Jogos (BOLETIM, 1955). Além disso, como um complemento dos ensinamentos do lar, eram desenvolvidas atividades que visavam a formação de hábitos nas crianças relacionados a higiene, a ordem e economia, a disciplina, a sociabilidade e a segurança. Portanto, ao mesmo tempo em que havia a proposta de um espaço de exercício da experiência infantil, o jardim de infância ainda era um espaço para a educação do corpo e da moral.

Considerações finais

O espaço do jardim de infância é uma prerrogativa importante na perspectiva da escola graduada, representando a atenção e o cuidado à infância. Em Caxias do Sul, a proposta do jardim de infância esteve primeiramente a cargo do Estado ou das instituições de ordem confessional; com o processo de urbanização da abertura dos grupos escolares municipais, vê-se a necessidade de pensar também na educação pré-escolar a partir da perspectiva do município.

A abertura do Jardim de Infância no Grupo Escolar Municipal Padre Antônio Vieira, localizado em um bairro vulnerável, é uma resposta da prefeitura para amparar as crianças, filhas de operários das fábricas do município. O jardim de infância era a representação do cuidado do governo sobre a infância, no sentido de criar um espaço próprio para que estas crianças pudessem ser educadas, auxiliando neste quesito as famílias dos trabalhadores.

A incursão nos documentos utilizados para esta análise sugere diferentes atravessamentos de orientações que eram destinadas ao jardim de infância: os *Boletins* do CPOE foram meios de divulgação em ordem estadual, enquanto o jornal *Despertar* foi efetivamente utilizado pelas professoras do município, servindo como um guia para as atividades e a constituição da materialidade do ambiente pré-escolar. Sempre a partir de uma perspectiva material própria, o jardim de infância se estabeleceu como um lugar específico dentro do processo de escolarização.

Ao mesmo tempo que o jardim de infância tinha o objetivo de ser uma proposta de “segundo lar”, ações educativas eram orientadas no sentido de civilizar e disciplinar as crianças ainda na educação pré-primária, servindo como uma preparação para a gramática da escola primária, com seus tempos, seus espaços e seus ritos.

Referências

- ABREU, Elise Testolin de. O jardim de infância do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer de Caxias do Sul/RS (1946-1956). **Dissertação** (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Portugal: Difel, 2002.
- ESCOLANO BENITO, Augustín. **Emoções e educação**: a construção histórica da educação emocional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021.
- KUHLMANN JR., Moysés. A educação infantil no século XX. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária de São Francisco, 2004.
- VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Fontes

- CAXIAS DO SUL. Despertar, setembro de 1951. Arquivo Histórico João Spadari Adami.
- CAXIAS DO SUL. Despertar, abril de 1954. Arquivo Histórico João Spadari Adami.
- CAXIAS DO SUL. Jornal Diário do Nordeste, 15 de junho de 1951. Hemeroteca da Biblioteca Nacional.
- CAXIAS DO SUL. Jornal Diário do Nordeste, 13 de outubro de 1953. Hemeroteca da Biblioteca Nacional.
- RIO GRANDE DO SUL. Boletim do CPOE. 1950 – 1951. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.
- RIO GRANDE DO SUL. Boletim do CPOE. 1954 – 1955. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.



Heroínas da pátria: reflexões sobre o papel das mulheres em um livro de leitura

Bianca Jucá Bender
Mestranda em Educação
Universidade Federal Fluminense – UFF

Claudia Alves
Doutora
Universidade Federal Fluminense – UFF

Resumo: Este trabalho é resultado de parte da pesquisa do livro de leitura *Seára Patriótica*, de autoria de Antonio Faria. Foram analisadas três edições do livro: 1926, 1927 e 1934, com o objetivo de perceber as permanências e mudanças no seu conteúdo. Refletimos sobre o momento de produção do livro e a trajetória de vida do autor a fim de situá-lo no contexto de São Paulo, no período da Primeira República. Buscamos compreender como as mulheres foram retratadas na leitura *A mulher brasileira* fazendo o paralelo com a ordem republicana e destacando como esta abordagem mostrava a mulher com características não usuais para a época. Refletimos sobre as figuras femininas escolhidas pelo autor destacando-as como mulheres guerreiras a serviço da pátria e aproximando-as das pessoas comuns. Ao destacar suas características psicológicas, como a coragem, o autor busca criar no leitor o apreço pelo país, entendendo que através do sacrifício de cada um, seria possível construir um país melhor. Utilizamos conceitos da História Social da Educação, principalmente os escritos de Thompson na tentativa de compreender a cultura não como um consenso, mas como um campo de disputas. Pesquisamos na Hemeroteca Digital para observar, através da imprensa paulista, os caminhos percorridos pelo autor e pela obra, ao longo das décadas de 1920 a 1950. Por fim, compreender o livro de leitura como um impresso do seu tempo, inserido em um contexto histórico e permeado pelas questões que estavam em ebulição no início do século XX, visa contribuir para as pesquisas com manuais escolares.

Introdução

Os livros de leitura são importantes documentos históricos para a pesquisa, principalmente sobre pesquisas de História da Educação, por esse motivo buscamos, através da análise das leituras do livro *Seára Patriótica*, compreender aspectos relativos à Primeira República, principalmente durante os anos de 1920, década de produção e publicação do livro.

Neste trabalho trazemos a análise da leitura *A mulher brasileira* onde o autor destaca a coragem e o serviço à pátria de algumas mulheres ilustres e outras anônimas. Consideramos essa leitura importante para a análise geral da obra uma vez que traz uma abordagem não tão usual sobre a mulher brasileira nos manuais escolares da década de 1920. Nesta leitura o autor destaca a participação ativa das mulheres em guerras, na luta por seus ideais e, mesmo aquelas que não participaram diretamente, são enaltecidas pelo seu apoio aos ideais republicanos.

Buscamos suporte teórico nos conceitos da História Social da Educação para a análise das questões relativas à cultura e aos aspectos das pessoas mais simples com papel ativo na construção da história. Nesse sentido os trabalhos de Thompson são caros para este trabalho.

Iniciaremos a reflexão com a apresentação do autor do livro, Antonio Faria, buscando situá-lo no contexto histórico através dos elementos de sua trajetória.

O autor: um homem do seu tempo

O autor do livro de leitura, o objeto desta pesquisa, é Antonio Faria. Foi um homem do seu tempo e permeado pelas características pertinentes à época. Na juventude, foi jogador de futebol, logo após, iniciou a carreira como professor do Estado de São Paulo, tornando-se Diretor de escola, Inspetor de Ensino, Delegado de Ensino, assim como Redator auxiliar da Revista Escolar. Trabalhou como colaborador de jornais, em colunas dedicadas à poesia, além de ter sido autor dos livros *Flores d'Alma* (1908), *Quadros da Guerra* (1916) e *Seára Patriótica* (1924). A busca por notícias sobre Antonio Faria ocorreu por meio de pesquisa na Hemeroteca Digital – setor da Biblioteca Nacional – com os seguintes descritores: “Antonio Faria” e “Seára Patriótica”.

Seára Patriótica, escrito por Antonio Faria, foi um livro de leitura destinado ao ensino primário, com a provável data da primeira edição em 1924. O livro apresenta uma variedade de elementos que fizeram parte da lógica política e cultural da década de 1920, dentre eles damos destaque para o papel das mulheres na leitura intitulada *A mulher Brasileira*.

Heroínas da pátria

A temática do herói que se sacrifica pela Pátria é recorrente ao longo do livro, tanto como aqueles que possuem nomes ilustres e fazem parte da história do país, tanto como aqueles sujeitos simples, que ao se esforçarem para a construção de uma Nação forte, também, são comparados aos heróis da Pátria. Faria procura elevar os sujeitos simples, que doam sua vida e trabalho pelo progresso do país. Ao valorizar os grandes nomes de pátria e aproximá-los das pessoas comuns, comparando suas características psicológicas, como a coragem, o autor busca criar no leitor o apreço pelo seu país, assim como a certeza de que, através do sacrifício de cada um, será possível construir um país melhor.

A leitura analisada é a que recebe o título *A Mulher Brasileira*, presente nas edições de 1927 e 1934. Entendemos que essa leitura é significativa nesta obra, uma vez que apresenta a mulher brasileira numa perspectiva diferente daquela em que a mulher era apresentada nos manuais escolares da década de 1920.

Verificamos a presença de muitas mulheres em algumas obras do período referido, porém, observamos que a maioria delas traz a presença de mulheres nos papéis até então típicos do estereótipo feminino, como a mãe, a esposa, a mulher zelosa e recatada. Não temos a intenção de criticar estas obras, tão pouco de aprofundarmo-nos na análise delas, buscamos apenas um contraponto em relação aos papéis desempenhados por mulheres em manuais escolares da época.

Vejamos a poesia “Minha mãe” de Júlia Lopes de Almeida, presente no livro *Histórias de Nossa Terra*, de 1911, onde a autora relata a mãe amorosa, cheia de zelo com os filhos e cuidadora do lar. Tal exemplo também aparece em contraste com a poesia “Meu pae”, presente no mesmo livro, onde o pai é retratado como o provedor da família, aquele que se sacrifica em dias de trabalho, para garantir o sustento dos filhos e da esposa. Outra poesia do mesmo livro de Júlia Lopes de Almeida, “O Tesouro”, retrata uma mulher do lar, que cuida de seu avô, um ex-soldado defensor da pátria, e conserva as características comuns de uma mulher dos setores médios urbanos, do início do século XX: cuidadora da família e dedicada aos afazeres do lar.

Em outro livro, *Primeiro Livro de Leitura* da série Puiggari-Barreto, de autoria dos professores Arnaldo de Oliveira Barreto e R. Puiggari, também é possível observar o papel da mulher em algumas de suas leituras. Em “A mãe de Paulo”, é retratada uma mãe carinhosa, que, mesmo tendo posses, dedica-se ao cuidado com os filhos e à confecção de suas roupas. Em outra leitura, desse mesmo livro, “Grosserias não” os autores retratam a mãe zelosa e dedicada às tarefas do lar, ensinando à sua filha bons modos.

No livro de leitura, intitulado *Contos Pátrios (1931 – 27ª ed.)*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, na poesia “A Pátria”, vemos retratada a mulher como a senhora do lar, à espera de seu marido que foi servir na Guerra do Paraguai. Durante o texto, percebemos a amargura da esposa que, durante tantos anos de conflito, precisou

cuidar sozinha dos filhos e ficou à espera do marido. Nessa leitura, vemos que a mãe tinha planos para seus filhos quando fossem adultos: sonhava com uma boa profissão para o menino e um casamento para a menina. Desta forma, podemos perceber que alguns livros do início do século retratavam a mulher no papel que lhe era de costume para a época: mãe, esposa e cuidadora do lar.

As mulheres assumem, nessa leitura, uma posição heroica, pois Faria menciona o sacrifício que algumas mulheres ilustres e outras anônimas fizeram pelo bem da pátria. O autor começa o texto com uma pergunta: “– *São sómente os homens que se sacrificam pela Pátria?*” A partir desta pergunta, podemos inferir que a temática da leitura entra em consonância com as outras leituras, em que o autor eleva à categoria de heróis aqueles que sacrificaram sua vida pela pátria, garantindo que o sacrifício pela pátria não é privilégio dos homens. Logo após, Faria escolhe citar a Bíblia e algumas figuras femininas importantes, que se “sagraram em defesa da terra e de seus lares, porém, sem fazer menção específica a nenhuma delas.

O autor inicia, então, seus elogios, às mulheres brasileiras, citando Clara Camarão Brunhilde, que, em campo, na Batalha dos Guararapes, lutou contra os invasores holandeses na região nordeste do país. No texto, Faria menciona que Clara Camarão era esposa do índio Potí, mais tarde batizado como Antonio Felipe Camarão.

Em pesquisa posterior a respeito da inclusão do nome de Clara Camarão no Livro de Heróis e Heroínas da Pátria, com aprovação em sete de março de 2017, através do Projeto de Lei da Câmara, verificamos que Clara Camarão, também, era de origem indígena potiguar. Rompendo com a visão da mulher do século XVII – das mulheres serem restritas aos ambientes da vida privada –, Clara lutou ao lado de seu marido, na Insurreição Pernambucana, e recebeu destaque pelo seu papel ativo na defesa do território brasileiro.

Outra mulher citada nesta leitura é Soror Joanna Angelica, religiosa que faleceu em vinte de fevereiro de 1822, ao tentar defender o Convento da Lapa, em Salvador, de um ataque bélico português. A religiosa é considerada uma das primeiras heroínas da independência. Antônio Faria a descreve como

Abnegada religiosa, enfrentando a atitude bélica dos soldados de “el-rey”, “que pretendiam esmagar o nativismo na gloriosa Baía, quando o Mosteiro estava sendo atacado”. Quanto de beleza emana do seu gesto de estoicismo, e preferindo morrer a golpes de lança, a presenciar a profanação do Mosteiro imaculado! (FARIA, 1934, p. 40).

Nesta passagem, vemos a presença de uma religiosa, que, embora não tenha “pegado em armas”, lutou, com a força da fé, pela proteção não somente do Mosteiro onde residia, mas, também, pelas irmãs que lá viviam e, principalmente, pelo respeito da religião. Assim, observamos que, passo a passo, o autor vem demonstrando aos

seus leitores diferentes tipos de mulheres, e cada qual lutando, com as “armas” que tinham à sua disposição, por suas ideias e pela defesa da pátria.

A seguir, é citado o nome de Benta Pereira, “leôa guerreira”. Mulher forte que liderou um levante com a participação dos moradores da Vila de São Salvador (atual município de Campos dos Goytacases) contra a tirania do donatário da Capitania do Paraíba do Sul (território do atual norte-fluminense), o Visconde de Asseca.

Maria do Curupaity é outra personagem feminina que faz parte desta leitura. Devido à sua bravura, foi comparada à Joana d’Arc. Conforme descrição do autor, Maria Francisca da Conceição foi uma combatente da Guerra do Paraguai, lutando em companhia do seu marido, um cabo-de-esquadra, em muitas batalhas. Maria do Curupaity, como ficou conhecida durante a guerra, mesmo após a morte do marido, continuou lutando junto ao exército brasileiro.

Rosa da Fonseca também faz parte da lista de mulheres ilustres. Trata-se da mãe de Manuel Deodoro da Fonseca, proclamador da República e primeiro presidente do Brasil. É notório que Antônio Faria tenha escolhido uma mulher, mãe do primeiro presidente da República, para figurar na lista de mulheres ilustres e corajosas da Pátria. Segundo o autor, Rosa da Fonseca, ao saber da morte de seus filhos na batalha do Paraguai, tirou forças patrióticas para enaltecer o exército brasileiro pela vitória.

O autor, citando o episódio da Guerra do Paraguai, aproveita para elogiar dois tipos de personagens femininas. O primeiro, expresso da figura de Maria do Curupaity, foi a mulher combatente, que travou ativamente a batalha. O segundo, expresso na figura de Rosa da Fonseca e de Carolina Araripe, foram mães que, sem poder dar sua força ao exército, ofereceram seus filhos como voluntários da pátria.

Faria relata:

E quando nada podiam dar em serviços, as mães brasileiras enviavam os seus filhos aos campos da luta, afim de que êles, honrando a terra, o sangue e o berço, se tornassem os heróis da vitória (FARIA, 1934, p. 40).

Sobre Carolina Araripe o autor acrescenta:

É comovente a carta com que uma pobre mãe brasileira, Carolina Araripe, professora na cidade do Crato (Ceará) oferecia o seu filho. Viúva, desfavorecida de bens de fortuna e cercada de numerosa família, não lhe sendo possível concorrer de outro modo para a nobre e santa causa em que se achava o país empenhado, ela, calcando os sentimentos maternos, ofereceu, como voluntário da Pátria, o seu único filho varão (FARIA, 1934, p. 40).

Dando sequência à lista de mulheres corajosas, o autor fala sobre Annita Garibaldi que, ao lado de seu marido, lutou pelos ideais republicanos, nos pampas do Rio Grande, símbolo de coragem e patriotismo. É dela a imagem que ilustra esta leitura e, além deste destaque, os personagens do texto, Carlos e seu professor,

debatem sobre a importância de um monumento em homenagem a esta mulher guerreira.

Figura 1 – Annita Garibaldi



Fonte: FARIA, A. *Seára Patriótica*, 1927, p. 35. Disponível em: Laboratório de ensino e material didático (LEMAD) – USP. <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2019-01/seara%20patriotica%20prosa%20e%20verso.pdf> Acesso em: 23/04/2023.

O professor responde ao aluno que já existiam monumentos em sua homenagem. Nesse momento, o autor utiliza a fala desse personagem para enaltecer o sacrifício da mulher brasileira com a seguinte frase:

– Enganas-te Carlos. Annita Garibaldi já possui vários monumentos que, perpetuando a sua memória, simbolizam a coragem, a bravura e o espírito de sacrifício da mulher brasileira (FARIA, 1927, p. 36).

Precisamos reconhecer o caráter inovador desta obra, no que concerne enaltecer a coragem e o espírito guerreiro de mulheres brasileiras a serviço da pátria, já que esta temática não era tão difundida em manuais escolares da época. No início do século XX, era natural encontrar citações referentes às mulheres em manuais escolares, porém, sempre enfatizando o seu caráter doméstico e materno.

Ao compararmos as características femininas nos manuais escolares *Histórias de Nossa Terra*, de Júlia Lopes de Almeida, *Primeiro Livro de Leitura*, de Arnaldo de Oliveira Barreto e R. Puiggari, e *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, observamos que o papel desempenhado pelas mulheres é, em geral, de mães, esposas e cuidadoras do lar.

A leitura dedicada às mulheres, de Antônio Faria, destaca-se no momento em que o autor exalta as mulheres que estavam no ambiente público, fazendo política e lutando por seus ideais, embora seja possível perceber que boa parte das mulheres citadas nesta leitura estavam acompanhando seus maridos ou recebiam honras ao colocarem seus filhos a serviço da pátria. Dentre as mulheres citadas, apenas Soror Joanna Angélica e Benta Pereira tiveram seus feitos enaltecidos por elas mesmas, sem que houvesse interferência masculina em sua companhia ou para o seu reconhecimento. Ainda assim, é inovadora, para o início do século XX, a presença de mulheres com essas características em manuais escolares, visto que força, coragem,

luta, sacrifício e participação em guerras, não eram temas recorrentes ligados à figura feminina na literatura da época.

Ao longo da análise dos personagens ilustres mencionados por Antonio Faria, verificamos a presença de pessoas de diferentes personalidades e profissões. Vimos a presença de nobres, amantes da liberdade, cientistas, militares, desbravadores dos mares e religiosos. Nas duas últimas edições, vemos serem incluídos mais alguns militares e mulheres guerreiras, cada qual em um papel diferente, porém, todas em posição de luta ativa pelo país.

Referências

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O Estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. *In*: BATISTA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (org.). **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 11-40.

DOURADO, Maria Teresa Garritano. Matriarcas, patriotas, andarilhas e vivandeiras: a presença feminina na Guerra do Paraguai. **XXIII Simpósio Nacional de História** AMPUH, Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369_10f8d9e317804c5668e8bf7090747034.pdf acesso em 09/04/2023. Acesso em: 20/04/2023.

OLIVEIRA, Juliana Barreto Faria de. Ideologias nos livros didáticos: reflexões metodológicas. **Cadernos de Educação**. v. 13, n. 26, p. 57-72, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/5069>. Acesso em 19/04/2023.

SOUZA, Rosa Fátima de. As escolas públicas paulistas na Primeira República: Subsídios para a história Comparada da escola primária no Brasil. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de, ARAÚJO; José Carlos Souza; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola primária na Primeira República (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 23-77.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Sítios

<https://arquiocesalvador.org.br/soror-joana-angelica/>

<https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/revolta/revolta-de-benta-pereira/>

Fontes

ALMEIDA, Julia Lopes de. **Historias da Nossa Terra**. 6ª ed. revista e aumentada, Rio de Janeiro, São Paulo e Belho Horizonte: Francisco Alves & Cia., 1911.

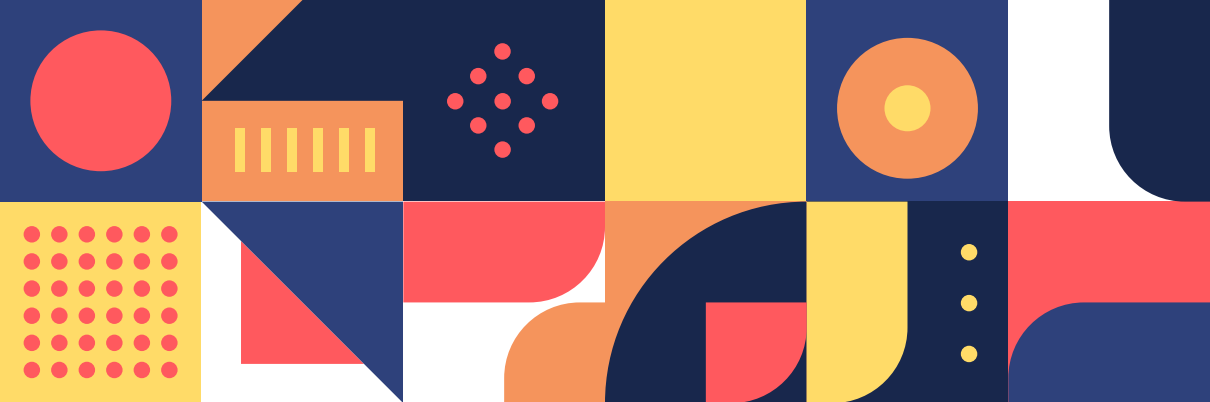
BARRETO, Arnaldo de Oliveira; PUIGGARI, R. **Primeiro Livro de Leitura**. Serie Puiggari e Barreto. 18ª ed., Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte: Francisco Alves & Cia., 1915.

BILLAC, Olavo; NETTO, Coelho. **Contos Pátrios**. 27ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

FARIA, Antonio. **Seára Patriotica**: poesias escolares. São Paulo: Irmãos Ferraz, 1926.

FARIA, Antonio. **Seára Patriotica**: prosa e verso. São Paulo: Irmãos Ferraz, 1927.

FARIA, Antonio. **Seára Patriotica**: prosa e verso. São Paulo: Casa Siqueira – Salles Oliveira & CIA. LTDA, 1934.



A pedagogia engajada de bell hooks e sua contribuição para uma educação crítica e emancipadora

Thainá Roos Ribeiro
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Embora a educação seja organizada em instituições importantes como escolas e universidades, não está limitada a essas instituições, atuando também através da cultura, família, crenças religiosas, legislações e processos comunicativos das mídias tradicionais e digitais, por exemplo. A educação está constantemente sendo analisada e transformada. Essa pesquisa tem como objetivo entender a importância e a contribuição da teoria educacional proposta por Bell Hooks através do seu conceito de pedagogia engajada, que considera uma série de aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, em suas análises sobre educação. Para obtermos uma melhor compreensão do papel que a educação pode desempenhar no âmbito social na perspectiva de Hooks, foi utilizado como método a ampla revisão de literatura, buscando investigar, revisar e refletir sobre o conteúdo de suas obras acerca da educação. Neste trabalho os principais textos de referência da autora são: **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. Foi possível constatar a importância da reflexão proposta por Bell Hooks sobre a necessidade de enxergarmos a educação como elemento político e transformador. Também se evidencia a relevância do diálogo como instrumento pedagógico, sobretudo no processo de descolonização do pensamento, processo intrínseco de uma pedagogia que busca pela emancipação e pela liberdade.

Introdução

Este artigo tem como tema o pensamento pedagógico de Bell Hooks, que é caracterizado por uma abordagem engajada que sustenta a liberdade, a democracia e multiculturalidade como eixo central da educação. Nesse contexto, a autora busca fazer reflexões sobre as formas de opressão históricas e ainda vigentes na nossa sociedade, bem como a importância de uma educação engajada que busque um pensamento crítico, decolonial e interseccional. É a partir de conceitos como pedagogia engajada, educação transgressora, pensamento crítico. Entre outros, propostos pela autora que buscamos responder à questão: Qual a contribuição do pensamento pedagógico de Bell Hooks para a construção de uma educação crítica, emancipadora e livre? Para responder essa questão foi necessária uma ampla revisão de literatura das obras da autora, de suas inspirações e de alguns comentadores.

Inicialmente, é importante destacar que Bell Hooks privilegia em sua obra suas vivências como estudante, desde a infância até a faculdade, considerando também suas experiências como professora. A autora traz em forma de ensinamentos aspectos que considera importantes para uma educação emancipatória, democrática e que incentiva o pensamento crítico dos estudantes. Ao longo de sua obra fica evidente a influência que Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, teve na sua percepção crítica sobre a educação. O autor brasileiro é mencionado diversas vezes em suas obras, deixando explícito que Freire tem muita influência na sua forma de compreender as múltiplas opressões que sofreu durante sua vida escolar, acadêmica e na docência. Segundo Furtado e Veríssimo (2019, p. 115), é a partir do encontro da autora com o educador que “Bell Hooks percebe a importância da reflexão sobre os processos de ensino aprendizagem que ela vivenciou na infância e também para a transformação dos processos que experimenta na sua vida adulta”. As principais ideias sobre ensino publicadas por Hooks podem ser divididas em três obras, sendo o primeiro volume intitulado “Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade”, o segundo “Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança” e o último volume “Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática”. É através das obras de Bell Hooks, mais precisamente nas obras citadas acima, que vamos empreender esforços para compreender o pensamento da autora sobre a educação.

Considerações sobre a teoria pedagógica de Bell Hooks

Sabemos que a educação global tem muitos desafios, alguns já deveriam ter sido superados. Outros, ao que parece, persistirão por muito tempo mais. O aperfeiçoamento é uma característica intrínseca ao processo educacional, uma vez que a educação é uma área dinâmica e complexa. No entanto, ideias que para alguns podem parecer interessantes e atender às suas necessidades, para uma maioria pode ser um meio de aprisionamento, silenciamento e punição. É sobre a complexidade da educação e suas tensões políticas, sociais, econômicas e culturais que Hooks (2020)

se debruça em suas obras. A autora compreende que a educação pode ocorrer em circunstâncias em que as interações sociais são moldadas pela disciplinaridade e punição, e quando se naturaliza o poder hierárquico na sala de aula, a dominação passa ser aceitável e o que parece ser respeito, na verdade, não passa de subordinação entre professores e estudantes. De acordo com Hooks (2021), para estimular a defesa da democracia e o direito à educação para todas as pessoas, a fim de que trabalhem incansavelmente para eliminar todas as formas de dominação, por meio da justiça, e então possam modificar nosso sistema de ensino, é preciso atuar para que a escola não seja um local onde estudantes sejam adestrados e induzidos a apoiarem os sistemas de opressões, mas que seja um local onde possam aprender e se engajar em estudos que possibilitem o pensamento crítico, por isso, é necessário que essas pessoas sejam convocadas por meio de movimentos políticos de base. Tendo em vista isso:

Hooks trata a educação como uma postura política e de resistência, além de nos informar da importância de um ensino acessível e que seja para todos e todas, além de um ensino que combata a colonização e seja essencialmente decolonial e democrático. Propõe-nos, ainda, que será por meio da educação que romperemos com os mecanismos de opressões de raça, classe e gênero. Nesse sentido, Hooks trata da importância dos professores/as atuarem para uma educação comprometida e emancipatória, apontando para o quanto são responsáveis por modificar os processos de ensino-aprendizagem e despertar nos alunos/as entusiasmo e um ambiente em que todos/as tenham suas demandas respeitadas e ouvidas. Para Hooks o professor/a precisa equilibrar teoria e prática para a construção de debates que vão trazer transformações reais para além da sala de aula, por isso, não se pode separar esses campos de ação, pois se isso ocorrer servirá para perpetuar e reforçar explorações e opressões (SIMÕES *et al.*, 2022, p. 8-9).

Segundo Bell Hooks (2020), quando a educação é utilizada como ferramenta de colonização para ensinar estudantes, eles serão fiéis ao *status quo*, de maneira que não se pode culpabilizar os educadores, pois eles apenas ensinam do modo como foram ensinados. Logo, a cultura do dominador simplesmente transformou a sala de aula em um lugar sem integridade. A autora lembra que mesmo que haja intervenções nas salas de aula, não será possível ocorrer alguma mudança efetiva se os educadores não estiverem comprometidos a reconhecer que ensinar sem preconceitos requer que voltemos à posição de estudante para reaprender. Aqui cabe louvar a frase de Freire (2015, p. 59) que afirma: “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”. De acordo com Soares e Costa (2019), precisamos nos engajar e sermos críticos para que possamos nos distanciar da cultura da dominação que foi construída e que fomos socializados, independente de nossas classes sociais, gênero ou raça. É importante que nos libertemos de padrões hegemônicos que constituem as

opressões. Só será possível uma mudança de pensamento, quando for superado o desafio da formação que nega a inclusão de indivíduos na relação com o governo.

Compreendendo que a liberdade é um processo constante, deve-se procurar momentos que oportunizem aos docentes e estudantes uma mentalidade descolonizadora. Embora tenham ocorridos sérios retrocessos, aconteceram e continuarão acontecendo mudanças positivas e drásticas na educação, na forma “como ensinamos e aprendemos, uma vez que mentes “em busca da liberdade” ensinam a transgredir e a transformar” (HOOKS, 2020, p. 59). Ao descolonizar as mentes, estudantes brilhantes de origens desprivilegiadas de direitos, muitas vezes podem achar difícil ter sucesso em instituições de ensino da cultura do dominador. Isso pode acontecer inclusive com estudantes que já estão imersos nos valores da cultura dominante. Entretanto, a autora revela que nosso maior obstáculo, enquanto docentes, é compartilhar conhecimento a partir de uma perspectiva sem discriminação racial e descolonizada com estudantes que já estão tomados por conceitos da cultura do dominador e não estão dispostos a aprender e saber novas formas de pensar. Portanto, para educar para a liberdade, é necessário desafiar e mudarmos a percepção de todos sobre o processo de ensino, especialmente dos estudantes. Devemos ensiná-los este processo antes de tentarmos envolvê-los em uma discussão dialética e recíprocas de ideias, afirma Hooks (2017).

Conforme Hooks (2021), ao incorporar o conceito de educação democrática, vislumbramos ensino e aprendizagem como algo contínuo, no qual o conhecimento perpassa as salas de aula, desafiando a noção de que determinadas formas de conhecimento estão sempre e apenas acessíveis para a elite. Segundo Simões et al (2022), para Hooks é importante que pensamentos e ideias transitem, sejam acessíveis, pois isso proporciona uma compreensão crítica da realidade e nos convida a não tolerar a injustiça social, a opressão e a violência. Dessa forma, os autores entendem que Hooks percebe a necessidade de uma educação comprometida e emancipatória, dentro e fora da sala de aula, para desenvolver estudantes conscientes e autônomos no processo de aprendizagem.

A autora assume o compromisso da pedagogia engajada como “uma expressão de ativismo político” (HOOKS, 2017, p. 267). Segundo ela, como as instituições de ensino investem muito no sistema de educação bancária, os docentes são mais recompensados quando seu ensino não viola as regras engendradas. Escolher em violar e desafiar o *status quo*, frequentemente pode ter consequências negativas. E é por esse motivo que essa escolha não é politicamente neutra. No instante que o educador “bancário” supera a contradição, deixa de ser “bancário”, “já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação” (FREIRE, 2017, 86 e 87). A intelectual elucida que Paulo Freire foi um dos educadores que fizeram ela

perceber a importância de criticar uma educação que não condizia com sua realidade, isto é, com o sistema de educação bancária. E então Hooks destaca:

O pensamento de Freire me deu o apoio de que eu precisava para desafiar o sistema da “educação bancária”, a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capaz de memorizá-la e armazená-la. Desde o começo, foi a insistência de Paulo Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos. [...] A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar (HOOKS, 2017, p. 26).

Sabendo que para Hooks a pedagogia engajada tem viés político, Simões et al (2022) ressaltam que devido a isso, a pedagogia engajada é contra aos métodos tradicionais de ensino, no intuito de eliminar o apagamento e descolonizar o saber, também se contrapondo as estruturas de dominação e opressão ainda existentes, principalmente na vida das mulheres negras. Soares e Costa (2019), entendem que a pedagogia engajada considera a educação como uma prática de liberdade, isto é, uma batalha contra os sistemas de dominação que são reforçados muitas vezes pelos currículos e métodos de ensino. Precisamos levar em consideração que essa ideia de olhar para educação como prática da liberdade parte do educador Paulo Freire, como quando diz, por exemplo que, “tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha” (FREIRE, 1967, p. 41-42). É na ênfase que o patrono demonstra em suas obras, que Bell Hooks toma como sentido para sua vida, seja em uma análise histórica desde o tempo de escravidão e no decorrer da reconstrução ou tomando para si, com base em suas vivências no período escolar segregado e que carregou consigo para a academia as experiências e as lembranças dessa época, percebendo a necessidade da educação para a libertação. Em concordância, Furtado e Veríssimo (2019, p. 120), acreditam que ao ter uma teoria como prática libertadora, permite um ambiente de ensino que enfrenta a estrutura tradicional, incentiva “o pensamento crítico e reflexivo, reconhecendo a existência da pluralidade teórica e atuando no desmonte da naturalização de preconceitos e limitações tão fortemente arraigados na nossa educação”. Para Hooks (2020), um modo de ampliar a consciência é possibilitar que o pensamento crítico se faça presente em sala de aula. Também destaca que o pensamento crítico e a sabedoria prática devem estar sempre associados, isto é, teoria e experiência não podem ser vistas de forma isoladas. A união entre a prática e a teoria estimula o pensamento livre, crítico, significativo e concreto.

Para Hooks (2020), uma pedagogia engajada compreende que aprendemos melhor quando estudantes e professores interagem como líderes e facilitadores, devido a isso, os professores devem saber quais são os conhecimentos prévios dos estudantes e o que eles ainda precisam saber. Essa constatação somente acontece se os professores estiverem dispostos a levar os alunos para além do superficial. A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, pois é o fluxo de ideias, a comunicação entre todas as pessoas que cria uma relação de trabalho relevante entre todos e todas na sala de aula. Esse processo ajuda a construir a integridade do corpo docente, ao mesmo tempo em que incentiva os estudantes a trabalhar com integridade. A autora é enfática quando nomeia educadores como corajosos, se referindo aqueles que reconhecem a sala de aula como um lugar onde a integridade deve ser valorizada a fim de que a educação como prática da liberdade se torne “norma, porque o mundo ao seu redor desvaloriza a integridade. Escolher manter padrões elevados para o engajamento e o desempenho pedagógico é uma forma de assegurar que a integridade prevalecerá (HOOKS, 2020, p. 65). Também afirma que “a integridade está presente quando há congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos e fazemos. O sentido da raiz da palavra tem a ver com inteireza” (HOOKS, 2020, p. 64).

A pedagogia engajada é fundamental para qualquer forma de repensar a educação, porque garante a plena participação do estudante. A pedagogia engajada cria uma relação mútua entre professores e estudantes que promove o crescimento de ambas as partes, proporcionando segurança e comprometida com a aprendizagem verdadeira.

A pedagogia engajada produz aprendizes, professores e estudantes autônomos, capazes de participarem inteiramente da produção de ideias. Como professores, nosso papel é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem (HOOKS, 2020, p. 81).

É desse modo, que a pedagogia engajada proporciona uma sala de aula acolhedora, onde os estudantes podem ser honestos e até mesmo completamente abertos. Eles podem falar sobre seus medos, expor sua resistência ao pensar, se expressar e respeitar o momento de conexão e quando o aprendizado coletivo acontece. Sempre que a verdadeira aprendizagem ocorre, as condições para a autorrealização estão presentes, mesmo que este não seja o propósito do nosso processo de ensino. A pedagogia engajada evidencia a importância do pensamento individual (não individualista) e cada estudante pode encontrar sua própria voz e esse reconhecimento geralmente os fortalece. Especialmente para aqueles estudantes que não se sentiriam “dignos” e que podem contribuir para a discussão, aponta Hooks (2020). Hooks (2017), entende que essa estratégia pedagógica se apoia no pressuposto de

que todos trazemos o conhecimento adquirido através da experiência e que esse conhecimento pode realmente melhorar nossa experiência de aprendizagem. “Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar” (HOOKS, 2017, p. 114). Segundo Furtado e Veríssimo (2019, p. 119-120), Hooks entende que só é possível reconhecer as particularidades de cada pessoas por meio da educação humanizada, e tal reconhecimento é capaz de incentivar o pensamento crítico dessas pessoas, permitindo que as minorias se libertem de suas opressões. Hooks (2020) destaca que é a pedagogia engajada que pressupõe que cada aluno tem uma contribuição preciosa para o processo de aprendizagem. Apesar disso, não presume que todas as vozes devem ser sempre ouvidas ou que devem ocupar a mesma quantidade de tempo.

Em uma sala de aula engajada, estudantes aprendem o valor de falar e de dialogar, e também a falar quando têm uma contribuição significativa a fazer. Compreender que todo estudante tem uma contribuição valiosa a oferecer para a comunidade da aprendizagem significa que honramos todas as capacidades, não somente a habilidade de falar. Estudantes que são excelentes na escuta ativa também contribuem muito para formar a comunidade. Isso procede também em relação a estudantes que talvez não falem com frequência, mas que, quando falam (às vezes, somente quando são demandados a ler o que escreveram), a importância do que têm a dizer vai muito além da de outros estudantes que sempre discutem abertamente. E, claro, há momentos em que o silêncio ativo, a pausa para pensar antes de falar, acrescenta muito à dinâmica da sala de aula (HOOKS, 2020, p. 50).

Para a autora, o modelo de aprendizado fundado na conversa é muito produtivo, especialmente em salas de aulas diversificadas. Dado que, de alguma forma, todos nós fomos “socializados para nos sentir confortáveis em escutar ou falar durante uma conversa, de modo que é menos provável que se ergam barreiras defensivas” (HOOKS, 2020, p. 83 – 84). Paulo Freire (1967, p. 115) é enfático quando diz que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

De acordo com Hooks (2020), as histórias pessoais se tornaram recursos poderosos para educar e na criação de uma comunidade na sala de aula, havendo maior proporção quando as salas de aula se tornaram mais diversas. Hooks acredita que “o futuro do ensino está no cultivo de conversas de diálogo” (HOOKS, 2020, p. 82). Conforme Soares e Costa (2019), é possível observar nas obras de Freire e de Hooks, a importância do diálogo como um local de conhecimento.

Para Freire, a existência humana significa expressar o mundo, moldá-lo e mudar a si mesmo por meio dele. A partir disso, Freire conclui que o diálogo é o encontro entre as pessoas, que é mediado pelo mundo. Portanto, nada se sabe a

partir de uma mente isolada, o “ser-mais” ocorre na autoconsciência e no diálogo com o outro na constante criação e criação do mundo. Com isso, Freire confirma que o conteúdo programático da educação deve ser pensado junto com as pessoas e não apenas imposto a elas. Por isso, é impossível dissociar “sujeito conhecedor – o professor – e objeto – o alunado” (p. 142), pois é o que garante a dialogicidade, que é o fundamento da educação como prática de liberdade. De acordo com a dialogicidade de Freire, Hooks reconhece que o diálogo tem um papel fundamental na formação da comunidade de aprendizado. Segundo ela, a forma mais eficaz de ir além das diferenças demarcadas pela sociedade, é através da prática do diálogo. A autora também compreende que quando docentes e estudantes engajados asseguram que a sala de aula não seja um espaço de “perpetuação da dominação (baseada em raça, classe, gênero, nacionalidade, orientação sexual, religião)” testemunhamos “evoluções positivas em pensamentos e ações” (HOOKS, 2021, p. 26).

Para Furtado e Veríssimo (2019), Hooks enxergava a sala de aula como um local cheio de significado de mundo atribuindo-lhe sentido. Para as autoras, os princípios essenciais para uma educação libertadora seria o fortalecimento e a capacitação de discentes e docentes de transformar as salas de aulas em locais de partilha e que promovam a colaboração de ações que visem um mundo mais consciente.

Considerações finais

Ao longo do texto é possível constatar que o objetivo principal da pedagogia engajada é valorizar a contribuição de todos na sala de aula, com vistas a possibilitar que o ambiente de ensino-aprendizagem seja um espaço democrático, valorizando a formação de todos. O pensamento de Hooks (2020) apresenta uma relevante contribuição para compreendermos a importância da educação enquanto preparação e formação dos estudantes para a diversidade. Nesse contexto, a autora afirma que a educação não está restrita às instituições e ocorre em espaços diferentes. Embora pareça automático pensarmos em uma sala de aula quando falamos em educação, é possível constatar várias situações onde o aprendizado precisa acontecer além dela. Essas situações nem sempre são confortáveis. Quem aprende pode ou não se sentir bem, no controle ou perceber um clima harmônico. Nesses momentos se nota a importância de ensinar os estudantes a lidar com conflitos, opiniões e pensamentos divergentes. É nesse movimento que os preparamos mentalmente para aprender em ambientes marcados pela diversidade. Estudantes que são ensinados a valorizar a diversidade de pensamento, a troca crítica e a discordância, estarão mais preparados para encarar a realidade complexa da sociedade atual, que se caracteriza pela multiculturalidade e pela globalização.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015, 143 p.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017, 253 p.
- FURTADO, Francisca Andréa Brito; VERÍSSIMO, Ávilla Yasmim de Lima. A pedagogia engajada de bell hooks e o reconhecimento da teoria como prática libertadora. In: x congresso internacional artefatos da cultura negra “nossos passos vêm de longe”: trajetórias, lutas e resistências negras, 2019, Crato/Ce. **Caderno de Anais**. Crato: E-Book, 2019. v. 1, p. 112-120.
- HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020. 319 p. Tradução: Bhuvi Libanio.
- HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 16. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021. 175 p. Tradução: Bhuvi Libanio.
- HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021. 272 p. Tradução: Stephanie Borges.
- HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017. 283 p. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.
- HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020. 283 p. Tradução: Bhuvi Libanio.
- HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021. 300 p. Tradução: Kenia Cardoso.
- HOOKS, Bell. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019. 254 p. Tradução: Rainer Patriota.
- SIMÕES, A. Souza; VERBICARO, L. Prado; SANTOS, R. Amorim dos. A Teoria como prática libertadora na obra de bell hooks “Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade”: Uma análise à luz da perspectiva decolonial. **Kalagatos, [S. l.]**, v. 19, n. 1, p. eK22015, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/8214>. Acesso em: 16 dez. 2022.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



Vitalidade urbana em espaços públicos e de memória

Nicole Rosa
Mestre em Arquitetura e Urbanismo
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: O trabalho pretende fazer uma reflexão sobre a questão os espaços públicos e de memória, que se confirmam para fins dessa pesquisa, em praças, parques e áreas ressignificadas a partir de requalificações urbanas. O foco principal é trazer as reflexões e importância de repensar essas lugares dentro das cidades contemporâneas, como espaços potencializadores e que tendem a valorizar a memória coletiva das mesmas, porém, nos últimos anos vem sendo menosprezados pelos profissionais que atuam nas áreas afins e com isso, a memória e a história das comunidades vem se perdendo junto com eles. Um reflexão crítica que transpassa a relação de passado, presente e como isso pode impactar no futuro das cidades e como as novas gerações vão lidar com a questão de ver a memória e a história como um meio de reconhecer e entender de onde viemos e para onde vamos.

Introdução

Segundo Solnit (2010), o que chamamos lugar são locais estáveis com forças convergentes instáveis que não podem ser delineadas por cercas no solo ou por limites na imaginação – tampouco pelo perímetro de um mapa. Uma cidade é um tipo particular de lugar, talvez ela seja melhor descrita como muitos mundos em um só lugar; ela combina muitas versões sem conciliá-las completamente, embora algumas delas se entrecruzam para viver em múltiplos mundos. Cada pessoa se apropria da cidade de uma forma, à enxada de uma maneira e conseqüentemente a interpreta de forma diferente. Busca-se reconhecer de cada uma dessas leituras a

relação entre a representação gráfica de uma cidade e a cultura das pessoas que ali vivem.

Levando em consideração que a representação conecta significados e a linguagem como as pessoas as utilizam, demonstram de certa forma a cultura daquele povo, segundo Gomes (2013) nas ciências sociais, a visibilidade é tratada quase unicamente como visibilidade ou invisibilidade de certos grupos sociais. Nesses casos, o fenômeno se confunde com a noção de reconhecimento e com uma forçosa atribuição de importância ao foco do olhar, do que resulta uma superposição problemática entre duas coisas bem diversas: o ato de ver e o de conscientemente conferir valor ao que é visto.

O trabalho busca uma leitura e caracterização do espaço urbano a partir das narrativas das pessoas que ali vivem e convivem, tendo em vistas as suas experiências prévias e como esses indivíduos narram a cidade em relação a sua realidade. Com isso, pode-se estabelecer uma montagem cartográfica que possa caracterizar o espaço urbano, buscar os espaços mais valorizados e retratados. Segundo Gomes (2013), buscar quais são essas imagens, objetos centrais de nossa atenção, que tornam as outras desinteressantes ou despercebidas, ou seja, paralelamente se estabelece um campo de relativa invisibilidade. Assim, existem aquelas imagens que, por conseguirem se extrair do fluxo da continuidade, se singularizam; mais do que percebidas, elas são individualizadas e recebidas como destaque.

Enfim, investigar o potencial transformador dos espaços urbanos e como eles ao mesmo tempo transformam quem ali vivem, e através cartografia urbana, leitura das narrativas desses usuários, buscar compreender as relações que o planejamento urbano pode favorecer para a criação de espaços urbanos com mais qualidade. Segundo Certeau (1994) a valorização de contextos, lugares e narrativas, envolve, ainda, a intenção de contribuir para o encontro de formas de representação da vida coletiva que facilitem o enraizamento da questão social e a compreensão dos praticantes de espaços. Quem sabe a percepção da cidade através de uma coleção de montagens de mapas mentais, pode promover várias versões de um lugar, proporcionar novas perspectivas e quem sabe potencial de promover soluções concretas e visíveis para as nossas cidades.

A escolha do grupo História e Política, se baseou na intenção que a pesquisa tem de investigar as relações entre o uso dos espaços públicos de caráter patrimonial e de memória e a relação dos mesmos com a vitalidade urbana nas cidades contemporâneas e como as pessoas estabelecem conexões através de registros na memória com esses lugares. Para isso, objetiva-se uma pesquisa que contemple as práticas sociais, as representações coletivas, expressas em discursos e imagens que se constituem histórica e imagetivamente esses espaços, levando em consideração as relações de morfologia urbana e antropológicas e históricas estabelecidas pelas pessoas com o território.

Outra questão a ser abordada envolve as vivências e as formas de expressão em cidades tipicamente de colonização italiana, percebe-se muitas vezes, que principalmente nessas, onde a questão de priorizar o trabalho em prol de experiências de lazer, faz com que os espaços públicos sejam deixados de lado no seu uso do dia-a-dia. O resultado disso, é que a memória que foi imprimida nas cidades ao longo dos anos, através dos seus espaços e edificações, acabam por serem esquecidas e deixadas em desuso, o que pode assim gerar o que chamamos de “vazios urbanos”.

Nesse contexto, segundo Moz (2019, p. 18) apud Candau (2011, p. 19), memória e identidade se entrecruzam, são indissociáveis e se reforçam mutuamente, pois “não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente”. Nos locais que serão analisados como objetos empíricos, os espaços de uso coletivos na cidade, que muitas vezes são espaços de características de preservação como praças ou demais áreas que por sua vez façam parte do patrimônio cultural da cidade, assim buscando entender como as pessoas se comportam nesses espaços, e porque alguns espaços, mesmo que por sua essência são muito semelhantes em questão de proposta de usos, mas que se certa forma, tem um impacto de vitalidade e apropriação urbana bem diferentes, em função de como as pessoas ali se relacionam, os enxergam e interagem com os mesmos.

Os lugares urbanos, para o arquiteto Castello (2007), estão vinculados ao conceito de que territórios urbanizados e apropriados de forma espontânea nas cidades, passam a ser lugares que geram valor. Esse mesmo conceito de lugar está ligado à qualificação e resignificação de espaços urbanos coletivos e de memória. Nesses territórios de convívio, que comumente permitem uma experiência em seus usuários, dando sentido à vida urbana, criando um significado simbólico para quem utiliza, intensificando as concentrações e preservando a arquitetura do lugar.

Por fim, busca-se entender as características físico-espaciais que podem definir porque alguns espaços tendem a ficar mais presentes na memória imagética das pessoas do que outros. Como os níveis de relação com a territorialidade, segurança e legibilidade podem afetar na percepção e reconhecimento desses espaços, a fim de entender, e aprimorar, os elementos que podem auxiliar nas análises empíricas de avaliações desses espaços e entender um pouco mais sobre a lógica da cidade, legibilidade urbana e de como as pessoas que vivem nela se relacionam entre si, com o meio urbano e seu território.

Objetivo

A pesquisa tem como objetivo principal estudar os espaços públicos com caráter patrimonial e de memória para a cidade, pois esses são comumente os mais usados pelas pessoas, tendo em vista a sua localização e importância dentro do contexto onde estão inseridos. Percebe-se a importância da valorização desses lugares,

fazendo com que os mesmos sejam atrativos e tratem as pessoas como de fato uma parte principal, promovendo assim vitalidade urbana e a apreensão desses espaços que muitas vezes são apenas de caráter de passagem.

Além disso, pretende-se conceituar representação, significado e linguagem, que segundo Hall (1997), está ligado à questão simbólica que um lugar representa dentro do imaginário de cada pessoa, através de diferentes maneiras de organizar, agrupar e classificar conceitos, estabelecendo relações entre eles. Para isso, busca-se conceituar mapas mentais que carregamos e acumulamos, e que de alguma maneira nos permitem interpretar o mundo e também as linguagens de signos que nos permite traduzir em palavras, sons, imagens o que desejamos comunicar.

Também, interpretar a cidade e tentar entender como as pessoas a enxergam para que possamos contribuir para a construção de planos diretores e de desenho urbano mais voltados para as pessoas, como segundo Solnit (2010), uma cidade é um tipo particular de lugar, talvez melhor descrito como muitos mundos em um só lugar; compõe-se de muitas versões sem conciliá-las muito, embora alguns cruzamentos vivam em múltiplos mundos. Então, como as leituras das narrativas urbanas de quem vive nas cidades podem nos auxiliar a compreender e interpretar como a cidade é vista e experienciadas a ponto de podermos contribuir nas estratégias urbanas adotadas nos planejamentos das mesmas.

Além disso pretende-se compreender esses espaços públicos, buscar a relação do território e a morfologia urbana e por fim ilustrar a percepção geral da cidade e dos espaços urbanos de memória, bem como os agentes que fazem parte dessa construção do lugar. Segundo Gomes (2006) o lugar físico orienta as práticas, guia os comportamentos, e estes por sua vez reafirmam o estatuto público desse espaço, e dessa dinâmica surge uma forma-conteúdo, núcleo de uma sociabilidade normatizada, o espaço público, por isso essa pesquisa se torna tão fundamental nesse momento, compreender o espaço públicos e estabelecer as suas relações, pode ser a chave para um urbanismo mais humano e sensível, com estratégias que privilegiem mais as cidadão e que comprovem de fato que a cidade é feita por pessoas para as pessoas. Porque, como já levantado por Gomes (2006) a cidade é o tecido urbano composto da relação das pessoas que se apropriam dos espaços públicos, esses lugares são o reflexo de uma sociedade, assim como a mesma modifica esses territórios, logo a cidade reflete o que os agentes fazem dela.

Abordagem teórica

Com esse estudo busca-se a importância da orientação espacial das pessoas dentro da cidade e como isso, através de mapas mentais e características específicas, podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias de desenho urbano que possibilitem uma maior vitalidade urbana nos espaços públicos. Uma vez que se entende que a cidade é um espaço de trocas, e que segundo Augé (1992) o lugar se completa

pela fala, a troca alusiva de alguma senhas, na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores, os planos urbanísticos devem de alguma forma serem apropriados e pensados através da leitura desses atores da cidade, as estratégias devem ser um reflexo da vida cotidiana e da apropriação espontânea e não ao contrário.

Aguiar (2012), nos traz a reflexão de que aquele lugar referente ao papel e as possibilidades daquele que ele denominava com o observador incorporado, na produção do conhecimento em arquitetura e urbanismo e o valor preponderante da experiência espacial no processo de conhecer, entende-se então a importância das pessoas que usam esses espaços públicos para a construção de repertório e com isso estabelecer estratégias de intervenção e valorização da vida nas cidades.

Com isso, finalmente entender, segundo Gomes (2006) que o lugar físico orienta as práticas, guia os comportamentos, e estes por sua vez reafirmam o estatuto público desse espaço, e dessa dinâmica surge uma forma-conteúdo, núcleo de uma sociabilidade normatizada, o espaço público, e que através dessas leituras, experiências posa-se de fato, estabelecer e estudar estratégias que contribuam para a compreensão e legibilidade adequada dos lugares e com isso, possibilitem a valorização dos mesmos através da adequação e demandas das pessoas que ali vivem e circulam. É valorizar a cidade e os espaços públicos através de uma leitura minuciosa dos espaços urbanos, a vida pública, os edifícios arquitetônicos que compõem esses espaços e como tudo isso está relacionado com a experiência das pessoas.

Em relação aos resultados, se busca diretamente, trazer uma conceitualização do que são mapas mentais, segundo alguns autores como Kevin Lynch, Rebecca Solnit, Gordon Collen (2010, p. 12) e estabelecer uma leitura e interpretação desses mapas indicando que “estudar os mapas implica lidar não apenas com artefatos (...) mas também com a informação que eles transmitem, e com sua efetividade como ferramentas para o conhecimento e a ação”. É nessa interpretação que se busca entender o sentido de como nós, planejados urbanos, podemos nos questionar a cerca da função dos mapas mentais, como uma ferramenta que nos aponte objetivos, funções e caminhos para o estudo de como planejar as nossas cidades com mais qualidade para quem ali vive, sempre levando em consideração as experiências e as vivências das pessoas

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para que não haja duplicação de esforços.

Metodologia

Busca-se, segundo Solnit (2010) uma cartografia que vise à valorização imaginativa dos lugares vividos, onde a vida escorre ou ganha força reflexiva e transformadora. É fazer de uma certa maneira um instrumento convencional, como uma carta ou mapa, algo não isolado ou uma compilação de textos narrados e sem sentido, mas sim transformar isso em uma ferramenta que possa estabelecer critérios que vão desde a estética até a percepção e construção urbana formal, para que se possa compreender e entender esses espaços urbanos e sua representação coletiva.

Encontrar em uma narrativa cartográfica uma tentativa de interpretar não apenas a forma e a função dos espaços públicos mas, como diz Torres Ribeiro (2017), uma narrativa incompleta que se faz fazendo; uma cartografia da prática, que não seja apenas dos usos e das funções do espaço, mas, também, usável, tentativa e plástica, através da qual se manifeste a sincronia espaço-temporal produzida e produtora da ação. Com isso, continuar na busca por representar o espaço que também é um território e é por si só a expressão da ação de uma sociedade, fortalecendo e os registros que as pessoas que os usam tem em suas memórias.

A metodologia que pretende-se adotar é busca cartografar as narrativas historicamente apagadas e excluídas da cidade, através de entrevistas, levantamentos e mapeamentos de dados das pessoas que circulam nesses lugares, a fim de atualizar e ampliar os limites dos métodos de pesquisa nos estudos urbanos, tendo em vista a complexidade da cidade contemporânea. Além disso, busca-se desenvolver um estudo explicativo em relação a questão da relação das pessoas com os espaços públicos, para isso, serão definidos objetos empíricos dentro da mesma cidade para analisar conceitos específicos e aplicá-los.

O intuito do estudo é elencar e debater teorias existentes que tratam do tema de vitalidade urbana, antropologia, lugares urbanos, morfologia, mapas mentais e legibilidade, trazendo esses conceitos, identificando como cada um deles se apresenta para que se possa fazer uma discussão dos problemas e potencialidades que se apresentam nos espaços urbanos e como e porque as pessoas se apropriam de diferentes formas dos mesmos lugares, ou até porque alguns desses lugares apresentam características distintas que os tornam mais vivos.

O trabalho desenvolverá a sua base teórica em elementos que tangenciam as estratégias urbanas e o comportamentos dos agentes ativos nesses espaços urbanos, bem como autores que abordam as questões de vitalidade urbana, mapas mentais, elementos de legibilidade e orientabilidade e as questões relacionadas com as experiências das pessoas e o modo como as mesmas se relacionam com esses espaços, através de entrevistas e coletas de dados específicos.

Dentro dos estudos urbanísticos trataremos dos conceitos tratados por Gehl (2014) que indica que a cidade viva não é baseada em multidões de pessoas ou o tamanho que elas tem, mas nas boas sensações que o espaço da cidade apresenta,

sendo atraente e popular. A vida urbana deve ser variada e complexa, com atividade sociais e de lazer, além de circulação adequada para pedestres e veículos. Gehl considera que pessoas atraem pessoas e os espaços devem ser projetados pensando nisso, logo, a técnica utilizada seria concentrar pessoas e atividades em menos espaços, de tamanho suficiente, todos no mesmo nível.

Outro conceito a ser abordado é o tratamento entre o espaço de transição, lugar em que se caminha, onde se entra e sai das edificações, o local onde a cidade encontra o espaço privado e como pode-se agregar aos estudos acerca da vitalidade urbana estão descritos por Jacobs (2003), através de um relato de caso durante sua visita a North End. Jacobs (2003) avalia que o ambiente era alegre, solidário e próspero, de forma a contagiar a quem ali estivesse, também ressalta algumas outras condições determinantes ao aspecto da vida na cidade, tais como a segurança e a interação social entre os indivíduos. Dessa forma os aspectos ideais para a vitalidade urbana, segundo ela, seriam a diversidade de usos, a distribuição etária, os tipos de edifícios e o tamanho das quadras.

Em relação a metodologias de análises mais teóricas sobre a apropriação e estratégias adequadas para que se obtenha uma boa relação entre os espaços urbanos e seus usuários, será feita com base nos estudos de Delrio (1990), que traz o desenho urbano como parte de um processo para desenvolver e potencializar a vitalidade urbana dos espaços públicos, para isso a pesquisa se apoiará na teoria dos critérios de qualidade sensoriais (usos do solo, configuração espacial, circulação viária e estacionamento, espaços livres, percursos de pedestres, atividades de apoio e mobiliário urbano), que buscam sobretudo um tratamento da cidade que seja mais coerente ao usuário na integração dos elementos que compõem a organização e morfologia urbana com a dimensão físico-ambiental.

Juntamente com as verificações em relação aos espaços físicos, a pesquisa se propõe desenvolver e investigar a apropriação urbana nesses lugares, por meio de alguns conceitos, começando com o comportamento ambiental, tratado por Delrio (1990), que sugere que o nosso comportamento e nossas ações são influenciadas pelo ambiente físico-ambiental que nos cerca, podendo dizer que o ambiente sugere, facilita, inibe e define comportamentos de seus usuários, ou seja, ele age como catalisador positivo ou negativo sob aqueles que os utilizam.

Junto, a pesquisa pretende percorrer os cinco pontos analisados que evocam a imagem da cidade, segundo Lynch (1960), que discutem como os caminhos, limites, bairros, pontos nodais e os marcos influenciam na imageabilidade e permitem evocar uma imagem mais forte da cidade, fazendo com que as pessoas a percorram de forma mais agradável e com eficiência. Nesse sentido, entende-se que uma cidade que permite que as pessoas se referenciam de forma mais clara, faz com que o usos dos espaços públicos seja mais efetivo, e tudo isso é o que se pretende atender com as estratégias de planos diretores voltados para o desenho urbano.

Para uma abordagem mais relacionada ao comportamento dos usuários, busca-se os conceitos de Augé (1994), a investigação etnológica tenha seus embaraços, que também são seus trigos, e que o etnólogo tenha necessidade de circunscrever, aproximadamente, os limites de um grupo que ele conhecerá é que o reconhecerá, é uma evidência que não escapa àqueles que foram a campo. Mas ela tem vários aspectos. O aspecto do método, a necessidade de um contato afetivo com interlocutores são uma coisa. A representatividade do grupo escolhido é outra: trata-se, na verdade, de saber o que aqueles a quem falamos e vemos nos dizem daqueles a quem não falamos e não vemos. A atividade do etnólogo de campo é, desde o início, uma atividade de agrimensur do social, de manipulador de escalas, de comparatista, em resumo: ele confecciona um universo significativo, caso seja necessário, explorando por investigações rápidas, os documentos utilizáveis. Tenta por si mesmo e pelos outros, saber do que pode pretender falar quando fala daqueles a quem falou.

Considerações Finais

Tratar sobre a área de memória e resignificação delas dentro das cidades contemporâneas faz-se cada vez mais necessário, cabendo aos profissionais das áreas afins uma aplicação da sua visão crítica com o objetivo de propor reflexões, que se desenvolvam em soluções que beneficiem as pessoas que usam esses espaços e ao mesmo tempo a cidade como um todo.

As áreas abandonadas em regiões centrais das cidades geram desequilíbrios na forma urbana, favorecendo a sensação de insegurança e esvaziamento cada vez maior do entorno, desvalorizando toda a área próxima. Assim, deve-se pensar no contexto todo que ressignificado como parte integrante de um organismo vivo e em constante mudança, que é a cidade. Nenhuma intervenção deve ser pensada como um elemento isolado, pois sempre impacta no entorno próximo e na vida cotidiana de muitos cidadãos.

A discussão acerca das requalificações de espaços patrimoniais e de memória, em específico, é recente, logo tem se buscado afirmar como parte importante da preservação da história e memória da cultura, já que é capaz de resgatar e traduzir costumes, características e as relações entre o homem e a sociedade de uma época a partir da perspectiva do uso desses espaços. Sendo assim, os espaços de patrimônio e memória devem ser considerados tão importantes quanto qualquer outro patrimônio cultural, podendo adquirir os mesmos valores de proteção e preservação.

A presente pesquisa, busca proporcionar a possibilidade de aprofundamento em assuntos amplamente relevantes no contexto urbano das cidades contemporâneas, trazendo questões importantes a serem discutidas no âmbito acadêmico e essenciais para a formação de um profissionais de área afins, como Arquitetura e Urbanismo e História, que devem ser capazes de abordar assuntos como este e proporcionar uma visão crítica, propondo soluções adequadas que tragam melhores

experiências para as pessoas e contribuam com a construção de uma cidade mais inteligente e inclusiva, mantendo vivas a história e a cultura.

Com isso, é possível concluir, parcialmente, que a renovação e ressignificação de espaços mesmo que com pequenas estratégias, como o encurtamento das quadras a partir da criação de novos acessos, a maior permeabilidade visual e a introdução de pontos atrativos, juntamente com a utilização de materiais e intervenções que remetem ao passado e a memória coletiva dos locais mantendo viva a história e a cultura local, são métodos adequados para promover a reintegração dos espaços urbanos coletivos no cotidiano das cidades, tornando os lugares em questão e seu entorno atrativos e capazes de atuar como elementos de promoção de vitalidade urbana.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 1994 (Coleção Travessia do Século).

BENEDET, Michelle Souza. **Apropriação de Praças Públicas Centrais em Cidades de Pequeno Porte**. 2008. 166f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2008.

CANAU, Joël. *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2011

CARON, D.; ISOPPO, R. S.; OLIVEIRA, K.; PERSEU, G. M. **Narrativas à margem**: deslocar epistemes para uma metodologia do comum. *VIRUS*, São Carlos, n. 20, 2020. [online]. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus20/?sec=4&item=7&lang=pt>>. Acesso em: 22 Jul. 2020.

CASTELLO, Lineu. **A percepção de Lugar**: Repensando O Conceito De Lugar Em Arquitetura-urbanismo. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

DELRIO, Vicente. **Introdução ao desenho urbano no processo de planejamento**. São Paulo: Pini, 1990.

FIALHO, Daniela Marzola. **Cidades visíveis**: para uma história da cartografia como documento de identidade urbana. 2010. 479 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de pós-graduação em história, Porto Alegre, RS, 2010.

GEHL, Jan. **Cidades para Pessoas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva S.a., 2014. 262 p. Tradução de: Anita Di Marco.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **A Condição Urbana**: ensaios de geopolítica da cidade. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HALL, Stuart. **Representation: cultural representations and signifying practices**. Londres: Sage Publications and The Open University, 1997.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: M. Fontes, 2003. 510 p. ISBN 8533612184.

LIMA, M. A. de; ANTOCHEVIZ, F. B.; REIS, A. T. da L.; GREGOLETTO, D. Orientação Espacial E Legibilidade Em Espaços Abertos E Edificações Complexas. **Revista Projetar** – Projeto e Percepção do Ambiente, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 226–237, 2022. DOI: 10.21680/2448-296X.2022v7n3ID29030. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/29030>. Acesso em: 6 fev. 2023.

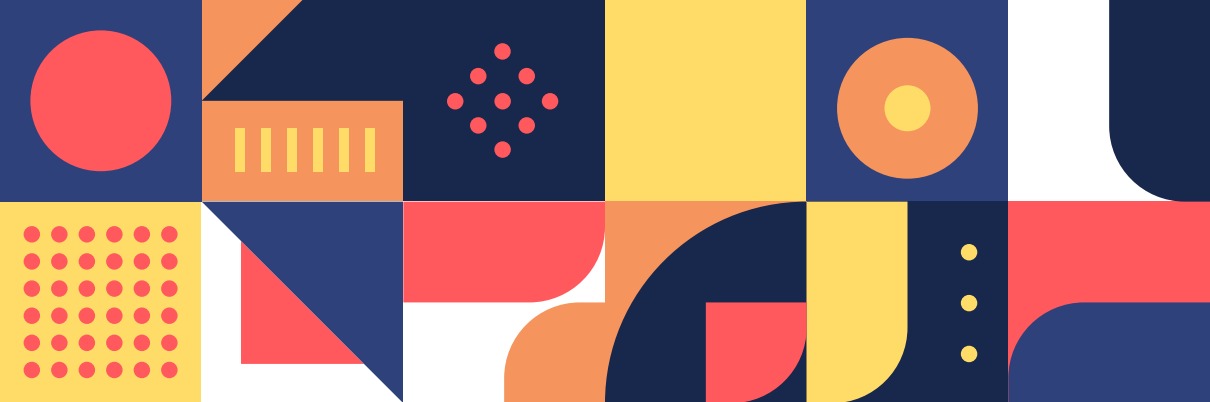
LYNCH, Kevin. **A boa forma da cidade**. Lisboa: Edições 70, 2015. 446 p. Tradução de Jorge Manuel Costa Almeida e Pinho.

LYNCH, Kenin. **A Imagem da cidade**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. Tradução de Jefferson Luiz Camargo.

MOZ, Cristian Guilherme. **Patrimônio Industrial em Exposição**: proposta arquitetônica para relocação do Memorial Gazola. Orientador: Álvaro Fraga Moreira Benevenuto Junior. Coorientação: Luiz Horn Iotti. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós Graduação em História. Caxias do Sul. 2019.

RIBEIRO, A. C. T. **Por uma cartografia da ação**. Planejamento e Território ensaios sobre a desigualdade. Cadernos IPPUR/UFRJ/Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. – ano 1, n.1 (jan./abr. 1986) – Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 1986.

SOLNIT, Rebecca. **Infinite City**: A San Francisco Atlas. Berkeley: University Of California Press, 2010.



Em busca de estratégias para a preservação da memória institucional

Tobias de Medeiros Rodrigues

Doutorando em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL

Adriana Duarte Leon

Doutora em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL

Resumo: O objetivo desta comunicação é ponderar sobre a importância de criar estratégias para preservar a memória institucional, considerando como alternativa a digitalização de documentos e a possibilidade de democratizar o acesso por meio da criação de repositórios digitais. A presente reflexão é uma revisão bibliográfica que aborda de forma mais aprofundada a tópica da memória, no intuito de constituir suporte conceitual para criação do Repositório Digital História e Memória da EPT no IFSUL/Campus Pelotas.

Considerações iniciais

O ser humano costuma buscar no passado meios para contextualizar o presente e para entender as suas ações no cotidiano e, a partir de então, construir o seu futuro. Como dizia Paulo Freire, um dos grandes educadores e filósofos brasileiros: “[...] todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje [...]. Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos” (FREIRE, 1982, p. 33). As gerações, bem como cada grupo social, têm suas singularidades e buscam semelhanças em seus antepassados com o objetivo de entenderem a si mesmos e de traçarem formas de mudança.

Neste contexto, através da análise de documentos históricos, o homem pode desvendar, por exemplo, os métodos educacionais, revelar as práticas pedagógicas

e o pensar educacional de cada época e, então, a partir da análise dessas memórias, remontar o passado.

Assim, pretende-se com este trabalho, evidenciar a importância dos documentos históricos, a necessidade de sua preservação física e a democratização do acesso as suas informações, levando em conta a relação documento-história-memória. Em concordância com as autoras Merlo e Konrad (2015, p. 35) existe uma:

[...] importante relação entre a História e a memória, quase indissolúvel, pois o enlace desses elementos, em meio aos seus registros, reforça a ideia de que a História e a memória estão ligadas aos documentos, nos mais variados tipos de suportes, de onde é possível que a sociedade tenha acesso à História e possam recorrer às memórias escritas nas fontes formais e autênticas de informações.

A análise de documentos históricos compõe um vasto e efetivo campo de pesquisa que tem fomentado diversas produções científicas brasileiras, porém pouco se tem produzido a respeito de soluções, ferramentas ou mesmo instrumentos tecnológicos que facilitem o acesso a esses materiais. Isso fica evidente com a dificuldade em acessar documentos históricos que já se perderam ou foram consumidos pela ação do tempo e do clima.

Discussão

Neste contexto que pretende-se consolidar o “Repositório Digital História e Memória da EPT” que emerge através dos esforços do Grupo de Pesquisa História Educação e Docência (GPHEDo) que tem por objetivo viabilizar o acesso da comunidade acadêmica e pesquisadores a documentos históricos e diferentes materialidades produzidas e salvaguardadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) – Campus Pelotas.

Neste sentido, é crucial a compreensão mais aprofundada sobre o que são e como funcionam os repositórios digitais, a qual requer, dada sua complexidade, um estudo interdisciplinar que abarque várias áreas do conhecimento. Vinculada a essa concepção, Severino (2002, p. 30) considera que “o domínio do conhecimento, mesmo quando especializado, se dá sempre de forma interdisciplinar. A interdisciplinaridade é a presença da íntima articulação dos saberes decorrente da complexidade do real a ser conhecido.”

Conceitualmente, a memória pode ser entendida de diversas formas. Ela transita em diversas áreas do conhecimento como história, comunicação, filosofia, sociologia, entre outras. De acordo com o Dicionário Online de Português, que traz o significado, a classificação gramatical, a etimologia entre outras informações relevantes, a memória é a faculdade de reter ideias, sensações e impressões adquiridas anteriormente; efeito da faculdade de lembrar; recordação que a posteridade guarda: memória do passado, relato feito escrita ou oralmente sobre uma situação

e também com obra literária escrita por quem presenciou os acontecimentos que narra, ou neles tomou parte, além de suas outras definições técnicas.

Já de acordo com o dicionário especializado de conceitos históricos a memória é o domínio de reter certas informações,

[...] propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas. O estudo da memória passa da Psicologia à Neurofisiologia, com cada aspecto seu interessando a uma ciência diferente, sendo a memória social um dos meios fundamentais para se abordar os problemas do tempo e da História (SILVA; SILVA, 2009, p. 275).

Dessa forma, a Memória, na essência do seu significado ou na sua designação mais habitual, pode ser definida como a presença do passado no hoje, um processo fragmentado e não completo de lembrar-se do que já passou, construída e constituída na mente e no intelecto dos indivíduos, que resulta numa representação seletiva do passado. A memória nunca é de propriedade única de um sujeito isolado, mas de um sujeito que faz parte de um contexto coletivo, seja ele familiar, social, escolar, regional, nacional, etc., “[...] os Arquivos contemplam diferentes espaços de experiência, sedimentados em sobreposições de tempos que correspondem ao passado e ao presente” (ALMEIDA, 2021, p. 21).

Em virtude dos fatos mencionados, nota-se que a memória é uma fonte de dados históricos e está sujeita à subjetividade de cada indivíduo que observa o acontecimento pelo contexto histórico, social e cultural individual ou coletivo que está inserido.

Como descrito por Garcia (2015, p. 1362) memória é:

[...] o ato de lembrar, abriga o passado; ela também serve de abrigo para o presente. Ela pode ser, se não o é, um arcabouço de possibilidades e traz consigo inúmeras significâncias. Ela é mantenedora do passado por que ela o presentifica e o ressignifica a partir das vivências da atualidade.

Em Simson (2003, p. 140) é possível encontrar outra definição para memória, que é:

[...] a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos, etc.). Existe uma memória individual que é aquela guardada por um indivíduo e se refere às suas próprias vivências e experiências, mas que contém também aspectos da memória do grupo social onde ele se formou, isto é, no qual esse indivíduo foi socializado.

Levando-se em consideração esses aspectos, a memória individual tem como ponto de partida as vivências de um sujeito, o que não é algo uniforme ou denso, e

sim algo orgânico e diverso, já a memória coletiva se refere a grupos sociais, que ao experienciarem uma mesma situação, com aspectos em comum, passam a compartilhar uma memória parecida.

Jacques Le Goff (1990, p. 476), historiador francês, alega que:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória.

A memória e a história são valores inestimáveis para a construção de uma identidade, já o vínculo entre memória e identidade é de grande importância, como afirma o antropólogo francês Candau (2011, p. 10) onde “admite-se geralmente que memória e identidade estão indissolivelmente ligadas”. É importante pontuar que a memória e a identidade estão em constante interação, exercendo uma influência mútua entre si.

Diante do exposto, é possível compreender que a memória está diretamente relacionada a questões de tradição, cultura, aprendizagem e poder, guardando lembranças/informações que o sujeito ou o coletivo representam como passado, possibilitando que essas sejam ordenadas e/ou organizadas, assim como estimulando reflexões sobre ela.

A denominação de memória como um conjunto de lembranças está longe de ser um axioma, mas é uma parte importante da escrita da história pessoal ou coletiva. Articulando relações entre o presente e o passado e, de forma concomitante, auxiliando no processo das representações.

Le Goff (1990, p. 423) afirma que “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar as impressões ou informações passadas”. Nesse sentido, a memória, auxilia na conservação de certas informações, colabora com a manutenção do passado, possibilita a sociedade se apropriar de impressões, lembranças ou informações, evitando que os acontecimentos e fatos ocorridos se percam ou caiam no esquecimento, permitindo com que a história se perpetue entre as diversas gerações. “A memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo” (CANDAU, 2011, p. 9).

As memórias são constituídas de diversos elementos culturais, significados, tradições, valores e crenças, assim sendo estão presentes em qualquer lugar que se observe. A história e a memória apesar de regularmente serem compreendidas como

sinônimos, não apresentam uma mesma definição, são conceitos inter-relacionados: a história deve elucidar a memória e apresentar rigorosidade metodológica, enquanto a memória é a interpretação da história, envolvendo a percepção e a subjetividade. É possível entender melhor essa ligação através da explicação de Le Goff (1990, p. 477) quando afirma que “a Memória, é onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.”

Nessa perspectiva, Montenegro (2001) pondera que apesar das distinções existentes entre história e memória, essas são inseparáveis, pois se a história é uma concepção que resgata o passado do ponto de vista social, é também um processo que encontra correlações em cada indivíduo através da memória. Outra distinção pertinente entre história e memória está no fato de a história ocupar-se com o acontecimento disposto para e pela sociedade, enquanto para a memória, o relevante é a reação que o fato causa no sujeito.

Como efeito do presentismo, a memória parece seduzir mais que a História. Se não temos mais a confiança nas grandes narrativas promissoras em relação ao futuro, as quais sustentavam os entendimentos que se tinha da História desde o século XIX, o que nos resta? Bem, se por um lado, presenciamos o ocaso dessas explicações, por outro, emergiram narrativas historiográficas, singulares, datadas, em certa medida despreziosas (ALMEIDA, 2021, p. 22).

Na concepção do historiador Nora (1993, p. 9) apesar da história e memória compartilham do mesmo elemento – o passado – elas estão em lados opostos e não se confundem.

[...] A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações [...]. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado. [...] A memória emerge de um grupo que ela une. [...] A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.

Então, percebe-se que a relação da história com a memória está na perpetuação, preservação e retenção do tempo, fornecendo suporte para a formação do saber histórico. Conseqüentemente, o ser humano tem a possibilidade de procurar na história subsídios para entender a si mesmo, seu grupo social, sua maneira de viver, sobreviver e morrer, mas para tal é fundamental os espaços adequados para

a organização, guarda, preservação e acesso das memórias coletivas. Por muito tempo as bibliotecas foram responsáveis por essa guarda ao lado dos acervos, arquivos e museus em geral. Almeida (2021, p. 13) ressalta que: “as ações de preservar memórias em papel e, ao mesmo tempo, permitir o acesso a essas materialidades configuram os maiores compromissos dos Arquivos, afinados aos princípios de cidadania, fundamentais em sociedades democráticas”.

Gondar (2009) menciona que, é através da memória que se pode refletir o passado em função do futuro que se deseja ou almeja. Dessa forma, justifica a intensão e a importância de manter viva as memórias, sejam elas individuais ou coletivas, assim as lembranças, tradições, ideias e conhecimentos estariam disponíveis para os momentos em que fosse preciso resgatá-los. Monteiro, Carelli e Pickler (2008, p. 12) reforçam essa argumentação ao dizer que “[...] a própria noção de memória consiste em uma analogia da memória humana, responsável por reter informações na mente e recuperá-las quando necessário”.

Nesta perspectiva, é possível compreender que a memória envolve as correlações entre memória individual, social ou coletiva, logo, a memória do sujeito é constituída de lembranças que transpassam as suas interações com os outros indivíduos. Embora a memória seja formada e processada a partir dos indivíduos, como estes pertencem a um coletivo e estão em permanentes relações sociais, não é possível desmembrá-la de sua dimensão coletiva, social e/ou institucional.

A memória contribui para a constituição da identidade e, conseqüentemente, para a construção histórica e sociocultural, um processo relevante para compreender as representações sobre o que as pessoas querem de si. A memória é responsável pela produção de uma continuidade temporal, condição necessária para a representação da consciência própria.

A articulação entre o passado e o presente não é considerada uma missão fácil. O homem para registrar e preservar suas memórias, lembranças e conhecimentos utilizou-se dos mais variados tipos de suporte durante a história, tais como: pedra, madeira, papiro, pergaminho, papel, áudio e, recentemente, o meio digital. É possível perceber, que os tipos de suporte para a memória foram se aperfeiçoando conforme o ser humano foi desenvolvendo novas tecnologias, sendo através desses suportes que as memórias individuais ou coletivas se materializam e passam a ser denominadas memórias arquivísticas. Essas enquanto portadoras das informações do passado e do presente devem ser preservadas e arquivadas. O desejo da manutenção da memória é que dá origem aos suportes e lugares de memória, indispensáveis à construção social moderna.

A inquietação com a probabilidade do esquecimento estimula uma reação de preservação, representada pela guarda de documentos em instituições especializadas. Nora (1993, p. 22) reforça essa argumentação ao dizer que, “[...] a razão fundamental de um lugar de memória é parar o tempo, bloquear o trabalho do

esquecimento, fixar um estado de coisas, [...] materializar o imaterial [...] para prender o máximo de sentido num mínimo de sinais”.

Além disso, faz-se relevante destacar que cada um dos suportes já utilizados pela humanidade durante a história (pedra, madeira, papiro, pergaminho, papel, áudio, o meio digital, entre outros) – dentro das suas possibilidades e limitações – possibilitou a preservação da memória do seu tempo, assegurando que gerações precedentes pudessem absorver, analisar, estudar, contextualizar e ressignificar essas memórias. Partindo dessa premissa, a condição da memória nos registros escritos propiciou que a humanidade conseguisse, reavaliar e reinterpretar fatos e contextos da sociedade.

Levando-se em conta o que já foi observado sobre a subjetividade e a imprecisão da memória humana, pode-se inferir que ela é seletiva, lacunar e falível. Portanto, reter o registro na memória não é uma tarefa intrínseca ou espontânea, sendo a criação de lugares de memória uma estratégia para a perpetuação desses registros, ou seja, espaços de preservação, ambientes físicos ou virtuais que sirvam de suporte para formar uma memória coletiva imaterial (NORA, 1993). Nos dias atuais, vêm se expandindo os lugares de memória virtuais, ambientes digitais capazes de registrar, armazenar e compartilhar a memória, a exemplo dos repositórios e bibliotecas digitais, que têm como essência a colaboração e o compartilhamento, permitindo democratizar o acesso aos registros históricos através da Internet.

A memória tem um papel importante para a formação de uma identidade coletiva, influenciando diretamente nas relações de poder. “A memória, seja de uma nação ou uma pequena comunidade, contribui para a constituição de sua identidade cultural e testemunha um passado que representa uma etapa da sua vida social” (CAMPELLO, 2006, p. 4-5).

Em consenso com o raciocínio de Campello (2006), torna-se importante pensar na perpetuação da memória, para isso, é fundamental que as informações sejam acessadas para que esse objetivo seja atingido. Os lugares de memória, como: as bibliotecas, os arquivos, os centros de documentação, os museus e, na contemporaneidade, os repositórios digitais, entre outros, são considerados suportes para a identidade histórica, vindo a contribuir efetivamente para que o esquecimento e o desprendimento do passado não venham a ocorrer.

Considerações finais

Considera-se importante destacar que a memória não é um mecanismo de aprisionamento da sociedade no passado, mas um movimento para libertá-la de preconceitos e das padronizações impostas, auxiliando no enfrentamento das adversidades atuais com mais propriedade, logo, tornando o grupo social muito mais politizado e comprometido com a coletividade.

É evidente que o mundo está cada vez mais influenciado pela tecnologia, que continuamente traz novidades e meios mais rápidos de comunicação e acesso à informação. Essas mudanças promovidas pelas tecnologias dão origem a transformações que perpassam as possibilidades de preservação da memória. Conforme Le Goff (1990), a democratização da memória social e também os silêncios da história são aspectos relevantes para a compreensão da memória dos grupos e comunidades. Não se pode esquecer que a memória também pode ser instrumento e objeto de poder, logo, a democratização da memória é uma prioridade, que conciliada com a consciência de preservação e perpetuação, vem por viabilizar que gerações atuais e futuras tenham o acesso às informações. Tais ações fomentam a valorização das fontes informacionais pela sociedade, criando o senso de relevância dos lugares de memória, bem como sua importância no âmbito social, de modo que, ao registrar-se a memória criam-se possibilidades de, futuramente, através da sua recuperação, promover-se sua perpetuação e construir-se novos conhecimentos.

Tendo em vista os aspectos observados, percebe-se que embora sejam definidos de formas distintas, é importante destacar que memória, história, informação e preservação são conceitos que estão interligados profundamente, ou seja, possuem uma relação de interdependência entre si, pois quando a informação é preservada torna-se parte da memória que constitui a história.

Referências

- ALMEIDA, D. B. **Percursos de um Arq-Vivo: entre arquivos e experiências na pesquisa em História da Educação**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021.
- CAMPELLO, B. **Introdução ao controle bibliográfico**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.
- CANDAU, J. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.
- GARCIA, B. S. Memória E História: Uma Discussão Teórica. **VII Congresso Internacional de História e XXXV Encuentro de Geohistoria Regional**, Maringá, p. 1361–1371, 2015
- GONDAR, J.. Quatro proposições sobre memória social. *In*: JÔ GONDAR, Vera Dodebei (org.). **O que é memória social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- MERLO, F.; KONRAD, G. V. R. Documento, história e memória: a importância da preservação do patrimônio documental para o acesso à informação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 26–42, 2015.
- MONTEIRO, D.; CARELLI, E.; VALENTIN, E. A Ciência da Informação, Memória e Esquecimento. **DataGramZero – Revista de Ciência da Informação**, [s. l.], v. 9, n. 6, p. 1–16, 2008.
- MONTENEGRO, A. T.. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NORA, P. ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. e-ISSN 2176-2767; ISSN 0102-4442**, São Paulo, v. 10, n. 0, p. 7–28, 1993.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H.. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

SIMSON, O. R. de M. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica esquecer**, São Paulo, v. 6, p. 14–18, 2003.



Ação: a revista da Escola Normal Assunta Fortini e a segunda edição

Fernanda Rodrigues Zanatta
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Esse estudo tem como propósito analisar o periódico impresso Revista Ação elaborado por alunos e professores da Escola Normal Assunta Fortini de Barão/RS, número 2, no ano de 1968, para compreender as iniciativas e processos escolares do curso normal, após seu estabelecimento. Trata-se de uma das fontes da pesquisa sobre a Escola Normal Assunta Fortini, em andamento, no curso de doutorado, programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). Essa análise está ancorada na História da Educação pela perspectiva da História Cultural. A fonte de pesquisa, de caráter documental, é a segunda edição deste periódico escolar, um material com vários elementos e significados sobre o passado, as pessoas, as lideranças e as relações estabelecidas na escola

Considerações iniciais

Os impressos, tais como jornais e revistas, têm sido cada vez mais utilizados como objeto de estudos, nas pesquisas em história da educação. A materialidade, presente nas descrições e diversos textos contidos nesses suportes textuais, que ao olhar pela história, são considerados documentos, fontes documentais, permitem compreender e organizar fatos históricos, através da análise das relações sociais, políticas e econômicas que se encontram no contexto em análise.

Diante disso, o propósito é analisar o periódico impresso Revista Ação, um periódico elaborado pelos alunos da Escola Normal Assunta Fortini, de Barão, no Rio Grande do Sul. Tal edição é do ano de 1968, e é a segunda, de um total de três. O impresso foi elaborado por alunos do Grêmio Estudantil da Escola, com o apoio dos

professores. A revista é uma fonte de pesquisa que permite a análise, compreensão e interpretações do recorte temporal aqui estabelecido para essa análise. As pesquisas, por meio de impressos, estão vinculadas com a História da Educação pelo viés da História Cultural (GINZBURG, 1989; CHARTIER, 1990). Como categoria de análise está a cultura material escolar (VIÑAO FRAGO, 1995; JULIA, 2001) associada às políticas educacionais estabelecidas por meio das ideias escolanovistas, no que tange às metodologias relacionadas ao estudo do meio e centros de interesse, como propostas nas quais os alunos tinham espaço para o protagonismo estudantil. Consequentemente as escolas passam a propagar e incentivar ações que oportunizem aos alunos uma voz mais ativa. Nesse contexto, as lideranças dos alunos passam a ser vistas através de espaços que permitam criar e expressar-se como os Grêmios Estudantis, eventos estudantis e imprensa pedagógica, como o exemplo da Revista Ação.

Discussão

Em relação à fonte desta pesquisa, de caráter documental, foi selecionada a Revista Ação, número dois, cuja data de lançamento foi no dia 22 de julho de 1968. O periódico permite um olhar, de forma geral, sobre o contexto escolar e comunitário, havendo representações das relações sociais estabelecidas entre professores e alunos, alunos e alunos, escola e comunidade. São elementos de análise, os fatos registrados nas páginas da revista, tais como textos, notícias, divulgações, eventos, anúncios publicitários. A partir desse material rico de representações e elementos com significados e pistas sobre o passado, as pessoas, as lideranças, as relações estabelecidas na escola e no entorno podem suscitar diversas interpretações. Tais interpretações se dão a partir das seleções e escolhas feitas pelos alunos e professores do que figurou na revista, o que foi noticiado, registrado e eternizado. Ao olhar as páginas desse suporte textual estudantil é perceptível rastros do passado, do ano de 1968, dos alunos, das turmas da escola normal e do Grêmio Estudantil. Para Ginzburg (2006) os rastros deixados pelos documentos nos dão a dimensão do contexto, sendo possível de saber “quais eram suas leituras e discussões, pensamentos e sentimentos: temores, esperanças, ironias, raivas, desesperos”, uma relação com as micro-histórias ou a história vista de baixo ou ainda, o método indiciário (GINZBURG, 1989, p. 9).

A Revista Ação, oriunda da Escola Normal, tem em sua estrutura física, apresentada numa impressão em uma papel de boa qualidade, sendo a coloração de tom amarelado, no momento da análise, mas em boas condições de apresentação e de leitura, num formato retangular, com as dimensões de uma folha tamanho ofício. Sendo que a segunda edição seguiu os mesmos moldes de apresentação da revista um, do ano anterior. Com um total de 60 páginas, a revista tem a impressão em preto e branco nas páginas internas e colorida na capa. A capa apresenta o nome Ação e o número 2 e, na contracapa, há um anúncio dos vinhos de marca “Precioso”, da

cidade de Garibaldi/RS. Destaca-se que nesta edição, em relação a anterior, houve vários anúncios e apoios das cidades vizinhas, de onde vinham os estudantes do curso normal.

Imagem 1: revista ação número 2



Fonte: Acervo pessoal de Dulce Maria Junqueira Calliari

Conforme descrito na apresentação da revista um, Ação significa “uma iniciativa simples, mas pretensiosa”. Em sua origem, a palavra ação significa movimento e nesse sentido é possível associar o nome com a ideia de movimento, iniciativa e protagonismo estudantil, proposto no período da Escola Nova. Como movimento, a revista potencializa o registro de histórias e memórias vinculadas ao Curso Normal que nessa análise retornam à cena. Nessa segunda edição, a revista é apresentada como órgão oficial de divulgação e imprensa da Escola Normal e do Grêmio Estudantil Archimedes Fortini. Em seu interior contém textos sobre a escola, Barão e os municípios de Salvador do Sul, Garibaldi e Carlos Barbosa. Em sua composição os textos são organizados em uma sequência onde temos: anúncios publicitários do comércio local e dos municípios vizinhos, nas capas e contracapas, texto editorial e na sequência os textos com títulos e subtítulos das matérias ali registradas (QUADRO 1):

QUADRO 1 – TEXTOS DA REVISTA AÇÃO Nº 2 (1968).

PÁGINA	TEMA	AUTOR
2	Redação	editorial
3	Correspondência	editorial
4	Ação – um gesto de coragem	Euclides João Rigo – Diretor
5	Garibaldi através da história	Grêmio Estudantil
15	Barão – uma visão para o futuro	Grêmio Estudanyil
20	Poesia de caminhar	Miriam Terezinha Mosena
21	Meu grito	José Plínio Calliari

22	Hino da minha aldeia	Edy Rita Vier Calliari
23	Sociais	Grêmio Estudantil
24	Formatura	Grêmio Estudantil
26	Amar – verbo de ligação	João Carlos Bianco
27	Resumo histórico do município de Carlos Barbosa	Grêmio Estudantil
28	Recebimento de ofício/ Agradecimento	Grêmio Estudantil
31	A vida verdadeira	Thiago de Mello
32	Síntese da história bancária	Grêmio Estudantil
33	Assunta Fortini, Mestra e Patrona	Grêmio Estudantil
37	Nascimento de um esporte	Grêmio Estudantil
40	Salvador do Sul – a cidade e o progresso	Grêmio Estudantil

Fonte: Organização da autora

Nesta edição, nota-se a preocupação em organizar e apresentar o histórico dos municípios vizinhos, uma vez que na edição um foi privilegiado o histórico de Barão. Dessa forma, foram contemplados com um histórico de cada município de origem dos alunos estudantes do curso normal. Não há indícios registrados da tiragem, assim como ocorreu na primeira. Percebe-se também um número maior de anúncios nessa revista e também que muitos dos comércios anunciados são das cidades vizinhas, o que demonstra que a revista ultrapassou os limites de localidade de Barão:

Nº	Comércio	local
1	Cidra Rossoni	Garibaldi
2	Hotel Primavera	Barão
3	Casa Comercial, Estação Rodoviária, POsto Ipiranga	Barão
4	Brandelli vinhos	Garibaldi
5	H. Theó Moller S.A.	Porto Alegre
6	Martelos Tramontina	Carlos Barbosa
7	Vinhos Pindorama	Garibaldi
8	Estabelecimento Vinícola Armando Peterlongo S.A.	Garibaldi
9	Açougue	Barão
10	Imcoloss	Garibaldi

11	Laticínios e Cereais S.A. Lacesa	Porto Alegre
12	Padaria e Confeitaria Cairu	Garibaldi
13	Casa Waldemar Nicolau fazendas e miudezas	Garibaldi
14	Hospital São José	Barão
15	Relojoaria Cyma	Caxias do Sul
16	Zulmir Toso & irmãos Ltda	Farroupilha/Garibaldi
17	Carraro Bronzina S/A	Garibaldi
18	Gráfica Mary	Caxias do Sul
19	Cooperativa Agrícola Cairú	Garibaldi
20	Casa Comercial de armarinhos	Barão
21	Alfaiataria Central	Garibaldi
22	Rádio Garibaldi	Garibaldi
23	Facas Tramontina	Carlos Barbosa

No subtítulo apresentado no texto “Escola Normal Assunta Fortini” é possível identificar importantes dados quantitativos do curso. Até aquele ano já haviam sido formados 64 regentes do ensino primário, distribuídos em quatro turmas. Além disso, em 1968 estagiam 41 estudantes e a escola contava com mais de cento e vinte e seis alunos.

Ainda dentro do universo escolar são apresentados os primeiros professores do curso normal, a fundação do curso de madureza, a biblioteca escolar e a campanha de doação de livros, a Associação de Pais e Mestres e a construção do prédio da escola, divulgação do curso permanente de datilografia, a criação do museu, a transformação da escola normal para escola integrada, a criação do Grêmio Estudantil e sua primeira diretoria e o convite para o baile dos “bixos”, o conselho de desenvolvimento de Barão e o ginásio coberto. Há também um destaque para a formatura de dezembro do ano anterior. Enfim, a revista reúne novos e diferentes elementos sobre o histórico do curso normal, apresentando-se como um recorte temporal do curso.

Considerações finais

A análise de impressos, jornais e revistas como o periódico Ação, nos permite ter outros olhares para os objetos de pesquisa, para a história dos locais, das instituições, pois permite uma renovação das e nas fontes, consideradas ponto de partida para os estudos e pesquisas. Enquanto os documentos escolares do arquivo passivo guardam as memórias dos fatos ocorridos dentro da instituição, os impressos são possibilidades de contextualizar as relações entre os sujeitos escolares e a comunidade do entorno, fato que enriquece e contribui com novos elementos da vida cotidiana, mas que servem para ampliar e aprofundar o contexto pesquisado.

A análise da revista permitiu acesso aos dados quantitativos dos alunos do curso normal, os diferentes movimentos importantes, para garantir o funcionamento escolar, tais como a implantação e ativação do Grêmio Estudantil e seu protagonismo escolar, através da revista, bailes e outras atividades estudantis, as iniciativas com a implantação de setores de biblioteca e museu, novos cursos ofertados, ampliação da estrutura física e outras ações importantes. Destaco o protagonismo dos rapazes do Grêmio Estudantil, sendo a participação das alunas, mais tímida e restrita. Outro destaque está na presença de um grande número de anúncios de comércios das cidades vizinhas, fato que demonstra a ampliação do campo de atuação do Grêmio Estudantil e da abrangência da revista.

Portanto, percebe-se a importância dos periódicos como fontes de consulta e análise, pois apresentam indícios da vida escolar, das famílias, os modos de educar, anúncios e eventos. A partir dos impressos da Revista Ação é possível estabelecer outros pontos de partida, novos olhares e múltiplas e novas identidades produzidas e estabelecidas, registradas como um legado histórico dos estudantes do Curso Normal Assunta Fortini, olhando não só para o contexto escolar, mas ampliando esse olhares para as relações que havia com e para a comunidade, para a história da instituição e para a história da educação.

Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990. FRAGO, Antonio Viñao (2000). **Historia de la Educación y Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 0, São Paulo: Anped, set./dez./1995. GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, Janeiro/Junho, 2001. p. 9-43.

Fonte Consultada

AÇÃO, Revista. 1968, n. 2.



A educação profissionalizante: um olhar para alguns momentos históricos

Lucinda Arsego
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Cristiane Backes Welter,
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS.

Resumo: Este estudo é uma das partes de meu projeto de pesquisa que ainda está em andamento, com o tema é a Verticalização do Ensino Profissionalizante no IFRS – Campus Farroupilha. Esta etapa tem como objetivo olhar alguns momentos e o panorama histórico da educação profissional, no mundo e também no Brasil, evidenciando alguns de seus diversos estágios, desde os períodos mais remotos da história até o surgimento das tecnologias atuais no setor produtivo das últimas décadas. A metodologia utilizada para a coleta dos dados foi através de pesquisa bibliográfica, e ao longo deste trabalho, identificam-se importantes pontos do desenvolvimento histórico da educação e verificam-se as contribuições desta para a formação e o desenvolvimento da sociedade através da interpretação da sua história. Para corroborar e fundamentar as ideias aqui expostas serão abordados alguns autores como Franco Cambi, através de sua obra *História da Pedagogia* (1999), do livro *Educação profissional no Brasil* da autora Silvia Maria Manfredi (2002), Mario Alighiero Manacorda e seu livro *História da educação: da Antiguidade aos Nossos Dias* (2001), dentre outros.

Introdução

O presente estudo é uma das partes de meu projeto de pesquisa que ainda está em andamento, com o tema é a Verticalização do Ensino Profissionalizante no IFRS – Campus Farroupilha. Esta etapa tem como propósito olhar para alguns momentos

históricos da educação profissional no Brasil e do mundo, e por meio desses estudos, procuro situar, analisar e interpretar o ensino profissionalizante e sua trajetória até os dias atuais.

Refletir sobre os trajetos da história da educação me oportuniza perpassar por outras ciências e com certeza facilitará o entendimento de marcos temporais, geográficos e econômicos da sociedade, da época, em momentos diferentes da história da educação, enquanto ser cultural, social e político.

A história da educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes oferece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares no passado. A história da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional (CAMBI, 1999, p. 13).

De acordo com Manfredi (2002, p. 51) se atualmente o imaginário social entende que a escola é uma instituição cuja função é preparar os jovens para ingressar no mercado de trabalho, historicamente, a constituição inicial da escola não esteve apenas vinculada à formação para o trabalho, e sim para preparar a elite para exercer o comando, o poder e a direção social.

Problema

Uma pesquisa se inicia com algum problema ou indagação, e para ser solucionado precisa ser apresentado de maneira clara e precisa, sobre isso Markoni e Lakatos também falam que

Formular o problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos deparamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 127).

O problema deve ser formulado com uma pergunta, e considerando isso, esta pesquisa parte do seguinte problema: Como ocorre a evolução do ensino profissionalizante em alguns momentos da história no Brasil e no mundo?

Objetivos

Para abordar esse assunto e também temas de História e Política, para a elaboração deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de investigar como ocorre a evolução do ensino profissionalizante em alguns momentos da história no Brasil e no mundo.

Metodologia

Para Fonseca (2002), *methodos* significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

A partir do problema apresentado, com o propósito de encontrar as respostas ao objeto de estudo deste trabalho, propõe-se realizar uma pesquisa bibliográfica baseada em livros e publicações em periódicos sobre o tema ensino profissionalizante no Brasil e no mundo.

Abordagem teórica

Para corroborar e fundamentar as ideias aqui expostas serão abordados alguns autores como Franco Cambi, através de sua obra História da Pedagogia (1999), do livro Educação profissional no Brasil da autora Sílvia Maria Manfredi (2002), Mario Alighiero Manacorda e seu livro História da educação: da Antiguidade aos Nossos Dias (2001), dentre outros.

Um olhar geral sobre a história da educação profissional

Ao longo da história, a sociedade foi responsável por educar, transmitir as tradições, repassar conhecimentos, preservar os costumes, a linguagem e seus hábitos às novas gerações, e foi assim que os seres humanos construíram as civilizações.

Maurice Tardif (2010, p. 43) diz que:

A origem da educação é, pois contemporânea do aparecimento da vida em grupo, da linguagem, do trabalho, da arte, em suma, do nascimento do ser social, da humanidade. Nesse sentido, podemos dizer que a educação não tem origem precisa: não foi inventada por ninguém, não começou em nenhum lugar para difundir-se depois, não é propriedade de nenhum povo, de nenhuma cultura particular. Ela é inerente à experiência humana.

Nas sociedades tradicionais, além da cultura comum onde é ensinado a ler, escrever, sobre artes e outros conhecimentos, também há a cultura mais especializada, mais técnica, conhecida com a cultura dos artesãos, dos mestres de ofícios (ferreiros, marinheiros, médicos, dentre outras) que são transmitidas pelos próprios artífices.

Para estas profissões não existia escola, o ensino especializado era passado pelo próprio artesão, os saberes técnicos que são necessários para as renovações das diversas funções ligadas à produção são integrados a prática de diversos grupos sociais, que garantem a formação de seus membros, é o saber da experiência, constituído por meio do fazer.

Sobre o saber da experiência, Tardif e Gauthier (2010, p. 483-484) esclarecem:

Efetivamente, aprender com as próprias experiências significa viver um momento particular diferente das circunstâncias habituais, e que por isso se registra o nosso repertório de saberes [...] Embora o docente viva uma soma de experiências das quais ele tira grande proveito, estas, infelizmente, ficam confinadas ao segredo de sua classe.

A relação educativa entre o artesão e o aprendiz ocorre através do fazer, do gesto. Aprende-se vendo o mestre no seu trabalho, repetindo suas ações, não há nada teórico, trata-se de um saber especializado que apenas ele o detém e é transmitido diretamente nos lugares onde ocorre a produção.

E assim pode-se dizer que se inicia o ensino profissionalizante. Cambi (1999, p. 67). também reforça:

Ao lado da educação escolar, havia a familiar (atribuída primeira à mãe, depois ao pai) e a “dos ofícios” que se fazia nas oficinas artesanais e que atingia a maior parte da população. Esse aprendizado não tinha necessidade de nenhum “processo institucionalizado de instrução” e são os pais ou os parentes artesãos que ensinam a arte aos filhos através do “observar para depois reproduzir o processo observado [...]”.

A Revolução Industrial que ocorreu na Inglaterra no século XVIII difundiu o nascimento do ‘sistema de fábrica’, com a produção em larga escala e no mercado mundial, implicando diversas e importantes mudanças sociais, explosões demográficas, redistribuição da propriedade dentre outras. Essa foi também uma época de grandes migrações, de mudanças ideológicas, de difíceis lutas de classe, foi também uma época de muitos e com alto custo de vida.

No final do século XIX, a ciência e a tecnologia passam por avanços importantes, apresentando novas exigências de manufatura, tecnologia, economia, política e ciência. Com isso, a educação precisou passar por processos de revisão tomando rumos mais tecnicistas.

Nesse sentido, o advento da sociedade industrial, que no curso do século XIX se difunde em toda a Europa – embora com ritmos e intensidades diferentes, ativou também um processo de redefinição dos objetivos e dos instrumentos da pedagogia estimulando-a a assumir finalidades mais explicitamente laicas (formar o cidadão, difundir valores burgueses, organizar o consenso social) e uma identidade cada vez mais nítida de saber científico (embora desenvolvido segundo diferentes modelos: científico-técnico ou histórico-critico) (CAMBI, 1999).

Consequentemente, essa época ficou marcada por direitos de reconhecimento adquiridos pelo homem, pelo cidadão, pela mulher, pelo trabalhador, também das etnias, das minorias, dos animais e da natureza, ou seja, foi uma época em que ocorrem muitas manifestações, mas enfim torna-se uma época de democracia, da retomada, de atualização, de expansão. A diversidade de ideias e teorias caracterizou

o pensamento pedagógico em diferentes partes do mundo, a Inglaterra, França, Alemanha e Itália são alguns dos países onde a atividade educativa foi implantada, expondo em diversos níveis as relações entre educação, sociedade e política, e além de ser o século da pedagogia, esse período foi marcado pela consolidação da sociedade industrial na Europa.

Na Alemanha, sob a influência de Pestalozzi, juntamente com Basedow e Campe sistematizaram um projeto de formação básica universal, sendo tão eficiente que em 1850, praticamente foi erradicado o analfabetismo nas maiores cidades da Alemanha. O sistema educacional da Alemanha, aos poucos, foi influenciando o pensamento pedagógico europeu e depois foi sendo incorporado de forma mais ampla em outras sociedades, na passagem do século XIX para o XX.

Outra grande contribuição da Alemanha foi a reestruturação de escolas que preparavam o aluno para ingressar nas universidades e estas ficaram conhecidas como Gymnasium. Na segunda metade do século XIX, começou a ocorrer a aceleração do processo de industrialização na Alemanha, necessitando a criação de escolas técnicas, tais como as Volkshochschulen e as Fachschulen e também outras instituições de ensino profissionalizante.

Durante o século XX continuaram surgindo propostas educativas com a proposição de renovar as práticas na escola tradicional. A escola marxista propôs a utilização das oficinas e das fábricas para serem locais de ensino profissionalizante para a sociedade. A instrução e o trabalho passam a serem temas centrais nas ações pedagógicas e nos projetos educativos, e a instrução afirmou-se como direito universal. Nas escolas, abriram-se espaços para o trabalho, ora trabalho pedagógico, valorizando as habilidades manuais dos estudantes, ora trabalho produtivo, devendo ser exercido em locais específicos ligados às escolas, tais como em oficinas.

Alguns aspectos da educação profissional no Brasil

Analisando a história da educação profissional no Brasil, percebe-se que até o século XVIII, a educação era direcionada para a formação da elite, e não estava voltada para a capacitação para o trabalho, e assim ocorreu até o século XIX.

Conforme Manfredi (2002) é possível dizer que no Brasil, os indígenas foram os primeiros a exercer a educação profissional, uma vez que as artes e os ofícios eram ensinados aos mais moços, e esses observavam e repetiam as atividades desenvolvidas pelos mais velhos, efetivando assim a aprendizagem.

Ainda conforme Manfredi (2002, p. 68):

Os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as 'escolas-oficinas' de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial

Tendo em vista essa necessidade de aprender as profissões, ainda no período colonial, foram instituídas as Corporações de Ofícios; em 1809, foi criado o Colégio das Fábricas, que pode ser considerado um marco para a educação profissional no Brasil; no decorrer do século XIX, foram surgindo várias instituições para atender as crianças pobres e órfãs, com a finalidade do ensino à alfabetização e também a ofícios de tipografia, carpintaria, sapataria, tornearia e outras.

Com o objetivo de diminuir a criminalidade nas cidades, e também com a finalidade de atender menores abandonados, em torno de 1840, foram criadas as Casas de Educadores e Artífices, e entende-se que a educação profissional no Brasil daquele momento nasce com uma perspectiva assistencialista, o objetivo era amparar os pobres e órfãos com poucas condições sociais e econômicas.

Os ofícios eram ensinados aos que foram abandonados, aos órfãos, aos desvalidos e aos menores das classes mais pobres. A instrução era dada em hospitais, nos cais portuários e em arsenais da marinha e do exército, passando para casas de educandos artífices entre 1840 e 1856, que recebiam crianças e jovens que se encontravam nas ruas como mendigos, eram-lhes ensinadas as primeiras letras: leitura, escrita, aritmética, álgebra elementar, escultura, desenho, geometria além de alguns ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc (MANFREDI, 2002).

Em 1857 foram criados os Liceus das Artes e Ofícios e tinha como objetivo propagar e desenvolver uma instrução artística e técnica das artes e também dos ofícios industriais. Os cursos eram gratuitos e exclusivos para cidadãos livres.

Nas últimas décadas do século XIX, foram surgindo novas ideias com propostas de mudanças e ao mesmo tempo com conflitos de interesses, foram acompanhando as transformações econômicas e sociais no Brasil. Nesse momento, ocorre o fim do escravismo, surgindo um surto industrial, o crescimento urbano e acontece também a transição para o trabalho livre e assalariado. As ideias liberais, com tendências democráticas encontraram um terreno fértil para o seu desenvolvimento e essa realidade acabou por influenciar as transformações no campo educacional.

Em 1909, o então Presidente da República Nilo Peçanha, através do Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, inaugurou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, que eram mantidas pelo Ministério da Agricultura e ofereciam de forma gratuita o ensino profissional prático nas áreas industrial, agrícola e comercial, e em termos de educação profissional, a criação dessas escolas foi um dos acontecimentos mais marcantes da Primeira República.

Ao longo das décadas de 1930 e 1940 ocorreu o desenvolvimento de alternativas destinadas à formação dos trabalhadores, pois as Escolas de Aprendizes e Artífices transformaram-se em Liceus Profissionais e eram destinados ao ensino profissional de todas as profissões e graus. A partir desse momento é que o ensino profissional se estabeleceu como um projeto de modernidade, ganhando cada vez

mais espaço, tanto que em 1941, com a Reforma de Capanema, o ensino profissional passou a ser ensino secundário, e na sequência, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformaram-se em Escolas Industriais e Técnicas.

Nos anos 1950, novas leis foram promulgadas, e as Escolas Técnicas foram transformadas em autarquias, e partir de então passaram a ser chamadas de Escolas Industriais Federais, atuando com mais autonomia didática e de gestão. Nos anos 1970, com a aceleração do crescimento econômico, ocorreu grande expansão do ensino técnico e profissional, e nesse momento surgiram os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, e posteriormente nos atuais Institutos Federais.

No início do século XXI, mais especificamente em 2008, com a criação dos Institutos Federais, ocorreu uma expansão das políticas públicas educacionais em todo o território nacional, apresentando princípios e programas para a educação brasileira, contendo uma proposta que veio a contemplar a educação profissional direcionada para o desenvolvimento socioeconômico brasileiro.

Resultados

Este estudo possibilitou-me perceber que a história e a memória da educação profissionalizante revelam que sua constituição passou por um processo histórico muito complexo. Nesse rápido olhar sobre a história da educação tive a oportunidade de passar por diversas épocas da história da educação profissionalizante, observei que a educação atendeu em cada tempo as necessidades de cada país e hoje está à disposição de todas as pessoas que buscam acesso às conquistas científicas e tecnológicas, preparando os jovens e adultos para um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

No Brasil, apenas no início do século XXI, ocorreu uma expansão das políticas públicas educacionais voltadas à formação profissional em todo o território nacional. Essa modalidade de ensino foi sendo melhorada com a elaboração de legislação específica, com a pretensão de ampliar as possibilidades de capacitação profissional e também empregabilidade nas mais diversas áreas e níveis de atuação, passando a ser um fator de transformação para os educandos, fortalecendo seus conhecimentos, habilidades e atitudes.

Considerações finais

É quase impossível descrever integralmente todos os momentos da história da educação, mas saliento que o desejo em querer entender este objeto de estudo, mais especificamente, a interpretação da história da educação profissional provocou-me inquietudes em buscar a ampliar o conhecimento.

Levando-se em conta que o conhecimento é fundamental para todos os profissionais que almejam em conquistar um espaço na sociedade, deve-se fazer desse

conhecimento um instrumento de aprendizagem que colabora para a transformação da realidade, apresentando-se como protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

Ao conhecer um pouco da história da educação profissionalizante no mundo e também no Brasil, possibilita que eu me aventure um pouco mais nesta busca e pretenda também me aprofundar em investigações sobre a verticalização do ensino profissionalizante no Brasil, mais especificamente no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, no *Campus* Farroupilha.

Entende-se também que o aprendizado deve ser constante para a prática e atuação profissional, e diante do entendimento das transformações que esta interpretação histórica causou e continuam a causando, no âmbito da educação formal e das contribuições para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Referências

- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo/SP, Editora UNESP, 1999;
- GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010;
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo/SP Cortez, 2001;
- MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo/SP Cortez, 2002.



Os entrelaçamentos entre as políticas públicas de recreação e de educação na cidade de Porto Alegre (1950-1987).

Fabiana Gazzotti Mayboroda
Doutora em Educação
Centro Universitário Cenecista de Osório – UNICNEC

Leandro Forell
Doutor em Educação
Universidade do Estado do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: Este estudo versa sobre os entrelaçamentos entre a política pública de recreação e a política pública de educação, na cidade de Porto Alegre, entre os anos de 1950 e 1987. Objetiva compreender como foram sendo constituídas essas duas interfaces da política pública. Fundamenta-se na análise documental histórica, que possibilita compreender as relações entre a recreação e a educação, neste período, nas praças de Porto Alegre. Percebe-se que essas duas políticas se fundamentaram e se constituíram como espaços de sociabilidade e lazer dos cidadãos, para além de uma intenção pedagógica, fomentada pelo discurso higienista e civilizatório.

Introdução

“As horas de descanso dedicadas às ocupações malsãs e o ócio, são o germe de todos os vícios, as causas de tôdas as deliquências”.
Na época atual, em que já nos compenetrámos do valor da higiene, principalmente como meio preventivo de evitar doenças, devemos também nos prevenir contra essa onda de preguiça e indiferentismo que assola a humanidade.
Os poderes públicos, incumbidos de punir as infrações de lesa-sociedade, gastam nesse afã rios de dinheiro, com a fundação de institutos

correcionais, prisões, asilos e hospitais, quando seria aconselhável que adotassem medidas preventivas, criando uma recreação pública, são e construtiva (FREDERICO G. GAELZER, 1952, p. 50).

Para iniciar a reflexão sobre a Política de Esporte e Lazer e a sua relação com a Educação, da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, lançamo-nos a trazer um pequeno excerto sobre a recreação pública, de 1952. A opção de trazer essa redação que está supracitada na epígrafe não foi desinteressada, e se justifica pelo fato de ter sido realizada pelo Professor Frederico Guilherme Gaelzer. O professor Frederico foi uma pessoa projetada nacionalmente, seu nome já se encontra registrado pelos pesquisadores da História da Educação Física e da Educação. Assim, há diversas pesquisas sobre o seu trabalho no Serviço de Recreação Pública (MAYBORODA, GRAZZIOTIN, 2019) e sua atuação na Associação Cristã de Moços (LYRA VB, et al, 2021). Portanto, iniciar nossa escrita trazendo um paradigma apresentado pelo idealizador do Serviço de Recreação Pública pareceu-nos interessante.

Metodologia

Com relação ao recorte temporal, o que buscamos foi problematizar uma versão da história da Política Pública de Esporte e Lazer da cidade de Porto Alegre. É importante compreender que as abordagens encontradas não são estanques e não são determinadas temporalmente. Desta forma, a partir da construção realizada apresentamos o seguinte problema de pesquisa:

Como os atendimentos na área da recreação e lazer, e suas interfaces com a educação, foram se constituindo/legitimando a partir das noções higienistas/eugenistas e comunitaristas no período entre 1950 a 1987 na cidade de Porto Alegre? É importante ressaltar que os documentos acessados, sobre os quais o corpus empírico dessa investigação foi construído, pertencem ao acervo documental do Centro de memória do Esporte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEME). O acervo, digitalizado de uma coleção denominada Lazer e Recreação Pública, constituiu, portanto, a centralidade de fontes deste estudo.

A política pública de recreação e a política pública de educação

Em 1926, é inaugurado o primeiro Jardim de Recreio na Praça Alto da Bronze, no governo do Intendente Otávio Rocha. Hoje, essa praça recebe o nome de General Osório. Feix e Goellner (2008) relatam que os Jardins de Recreio se multiplicaram pela cidade de Porto Alegre com o objetivo de modificar a imagem de cidade rural. Segundo Stigger e colaboradores, “já desde 1926, com a criação do primeiro Jardim de Recreio de Porto Alegre, identifica-se, na cidade, uma iniciativa governamental que visa oferecer serviços no âmbito do lazer para cidadãos” (2009, p. 47).

Esse Jardim possuía salas de aula destinadas ao Jardim de Infância, área externa com brinquedos de balanço, escorregador, gangorra, tanque de patinar, canchas de bola ao cesto, voleibol, baseball e biblioteca. Conforme o Boletim Técnico número 07, criaram-se os Jardins de Recreio dentro das praças públicas, pois tão importante quanto as aulas nas escolas era o fato de que “[...] o aluno deve empregar cinquenta por cento de seu tempo disponível, em plena natureza” (BOLETIM TÉCNICO INFORMATIVO, 1953, s/p). Como essas estruturas eram consideradas complementos das escolas, foram, então, construídas perto de instituições escolares. Nessas praças, havia aparelhos de ginásticas, canchas, gramados para esportes, além de pavilhões para área administrativa e social.

As atividades eram organizadas por faixa etária. No matutino, eram atendidas as crianças em idade pré-escolar; no vespertino, ao terminarem as aulas, os jovens tinham um instrutor que organizava programas específicos de jogos. Já no turno da noite, todas as tarefas eram voltadas para a classe laboriosa.

Durante a manhã dispensa-se especial cuidado em organizar atividades para os menores, de idade pré-escolar. Para isso, conta cada jardim com um recanto infantil, com seu tanque de patinar, circundado pelo cômodo de areia. [...] À tarde, ao terminarem as aulas dos collegios, com a affluencia dos escolares, mui naturalmente muda a ficção do trabalho. É então que o instructor organiza programas com jogos que venham a unir os rapazes nesta idade individualista, congregando-os em sociedade, clubs e quadros; inculcando-lhes a sociabilidade e união do esforço, agente tão necessários para a vida futura. Para isto contam os jardins lindos gramados, canchas de baseball, voley-ball, bochas e malha. E é só lá pelas seis horas que o jardim toma nova feição. O encerramento das fábricas e casas comerciais e a terminação das actividades do dia trazem à praça de desportos pública a mocidade laboriosa, que aproveitando as últimas horas úteis do dia, procura reganhar physicamente o que foi estancado durante horas sedentárias dos seus empregos. **E é a esta hora que a direção da praça volta sua actenção para esse elemento que por certo é o mais merecedor, por ser o mais necessitado** (BOLETIM TÉCNICO INFORMATIVO, 1953, p. 4) [grifo nosso].

É interessante notar que, para uma parcela da população, há um reforço em relação ao atendimento disponibilizado, sendo enfatizado para o grupo de trabalhadores. Desta forma, o Estado assumiu um lugar de destaque na elaboração de um conjunto de políticas sobre a “questão urbana” (CASTELLS, 1983), providenciando a elaboração de estratégias de intervenção, utilizando como meio a recreação e o lazer.

Tais intervenções tornam-se evidentes, em 1950, com a promulgação da Lei nº 383, de 03 de março de 1950, no qual estabelece o Código de Posturas Municipais. A Lei, enquanto marco regulatório da vida cidadina articula disposições legais e designa regras de convivência em sociedade.

Salientando essa mentalidade, nesse período, o organograma da Prefeitura Municipal apresentava cinco departamentos com diversas diretorias. Um desses setores é denominado de Diretoria de Praças e Jardins. Há, também, outro chamado de Assistência Pública, subordinado diretamente ao prefeito.

A criação do Serviço de Recreação Pública (SRP) acontece com a assinatura do prefeito municipal Ildo Meneghetti. A Lei nº 500, promulgada no dia 27 de novembro de 1950, apresenta o Serviço que tem como objetivo “[...] estimular, coordenar, orientar e dirigir as atividades recreativas do povo adequadas as horas de lazer” (Art.1º, 1950). Entre outras finalidades, compete ao SRP:

estudar a planificação da cidade no que concerne ao bom atendimento das novas construções, loteamentos, arruamentos e praias, sugerindo o que for de vantagem para a recreação pública e criando novos Jardins de Recreio, Praças e Educação Física, Praias e Parques Recreativos Suburbanos (LEI 500, 1950).

Já no Art. 11, da mesma Lei, junto com a criação do SRP, foram instalados, também, os seguintes serviços: Serviços de Praças, Serviço de Praias, Serviços de Extensão, Serviços de Expansão Cultural e Artística e Serviço de Material. Ao ler mais atentamente a referida legislação, o Artigo 15 trata de verbas e aponta para um item bastante interessante: “Material para as atividades dos Centros Cívicos Sociais [...] Despesas diversas com as atividades desportivas e cívico sociais do programa de recreação pública” (LEI 500, 1950).

No bojo da implantação do Serviço, várias reportagens são realizadas notificando sobre o Serviço. Uma delas é intitulada “Porto Alegre vae ter um Serviço de Recreação Pública” (11/11/1950, p. 1). É importante pontuar que, várias notícias foram veiculadas ao jornal desde outubro de 1950. Conforme reportagem do Jornal do Dia,

Já se fazia sentir nesta capital uma providência de tal natureza dado o acréscimo de sua população como também a forma de diversões capazes de atrair as nossas praças públicas as crianças. O Serviço de Recreação Pública cujo Projeto de Lei deverá ser aprovado pela Camara Municipal dada a sua alta finalidade, teve uma aprovação unânime da Comissão de Petições, Reclamações e Redações cujo relator vereador Abel Tavares dos Santos emitiu parecer onde disse” inegavelmente a criação de um órgão especializado a fim de atender ao público já tão numeroso dado o rápido desenvolvimento de nossa Capital. Impôs aos poderes públicos a construção, por intermédio desse mesmo órgão, de Recantos infantis, jardins de recreio, praças de educação física que facultem a população, bem como aos turistas, meios de recreação (JORNAL DO DIA, 11/11/1950, p. 8).

Já em 1955, sob a Lei nº 1.413, os serviços da prefeitura municipal são reorganizados, criando, portanto, três órgãos de atividades fins: o Departamento de Obras, o Departamento de Águas e Esgoto e o Departamento de Assistência e Instrução (DAI).

Conforme o Art. 132, ao DAI compete “orientar e promover atividades recreativas do povo, mantendo instalações e locais para a sua prática e assistindo as organizações esportivas amadoras que o solicitarem”. De acordo com o documento supra citado, no Art. 133, o Serviço de Recreação Pública é apresentado como parte do Departamento de Assistência e Instrução e ligado diretamente ao seu chefe.

À Secção Esportiva elenca cinco incisos que descrevem sua competência. Assim, no inciso I é apresentado o objetivo de “incrementar a educação física popular, proporcionando a infantes e adolescentes, conhecimentos sôbre o melhor modo de cultivá-la e locais para sua prática”. É importante salientar, que organizar e manter os Jardins de Infância (os antigos Jardins de Recreio) ficou sob a incumbência da Secção Cultural.

No mesmo ano sob a Lei nº 1.516, de 13 de dezembro, é modificada a nomenclatura de Departamento de Assistência e Instrução para Secretaria Municipal de Instrução e Assistência. Entretanto, o organograma da administração não é modificado. Em 1956, sob a Lei nº 1.621, a Secretaria Municipal de Instrução e Assistência passa a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Assistência. Conforme o Decreto nº 1.315, de 1957, depois de duas mudanças de terminologia, a então Secretaria Municipal de Educação e Assistência passa a ser composta pelo Serviço de Recreação Pública, pelo Ginásio Municipal e pela Superintendência do Ensino Primário.

Nesse bojo, a partir da década de 1950, começa a surgir outra figura pública, Zilah Mattos Totta. Seu nome é relacionado, na área da Educação Física, como uma das pessoas responsáveis pelo Centro de Lazer e Recreação, o CELAR. A professora Zilah, na década de 1970 organizou o Centro de Lazer e Recreação (CELAR), sendo a primeira diretora. O objetivo do Centro era “[...] estimular o aproveitamento do lazer no sentido mais humano e social” (p. 90). Conforme o Centro

[...] foi uma iniciativa de grande alcance da Prefeitura de Porto Alegre e a Pontifícia Universidade católica do Rio Grande do Sul. Era prefeito, o Profº Engº Telmo Thompson Flores e Secretário da Educação, o Prof. Frederico Lamacchia Filho. Esse levou ao Reitor, Irmão José Otão, a ideia de fazer algo para o lazer e a recreação na Capital do Estado. O projeto assumiu posição de vanguarda da América Latina com vistas precipuamente à educação para o lazer, numa época e que as exigências da vida moderna, em ritmo desenvolvimentista tendiam a desencadear imprevisíveis consequências para o homem hodierno.

[...] Os objetivos do CELAR foram assim definidos: educação para o lazer; pesquisa e difusão na área do lazer e da recreação; formação especializada de profissionais em nível superior, qualificados e capacitados; atendimento às entidades interessadas, públicas ou artculares; formação de recreacionistas de nível médio.

[...] A administração do CELAR era assim constituída: Diretora – Profª Zilah Mattos Totta; Vice-Diretora – Profª Andréa Bonow Salgado. Conselho de assessoramento: Vice-Reitor Acadêmico – Profº Irmão

Liberato. Coordenadores dos departamentos: Formação – Profº Luiz Osvaldo Leite; Difusão – Istelita Cunha; Administração – Helena Mattos Totta Silveira, Coordenação geral dos Centros de Comunidade – Vilmar Figueiredo de Souza (JOÃO; CLEMENTE, 1997, p. 275-277).

O Projeto Centros de Comunidade foi idealizado pelo Professor Frederico Lamachia Filho, titular da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em 1969. Conforme Molina (2004), o Projeto serviu de modelo para o Projeto Nacional de Centros Sociais Urbanos. Assim,

Com a implantação da ideia “centro de comunidade”, o governo buscava o desenvolvimento comunitário através de estratégias de participação popular, sem dar-se conta de que, em se tratando de governar com a participação cidadã, a antiga experiência em prescrever comportamentos e atitudes, nos marcos sectários e assistencialistas, estava exposta a novos desafios (os democráticos distintos das antigas prescrições sectárias e assistencialistas) (MOLINA, 2004, p. 13).

Borba (1991) aponta que o Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos investiu na criação de equipamentos individualizados de uso público e que foram construídas mais de 500 unidades por todos os estados do país. Segundo a pesquisadora

[...] o Programa expressou bem uma peculiar concepção de desenvolvimento social, baseada na intervenção no espaço urbano, através da implantação de equipamento especialmente concebido para essa finalidade – o Centro Social Urbano (CSU). Proposto inicialmente como base física para a prestação de serviços públicos de relevância social à população de baixa renda concentrada em áreas urbanas carentes de infra-estrutura equipamentos similares, ao CSU foi atribuído um papel de catalisador de certo tipo de relações sociais – as chamadas “relações comunitárias” – tidas como desejáveis e necessárias à solução dos problemas dessas áreas. A preservação dessas relações e o seu incremento, em um processo de ‘desenvolvimento comunitário’, constituíram o principal objetivo estratégico do PNCSU, sendo consideradas também como condição para que fossem alcançados os demais objetivos explícitos e imediatos do Programa: a elevação dos rendimentos e a melhoria das condições de vida da população beneficiária (BORBA, 1991, p. 404-405).

Na década de 60, os Jardins de Praça (os antigos jardins de Recreio) passam a receber a mesma orientação pedagógica das primeiras escolas primárias de Educação Municipal. Assim, sob o Decreto nº 2.275, de 1961, fica estabelecido que compete a Secretaria Municipal de Educação e Assistência SMEA, “orientar e promover atividades esportivas populares, mantendo instalações e locais para a sua prática e assistindo às organizações esportivas amadoras que o solicitarem”. Tanto o Serviço de Recreação Pública E-SRP, como o Setor de Esportes ER-SE e o Setor de Estádios e Balneários ER-SEB, passam a integrar a Secretaria.

No ano de 1963, novamente é modificada a nomenclatura da Secretaria Municipal de Educação e Assistência, passando a ser chamada de Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Primeiras considerações finais

Essas construções historiográficas apontam para uma significativa interação entre educação, assistência e recreação. Essas relações foram se constituindo a partir de Perspectivas Ideológicas (GEERTZ, 1989) que pautaram as administrações a cada tempo histórico. No entanto, essas perspectivas foram se constituindo em relação as anteriores, ficando evidente a ideia de processo e de uma certa continuidade. É importante salientar, que diferente de outros lugares, a política pública de recreação foi a precursora em relação a institucionalização de processos pedagógicos intencionais nas praças públicas da cidade.

Referências

- BAKOS, Margaret Marchiori. Marcas do positivismo no governo municipal de Porto Alegre. **Estud. av.**, São Paulo, v. 12, n. 33, p. 213-226, Aug. 1998.
- CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. São Paulo: Paz e Terra, 1983. JOÃO, Faustino; CLEMENTE, Elvo. **História da PUCRS** Volume II. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1997.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996
- MAYBORODA, F. G.; GRAZZIOTIN, L. S. S.. A política pública dos jardins de recreio como espaço civilizador no contexto urbano de Porto Alegre (1920-1950). **História Da Educação**, 23, 2019. e77050. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/77050>
- PESAVENTO, S.J. **Memória Porto Alegre, Espaços e Vivências**. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS/Prefeitura Municipal, 1991.
- VICARI, P. R.; LYRA, V. B.; MAZO, J. Rede de atores da Educação Física no Rio Grande do Sul: o caso do professor Frederico Guilherme Gaelzer. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, 35(2), 2021. p. 293-303. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35i2p293-303>



GT2: Gênero, Diversidade e Questões Étnico-Raciais





Narrativas (in) visíveis de uma história possível

Alini Cossul Martinelli
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Este trabalho objetiva contar uma história possível e real, a partir de uma entrevista realizada com Rodrigo Sabiah, relacionando temáticas sobre diversidade, preconceito e discriminação, tendo em vista os diferentes “ismos”, como marcadores sociais das diferenças identitárias, numa perspectiva interseccional. Como principal contribuição teórica, o resumo traz pensamentos freirianos, estabelecendo um diálogo entre as suas diferentes pedagogias com a narrativa apresentada.

Considerações iniciais

Considerando a diversidade como natural do ser humano, e levando em conta o preconceito e a discriminação ainda presentes na sociedade pelas diferentes identidades, apresenta-se uma história real que é exemplo de luta pela visibilidade e reconhecimento. A partir do pensamento em relação aos marcadores sociais da diferença, de forma interseccional, relaciona-se com a história possível relatada, demonstrando como alguns fatores da identidade (classe social, etnia, gênero, corporalidade etc.) são fatores que potencializam a discriminação e falta de possibilidades, quando somados (SILVA; SILVA, 2018; HENNING, 2015). Assim, as minorias ganham força em suas lutas, pois aproximam as diferentes minorias em busca do mesmo direito: justiça social.

Os potenciais cenários de desigualdades sociais e hierarquizações, apontados por Henning (2015), influenciaram os caminhos de nosso personagem principal: negro, pobre e egresso prisional. Embora os estudos interseccionais tenham surgido

com grande influência feminista, a partir do final dos anos 1980, destacando a tríade (classe, raça e gênero), é possível relacionar à história que contamos aqui, mesmo que nosso personagem seja do gênero masculino, ele apresenta mais de um marcador social das diferenças discriminadas, por ele mesmo também reconhecidas em suas narrativas.

No relato da entrevista que realizamos com Rodrigo Sabiah, vamos narrar a vida como ela é. Rodrigo prefere ser chamado por Sabiah.

Uma história possível

Filho de “mãe solo”, com quatro irmãos, alguns criados pela avó, pois sua mãe era doméstica e sempre trabalhava muito. Com oito anos de idade, a família se mudou para uma comunidade da zona sul de Porto Alegre, lá estudava e frequentava a igreja com a mãe. Era um novo mundo, muito diferente daquele que estava acostumado. Começou a presenciar violências, conviver com drogadição e armas de fogo, questões que até então nunca tinha visto ou vivenciado, somente assistia pela TV ou ouvia falar. De uma hora para outra, viu-se no interior daquele mundo, antes desconhecido e distante. O barulho das sirenes de carro de polícia era mais próximo de sua casa agora. O esgoto corria a céu aberto. Confessa que, logo quando foram morar ali, tinha medo de sair de casa. Com o tempo, foi se acostumando, foi virando rotina e se inserindo naquele ambiente.

Durante o Ensino Fundamental, apresentava muitas faltas na escola. Sua mãe, como não acompanhava muito o seu dia a dia, por vezes ficava sabendo que ele não estava frequentando as aulas, somente dois meses depois. No Ensino Médio, quando começou a frequentar festas e cometer furtos, acabou abandonando os estudos, que retomou somente mais adiante. Questionado sobre o que marcou a sua passagem na escola, Sabiah comenta sobre os afetos, sobre as falas incentivadoras ou, até mesmo desestimulantes, às vezes vindas dos professores. Comenta que gostava de estar na escola, conviver com os colegas. Da escola, pelas falas de Sabiah, o que ficou foram os vínculos, as relações, as trocas de afeto e conversas.

Com 16 anos, começou a sair para festas, como todo adolescente gosta de fazer, a descobrir namoradas e a desejar “roupas de marca”. Ele queria muito andar igual aos “caras da comunidade”, calçando tênis caríssimo e vestindo roupas que via somente na TV ou nos amigos que conseguiam possuir esses itens por meio de assaltos. Conta que, com o salário que ganhava naquela época como empacotador de mercado, só podia pagar as necessidades básicas, ajudando sua mãe nas despesas de casa.

Entretanto, o desejo e a impossibilidade de estar na moda mexia com sua autoestima. Por esse motivo, pensava: “Se eles assaltam para ter isso tudo, eu também vou fazer isso”. Assim fez. Com dezessete anos, cometeu o seu primeiro delito, um furto, o que foi se repetindo e se tornando rotineiro em sua vida. Acabou largando os

estudos e o emprego, pois o salário que recebia de um mês de trabalho, conseguia facilmente por meio de um único roubo. Na visão do jovem imaturo, o esforço era bem menor.

Com 18 anos, foi preso pela primeira vez. Para Sabiah, o cárcere era destino “normal”, porque cresceu vendo seus amigos saírem da FASE – Fundação de Atendimento Sócio Educativo – e retornando para ela, passando de um presídio para outro, contando diversos relatos trazidos de dentro do presídio que iludiam seus sonhos de jovem. Devido às tantas histórias que ele ouvia e tantas pessoas conhecidas que já tinham estado naquele lugar intrigante para ele, Sabiah tinha curiosidade de saber como era o presídio. Relata: “Eu tinha curiosidade de saber como é estar dentro de um presídio, como era ser preso”. Romantizava aquela vida, como conta, o que acabou levando-o a viver a experiência, como se estivesse cumprindo seu destino inevitável. Ao chegar no presídio, nosso entrevistado lembra que permaneceu numa sala muito pequena, escura, junto a vinte pessoas em um espaço propício apenas para cinco. Comia com as mãos, pois não havia talheres disponíveis. Recorda-se que o odor do local era horrível. Nessa ocasião, ficou somente 20 dias preso e foi solto. Viveu a experiência e pensou: “Matei minha curiosidade, eu não quero mais isso para mim”.

Contudo, voltou a cometer delitos, diferentes dos anteriores, que se limitavam a pequenos furtos. Nessa etapa de sua vida, participou de assaltos à mão armada, juntamente com jovens de classe média. Esses jovens pegavam o carro do pai, por vezes até a arma que o pai tinha em casa e saíam para zoar e assaltar. Ele pensava que nunca aconteceria nada com ele, mas acabou sendo preso pela segunda vez. No assalto que gerou sua segunda condenação, houve troca de tiros, na qual um amigo seu foi baleado e outro acabou morrendo. Sabiah e seu outro parceiro foram presos. Diferente da primeira vez que foi parar na prisão, dessa vez não tinha mais a menor curiosidade de saber como era o presídio, pois já havia conhecido e não havia gostado. Lamenta: “Eu não esperava que seria preso novamente. Mas eu fui”.

Entrou no presídio com 23 anos, com a esperança que ficaria 10, 20, no máximo 30 dias, mas não foi o que aconteceu. O tempo foi passando.... e Sabiah foi entrando em depressão, chorava muito. A sua mãe ia visitá-lo todos os sábados; de manhã, visitava seu irmão, também preso, em outro presídio e, de tarde, visitava Sabiah. Fazia isso todos os sábados, carregando sacolas pesadas de comidas e livros (o que durou 3 longos anos, período em que esteve preso no regime fechado). Sua mãe percebia que ele estava com muitas olheiras, rosto inchado. Por vezes, ela pensava que seu filho tinha se metido em briga, que tinha apanhado, mas na verdade estava em depressão e não conseguia relatar a verdade para a mãe.

Devido a essa depressão profunda, aquele jovem sonhador por roupas de marcas não conseguia mais assistir televisão ou escutar rádio, nada que o conectasse com o mundo lá fora, pois esse contato deixava-o deprimido ainda mais. Durante

a conversa, conta que permaneceu se sentindo assim por dias, semanas, até que começou a pensar: “Eu tenho que fugir daqui, eu tenho que fugir. Já que eu não consigo tirar o meu corpo daqui de dentro, eu tenho que tirar a minha mente, meus pensamentos”. Sentia-se sufocado, queria gritar, sair correndo, mas não podia. Só pensava em como reverter aquela situação.

Então, em um dia que os demais detentos estavam na quadra para jogar futebol, ele estava sentado observando, quando um amigo entregou um livro pra ele segurar, enquanto ia jogar. Comenta: “Eu olhei o livro, e pensei, eu nunca fui de ler um livro, eu nunca tinha lido um livro em toda a minha vida”. Apesar disso, leu aquele livro em uma semana, do qual ainda se recorda, pois acabou marcando sua trajetória dali para frente: “Somos todos inocentes” de Zíbia Gasparetto. Durante o relato sobre a leitura, Sabiah diz que ler o livro em uma única semana foi igual a “fazer um gol na Copa do Mundo”, foi uma vitória!

Aquele livro começou a mudar os seus pensamentos e ideias, o que fez com que concluísse: “Eu tenho que traçar metas, traçar objetivos para quando eu sair daqui”. A partir daí, começou a ler muito e a escrever, escrevia muito e de tudo, versos, poesias, textos que jamais imaginou que seria capaz de produzir, nos quais externava seus sentimentos, como relata. Re-criava, re-vivia, fazia a sua própria leitura do seu mundo até aquele momento. Iniciava o seu processo de autoconhecimento. Sobre a importância do ato de ler, Paulo Freire (1996) já nos ensinava que a leitura da palavra não pode prescindir da leitura de mundo. Ler e compreender a palavra implica continuar lendo e compreendendo o mundo. Relacionar. Dialogar. Refletir: Ação crítica. Como Freire (2005, p. 11) disse: “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. E, a partir da consciência e compreensão da palavra e do mundo, há a possibilidade de transformação.

A sua mãe levava cadernos, lápis e alguns outros livros em suas visitas. Escreveu muitas cartas para amigos e parentes, o que o deixava na expectativa de receber respostas, toda terça-feira, dia em que o carteiro passava. As cartas não chegavam, mas ele insistia e continuava a escrever.

Foi preciso procurar atendimento psicológico, ainda dentro da cadeia, porque precisava muito de alguém para conversar, alguém que escutasse suas ideias. Também queria ouvir novas perspectivas, encontrar novos caminhos. Pessoas diferentes daquelas com as que estava convivendo, porque não estava mais aguentando ouvir os outros presos falando em matar, traficar, assaltar.

Uma certeza ele tinha: “Não quero isso para a minha vida”. Percebeu que o momento de mudar era ali dentro, mesmo na cadeia. Em suas reflexões, concluía: “Não adianta eu querer: Ah quando eu chegar na rua eu vou mudar. Por que não, isso não existe, tem que mudar lá dentro”. Esse período de autorreflexão foi a mola que possibilitou Sabiah mudar sua vida.

Dessa forma, começou a trabalhar esse desejo e novas perspectivas de vida. Entrou para um grupo de apoio dentro do presídio, chamado MC's Para a Paz, grupo que o incentivou, apoiando na mudança de vida que ele queria ter. Participou, a partir daí, também de aulas de canto, uma vez por semana. Estudando e lendo, aprendeu sobre cultura negra, drogadição e preconceito. O conhecimento foi a chave para o seu caminho ser diferente dali para frente. Foi assim que a mudança de pensamentos e comportamentos foram aflorando. Ele traçava metas de voltar a estudar, de abrir o próprio negócio, ter filhos, trabalhar com projetos sociais para ajudar os outros, comprar a casa própria, carro, dar uma casa de presente para a mãe. Nesse momento, conseguiu concluir o ensino médio dentro da penitenciária.

Quando Sabiah se permitiu, a educação possibilitou que ele se transformasse, a partir da discussão corajosa sobre sua própria situação. Como Paulo Freire (1996), mesmo dizia, que a educação o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar. O autor nos ensina que 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.

Depois de um tempo cumprindo sua pena, seu irmão caçula foi transferido para o mesmo presídio, facilitando as visitas de sua mãe. Conseguiram “reunir a família” no presídio, situação que antes da cadeia nunca era possível, pois a mãe estava sempre muito ocupada trabalhando.

O que ele e o irmão conversavam era: “Nós temos que sair daqui. Nós precisamos dar uma alegria para a nossa mãe”. Além disso, o sentimento de Sabiah era de ajudar outras pessoas a mudar de vida, pois dos amigos que ele tinha, poucos haviam seguido o caminho do bem. Alguns estavam presos, outros foragidos e outros acabaram mortos.

Em 2012, depois de 5 anos (3 em regime fechado e 2 em regime semiaberto), saiu do presídio. Quando estava na porta para sair, o agente penitenciário olhou para ele e disse: “Quando te vejo aqui de novo?” Essa fala mexeu muito com ele. Não respondeu nada, mas pensou: “Eu nunca mais coloco os meus pés aqui”. Sair da prisão foi uma sensação boa, porém muito estranha. Ele tinha a impressão de que todo mundo estava olhando para ele. Refez a pé o caminho que a mãe fez naqueles longos anos em que estivera preso. Estrada de chão.

Retornou para a comunidade. Logo, os antigos companheiros ofereceram para ele cuidar da “boca” (ponto de venda de drogas). A oferta era tentadora, mas ele resistiu e não aceitou, queria realmente mudar de vida. Dos amigos que ele conhecia que cuidaram da “boca”, quatro deles foram mortos. Talvez se tivesse aceitado, não estaria vivo para contar a sua história.

Foi trabalhar num galpão de reciclagem. A princípio, ele não queria aquele trabalho, pensou em dizer não, achava que ele merecia algo melhor e que reciclar

lixo não era digno para ele, mas ao mesmo tempo precisava trabalhar. Confessa: “Sempre fui muito vaidoso”. Não queria trabalhar com lixo. Porém hoje ele reconhece: “A reciclagem RECICLOU a minha vida”. Ele trabalhou muito na reciclagem. Lembra: “Trabalhei de sol a sol, coisa que nunca tinha feito na vida”. Levou o irmão para trabalhar junto e comentou com o “patrão” deles que gostariam muito de abrir a sua própria reciclagem. Depois de algum tempo, com orientação desse “patrão”, Sabiah e o irmão abriram a própria recicladora.

No galpão de reciclagem, puderam dar oportunidade para outros jovens com histórias semelhantes à deles, que saíram do sistema penitenciário, a terem uma nova oportunidade de vida. Pela recicladora, já passaram mais de 50 pessoas, das quais muitas mudaram de vida. O dinheiro que lá receberam fez a diferença em casa, para os estudos, para os cuidados com a família. Ele se orgulha muito em ter oportunizado mudança de vida para essas pessoas.

Hoje relata que não tem mais vergonha de falar que é reciclador, do que anteriormente se envergonhava. Quando pediam com o que ele trabalhava, falava bem baixinho: “sou reciclador”. Mas hoje aumenta o volume da voz: “Hoje, não, eu digo: EU SOU RECICLADOR. Eu reciclo lixo. Reciclo o lixo de vocês com o maior orgulho. E de alguma forma, a gente recicla vidas. Somos recicladores de vida. É bom a gente fazer o bem. Fazer o bem faz bem. Quando você está a serviço do nosso próximo, tu estás a serviço de nosso Deus lá em cima.”

Atualmente, alugou a recicladora e atua como educador social, realizando palestras e movimentos de inclusão e de reciclagem de vida. Já foi convidado a fazer suas palestras em diversos estados do Brasil, contando a sua história de superação e como “um livro” pode mudar a sua vida. A transformação começou com o livro, com a leitura, com o conhecimento.

Sempre ouvia a frase: “Bandido bom é bandido morto”. Mas ele acreditou e ainda acredita que: “Bandido bom é aquele que se ressocializa.”

Dos objetivos que traçou no presídio, muitos deles conseguiu realizar: comprou casa para mãe, voltou a estudar, teve filhos, abriu seu próprio negócio, e o que mais se orgulha é ter conseguido ajudar muitas pessoas e, sobretudo, a si mesmo!

Relata, sorridente, que seus dois irmãos adotivos caçulas, de 8 e 11 anos, que hoje sua mãe cria, vivem uma vida diferente da que viveu em sua infância. Hoje, cada um deles tem um quarto para si. Hoje, a mãe deles acompanha a vida escolar desses dois irmãos, leva e busca na escola. Participa, o que é fundamental!

Hoje, Sabiah está organizando seu livro autobiográfico, no qual pretende reunir as suas escritas de dentro e fora do presídio. Iniciou também a montagem de um documentário, que está em fase final de produção.

Tem um perfil no instagram “reciclando vidas”, no qual apresenta um pouco do que acredita que a reciclagem pode fazer, além de reciclar materiais. Em seu canal do youtube, Rodrigo Sabiah Inversus, declama alguns dos seus poemas, que

retratam a sua trajetória e a de muitos sabiás, que voam por aí, espalhando seus cantos. Reconhece, em seus poemas, a presença dos marcadores sociais da diferença (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020), quando denuncia: “É porque a gente é preto, mano”. E ainda quando apresenta a “Porto Alegre dos invisíveis” (disponível no Canal do Youtube de Rodrigo Sabiah). Apresenta, em sua fala poética, a invisibilidade de quem contribui com a construção de uma sociedade com mais qualidade de vida, por exemplo, com seu próprio trabalho, de reciclagem. Confessa que sabe que não há o reconhecimento desse trabalho.

Numa pesquisa rápida no google, podemos nos deparar com a visibilidade e as possibilidades que Rodrigo Sabiah já conquistou em sua vida. Paulo Freire (2000) mais uma vez nos ajuda a refletir sobre isso, pois, para o autor, a pedagogia da indignação é essa, a de se mover no mundo como possibilidade de que nossa presença no mundo não seja neutra, que possamos intervir no mundo e assim exercer nossa cidadania.

Eis uma parte da história de Rodrigo Sabiah, de Porto Alegre/RS, egresso penitenciário, atualmente educador social e reciclador de vidas. Que fala, confiante, que sua história um dia vai “estourar, bombar”, pois tem sorte na vida, como ele afirma: “Sorte é quando alguém acredita na gente, aposta, confia, incentiva!”.

Sabiah vivenciou a utopia. Segundo Freire (1992, p. 126) “Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens.”

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. In: FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 46ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 11-21.

GESSER, Marivete. BLOCK, Pâmela; MELLO, Anahí Guedes de. **Estudos da deficiência**: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

HENNING, Carlos Eduardo. **Interseccionalidade e pensamento feminista**: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. Repositório Institucional UFG, 2015.

SABIAH, Rodrigo. **Sabiah Inversus**. Canal youtube.

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.



Raça, corpo sexuado e educação em pessoas superdotadas adultas: um estudo quantitativo inicial

Patricia Neumann
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Neste estudo, o objetivo foi fazer um levantamento quantitativo sobre raça, corpo sexuado e nível educacional formal em uma amostra de 100 laudos de avaliação de superdotação de pessoas adultas. Tratou-se de um estudo de caráter documental e exploratório. Para isso, primeiro, entrou-se em contato com as pessoas avaliadas para seu consentimento através de termo para a pesquisa. Isto porque um laudo é um documento particular e requer permissão para o uso das informações. Depois, levantou-se a quantia de pessoas de corpo sexuado, raça e nível educacional. Os resultados foram 69% da amostra são mulheres e 31% são homens. Dentre as mulheres, 56% são brancas e 13% negras e indígena. Dentre os homens, 25% são brancos e 6% negros. Sobre a educação, 91% têm ensino superior completo, 6% ensino superior em curso, 2% ensino médio e 1% fundamental. É possível observar a significativa disparidade entre pessoas brancas e negras e indígena, nas avaliações. Reflete-se que uma hipótese para a expressiva menor incidência de pessoas negras e indígenas esteja relacionado ao sexismo e racismo, junto a outros fatores conjugados. Igualmente, de que modo, em âmbito mais profundo, homens e mulheres negras e indígenas superdotadas são afetadas por sexismo e racismo é, ainda, desconhecido. Considera-se que mais estudos de caráter quantitativo e qualitativo são fundamentais para maior e melhor compreensão deste fenômeno.

Introdução

Investigar e falar sobre as altas habilidades ou superdotação, em nosso país, pode ser diferente de outros países, no mundo. A isto, atribuo a construção socio-cultural que tem ocorrido desde a invasão do espaço territorial que, mais adiante, chamou-se Brasil. Isto porque as pessoas fazem parte de um contexto cultural que afeta seu desenvolvimento. O fator social é um dos elementos que faz parte da maioria dos modelos e conceitos de altas habilidades ou de superdotação, na contemporaneidade. Este fator incide na maturação dos processos biológicos e nas manifestações destes processos, ao longo da vida e a depender do período. Por certos aspectos, pode-se comparar uma criança superdotada de 3 ou 10 anos com uma pessoa adulta superdotada de 30 ou 70 anos. Porém, há diversas especificidades que estão vinculadas ao momento do desenvolvimento como, por exemplo, a expressão da autonomia e autorregulação, bem como suas necessidades, realizações, talentos e sentido de vida.

Diversos são os conceitos e modelos de superdotação já desenvolvidos e em desenvolvimento, mas nenhum que seja utilizado, no Brasil, foi construído aqui. Todos vêm de outros lugares. São conceitos e modelos que trazem contribuições e podem ser pensados e adaptados à realidade brasileira, mas saliento que nos falta uma compreensão da superdotação a partir de nossa própria cultura que é composta por culturas, ao longo do país. Neste sentido, ao mencionar fatores socioculturais, abre-se espaço para falar de elementos como raça e sexo/gênero. Trago, neste estudo, a noção de sexo e não, mais profundamente, a noção de gênero. Esta escolha é sem a intenção de fortalecer o determinismo biológico a que, comumente, sexo é associado, mas em acordo com Paulson (2002) que coloca o sexo no sentido de corpo sexuado e que se relaciona com o sexo social ou, em outras palavras, o gênero. Por questão de espaço, neste estudo, optei por mencionar somente o sexo como corpo sexuado, o qual envolve diferentes traços, dentre eles, os físicos que caracterizam, em maioria, o que se tem tomado por mulheres e homens. Debates mais profundos sobre gênero podem ser realizados, em outros momentos.

Assim, o problema que orienta esta pesquisa foi responder, dentre uma amostra de cem pessoas adultas superdotadas composta por diferentes regiões do Brasil, quantas são de corpo sexuado feminino (mulheres) e masculino (homens) e quantas são pessoas negras, indígenas e brancas. O objetivo geral foi fazer um levantamento dos marcadores sociais de corpo sexuado, raça e nível educacional formal e os objetivos específicos foram calcular o número de mulheres e homens, no geral; calcular o número de mulheres negras e indígenas e homens negros e brancas(os) e o número de pessoas dentro dos níveis de educação formal. O motivo de não ser mencionado homens indígenas é por estar ausente, ao menos um sujeito, na amostra.

Método

Este estudo é documental, de caráter exploratório e natureza quantitativa. A fonte foi uma amostra de 100 laudos de avaliação psicoeducacional de superdotação realizadas por uma profissional da Psicologia em âmbito de um serviço privado. A amostra foi aleatória simples e de população adulta geral. Os critérios da amostra foram a idade cronológica, de 18 anos em diante, pessoas de corpo sexuado feminino (mulheres) e masculino (homens), pessoas negras, indígenas e brancas e, no mínimo, 1 pessoa de cada região do Brasil. Incluiu-se o nível educacional formal com o recorte de Educação Superior (Graduação) e Educação Básica (Ensino Médio e Fundamental), bem como brasileiras(os) que moram em outros países e brasileiras(os) naturalizadas(os) e que vivem no país há pelo menos dez anos.

Deixou-se para outros estudos objetos como gênero, classe social, etnia, orientação sexual, religiosidade, espiritualidade, profissão, pós-graduação etc. A análise contou o número de mulheres, de homens, de mulheres negras, indígenas e brancas e de homens negros e brancos, bem como o nível educacional de cada grupo. O critério de definição do marcador racial foi a percepção da profissional que realizou as avaliações e a confirmação da autodeclaração das pessoas, antes, durante ou depois da avaliação, em alguma relação social na qual também participou a profissional. A coleta de dados se deu através da profissional que realizou as avaliações. Dado a natureza sigilosa dos documentos, a profissional enviou a cada participante um convite mediante WhatsApp, Facebook, Instagram ou E-mail para participar desta pesquisa e outras futuras, mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os dados pudessem ser utilizados.

Resultados

Dentre o número total de laudos de avaliação psicoeducacional de superdotação, temos 69 mulheres e 31 homens, como mostra a Tabela 1. Vemos que o número de mulheres passa do dobro do número de homens.

Tabela 1. Número Total de Mulheres e Homens.

Total	Mulheres	Homens
100	69	31

Fonte: autoria própria (2023).

No que se refere à raça, nas mulheres, temos, na Tabela 2, apenas 13 mulheres, sendo que destas, 12 são negras e 1 é indígena. As demais 56 mulheres são brancas. Isto equivale, na categoria sexo, 19% da amostra de mulheres negras e 81% de brancas.

Tabela 2. Número de Mulheres Negras, Indígenas e Brancas.

Total	Mulheres negras e indígena	Mulheres brancas
69	13	56

Fonte: autoria própria (2023).

Acerca dos homens, na tabela 3, são 6 homens negros e 25 de homens brancos, o que equivale, na categoria de sexo, 19% de homens negros e 81% de brancos.

Tabela 3. Número de Homens Negros e Brancos.

Total	Homens negros	Homens brancos
31	6	25

Fonte: autoria própria (2023).

Na Tabela 4., estão transpostos os resultados por cada categoria e sua porcentagem. Temos, no total, 69% de avaliações de mulheres e 31% de homens. No que tange à raça, 56% são mulheres brancas, 13% são negras e indígenas, 25% são homens brancos e 6% homens negros.

Tabela 4. Porcentagem dos Resultados em Ordem Decrescente por Sexo e Raça

Categoria	Número	%
Total de Mulheres	69	69%
Total de Homens	31	31%
Mulheres brancas	56	56%
Homens brancos	25	25%
Mulheres negras e indígena	13	13%
Homens negros	6	6%

Fonte: autoria própria (2023).

Na Tabela 5., vemos que a ordem de proporção de avaliações são, primeiro, mulheres brancas, com 56%; segundo, homens brancos, com 25%; terceiro, mulheres negras e indígena, com 13% e, por último, homens negros, com 6%.

Tabela 5. Porcentagem dos Resultados Totais em Ordem Decrescente.

Categoria	Número	%
Mulheres brancas	56	56%
Homens brancos	25	25%

Mulheres negras e indígena	13	13%
Homens negros	6	6%
Total	100	100%

Fonte: autoria própria (2023).

Por fim, a Tabela 6 mostra a porcentagem do nível educacional formal da amostra. Vê-se que 91% das pessoas que foram avaliadas possuem Ensino Superior completo e 6% estavam em curso, no momento da avaliação; 2% com Ensino Médio e 1% Fundamental.

Tabela 6. Porcentagem do Nível Educacional Formal.

Educação Superior		Educação Básica		
Ensino Superior Completo	Ensino Superior em curso	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Total
91%	6%	2%	1%	100%

Fonte: autoria própria (2023).

Discussão

Dentre os resultados, é possível delimitar, em caráter inicial, que a busca pela avaliação de superdotação, em relação à raça, a maior procura é por pessoas brancas, tanto mulheres quanto homens. Depois, observa-se que, em relação ao corpo sexuado, há maior busca por mulheres, sejam brancas ou negras e indígena. E, ainda, o grau de educação formal é marcadamente de Educação Superior concluída ou em curso. Este perfil da amostra suscita questionamentos em torno das relações sociais no que se refere à interseccionalidade entre raça, corpo sexuado e classe social, sendo importante incluir em pesquisas o âmbito socioeconômico e sua relação com a educação formal e também a informal, sendo fundamental considerar elementos como o acesso, a permanência e a continuidade, ao longo da vida.

A primeira questão reflexiva que emerge é o porquê a maioria das pessoas adultas que procuram pela avaliação de superdotação são mulheres. Uma hipótese levantada é pelo fato que, na infância, não foram identificadas nem avaliadas por diversos fatores que podem ter se combinado como, por exemplo, desconhecimento da família e profissionais da Educação e Saúde, vulnerabilidade social, sexismo e o racismo, sendo este último, no caso de mulheres que são negras e indígenas.

Ao falar, então, de sexismo, estamos a falar de um espaço socialmente construído por gerações que delimita o lugar de mulheres e homens a partir de seu corpo, de como ele é desejado e interpretado. Esta discussão é fundamental e, nela, está intrinsecamente ligada ao corpo e que vai além de ser uma fêmea e um macho da

espécie. O corpo é algo tão proeminente que suas características podem ser validadas ou não pelos grupos sociais com quem se relaciona, ao longo da vida. Em sentido da constituição de quem se pensa ser, é a partir do corpo e através dele que o mundo passa a existir, um mundo a ser total e parcialmente permitido ou proibido. Os primeiros estereótipos que uma pessoa recebe é pelos traços de seu corpo, sempre numa relação que envolve si e o outro em que o caráter das trocas é, muitas vezes, violento. A violência está, justamente, na tentativa de homogeneização e, com isso, a exclusão parcial e total da vida pela limitação de espaços físicos e simbólicos (CARNEIRO, 2011; AKOTIRENE, 2019; SOUZA, 2021). Em outras palavras, pessoas se constituem a partir do que lhes é oferecido e o desafio é evitar a reedição das violências em um mundo que as reproduz, constantemente. Estas mesmas palavras voltadas ao sexismo, como relação violenta, também se aplica ao racismo. Estão inseparáveis.

Neste sentido, preconceitos e discriminações são vivências comuns na história de meninas/mulheres e, ainda mais, quando são negras e indígenas. Trata-se de uma relação social histórica e que continua a se reproduzir em linguagens e ações. Linguagens no sentido que são muitas as formas de transmitir mensagens para a manutenção dos lugares, na sociedade, para pessoas conforme seus traços físicos e expressões de sua individualidade. Isto é feito, frequentemente, pela expectativa sobre quem se deve ser quando se é mulher ou homem, pessoa negra ou não. Racismo e sexismo são modos de relação que privilegia certos traços em detrimento de outros e tem como uma das consequências o sofrimento daquelas(es) que não possuem e não podem possuir, mesmo que quisessem, pois é o que se diz, a todo momento, que lhes falta. Com isso, uma das violências perpetradas a pessoas que não atendem aos padrões idealizados de branquitude é a privação de oportunidades para que possam desenvolver pensamento, autorreflexão e autonomia (CARNEIRO, 2011; AKOTIRENE, 2019; SOUZA, 2021).

Uma das grandes questões a se refletir, a partir disso, é de que modo estas relações violentas afetam pessoas superdotadas, do nascimento até a morte, as quais possuem um modo diferente de processar as experiências vividas dada sua constituição neurodivergente. Sabe-se que o sexismo e o racismo prejudicam mulheres e homens superdotados, mas não se sabe, ainda, de modo mais aprofundado a intensidade e a amplitude dos prejuízos gerados, bem como os recursos que podem ter e desenvolver para lidar com os efeitos desta violência. Nisto, também chama a atenção que a menor busca pela avaliação de superdotação, nesta amostra, é pelo público de homens negros. Perante este dado, vemos a relação de violência do sexismo e racismo, a qual também afeta significativamente meninos e homens que, mesmo sendo homens e não recebendo as exigências que mulheres recebem, ainda são constantemente colocados em determinados lugares sociais, quando negros. Então, de que modo homens superdotados são afetados, por estas violências, ainda é desconhecido. Não se sabe se os efeitos são os mesmos que em homens neurotípi-

cos, pelo que Bento (2022) chamou de pacto da branquitude. Este pacto é a relação que uma pessoa branca tem com outra pessoa branca e que valida suas existências, de modo consciente e inconsciente. É uma “herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida publicamente” (BENTO, 2022, p. 24).

Este pacto reflete, inclusive, saliento, nas pesquisas científicas, pois não temos estudos sobre isso em ampla escala que se voltem a compreender e atender as necessidades psicoeducacionais e psicológicas de pessoas superdotadas que não sejam brancas. Em amplo âmbito, até mesmo a Educação que temos é para pessoas brancas, em grande medida. Um sinal disso é a histórica e expressiva escolha por cientistas brancas(os) na formação profissional em Psicologia do Desenvolvimento e Educação, áreas intrinsecamente relacionadas. Tal situação também se reflete na identificação e avaliação da superdotação. Um exemplo é a concepção de inteligência intelectual, um dos fatores que compõem este processo. As concepções de inteligência que são as mais utilizadas, no Brasil, e que fundamentam instrumentos de investigação de inteligência, são de teorias voltadas a meios sociais especialmente urbanos e para pessoas com condições socioeconômicas favoráveis, as quais têm acesso à educação, por exemplo. Estas questões têm sido revistas e discutidas, em certa medida. Tanto inteligência quanto superdotação precisam ser pensadas e conceituadas conforme o contato a bens materiais e culturais valiosos naquela cultura e, acresço, sempre em relação ao modo de funcionamento mental que estamos a chamar, mais contemporaneamente, de neurodivergente.

Considerações finais

Com base nas pontuações iniciais que este breve estudo buscou suscitar, considero que vários outros espaços de pesquisa deixaram de participar desta amostra, o que pode mostrar resultados similares e distintos destes. Assim, é fundamental que mais levantamentos quantitativos e qualitativos sobre estes temas sejam realizados para fins de comparação e de avanço científico e social. Esta compreensão é fundamental quando se pensa a superdotação em um país como o Brasil que é tão plural em culturas e grupos sociais. Junto a esta diversidade, também encontramos fatores como sexismo e racismo que se reproduzem em todos os espaços sociais e que afetam, diretamente, o acesso a bens materiais e culturais de determinados grupos como os de pessoas negras e indígenas.

No que se refere à autoidentificação da superdotação e uma consequente busca por uma avaliação, na vida adulta, tem os efeitos da expulsão e da repressão de corpos e individualidades que são interpretadas como insuportáveis ao que foi e continua compactuado. Trata-se, inclusive, de uma cosmologia, como salienta Bento (2022), uma visão do Outro em relação a si próprio. Os traços corporais se tornaram simbólicos e receberam nomes para designar este Outro como indesejável, por exemplo, o bárbaro, o selvagem, o pagão e o primitivo. Este Outro era melhor manter fora do grupo, enquanto os de dentro receberam a natureza de humano

universal, o qual se contrapunha aos demais. A exclusão, destaque, continua a ocorrer e não apenas pelo motivo de ser uma pessoa neurodivergente. Junto a isso, há outros processos de exclusão, como a exclusão do corpo sexuado, de gênero, de raça, de falta de acesso e permanência à educação, etc. Vê-se também que, nesta amostra, a expressiva maioria tem ensino superior, o que suscita a importância de serem realizados estudos que correlacionem identificação, na vida adulta, e educação, bem como outros elementos como o trabalho.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- PAULSON, Susan. Sexo e Gênero através das Culturas. *In*: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi B. **Gênero Plural**: um debate interdisciplinar. Curitiba: Editora UTFR, 2002, pp. 23-32.
- SOUZA, Neusa S. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.



A docência atravessada pela experiência discente trans: relatos de professoras de Pernambuco

Ana Patricia de Oliveira Martins
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Cláudia Alquati Bisol
Doutora em Psicologia
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Este texto apresenta um recorte da pesquisa de mestrado intitulada: Transexualidade na escola: indagações a partir da escuta as professoras. Teve como objetivo analisar como as docentes acolhem estudantes que colocam em cena a questão da transexualidade. Este estudo é vinculado à Linha de Pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). A transexualidade é uma temática atual que tem suscitado muitos debates e reflexões. No âmbito da educação esse assunto é cercado de tabus e inseguranças, pois remete à sexualidade humana, que ainda hoje é invisibilizada na escola. A relevância de estudar temas negligenciados se alicerça ao direito de todos pela educação, de forma acolhedora e inclusiva. Sabemos das violências sofridas pela população trans e esse fato passa pela escola. São gestores e docentes que podem debater temáticas espinhosas que requerem trato, ética e respeito às diferenças e diversidades. A escola sempre foi uma instituição normatizadora com regras impostas aos que estão inseridos nesse contexto, contudo, essa mesma instituição tem se deparado com situações que a desafiam e convocam mudanças para efetivar sua missão e função. Desta forma, as professoras revelam seus impasses e dificuldades, assim como tentam se reconstruir e abandonar alguns pré-conceitos que entendem como estruturais em suas histórias. Compreendo

que as professoras que escutei são sensíveis ao tema e buscam no exercício da docência construir pontes que favoreçam o acolhimento e a inclusão.

Introduzindo a questão

A confusa relação do professor com seu lugar de aluno vivido no passado e de professor no presente parece colocá-lo num permanente trabalho de análise em busca de aceitação e de pertencimento pelo lugar no qual seja possível exercer sua docência. Lugar esse forjado em marcas no corpo e no psiquismo. Louro (2014) afirma que a docência foi construída a partir da ideia de uma missão que deveria ser exercida com doação, a tal ponto, que os corpos dos professores acabaram sendo moldados para se tornarem dignos de ocupar o lugar a eles designados. Será que de alguma forma as professoras ainda atendem a essa demanda a elas endereçada?

A docência atravessada pela transexualidade obriga a professora a defrontar-se com o novo, com o estranho ou o estrangeiro, algo que parece estar fora, ser desconhecido; essa condição diante do outro me remete ao poema de Rosa (2021, p. 23) intitulado *O mar é um estrangeiro em sua própria casa de sal*: “Arrastei entre os cabelos, sargaços, conchas pesadas, guelras de peixes para respirar. Encontrei a pérola, mas me interessam as ostras: outras. O mar é mais que um estrangeiro em sua própria casa de sal”.

Não será isso que acontece na experiência humana do ser no mundo? Afastar as barreiras para respirar e se interessar por algo que a princípio não tem tanto valor, a casca grossa, as outras coisas além da pérola ou outra pérola que cada sujeito vai situar e simbolizar. Nesse sentido, Henning (2017) nos convoca a uma reflexão sobre o sentido ético na formação de professores e ressalta a condição de uma experiência humana ampliada que extrapola as paredes da escola, para além de uma formação técnico-científica profissional, visando uma transformação contínua das relações humanas.

O que me interrogo é acerca do lugar direcionado à professora e o lugar que ela, mesmo que, inconscientemente, almeja ocupar. Parece-me que essa função docente cumpriu um lugar social paradoxal que, enquanto requereu da professora um modo de ser exemplar e disciplinado, também a fixou em um lugar talvez estagnado de fazer e saber. Boto (2014) observa uma semelhança entre gerações com um enredo pré-estabelecido, que determina valores, saberes e normas como um código fundamental a ser seguido para ser reconhecida socialmente como professora. Nas palavras da referida autora: “O rito reafirma uma pertença. Por intermédio do rito constrói-se a coesão e os laços de solidariedade social” (BOTO, 2014, p. 106). Aqui, apresento falas de algumas professoras que entrevistei e que se lançam na tentativa de romper com os ritos pré-estabelecidos, entretanto essa mudança de rota não ocorre sem desafios, sem dúvidas e sem angústia.

O que foi possível saber

Para analisar o saber, o fazer e o ser dessas professoras, realizei uma pesquisa do tipo qualitativa, de natureza exploratória, empírica e sustentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2021). A complexidade da pesquisa qualitativa não está no viés de mensurar as falas dos participantes, mas em mergulhar nos significados que o fenômeno apresenta. Dito isto, retrato neste texto, recortes da temática analisada sobre o ser dessas professoras diante da transexualidade.

Nessa direção, investiguei a história das professoras em suas famílias, seus percursos formativos na graduação e na docência. Essa questão foi de interesse para pensar como as professoras percebiam as influências que receberam ao longo do tempo e as defrontaram com a experiência com estudantes trans. Nesse sentido elas ressaltam:

“Eu falo que realmente a juventude hoje tem uma cabeça muito mais aberta. Eu tenho 51 anos, de certa forma, eu faço parte da transição. Eu venho desde o pessoal que tem a mente mais arcaica, que acha que isso está errado ou que se bater, se fizer isso ou aquilo (...) Se fosse minha filha, como seria?” (Michael).

“Eu fui educada de uma forma, embora tenha sido sempre muito rebelde, mas eu fui educada de uma forma para gostar de menino e não de menina.” (Xica).

“Eu tenho 43 anos. Quando eu tinha a idade deles. As discussões, a questão LGBT, a questão trans, não eram discutidas em escolas. Tem certos preconceitos culturais, estruturais que estão na minha formação, uma hora ou outra eu posso vomitar, por mais que eu me polície. Mas eu sou de outra geração (...) Antes de eu entrar na universidade em 2015, eu não tinha a oportunidade de ver 2 homens se beijando na rua. E aí, tipo, é um choque de início, mas também é um momento de você se autoquestionar, entender que sociedade é essa que muitas vezes, por eu viver em determinados bairros, em determinada situação, eu não tinha acesso a essa diversidade nos relacionamentos.” (João).

É interessante pensar como as professoras se percebem como oprimidas e opressoras. Para Freire (2020, p. 71) “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Assim, é possível construir novas possibilidades de relação e novos entendimentos. Entretanto as estudantes trans podem mostrar às professoras que o aprendido, o valorizado socialmente não é estático. Como afirma Nóvoa (2017), cabe à professora uma disposição pessoal para exercer a docência e nessa questão um trabalho contínuo de autoconhecimento e autoconstrução. Assim observo consonância na fala de João ao declarar:

“No meu caso, eu escolhi ser professor, ou seja, educador. Então eu tenho bastante ciência que minhas atitudes, elas também são tomadas como exemplo. Eu tenho que ter isso em mente.” (João).

É esse caráter de se questionar, se analisar e nadar em águas desconhecidas, que aposto na mudança social para o acolhimento da diversidade na escola. É um comportamento ético de olhar, escutar, se debruçar para a construção de relações humanas possíveis, respeitosas e diversas. Nessa direção as professoras se queixam de falta de formação sobre temas ligados à sexualidade, na época da graduação.

“Na época que eu fiz faculdade, era algo muito escondido. Não era um assunto a ser questionado em sala de aula.” (Xica).

“Na minha formação a gente não teve nenhuma orientação quanto a isso e a gente tem até duas disciplinas de psicologia. Mas em nenhum momento se falou sobre isso.” (Brenda).

“Eu não me lembro, nunca foi discutido isso na graduação, não. Porque há 20 anos, 22 anos atrás, isso era muito tabu, não se falava.” (Duda).

“A transexualidade não era tema discutido dentro da universidade, apesar de que os trans estavam lá, quando eu ia apresentar algum trabalho, tinha trans, mas em termos de debates sobre o tema, a gente não tinha muito na universidade.” (João).

“A faculdade não me capacitou, não me ensinou, não me falou, não trouxe nada desse tema para mim (...) A minha formação foi toda voltada para o ensino. Eu não tive esse momento de como lidar com essa transexualidade. Em nenhum momento houve uma palestra, alguma coisa que chegasse a esse ponto de dizer como nós iríamos acolher esses estudantes em sala de aula.” (Letícia).

“Nesse período de formação não. Eu acredito que ainda era um grande tabu. Por ser um grande tabu, ele não foi abordado na formação.” (Michael).

Um dos aspectos que se evidencia é como as temáticas relacionadas à sexualidade são invisibilizadas nas licenciaturas. Talvez isso ocorra no momento, pelo distanciamento entre as universidades e as escolas, pois uma vez sendo possível à graduanda vivenciar o chão da escola em seus estágios, certamente em algum momento questões relacionadas à sexualidade das estudantes será tema de conversa ou de troca de experiências. Nesse sentido parece haver um afastamento da realidade. Sobre essa questão Nóvoa (2017, p. 1123) ressalta, “a formação docente deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor”. Com isso a docência pode articular saídas no ambiente de incerteza e imprevisibilidade que a escola por si só já constitui. Apesar de toda abertura que as mídias proporcionam sobre todos os assuntos, temas ligados à sexualidade ainda são tabus nas escolas e em outros espaços.

Dentro dessa perspectiva de saber que a graduação não contemplou temas invisibilizados, perguntei às professoras se já no exercício da docência, foi oferecida alguma formação sobre a temática da transexualidade especificamente e o que vislumbram para o futuro.

“O interessante é que há algo que é vivenciado no nosso dia a dia. E não é uma coisa que não exista, mas que a escola, não sei se é por falta de estrutura, ela não tem a formação que deveria ter em relação

a esse assunto (...) Eu acho que a nossa formação foram eles mesmos, os alunos, que nos deram.” (Xica).

“A gente tem bastante encontros aqui, mas é sempre para discutir a questão do aprendizado, as metas. Na realidade, se fala dessa diversidade que a gente tem na escola, mas não levando para esse tema específico. É mais a questão dos déficits de aprendizagem que a gente tem (...) eu não me lembro de ter feito nenhuma formação que abordasse esse tema.” (Duda).

“No sentido de que a Secretaria de Educação não coloca como uma coisa que deveria todos os professores terem uma formação. Sobre ter uma base, pelo menos uma pequena base ou uma noção do que vem a ser a transexualidade, a homossexualidade, enfim, toda essa revolução humana que está existindo (...) Porque muitas vezes o aluno está num conflito tão grande, como já aconteceu o ano passado, de ele tentar suicídio, de ele dizer numa carta que queria morrer, que não tinha se matado ainda por causa da mãe dele. E eu sei que ele é um. Será que de repente ele não aceita o corpo dele como um homem e se sente uma mulher por dentro? O que é o trans na realidade?” (Xica).

“Nós estamos na escola do século 19 para alunos do século 21. Que recebem muito mais informação, que aprende de um jeito diferente do que nós aprendemos. Então, como fazer para lidar com isso? Não temos professores preparados. Não temos uma equipe gestora, equipe pedagógica que seja treinada para trabalhar com isso. Aqui não tem uma psicóloga para trabalhar com esses desafios. O próprio estado acha que faz uma formação de 2 horas, explicando alguma coisa e acha que está OK, bola para frente. Eu dei uma formação. Mas se forma alguém assim?” (João).

Nesse sentido, pensar em uma formação que abarque todas essas questões como um manual a ser seguido fielmente, não acredito que atenda à essas demandas das professoras. Em setembro de 2021 foi lançada a Cartilha Direitos da População LGBTQIA+ em Pernambuco pelo Governo do Estado. Porém nenhuma professora conhecia esse material. Ao analisar essa cartilha observei uma forma de enquadramento que não contempla a definição que escutamos das pessoas trans. É preciso atenção para não criar manuais que possam ser interpretados como regras. Acredito no diálogo, na escuta e na escola; penso que a cada ano a escola é uma nova escola e precisa ser entendida, analisada e pensada como algo vivo e em constante movimento.

Assim, percebo a necessidade de se escutar a pluralidade da transexualidade e não tentar definir ou decidir o que é melhor para uma pessoa trans. Britzman (2021) lembra que existe ainda hoje uma tentativa de estabelecer uma geografia da sexualidade. Já, Louro (2020) afirma que são inúmeras as tentativas de tecer uma pedagogia da sexualidade. No viés da Psicanálise a escolha sexual do sujeito não é determinada pela anatomia do corpo, mas é na linguagem que os significantes podem ser simbolizados na relação com o corpo e pelo corpo para enunciação do desejo (SOUTO et. al., 2016). Condição que a própria história mostra ser impossível enquadrar e pedagogizar a sexualidade.

Para nossa reflexão

A escola do século XXI é uma instituição construída sobre conceitos morais e culturais que precisam se reestruturar para acolher e incluir a todas as estudantes. Nesse sentido, as professoras ressaltam suas dificuldades e êxitos em suas práticas demonstrando os caminhos que trilharam para propiciar o respeito às diferenças e diversidades no espaço escolar. Apesar da existência de normativas que pretendem acolher e incluir as pessoas *trans* na escola, faz-se necessário o diálogo, o debate e a escuta de todas as pessoas envolvidas, inclusive das que se sentem incomodadas com a condição trans, de modo a fomentar questões que favoreçam a abertura de reflexões a pensar no direito à educação para todas, construindo relações pautadas no respeito e inclusão.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2021.
- BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 99-127, set-dez. 2014. Disponível em: www.scielo.br/j/heduc/a/mYyBNBD7hVNgkrwNWTXK5DS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jul. 2021.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 105-142.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. **Sentido ético da formação: implicações escolares**. Eccos Revista Científica, São Paulo, n.43, p. 85-95, maio/ago. 2017. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7418>
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 01 set. 2021.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 1666, p 1106-1133, out./dez. 2017.
- ROSA, Priscilla. **O mar que me acompanha**. Recife: Castanha mecânica, 2021. 68p.
- SOUTO, Jailma Belarmino; SILVA JÚNIOR, Edivan Gonçalves da, OLIVEIRA, Patrícia Aurília B. A. de; NOGUEIRA, Josiane de Aquino; GOUVEIA, Maria lígia de Aquino. As vias da transexualidade sob a luz da psicanálise. **Cadernos de Psicanálise (Rio de Janeiro)**. V. 38, n. 34, jun. 2016.



Uma reflexão sobre os estereótipos, preconceitos e educação

Thainá Roos Ribeiro
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Preconceitos e estereótipos referentes a gênero, raça e classe, se formaram e se mantêm há muito tempo na sociedade. A educação como um dos principais processos formativos na sociedade não se encontra livre da criação ou reprodução desses estereótipos. A educação está constantemente sendo analisada e transformada. Essa pesquisa busca responder a seguinte questão: Como os estereótipos atuam na educação e qual sua relação com processo formativo socioeducacional? E tem como objetivo compreender o funcionamento dos estereótipos como artifícios do discurso e qual a sua relação e influência no processo educativo. Para este trabalho foi utilizado como método a ampla revisão de literatura, destacando os conceitos-chave: estereótipos, discursos, opressão e educação. Podemos concluir que a educação faz parte de uma estrutura social ampla e complexa, por isso, não podemos encarregar a educação de salvar o mundo dos preconceitos, discriminações e opressões, uma vez que ela é também parte destas instituições. No entanto, é possível iniciar transformações sociais a partir de novas ideias sobre educação, que podem contribuir para o combate ao estereótipos e preconceitos.

Introdução

Historicamente a educação se mostrou um processo complexo, uma vez que boa parte dos valores sociais, políticos, econômicos e culturais são importados para dentro do seu processo formativo. O tempo em que acontece e os valores vigente influenciam toda a estrutura da educação. Não obstante, a educação também parece ser uma área em que as possibilidades de mudanças e avanços podem ser realizadas,

mesmo que com muito esforço. Esse entendimento da dimensão da complexidade da educação enquanto processo formativo é importante para que se possa compreender a relação proposta por esta pesquisa, que busca realizar uma reflexão sobre estereótipos, preconceitos e educação, com alguma ênfase nas relações de gênero, raça e classe. Buscando responder a seguinte questão: Como os estereótipos atuam na educação e qual sua relação com processo formativo socioeducacional? Para isso, vamos nos valer da revisão de literatura que dará a base de sustentação e será o modo como vamos acessar os conteúdos acerca dos conceitos que norteiam essa pesquisa.

Para que seja possível nos servir da vasta literatura que pesquisamos, escolhemos uma abordagem híbrida que podemos chamar de hermenêutica/dialógica. É hermenêutica no momento de compreensão dos textos, de interpretação, de considerar a amplitude e complexidade que permeiam a relação entre pesquisador e obras a serem estudadas. Leva em consideração o momento pré-textual das obras e busca compreender as motivações dos autores; considera também a composição do próprio texto, seus conceitos, argumentos e multiplicidades; assim como busca examinar o contexto no qual o texto se relaciona com o pesquisador e com o momento em que se pesquisa. Mas, é também dialógica na medida que admite dentro do percurso investigativo o diálogo dos autores e dos conceitos tomando em conta a historicidade por trás de cada obra, tendo em vista proporcionar uma análise coerente e apropriada das ideias estudadas. É oportuno destacar que a proposta metodológica a partir da dialogicidade não se limita a interpretação e comparação dos textos estudados, mas construir pontos de conexão, de diálogos, entre as teses apresentadas, constituindo assim uma síntese original a partir dos estudos dessas obras.

Um dos pressupostos importantes do qual partimos é que o discurso é uma espécie de tecnologia de poder, atuando de maneira fundamental para a disseminação do racismo, sexismo e discriminação de classe. O discurso é também produto ideológico de poder e utiliza o estereótipo como um importante artifício de linguagem para a manutenção de seus ideais. Assim, o objetivo principal desta pesquisa é compreender o funcionamento dos estereótipos como artifícios do discurso e qual a sua relação e influência no processo educativo.

Resultados e considerações

Os estereótipos são artifícios do discurso enquanto tecnologia de poder. O discurso é capaz de criar narrativas que direcionam e prescrevem ações e juízos de valor. Muitas dessas narrativas foram construídas socialmente durante muito tempo, como uma única forma de se enxergar as coisas, utilizando dos estereótipos como uma das armas para “impregnar” conceitos, ou melhor, pré-conceitos.

Um estereótipo é uma visão geral ou preconceito sobre os atributos ou características dos membros de um determinado grupo ou sobre os papéis que tais membros devem cumprir (por exemplo, mulheres, lésbicas, adolescentes). De acordo com essa definição, os estereótipos presumem que todos os membros de um determinado grupo social possuem atributos ou características particulares (por exemplo, os adolescentes são irresponsáveis) ou têm papéis específicos (por exemplo, as mulheres são cuidadoras naturais). Para qualificar uma generalização como um estereótipo, não importa se tais atributos ou características são ou não comuns às pessoas que compõem o grupo ou se seus membros realmente exercem tais funções. O elemento chave é que, embora se presuma que o grupo específico possua tais atributos ou características ou cumpra esses papéis, acredita-se que uma pessoa, simplesmente por pertencer a ele, agirá de acordo com a visão generalizada ou pré-conceito existente sobre o grupo mesmo. Todas as dimensões da personalidade que tornam uma pessoa única serão, portanto, filtradas pelas lentes daquela visão geral ou preconceito sobre o grupo com o qual estão identificadas (COOK; CUSACK, 2010, p. 31).

As autoras entendem que faz parte da natureza humana atribuir estereótipos. Esse processo que muitas vezes é inconsciente, é uma maneira de categorizar as pessoas, grupos ou tipos específicos, buscando simplificar o mundo ao nosso redor. O processo de estereotipagem atribui funções e características a indivíduos com base apenas no aparente pertencimento do mesmo a um determinado grupo. Com efeito, a produção de generalização sobre características, papéis ou atributos dos membros de um determinado grupo social gera uma série de preconceitos sobre os mesmos. Sendo assim, ao longo do processo de estereotipagem, considerar as habilidades, desejos, necessidades e circunstâncias individuais de cada indivíduo se torna desnecessário. Talvez caiba uma crítica sobre a afirmação de que faz parte da natureza humana atribuir e criar estereótipos, uma vez que é um artifício e, portanto, não pode ser natural. Também é possível considerar que buscando simplificar a forma de enxergar o mundo ao nosso redor, ao estereotipar grupos, classes, indivíduos, é um meio perigoso e, de certa forma, violento, como pretendemos demonstrar neste trabalho.

O uso do termo estereótipo surge em referência ao processo de impressão e foi adaptado em forma de metáfora como um conceito pelas ciências sociais para demonstrar o funcionamento dos preconceitos exercidos pelas pessoas sobre determinados grupos ou indivíduos, enxergando-os como se fossem reimpressões de um molde. A descrição da função dos estereótipos diz que sua autenticidade é confirmada de maneira pré-racional, uma vez que os estereótipos comunicam o mundo antes mesmo de observarmos ele. É através da imaginação que definimos algumas coisas, sem nem ao menos experimentá-las ou conhecê-las. Esses conceitos antecipados regem nossas percepções. A educação é, em tese, a área responsável por nos tornar conscientes disso para podermos diagnosticar esses vícios de “co-

nhecimento”. No processo de estereotipagem os objetos observados ou imaginados são marcados como familiares ou estranhos, suas diferenças são potencializadas ao máximo para que algo que é familiar pareça muito familiar, e algo que é estranho seja visto como muito estranho, causando aversão ao indivíduo. Outros modos de funcionamento são a utilização de analogias vagas sobre os objetos observados, ou a utilização de imagens antigas e ultrapassadas, projetando-as e relacionando-as a uma visão recente, como apontam Cook e Cusack (2010). A autoras também afirmam que as pessoas não enxergam o mundo como ele é, mas, preconcebem através dos estereótipos, que são imagens mentais que servem de base para dar sentido às percepções de mundo que as pessoas têm. Os estereótipos funcionam como uma forma de simplificar os processos de entendimento de atributos altamente variáveis, como as características e papéis individuais do mundo em que vivemos. Ou seja, as pessoas são categorizadas ou estereotipadas com base em critérios, como gênero, orientação sexual, origem racial ou étnica, classe, idade e religião.

Cook e Cusack (2010) buscam demonstrar como os estereótipos opressivos contra as mulheres são um fenômeno comum em todas as partes do mundo. Pelo interior de cada país, os estereótipos alcançam diferentes setores da sociedade como, por exemplo, a educação, a saúde, o emprego, a família, entre outras áreas. Os estereótipos de gênero foram alçados à uma função hegemônica, a ponto de determinar o valor, e também ordenar ou restringir o papel apropriado das mulheres em suas comunidades, combinando com a persistência de noções antiquadas e defasadas sobre as mulheres, seus atributos e suas qualidades. É importante que façamos a ponderação de que o conteúdo dos estereótipos não são os mesmos em todos os lugares, já que podem variar de acordo com o setor social ou com o país. Mas, ocorrem de maneira muito similar em todos os lugares, sendo artifícios de discursos, que ocupam uma posição de poder ao operar na construção de crenças sistêmicas que buscam justificar a subordinação das mulheres na sociedade. Os estereótipos de gênero são altamente resistentes a erradicação ou reformas.

Os estereótipos são capazes de neutralizar qualquer tipo de pensamento crítico ou abertura à dúvida. Atuam de maneira a concretizar uma percepção acerca do mundo como verdade inquestionável. É preciso ficar atento sobre o perigo de se ater apenas um lado da história, de crer em uma única narrativa; e é preciso compreender como se cria uma narrativa universal, generalista, acerca de uma coisa tão íntima; se cria uma história única mesmo tendo uma multiplicidade intersubjetiva de histórias. Segundo Adichie (2019), quando se mostra a um povo uma coisa, muitas vezes sem parar, uma única coisa, o povo acaba por se tornar aquilo, assim se cria uma história única. A criação dessa história única tem a ver com o poder, pois só através dele que se consegue fazer com que uma história única seja a história definitiva de alguém. O poder é, na verdade, essa habilidade de contar a história de outra pessoa, mas não somente isso, de transformá-la em única e definitiva. “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são

incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (ADICHIE, 2019, p. 26). Podemos ainda notar que conforme Adichie (2019), a consequência de definir uma única história é a automática retirada de dignidade das pessoas afetadas, pois realça muito mais as diferenças e não possibilita o reconhecimento da nossa principal característica: a humanidade. Esse processo tem como consequência que se enfatize ainda mais os estereótipos. A autora conclui que toda história tem sua importância; e que a forma como ela é contada também, pois dependendo de como ela é contada pode acabar por difamar um povo, mas de outro modo pode empoderar e humanizar o povo. Ao que parece, Lins et al (2016) caminham nesse mesmo sentido, afirmando que a busca pela igualdade entre as pessoas não é eliminar as nuances e as diferenças, mas assegurar que tais diferenças não sejam usadas para estabelecer relações de poder, hierarquia, violência e injustiça.

Conforme Connell e Pearse (2015) mesmo que a fala e a escrita, ou seja, a linguagem sendo o campo mais observado das relações de gênero, não podemos tê-lo como único. Há um simbolismo de gênero, influenciado por uma indústria da cultura, que opera na ambientação construída através de roupas, filmes, fotos, gestos, maquiagens, enfim, em muitas formas impessoais da cultura. Para Tiburi (2018), nessa sociedade existem certos papéis que as pessoas são obrigadas a desempenhar, eles são constituídos através de um mecanismo de significação administrado e manipulado, que visa melhor e mais facilmente dominar as pessoas.

Cook e Cusack (2010) entendem que os estereótipos desempenham um papel central na perpetuação e legitimação da subordinação social de determinados grupos, sobretudo os que envolvem gênero, raça e classe. A estrutura social e legal da sociedade moderna é constantemente e profundamente influenciada nessas suposições enraizadas na história das ideias sobre esses grupos. Chega a ser surpreendente a continuidade desses estereótipos, mesmo com mudanças nos contextos político-econômicos. Sobre as mulheres, por exemplo, os estereótipos conferem papéis de subserviência e desvalorização de suas características e atributos frente a sociedade. Os preconceitos sobre as mulheres estereotipam um papel de inferioridade, gerando desrespeito e desvalorização a elas em todos os setores sociais. Há um impacto grave gerado por esses estereótipos para com esses determinados grupos, a saber, as pessoas podem passar a ser condicionadas socialmente a internalizar esses estereótipos negativos sobre si mesmas, cumprindo um papel subserviente e passivo frente ao discurso que busca manter o *status quo*. Como consequência disso, uma vez que as sociedades não reconhecem e não eliminam os preconceitos gerados pelos discursos estereotipados voltados para esses grupos, há um agravamento da sensação de impunidade em relação a uma série de violações dos direitos humanos, que afetam, sobretudo, mulheres, pessoas negras e pobres. Assim, permitem-se que preconceitos injustos de gênero, raça e classe criem raízes e se mantenham ativos na sociedade, causando uma desvalorização contínua desses grupos.

Algumas dessas narrativas dominantes já vêm sendo desconstruídas ultimamente, mas ainda carecem de uma reflexão acerca do papel prático da educação frente a tais estereótipos. É importante, nesse aspecto, entendermos como as estruturas socioeducativas ainda favorecem a criação e reprodução de estereótipos, sejam eles de gênero, raça, classe, etnia, culturais ou religiosos. Sabemos que as instituições de ensino não estão livres de reproduzirem estereótipos, discursos machistas e preconceituosos, visto que vivemos em uma sociedade patriarcal e capitalista, e conseqüentemente refletirá nos ambientes educacionais. Para a autora Bell Hooks (2020, p. 145), “o impacto do pensamento machista e dos preconceitos nas formas de saber criou distorções e sistematicamente sustentou desinformação e pressupostos falsos que roubaram do aprendizado a integridade que deveria sempre ser a base da aquisição de conhecimento”. Ainda, para ela, a educação que temos atualmente desempenha uma função imprescindível como espaço onde estudantes aprendem a manter princípios que asseguram o *status quo*. Dessa forma, os pensamentos patriarcais, racistas e classistas se fortalecem ocasionando o enfraquecimento da democracia, pois faz com que a educação beneficie e atenda às necessidades de uma parcela da sociedade. Bell Hooks (2020) também entende que independente de gênero, raça ou classe, a maior parte dos estudantes internalizam pensamentos estereotipados, pois foram socializados em uma cultura machista, sexista, racista, capitalista e imperialista. Diante disso, se faz necessário que os educadores sejam capazes de superar o desafio de desconstruir os possíveis estereótipos negativos e ensiná-los a enxergar que “as perspectivas variam conforme o grau em que qualquer um de nós tenha sido socializado para ter pontos cegos em nossos pensamentos com base em raça, gênero e classe social” (HOOKS, 2020, p. 157-158). Por isso, a educação humanista vem sendo desvalorizada, pois na atualidade a educação deve ser voltada para a formação de futura mão-de-obra, desestimulando o pensamento crítico e as práticas pedagógicas que visam promovê-lo.

Nessa perspectiva de educação, entende-se que a “educação de excelência é considerada aquela que prepara as pessoas desenvolvendo suas competências para se integrarem e servirem ao mercado” (GOERGEN, 2020, p. 123). Para o autor, são impostos à educação os princípios de utilidade e produtividade pertinentes ao sistema econômico, afastando-se do propósito da formação humana subjetiva e cidadã. Quando a educação é posta como um negócio e não como um direito, em que é compreendida como um local de convivência e formação integral humanizado, toda estrutura se modifica e se acomoda nessa organização. Conforme Cara (2019, p. 26), tratar a educação como um investimento econômico, é uma maneira de negar o direito à educação, “o direito de todas as pessoas se apropriarem da cultura, por essa apropriação ser parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida”. Logo, para o autor, o direito à educação, definitivamente é um direito humano. “Enquanto instituições educacionais continuarem a servir como ambiente em que as políticas de dominação em qualquer de suas formas são

perpetuadas e mantidas, professores e professoras precisarão confrontar a questão da humilhação” (HOOKS, 2021, p. 169), isto é, para ela, a humilhação é a desumanização do processo de ensino/aprendizagem.

Outro ponto relevante é a forma que as instituições educacionais se utilizam para manter a ordem e controle das pessoas que ali habitam. Segundo Botelho (2019), as escolas são reflexo da maneira como a sociedade é estruturada, se esta for violenta e intolerante, os espaços de ensino também serão. Além de aprendermos conforme a cultura que estamos inseridos, também aprendemos nos relacionar com nós mesmos, com outras pessoas e com o mundo de uma forma particular. Mas é importante compreender que não aprendemos de qualquer jeito e sim, seguimos as lógicas sociais impostas, não só reproduzindo, mas praticando todas as formas de exclusão que a sociedade produz e faz operar com êxito. Na mesma linha de pensamento, Freire e Sousa (2020), trazem que as pessoas internalizam e reproduzem, por vezes, inconscientemente ações, hábitos e pré-conceitos, mesmo discordando. E que ao construir suas identidades, as pessoas passam pelo processo de aceitação, em que se apropriam de certos princípios e valores; de ação, ao decidir maneiras de agir, uma vez que essas decisões determinam de forma positiva ou negativa as suas experiências; e além disso, o da autoconsciência, que percorre pela reflexão das ações e as interações interpessoais e da aprendizagem.

Tardif (2014, p. 220) afirma que a escola se organiza de tal maneira que visa manter a ordem e disciplina dos estudantes e aos educadores, um quadro já estabelecido, como os conteúdos a serem ensinados, os passos a serem seguidos e os objetivos que devem ser atingidos. Como exemplo, o autor traz a questão do “ambiente físico (classe fechada, carteiras enfileiradas, etc.) e social (seleção daqueles que podem entrar na sala de aula, normas punitivas, regras de exclusão da classe, regras que determinam os comportamentos aceitáveis, etc.)”, o que promove uma forma de administrar a interação com/dos estudantes. Dessa forma, a escola junto aos educadores, já pré-estabelecem uma ordem na sala de aula.

Para Linhares e Pinho (2020), é fundamental reconhecer a escola para além de um espaço de reprodução ou reflexão das concepções de sexualidade, raça e gênero que permeiam a sociedade, mas que inclusive, ela as produz na rotina escolar. Desse modo, é possível notar o quanto e como as identidades das pessoas vão se constituindo. As autoras também compreendem que questões como o racismo, sexismo e homofobia estruturam a sociedade, as quais foram produzidas historicamente pelos inúmeros privilégios aos brancos, aos ricos, aos homens e heterossexuais.

Ferreira e Luz (2009) destacam que a sociedade prescreve os comportamentos masculinos e femininos, a escola reproduz o que a sociedade demonstra esperar através dessas prescrições. Para as meninas se ensina sobre a discrição, passividade, delicadeza, fragilidade, emoção e pudor. Para os meninos se ensina sobre força, racionalidade, competitividade, assertividade. Assim são separados os valores do

masculino e do feminino na educação. A sociedade espera que surjam relações heterossexuais entre eles, pois também prescreve através da heteronormatividade, que essa é a única forma correta de vivenciar a sexualidade. “Constroem-se dois mundos – o real e o imaginário – tão díspares que não ajudam a construir relações igualitárias numa realidade na qual homens e mulheres vivem juntos e que nem sempre (ou quase nunca) se enquadram nesses padrões” (LUZ, 2009, p. 40). Através da imposição desses padrões socialmente rígidos e intolerantes em relação a diversidade de gênero, se promove uma onda de discriminação, preconceito, ódio e violência, que acabam impedindo um aprimoramento no desenvolvimento social e humano. A partir disso, podemos perceber que a educação é marcada por muitos preconceitos e estereótipos.

Cara (2019) traz uma reflexão interessante, sobre como a educação é vista por diferentes perspectivas. Para os ultraliberais a educação é, antes de tudo um investimento econômico e depois se torna uma oportunidade de negócios, para os ultrarreacionários é um plano de dominação política. Como propósito, a militarização e programas como o Escola sem Partido nas instituições de ensino, visa a ampliação de discursos ultraconservadores, a fim de cativar novos aliados e manter os que ali já estão inseridos. A “estratégia é submeter as comunidades escolares e a sociedade a um intenso pânico moral e ideológico, criando uma falsa oposição entre pedagogia e disciplina. Na prática, promovem o autoritarismo que, por definição, coíbe a apropriação da cultura de forma livre e emancipada”. Em conformidade, Antunes (2005, p. 30-31) entende que as relações autoritárias excluem e impedem todos os indivíduos de serem ativos no processo educativo, pois ao se fundamentar na ideia que simplesmente alguém comanda e outro executa, se nega, “na relação pedagógica, a vivência daquilo que nos caracteriza como humanos: pensar, refletir, avaliar, projetar, propor, recriar, agir sobre a realidade, transformando-a e transformando a nós mesmos” (ANTUNES, 2005, p. 151). Assim, podemos dizer que a democracia nas escolas é de grande importância, já que não existe relações realmente pedagógicas baseadas no autoritarismo.

as práticas autoritárias, promovidas e encorajadas por muitas instituições, minam a educação democrática na sala de aula. Ao atacar a educação como prática da liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, por isso, destrói a “magia” que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos. Ele “tira toda a graça” do estudo, tornando-o repressivo e opressivo. Professores autoritários investem frequentemente na noção de que comumente estereotipados por suas contrapartes mais conservadoras como não tão rigorosos ou como carentes de padrão (HOOKS, 2019, p. 201).

Para incorporar a democracia no dia-a-dia da escola, é preciso que um conjunto de ações que fará com que ela esteja presente, como no currículo, na elaboração do projeto político-pedagógico realizado por meio da participação da comunidade escolar, no cotidiano da sala de aula, na relação e interação dos docentes e demais

funcionários com os estudantes, na decisão dos conteúdos a serem trabalhados, no relacionamento entre gestão e comunidade, do modo como a escola lida com as diversidades e com os conflitos, entre outros. É preciso um trabalho de longo prazo para desfazer os fundamentos do poder autoritário, das relações desrespeitosas, do medo, “do clientelismo, do patrimonialismo, da discriminação, enfim, é necessário um investimento em ações continuadas que criem condições de materialização da democracia e da cidadania no dia-a-dia da unidade educacional” (HOOKS, 2019, p. 58). Para a autora, além da democracia, a escola não pode deixar de levar em conta a cidadania, a participação e a autonomia, se seu objetivo for que estudantes se apoderem do conhecimento, tendo como princípio a “prática social concreta e a realidade onde ela acontece, objetivando a humanização e a viabilização da convivência justa, solidária e sustentável” (HOOKS, 2019, p. 50).

Portanto, podemos concluir que não é possível constituir o trabalho e as relações interpessoais de maneira adequada em escolas que atuem a partir de bases autoritárias, mesmo que muitas vezes esse autoritarismo esteja disfarçado. Como exposta acima, a escola reflete as características da sociedade e a sociedade, de maneira geral, parece estar mais inclinada a reproduzir as ideias opressivas e de dominação da estrutura social histórica, ao invés de contemplar um ambiente plural, com respeito as diferenças, a multiculturalidade e a liberdade. Mesmo de maneira inconsciente, os estereótipos sobre gênero, raça, classe, etnia, cultura e religião, são constantemente reforçados e disseminados, demonstrando que há uma enorme dificuldade em trabalhar a desconstrução desse mecanismo de poder, preconceito e opressão. Todavia, a área da educação é capaz de propor ideias para uma mudança de perspectiva, como de fato já existem movimentos nessa direção, mas é sempre importante ponderar que a educação sozinha não tem a capacidade, nem a pretensão de salvar a sociedade dos estereótipos e preconceitos, uma vez que todas as suas estruturas e instituições fazem parte dessa mesma sociedade que cria e reproduz esses estereótipos e preconceito. Mas de fato, é uma das áreas mais propícias e frutíferas para que novas ideias e movimentos possam surgir, visando uma formação mais livre e democrática.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história** única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, 61 p.
- BOTELHO, Denise. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 115-120.
- CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-32.
- CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. 3. ed. São Paulo: Nversos, 2015. Tradução Marília Moschkovich.

COOK, Rebecca J.; CUSACK, Simone. **Estereótipos de gênero:** perspectivas legais transnacionais. Philadelphia: University Of Pennsylvania Press, 2010. 311 p. Tradução para Espanhol: Andrea Parra.

FERREIRA, Beatriz Maria Megias Ligmanovski; LUZ, Nanci Stancki da. Sexualidade e gênero na escola. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (org.). **Construindo a igualdade na diversidade:** gênero e sexualidade na escola. Curitiba: Editora Ufpr, 2009. Cap. 2, p. 33-45

FREIRE, Jedinei Lúzia Alves Freitas.; SOUSA, Denise Dias de Carvalho. Proseando sobre o feminino e a construção de identidade de gênero na mídia impressa. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; RODRIGUEZ, Victor Manuel Amar (org.). **Interseccionalidades em pauta:** gênero, raça, sexualidades e classe social. Salvador: Edufba, 2020. p. 331-355.

GOERGEN, Pedro. O sentido da educação na sociedade contemporânea. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (org.). **A escola:** uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. Cap. 6. p. 123-146. Disponível em: l1nq.com/zwlc. Acesso em: 14 set. 2022.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?:** mulheres negras e feminismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020. 319 p. Tradução: Bhuvli Libanio.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. 16. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021. 175 p. Tradução: Bhuvli Libanio.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021. 272 p. Tradução: Stephanie Borges.

HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020. 283 p. Tradução: Bhuvli Libanio.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021. 300 p. Tradução: Kenia Cardoso. HOOKS, Bell. Teoria Feminista: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019. 254 p. Tradução: Rainer Patriota.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais:** a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016. 142 p.

LINHARES, Tatiane Pina Santos; PINHO, Maria José Souza. Educar para sexualidade: processo colaborativo crítico-reflexivo. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; RODRIGUEZ, Victor Manuel Amar (org.). **Interseccionalidades em pauta:** gênero, raça, sexualidades e classe social. Salvador: Edufba, 2020. p. 385-409.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum:** para todas, todes e todos. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. 125 p.



“Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes”: por uma ‘pedagogia engajada’

Cátia Silene Morera
Doutoranda em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/
Prefeitura Municipal de São Leopoldo

Resumo: A escola está *cheia de mazelas*: podemos constatar esta afirmação ao acessar as notícias nos veículos de comunicação, como as revistas por exemplo, ou ao ler as reflexões e análises sobre a educação realizadas por pesquisadores da área. Os agravantes no processo educacional nos deixam em uma encruzilhada: deveríamos nos colocar contra a escola? Podemos optar por ser a favor da escola. Sim, existem mazelas: existe uma escola dos conhecimentos para o rico e uma escola do acolhimento social para os pobres, os atuais discursos sobre a educação não possuem uma definição do que é um ser humano, há uma erosão na relação entre educação e democracia (LIBÂNEO, 2012; CHARLOT, 2019; BARBOSA, 2020). Definir a escola apenas por suas mazelas é o pior dos crimes, pois isto contribui para que reações e resistências não apareçam. A escola do século XXI precisa investir em uma “pedagogia engajada” (HOOKS, 2022).

Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Pus a massa fiz cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar (GERALDO, 1979).

Introdução

Ao lermos sobre a história da educação do Brasil somos apresentados de forma crua à realidade que Zé Geraldo apresentou de forma poética em 1979: as crianças de “pé no chão” não podiam estudar. Nas últimas décadas a escola pública foi democratizada, ou seja, todos têm o direito a uma vaga na escola. Estado e família tem o dever de garantir o acesso de crianças e adolescentes à educação formal.

A pressão dos movimentos sociais, organizados nos anos 1980, garantiu que a Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) surgissem como instrumentos legais pavimentando o caminho de acesso e permanência das classes populares nas escolas. Vemos a materialização da educação formal, deixando de ser privilégio ou favor e se constituindo como um direito fundamental.

Porém, percebemos que a escola está *cheia de mazelas*. Ao abrirmos as revistas semanais²⁰ nos deparamos com manchetes como: “A política neoliberal transformou a deficiência em mercadoria”, “Camilo Santana admite que ‘há graves erros no Ensino Médio’, mas não indica revogação”, “Colégio do RS cancela evento com Frei Betto após pressão de pais de alunos”²¹. Pesquisadores também apontam agravantes no processo educacional que nos deixam em uma encruzilhada: seria a escola “intolerável e irredimível” (BALL; COLLET, 2021, p. 4)? Deveríamos nos colocar contra a escola?

Neste ensaio argumentamos que na encruzilhada que nos encontramos podemos optar por ser a favor da escola. E que sim, existem mazelas (cf. Libâneo, 2012; Charlot, 2019; Barbosa, 2020), mas também existem reação e resistência. A escola

²⁰ As manchetes selecionadas pela autora foram retiradas da revista semanal Carta Capital. Em seu site a revista se apresenta como um veículo de comunicação que “pratica jornalismo em sua essência, crítico e transparente, desde a sua fundação, em 1994. Pois não há esperança de sobrevivência humana sem homens e mulheres dispostos a dizer o que acontece, e o que acontece porque é.” MANIFESTO. In: CARTA capital. São Paulo. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/editora/cartacapital/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

²¹ Sobre as três matérias citadas: “A política neoliberal transformou a deficiência em mercadoria” é uma fala da mestrandia em Educação pela USP Mariana Rosa que é entrevista pela revista para falar sobre os desafios na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. A pesquisadora aborda que o retorno de instituições exclusivas para pessoas com deficiência é uma releitura do apartheid, dos manicômios e dos hospitais psiquiátricos; na segunda manchete temos o Ministro da Educação Camilo Santana defendendo que haverá mudanças no novo Ensino Médio a fim de corrigir problemas apontados pela consulta pública feita pelo governo, porém não teríamos uma indicação de retorno ao modelo anterior (por maiores que sejam as críticas dos pesquisadores sobre o Ensino Médio em relação a sua nova estrutura e a concepção de educação subjacente); já a terceira e última manchete relata sobre o abaixo-assinado promovido por pais e responsáveis por estudantes de escola privada de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, solicitando o cancelamento da palestra do teólogo Frei Betto, pois ele seria contra os valores importantes e essenciais na educação das crianças. Para saber mais sobre as matérias seguem os seus links em sequência de apresentação: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-politica-neoliberal-transformou-a-deficiencia-em-mercadoria/>; <https://www.cartacapital.com.br/educacao/camilo-santana-admite-que-ha-graves-erros-no-novo-ensino-medio-mas-nao-indica-revogacao/>; <https://www.cartacapital.com.br/educacao/colegio-do-rs-cancela-evento-com-frei-betto-apos-pressao-de-pais-de-alunos/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

do século XXI precisa investir em uma “pedagogia engajada” (HOOKS, 2022, p. 28). Achar que essas *mazelas* definem a escola é o pior dos crimes.

Fundamentação teórica

Para expor aquilo que neste ensaio estamos chamando de *mazelas da escola* trazemos teóricos que nos provocam a pensar sobre a educação na contemporaneidade apresentando seus limites, contradições e suas possibilidades. Mas, antes, precisamos apresentar, mesmo que brevemente, o pensamento de Stephen Ball e Jordi Collet-Sabé que argumentam “que a escola moderna é uma instituição intolerável” (BALL; COLLET, 2021, p. 1). Apresentamos o seu argumento para nos contrapor.

Os autores começam o seu artigo perguntando: “o que há de errado com a escola?” (BALL; COLLET, 2021, p. 1). Para eles a escola é a fonte constante e inevitável dos problemas educacionais por ser mal projetada e injusta em seus processos, produzindo mais e diversas desigualdades: “de acesso, de tratamento, de resultados, de recursos, etc., e perpetuando formas de violência” (BALL; COLLET, 2021, p. 4). É impossível pensar que as injustiças e desigualdades produzidas na/pela escola possam ser “remediadas pelo aperfeiçoamento ou pela reforma” (BALL; COLLET, 2021, p. 4): isto é causa perdida. Então, nesta encruzilhada, deveríamos ser contra a escola, afinal, ela “não é tão necessária, na verdade é um bloqueio, obstáculo, inibição à liberdade e à ‘aprendizagem’” (p. 5).

Porém, os seres humanos precisam ser educados. Se formos contra a escola onde acontecerá “a socialização metódica das novas gerações” (DURKHEIM, 2011, p. 54)? Se formos contra a escola onde será ensinado às crianças como o mundo é (ARENDRT, 2013)? Claro, temos consciência dos limites e contradições desta instituição. Mas, antes de nos posicionar contra a escola, precisamos lembrar da sua importância social e estarmos atentos a quais são as suas mazelas e porque elas acontecem.

Não tem como pensar nas desigualdades sociais brasileiras sem falar sobre a perversidade denunciada por José Carlos Libâneo. Para ele a escola pública brasileira é dual: existe uma escola dos conhecimentos para o rico e uma escola do acolhimento social para os pobres. As políticas educacionais de organismos internacionais impactaram negativamente os objetivos e as formas de funcionamento interno das escolas. Estas políticas

se transformaram em *cartilhas* no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação, etc (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Libâneo (2012) sustenta que na virada para o século XXI as políticas educacionais brasileiras contribuíram para o declínio da qualidade da escola pública no

Brasil. A fim de respeitar as diferenças sociais, culturais, psicológicas, promovendo uma educação que incluísse as classes populares, os objetivos da escola foram distorcidos. As escolas localizadas nas periferias urbanas precisam considerar todos os aspectos relacionados ao respeito às diferenças, porém, sua função de socialização não pode se restringir à convivência, ao compartilhamento cultural, “de práticas de valores sociais, em detrimento ao acesso à cultura e à ciência acumulada pela humanidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Bernard Charlot (2019) identifica que os atuais discursos sobre a educação não possuem uma definição do que é um ser humano. As pedagogias clássicas foram alicerçadas sobre fundamentos que definem as características do ser humano ideal levando, assim, a uma conceituação de como devemos educar as crianças. Porém, o pesquisador constata que atualmente a chamada ‘questão antropológica’ não é sequer levantada, levando-se à uma porta aberta para a barbárie. Não existem debates pedagógicos sobre a educação, esmaecendo-se, assim, o embate entre a norma da pedagogia tradicional e o desejo da pedagogia nova. Estamos educando nossas crianças por meio de “bricolagem pedagógica e práticas híbridas” (CHARLOT, 2019, p. 167).

As práticas familiares são mais próximas do polo desejo e as práticas escolares do polo norma, mas umas e outras são híbridas: liberdade da criança na família, mas ‘tem limites’; práticas escolares basicamente tradicionais, uma vez que a própria organização do espaço e do tempo escolares e a ênfase sobre a avaliação individual induzem práticas tradicionais, mas o professor abre parênteses de inspiração construtivista, com um pouco de pesquisa de trabalho de grupo, de Internet etc. [...] Ainda há pais ou professores mais ‘conservadores’ e outros mais ‘modernos’, mas isto parece ser um efeito da sua personalidade e das formas como eles veem a vida e não a consequência de uma escolha filosófica e antropológica (CHARLOT, 2019, p. 167).

Como pensar a educação, a pedagogia, o currículo, o projeto político pedagógico, o regimento escolar, enfim, como fazer escolhas pedagógicas sem ter um fundamento antropológico e filosófico? Este vácuo é preenchido, segundo Charlot (2019), pela lógica socioeconômica que, por um lado, define que as pessoas precisam consumir para haver crescimento econômico. Assim, o desejo é legitimado e “toda norma que visa a impedir ou controlar a sua satisfação é a priori suspeita” (CHARLOT, 2019, p. 168). E por outro lado, o capitalismo precisa da norma para impor sua riqueza, seu poder e chegar ao seu principal objetivo: o lucro produzido em situações de desigualdade.

Quando o próprio mercado, isto é, a relação entre oferta e procura, decide a norma, as outras formas de regulação (ética, estética, religiosa, ideológica etc.) perdem força e não existe mais essa fundamentação e totalização das várias normas que uma definição antropológica do ser humano proporciona. Sendo assim, cada um tem que produzir as suas bricolagens psicológicas, éticas, ideológicas, estéticas, pedagógicas

etc. Nunca antes na história, o indivíduo foi tão livre e, provavelmente, nunca o sujeito foi tão abandonado a suas próprias bricolagens normativas (CHARLOT, 2019, p. 169).

Somando-se à dualidade da escola pública brasileira, ao apagão referente à uma abordagem pedagógica contemporânea e à indeterminação quanto à definição do que é um ser humano, temos ainda uma outra mazela: a erosão da relação entre educação e democracia. Manuel Gonçalves Barbosa (2020) fala que em termos normativos, educação e democracia andam de mãos dadas, porém, no plano das práticas, a educação não vem contribuindo para a construção de pessoas que acreditem na democracia. Haveria duas motivações, ligadas ao neoliberalismo, para que isto acontecesse: pressão para que as escolas não valorizem a democracia e foquem na formação de ‘capital humano’ e desarticulação entre educação e democracia.

De acordo com Barbosa (2020) uma educação guiada pelo mercado acaba por sabotar a cultura democrática. O neoliberalismo anula elementos básicos da democracia e os submete aos valores do mercado. Assim, o ser humano, a vida política e a democracia são empobrecidas. O neoliberalismo

“provoca despolitização reduzindo tudo ao econômico, quando não ao psicológico (os problemas são individuais e não sociais), e conduz, segundo Wendy Brown, à ‘desdemocratização’ (2007, p. 114), isto é, à desvalorização de tudo o que tem a ver com a governação de problemas comuns, assimilando-se a democracia a um bem de consumo, e o cidadão, a um ator de mercado, a um *homo oeconomicus* ‘bidimensional, egoísta e competitivo’, como lhe chama Paul Mason em obra recente (2019, p. 171), criatura para quem o cuidado do self, ou seja, de si mesmo, é mais importante que a entrega, a solidariedade e as obrigações comunitárias” (BARBOSA, 2020, p. 762).

E diante de tantas mazelas, por que não podemos ser contra a escola? Porque é possível construir uma educação alternativa para o século XXI. Para isso é necessário que nosso fazer pedagógico tenha como fundamento a educação como uma prática da liberdade. Para bell hooks (2022) os professores participam do crescimento intelectual e espiritual dos alunos. “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (HOOKS, 2022, p. 25).

A escola que defendemos precisa diariamente encontrar brechas em meio ao dualismo da escola do conhecimento para os ricos e da escola do acolhimento social para os pobres, do Libâneo (2012), à barbárie, de Charlot (2019) e à desarticulação entre educação e democracia, de Barbosa (2020). A escola que defendemos precisa investir em uma “pedagogia engajada” (HOOKS, 2022, p. 28), com os professores se comprometendo com uma autoatualização que promova o seu bem-estar. “Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos” (HOOKS, 2022, p. 28). Não esquecendo que os alunos têm desejos e expectativas: querem

uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas lhe ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida (HOOKS, 2022, p. 33).

Libâneo (2012) diz que só há justiça social se houver conhecimento e só há cidadania se os estudantes aprenderem. As classes populares precisam ter condições iguais de acesso aos conhecimentos bem como desenvolver suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania. Charlot (2019) diz que “o antônimo de barbárie é educação, com os valores de solidariedade e de dignidade que possibilitam a aventura humana, nas suas formas universais, culturais e singulares” (CHARLOT, 2019, p. 178). Barbosa (2020) diz que precisamos resgatar a finalidade da formação democrática no currículo escolar, sendo necessário uma ação política na sociedade para impor esta mudança.

Conclusão

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui
[...]
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir (EMICIDA; MAJUR;
VITTAR, 2019).

Baseando-nos na música AmarElo, de Emicida, concluímos o ensaio defendendo que é necessário que permitamos que a escola fale. Definir a escola apenas por suas mazelas é o pior dos crimes, pois isto contribui para que reações e resistências não apareçam. Quando entramos na escola, as mazelas acabam sendo figurantes que nem deveriam estar ali. Quando falamos apenas das mazelas estamos resumindo o dia a dia da escola à sobrevivência e acabamos roubando o pouco de bom que é vivido neste lugar.

A escola está cheia de mazelas, porém optamos por ser a seu favor. A educação do século XXI pulsa em cada escola que resiste e reage. Achar que essas mazelas a definem é o pior dos crimes. É cedo para desistir e/ou ir contra a escola. Precisamos de um fazer pedagógico que se fundamente na educação como uma prática da liberdade.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BALL, Stephen; COLLET, Jordi. Against school: an epistemological critique. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**, 2021, p. 1-15. Disponível em: <https://michel-foucault.com/2021/08/02/ball-s-collet-sabe-j-against-school-an-epistemological-critique-2021/>. Acesso em 17 jun. 2023.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e democracia: do risco de desarticulação a uma recomposição crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 759-773, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mdMkvY9DjxG6WpX6sVLtMS/?lang=pt>. Acesso em 17 jun. 2023.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62350>. Acesso em: 17 jun. 2023.

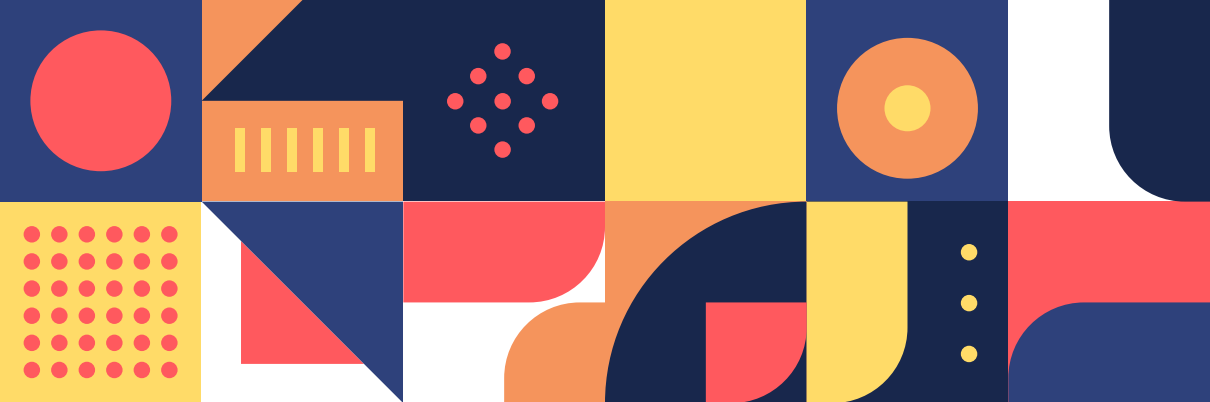
DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

EMICIDA; MAJUR; VITTAR, Pablo. AmarElo. In: LETRAS. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablo-vittar/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

GERALDO, Zé. Cidadão. In: LETRAS. Belo Horizonte, 1978. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ze-geraldo/68686/>. Acesso em: 17 jun. 2023

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.1, p. 13 – 28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 jun. 2023.



Genocídio e gênero: a violência contra mulheres indígenas na construção da sociedade brasileira

Natália Eilert Barella
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: O presente trabalho investiga a relação entre a violência presente na constituição da sociedade brasileira, em específico contra os povos indígenas, com um foco principal sobre os corpos femininos e a misoginia como prática social instituída. Dentro dessa proposta, busca-se investigar algumas raízes e conceitos, que seguem sendo perpetuados na consolidação de um imaginário fictício sobre os povos indígenas, imaginário este que auxilia na reprodução de relações de dominação e ignorância. Para compor esse trabalho, recorreu-se a teóricas e teóricos indígenas contemporâneos, bem como a referências bibliográficas que conversam com a temática. Para elucidar a importância do debate, associado ao também constitutivo e importante debate sobre gênero e misoginia, o trabalho foca na forma como a violência foi sendo normalizada socialmente quando praticada contra determinados povos e também contra determinados corpos, uma vez que sempre em situações de conflito, são as mulheres as maiores vítimas e seus corpos os mais desrespeitados e invisibilizados. Romper o silenciamento dessas narrativas é um compromisso científico, e um passo rumo ao reconhecimento e importância dessas existências, bem como, para vislumbrar um fim para essa trajetória vergonhosa.

Considerações iniciais

A temática proposta neste trabalho é sobre violência, genocídio e etnocídio, em especial contra corpos femininos e indígenas, fruto de uma proposta de homogeneização da cultura, de imposição de valores e concepções de mundo e de

dominação física e territorial. Propõe-se, analisar alguns pontos da relação da nossa atual sociedade brasileira com os povos indígenas originários, principalmente com as mulheres, bem como, investigar como essa relação segue repleta de violências, dentro de uma memória apagada e reescrita em prol dos interesses patriarcais, colonizadores e capitalistas.

Tem como objetivo aprofundar em marcos históricos onde, em períodos de crises, a sociedade aprofunda o abismo social que diferencia corpos femininos de corpos masculinos, e corpos brancos de corpos não brancos. A escolha para apresentação no GT 2, intitulado Gênero, Diversidade e questões Étnico-Raciais foi realizada por estar totalmente relacionado à temática apresentada.

Para compor o referencial teórico buscou-se dar voz às teóricas e teóricos insurgentes na temática, dando prioridade para a análise e narrativa indígenas, em conversas com historiadores, sociólogos e demais pesquisadores de assuntos relacionados às humanidades. A metodologia está ancorada na pesquisa ao referencial bibliográfico consultado.

Encontrando “o outro”

Dentro de sua história como nação, os brasileiros cresceram com um imaginário deturpado sobre os povos indígenas. Essa relação equivocada e nunca resolvida auxiliou na criação de um imaginário social sobre os povos indígenas. Um imaginário a partir da visão do invasor, do colonizador. Uma vez que os povos indígenas não baseiam suas culturas na prática de registro escrito, a história que conhecemos como oficial tem origem na visão dos colonizadores. Como escreve Jaime Ginzburg em sua tese intitulada: *Crítica em tempos de violência* (2010): “O testemunho sobre genocídio indígena aponta para a necessidade de pensar a relação da escrita com o processo colonizador, a partir de uma perspectiva que problematiza o lugar de onde fala o sujeito da enunciação.” (GINZBURG, 2010, p. 27).

O registro escrito, habitual nas sociedades que conhecemos com maior profundidade, é uma prática que segundo Davi Kopenawa em seu livro *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (2015) remete a uma desconexão com a memória partilhada. Segundo Kopenawa: “Os brancos, por outro lado, não param de querer desenhar suas palavras (...) Deve ser porque suas mentes são mesmo muito esquecidas! Seus ancestrais devem ter criado esses desenhos para poder seguir seus pensamentos.” (KOPENAWA, 2015, p. 457). Kopenawa prossegue em sua análise enfatizando o quão profundas são as raízes das transmissões de conhecimentos indígenas, segundo ele: “Os dizeres de nossos ancestrais nunca foram desenhados. São muito antigos, mas continuam sempre presentes em nosso pensamento, até hoje. Continuamos a revelá-los a nossos filhos, que, depois da nossa morte, farão o mesmo com os seus”.

As narrativas escritas dos colonizadores produziram em nós, enquanto sociedade, imagens impregnadas de figuras depreciativas que foram sendo firmadas neste processo de transmissão escrita. Na escola aprendíamos de forma errônea sobre o processo de colonização e acessávamos imagens em datas específicas, como no “dia do índio” em que víamos povos (ou a homogeneização errônea da figura do índio como um arquétipo uno), já considerados como parte do passado, que haviam se encantado com espelhos e viviam em devaneios com a natureza. Programas de ampla visibilidade como o “show da Xuxa” eram exibidos em rede aberta cantando músicas que diziam “índio fazer barulho, índio ter seu orgulho” e colocava indígenas em situações humilhantes no palco, como um objeto de apreciação. Ainda fortemente arraigado na construção deste imaginário, estiveram os filmes estadunidenses onde os “caubóis” venciam os povos indígenas associados a costumes “bárbaros” e cruéis.

A falta de registro escrito ainda dificultou que tivéssemos acesso, enquanto povos não indígenas, ao outro lado da história, e que muitas vezes não nos déssemos conta do enraizamento dos processos de violência e de domínio a que os colonizadores impuseram aos indígenas, e que segue sendo imposto aos grupos considerados marginais. Ginzburg ainda acrescenta: “Uma percepção crítica de nosso passado histórico permite perceber que a violência não tem na vida brasileira apenas um lugar casual, ou incidental”. Ela tem uma função propriamente constitutiva: ela define condições de relacionamento público e privado, organiza instituições e estabelece papéis sociais (GINZBURG, 2010, p. 139).

Todas essas estratégias são ferramentas no enfraquecimento dessas culturas perante a sociedade vigente. Tendo como parâmetro desta sociedade (também erroneamente considerada como homogênea) os paradigmas europeus e estadunidenses. Porém, apesar de todos os esforços ocidentais capitalistas, percebemos um movimento atual de insurgência, com toda a força, de vozes indígenas, denunciando o massacre que sofrem há mais de 500 anos e que, em atuais cenários políticos vivenciados, encontrou novos ápices de crueldade. Como bem explica Ailton Krenak em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019):

Em 2018, quando estávamos na iminência de ser assaltados por uma situação nova no Brasil, me perguntaram: “Como os índios vão fazer diante disso tudo?”. Eu falei: “Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa”. A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos (KRENAK, 2019, n.p.).

Embora essa subjetividade tenha feito que esses povos seguissem resistindo, o objetivo de exterminá-los segue vigente. O mês de agosto de 2021 iniciou com as

terríveis notícias do assassinato de duas indígenas, uma jovem de 14 anos, indígena Kaingang da Terra Indígena Guarita no Rio Grande do Sul²², e outra menina de 11 anos, indígena Guarani-Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados (MS).²³ Ambas foram mortas com requintes de crueldade, tinham em seus corpos vestígios de estupro e uma delas teve seus órgãos genitais dilacerados e amputados do corpo. A mensagem é clara. Corpos indígenas e femininos não importam e são uma ameaça a esse modelo de sociedade onde estamos inseridos.

Infelizmente esses não são fatos isolados, e as associações com as torturas realizadas durante a ditadura militar brasileira podem ser feitas quase imediatamente. Não basta matar, explorar e controlar, é preciso humilhar, levar o outro ser humano, em situação de inimigo, ao mais extremo limite do sofrimento.

Com a abertura do Relatório Figueiredo, um relatório que denunciava as torturas e o plano de extermínio dos povos indígenas brasileiros de diferentes regiões, realizado pelo então Procurador Geral da República, Jáder de Figueiredo e encaminhado ao Ministério do Interior ainda durante a ditadura militar (aberto apenas em 2013), as agressões às mulheres indígenas são ainda mais violentas que as direcionadas aos homens. Agressões e comportamentos definidos pelo próprio procurado como desumanos são respondidos com o silenciamento total dessas mulheres, uma vez que não tinham possibilidade alguma de fazer qualquer denúncia sobre (ao contrário de alguns relatos masculinos). Este silenciamento perdura até os dias de hoje, onde mulheres são constantemente coagidas e quando erguem suas vozes para denunciar tais violências são deslegitimadas por um sistema que protege os agressores e não as vítimas. Para Eliane Potiguara, em seu livro *Metade cara, metade máscara* (2018) esse silenciamento é fruto de todo um projeto que busca deslegitimar a mulher desde dentro de si mesma, e sob o qual somos testemunhas oculares. Ela diz:

Por que aguentamos tanta violência? Nós, mulheres dos segmentos dos povos indígenas e afrodescendentes, ainda aguentamos tanta violência porque não reforçamos a nossa mulher interna, a mulher selvagem que existe dentro de nós, a mulher primitiva, no sentido “primeiro”. Uma mulher deve andar com a força à sua frente; a profunda natureza intuitiva dessa mulher deve prevalecer na dualidade obrigatória de toda a mente feminina. E quem dá essa força? Receber a herança ancestral de nossa família ou de uma cultura é uma missão a cumprir, isso é praticamente obrigatório dentro da alma. Mas levar adiante essa herança é Sabedoria. Quais as rasteiras que devemos dar no neocolonizador, no opressor político-cultural para despertarmos a força interior e transformá-la em sabedoria e arma para o crescimento da humanidade e de melhor qualidade de vida? (POTIGUARA, 2018, p. 88).

²² <https://sul21.com.br/noticias/geral/2021/08/jovem-kaingang-de-14-anos-e-morta-e-tem-o-corpo-dilacerado-na-terra-indigena-do-guarita/>

²³ https://cultura.uol.com.br/cenarium/2021/08/12/174268_apos-crianca-ser-morta-e-abusada-sexualmente-por-cinco-homens-liderancas-indigenas-pedem-justica.html

No caso das mulheres, em qualquer cenário, pode-se perceber os níveis ainda mais elevados de crueldade. Violência sexual, estupros, torturas das mais diferentes formas, além de crueldade com sua prole, são episódios constitutivos da história do estabelecimento do estado brasileiro como o conhecemos hoje, e agravam-se em situações de conflitos. É diante do silenciamento total dos poderes vigentes perante estas calamidades, e do entorpecimento coletivo com medo da perda dos privilégios, que é necessário o levante das vozes que denunciam, lutam e se colocam contra essa normatização das atrocidades, como exemplifica Eliane Potiguara, quando diz:

Esse tipo de violência e racismo e a migração dos povos indígenas de suas áreas tradicionais merecem estudos, pois essas situações não têm visibilidade no país, assim com a situação das mulheres indígenas que sofrem abuso, assédio, violência sexual, que se tornam objeto de tráfico nas mãos de avaros e degradados nacionais e internacionais não é divulgada. Essa é a causa que estamos levantando! (POTIGUARA, 2018, p. 26).

Porém, ainda que a passos lentos já podemos testemunhar alguns avanços positivos nessa luta. No atual governo²⁴ pudemos observar um marco histórico que foi a criação do Ministério dos povos originários, tendo uma mulher à frente, a ativista indígena Sônia Guajajara como ministra. Ainda que propostas absurdas como o marco temporal²⁵ sigam sendo consideradas, algumas denúncias importantes foram feitas, como o massacre ao povo Yanomami²⁶ consolidado ainda na última gestão pública²⁷, fato que finalmente teve lugar na grande mídia. Pode-se ver nessa abertura (ainda pequena) uma chance de reaprender sobre relações, sobre diversidade e sobre como coabitar esse planeta juntos.

Retomando a reflexão sobre a construção história fruto do estupro e da violência, que acompanha o processo de colonização, podemos perceber um conceito fundamental. Na Grécia, berço das principais civilizações ocidentais, dentre elas as que invadiram o território brasileiro, o conceito de propriedade era intrinsecamente conectado a um conceito de hereditariedade, logo essa visão de dominar de forma violenta os corpos femininos, por vezes gerando filhos, era uma forma de ir penetrando e se apossando deste território. Outro conceito esse que possui diferentes nuances entre povos invasores-colonizadores e os povos originários indígenas brasileiros. Potiguara explica melhor essa diferença quando diz:

Um território não é apenas um pedaço ou uma vastidão de terras. Um território traz marcas de séculos, de culturas, de tradições. É um espaço verdadeiramente ético, não é apenas um espaço físico como muitos

²⁴ Referindo-se ao presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva (2023)

²⁵ Segundo o qual "o Supremo decidiu que o artigo da Constituição que garante o usufruto das terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas brasileiros deveria ser interpretado contando-se apenas as terras em posse em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição" https://pt.wikipedia.org/wiki/Marco_temporal_das_terras_ind%C3%ADgenas

²⁶ <https://www.bbc.com/portuguese/articles/ce95z449k74o>

²⁷ Referente ao governo de Jair Bolsonaro (2018-2022)

políticos querem impor. Território é quase sinônimo de ética e dignidade. Território é vida, é biodiversidade, é um conjunto de elementos que compõem e legitimam a existência indígena. Território é cosmologia que passa inclusive pela ancestralidade (POTIGUARA, 2018, p. 119).

A concepção invasora de território via estupro e violência, baseada na imposição (ou colonização) perante as outras culturas, é o que descreve o processo de formação da sociedade brasileira pós-colonização. Darcy Ribeiro em *O povo brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil* (2015) descreve esse encontro e as características que os colonizadores buscaram suprimir das culturas indígenas:

Assim é que a civilização se impõe, primeiro, como uma epidemia de pestes mortais. Depois, pela dizimação através de guerras de extermínio e da escravização. Entretanto, esses eram tão só os passos iniciais de uma escalada do calvário das dores inenarráveis do extermínio genocida e etnocida. Para os índios, a vida era uma tranquila fruição da existência, num mundo dadivoso e numa sociedade solidária. Claro que tinham suas lutas, suas guerras. Mas todas concatenadas, como prélios, em que se exerciam, valentes (RIBEIRO, 2015, n.p.).

Essa fruição de vida a que Darcy Ribeiro se refere, é outra forma de experimentar a vida, as relações e o conceito de sociedade. Uma forma que se contrapõe ao mecanicismo capitalista que vê na vida uma experiência utilitária, na natureza um mercado e nas relações uma competição, o que gera uma insatisfação que ao invés de transformar as pessoas, muitas vezes as levam a tentar eliminar a consciência desta insatisfação, pois isso implicaria um movimento de transformação. Esse processo é muito bem explicado por Krenak quando diz:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida (KRENAK, 2019, s.p).

Tal afirmação contém uma profundidade e uma poesia que exige presença, afinal não interessa pensar no futuro e perder o hoje. Um hoje com consciência de que estamos aqui como moradores de uma grande casa comum e que o que fazemos afeta e afetará o todo, de forma incorrigível. Talvez esse seja um aspecto que incomode profundamente o chamado “homem branco” no modo de vida indígena, essa certa incorruptibilidade em relação à vida. Enquanto na atual sociedade brasileira colonizada, somos ensinados que “pagando bem que mal tem” o indígena sabe que a vida não se vende. Que como diz Krenak “o amanhã não está a venda”. Não existe vil metal que pague o fim da possibilidade de habitar a terra, por tê-la exaurido enquanto casa para nossa espécie. Nesta presença habita a imagem do

índio preguiçoso, porque ele não está sempre querendo mais, perdendo a vida para acumular algo que, de nada servirá, sem essa mesma vida para desfrutar.

No caso dos povos indígenas outra característica crucial de sobrevivência é a união, que como um fardo de palha, uma falange, uma constelação, ou qualquer outro coletivo, demonstra a força da coletividade como estratégia de resistência. Como diz Krenak: “Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas ‘pessoas coletivas’, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo.” (KRENAK, 2019, n.p). Essa coletividade é o que dá força e protege esses povos, que resistem com suas culturas fortalecidas a todos os tipos de atrocidades, imagináveis e inimagináveis. Durante esse próprio processo de escrita acadêmica, cada vez que se cita Ailton Krenak ou Eliane Potiguara, e se utiliza o seu sobrenome KRENAK, POTIGUARA se evoca, junto com suas palavras individuais, as palavras e, consequentemente, a presença do todo desses povos.

Esta união é também a maior explicação para quando pensamos na resistência as inúmeras violências a que estes povos são submetidos, em especial as mulheres. Como nos traz Eliane Potiguara quando escreve: “herança dessas mulheres indígenas que, mesmo fora das terras originais e violentadas pelo processo histórico, político e cultural, mantiveram sua cultura, seus hábitos tradicionais e, principalmente, seus laços com os ancestrais, a cosmologia e a herança espiritual” (POTIGUARA, 2018, p. 26). Eliane ainda aprofunda na questão quando explica: “É sentir o sagrado e o universo. O importante é crer e confiar, mesmo que, na noite anterior, tenham violado nossa casa ou nosso corpo. É preciso ouvir os velhos, o som do mar e dos ventos” (POTIGUARA, 2018, p. 87).

Ao fazer essas considerações Eliane não propõe que se reaja passivamente a tais violências e sim que se fortaleça a subjetividade para a resistência e para a transformação. Ao referir-se ao processo de colonização Eliane faz referência ao papel da mulher nas decisões coletivas e nos conta que:

A palavra final, em uma assembleia indígena, no século XVII, era a da mulher. Os homens, desesperados pelo processo de colonização e racismo, ao verem suas mulheres estupradas pelo europeu, decidiam pelo suicídio coletivo com a palavra final da mulher. Os povos que permaneceram vivos introduziram-se pelas matas e, temerosos, colocaram as mulheres, crianças e velhos na “retaguarda cultural”. Passaram-se séculos e, até hoje, esse temor indígena sobrevive no universo masculino, pois o neocolonialismo existiu, assim como existem a nova ordem mundial e a globalização. De certa forma, o homem, obrigatoriamente, assumiu um papel machista para a defesa de sua família. No contato com o colonizador, esse homem adquiriu os vícios dos estrangeiros. Hoje, os povos indígenas trazem marcas dessa colonização e da neocolonização também imposta, por isso precisamos reconstruir o gênero entre povos indígenas e reconstruir nossas histórias (POTIGUARA, 2018, p. 99).

De certa forma podemos perceber que de uma maneira ou outra, as mulheres são sempre as mais afetadas, seja pela contaminação real ou cultural, e que a reconstrução desta mística originária é tão necessária quanto urgente.

No documentário *Guerras do Brasil*²⁸, Ailton Krenak, Sônia Guajajara, os antropólogos Carlos Fausto e João Pacheco de Oliveira e o historiador Pedro Puntoni, fazem uma recapitulação histórica, contando a história não da maneira como deturpadamente ensina-se na escola, e sim da maneira como hoje, somos capazes de entender que realmente aconteceu. Eles recapitulam o que pode-se intitular “o maior genocídio da história”, suas causas e consequências. Um genocídio que, todavia, não terminou. Segundo o que nos trazem, historicamente, enquanto os povos indígenas estavam habituados há milhares de anos com a diversidade, e inclusive, tiveram este comportamento em relação aos portugueses invasores quando estes chegaram à terra Brasil (afinal os portugueses não teriam sobrevivido se não fosse o auxílio dos povos indígenas), os europeus que aqui chegaram, traziam consigo uma visão de mundo imbuída de combate a tudo o que fosse diferente da cultura deles. Podemos perceber que essa crença em um pensamento único é o que legitima o massacre secular de culturas pelos povos colonizadores e tem uma forte ligação com a religião monoteísta, como apresenta Ginzburg quando escreve: “A destruição dos indígenas está em sintonia, por isso, com a caça de bruxas e feiticeiros feita na península ibérica no período. Para o cristianismo, o ser humano é uno, consciente, autocentrado; nos ritos indígenas, o sujeito entra em transe, se torna ébrio, descentrado” (GINZBURG, 2010, p. 153 e154).

Essa “caça as bruxas” segue em vigor, uma vez que ainda precisamos debater o respeito às diferenças e a multiplicidade de pensamentos, culturas, religiões, comportamentos e visões de mundo. E como se foi trazendo ao longo deste trabalho, existe um maior enfoque ao feminino, uma vez que em primeiro lugar dentro deste pensamento eurocêntrico, monoteísta, patriarcal e capitalista vigente, o diferente é o feminino.

Caminhando para o fim deste trabalho, reflito que mais perguntas do que respostas permeiam nosso caminho de redescoberta das diferenças e da diversidade. Porém tais questionamentos são, a meu ver, oportunidades de pensar fora da caixa colonizada onde seguimos buscando enquadrar-nos. Existem outros caminhos, e eles são alternativas para este caminho de via una que já demonstrou nos levar diretamente à nossa extinção, em todos os sentidos. A escolha por citações longas, principalmente de indígenas, neste trabalho foi intencional, uma vez que, enquanto pesquisadora acredito que um dos nossos papéis na academia é dar voz em nossos trabalhos às pessoas que historicamente foram silenciadas. Por isso termino com as sábias palavras dessa mulher:

²⁸ https://www.youtube.com/watch?v=Y1rx3_PEDqU

A chama do conhecimento ancestral, seja indígena, seja oriunda de outras raízes, deve ser reavivada imediatamente na alma de todas as mulheres, e dos homens também, para que possa despertar o feminino dentro dela, e a parceria homem mulher seja comungada dentro dos princípios dos direitos humanos mais transcendentais (POTIGUARA, 2018, p. 89).

Referências

GUINZBURG, Jaime. **Crítica em tempos de violência**. Tese (doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo SP. 2010.

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

RIBEIRO, Darcy, **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



Educação afrocentrada e o tambor de mão: possíveis caminhos de um devir escola

Diego C. Lunelli

Doutorando em Ciências Sociais

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Resumo: Este artigo desenvolveu-se a partir da construção da pesquisa de dissertação defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UERGS, com o objetivo de propor novos pensamentos e caminhos educacionais para a educação escolar. Para este trabalho foram feitas pesquisas sobre as religiosidades afro-brasileiras de diferentes grupos sociais do Brasil, com foco de observação nas práticas performáticas e musicais, tendo o tambor de mão como vetor de convergência e discussão. A escolha das religiosidades afro-brasileiras se deu devido a potência educativa que existe no terreiro e que pode ser percebido a partir de uma outra forma de educar que não a tradicionalmente difundida pelo pensamento escolar. A proposição com este texto é apresentar possíveis caminhos para fortalecer fazeres educativos na escola, com a aproximação de práticas não escolares de educação, como dos terreiros e casas das tradições afro-brasileiras. No desejo de superar os fazeres escolares apenas na perspectiva dos conteúdos ou habilidades, desejo fomentar a discussão e construção sobre um pensamento coletivo educacional afrocentrado, que acontece no mundo fora da escola, e ampliar essa discussão para dentro dos muros das escolas.

Feituras para abrir os caminhos

A ideia afrocêntrica deve ser pedra fundamental a partir da qual a ideia multicultural é elaborada. Uma educação multicultural autêntica, portanto, deve ser baseada na afrocentricidade. Se esta etapa for pulada, os currículos multiculturais, como estão sendo cada vez mais defini-

dos por pesquisadores brancos resistentes à afrocentralidade, serão desenvolvidos sem qualquer infusão substantiva de conteúdo afro-americano, e a criança afro-americana continuará perdida na estrutura eurocêntrica da educação. Em outras palavras, a criança afro-americana não se sentirá representada nem afirmada em sua própria informação cultural. Para o benefício mútuo de todos os americanos, essa tragédia, que leva ao deslocamento psicológico e cultural das crianças afro-americanas, pode e deve ser evitada (ASANTE, 1991, p. 172).

Conversávamos nos corredores de uma escola da zona norte de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul, eu e um colega professor de história. Estávamos discutindo e elaborando uma atividade de estudo, pesquisa e criação de uma pintura mural acerca dos povos originários das américas. Tentando ampliar as possibilidades do fazer educativo²⁹, discutíamos sobre os processos que poderíamos escolher na perspectiva de termos sucesso neste movimento. Ao final da tarde pudemos chegar a uma conclusão: vamos abraçar a diferença e trabalhar com o não planejado.

A escola desde sempre buscou o planejamento total do que acontece dentro dos muros educacionais, buscou antecipar todos os possíveis desdobramentos das atividades de aprendizagem, contudo penso que já é tempo de renunciar ao controle na direção de uma “(des)educação” (PACHECO, 2011). A partir desta situação escolar, de vivências em diferentes ambientes de aprendizado, uma aproximação com as proposições da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a pesquisa desenvolvida na pós-graduação da UERGS que este texto surge. Não como um relato de experiência ou como uma pesquisa concluída, o que proponho com as palavras que escrevo é um devir³⁰ escola, uma escola horizontal, fazeres educativos afrocentrados e possibilidades na diferença.

A ideia de brasilidade, a partir da perspectiva deste texto, está ligada com as interrelações dos povos que se encontraram nas terras sul-americanas. Quando me proponho a pensar na educação sob uma perspectiva afrocentrada, faço a referência dos povos brasileiros que são a síntese do encontro entre os povos indígenas que viviam na América do Sul e dos povos africanos que foram sequestrados de suas terras e trazidos para o “novo mundo”. Não desejamos excluir os grupos europeus que por imposição firmaram residência, inicialmente, no litoral do território brasileiro, mas da perspectiva eurocêntrica a educação brasileira já tem suas referências. Desta forma educação afrocentrada brasileira, para mim é uma educação que tem seu olhar mais sensível para as possibilidades de fazeres educativos afro-brasileiros, africanos, indígenas e amefricanos.

Para construção do conceito de educação afrocentrada busco como exemplos Luan Sodré de Souza (2019) que adota o conceito de educação musical afrodiaspórica, na pesquisa para construção da tese do pesquisador o foco de observação

²⁹ Aproximo o conceito de fazeres educativos às pedagogias culturais (COSTA; ANDRADE, 2015).

³⁰ “O devir é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança.” (DELEUZE; GUATARRI, 1997).

se dá sobre musicalidade do recôncavo baiano. Assim como a pesquisa de Ferran Rebollo (2017) que entende o fazer musical no candomblé Ketu como um espaço potencialmente educativo, e usa para isso o conceito de musicologia “candomblé referenciada” (REBOLLO, 2017, p. 375). Maria Aparecida Santos Santana (2017) nos traz o termo educação do terreiro, como forma de explorar as práticas educativas no terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá.

Me proponho a utilizar a terminologia educação musical afrocentrada como forma de criar minhas próprias ferramentas para construção dos conceitos estabelecidos nesta proposta, ao mesmo tempo utilizo como subsídio e referências relativas aos trabalhos supramencionados. Me apoio também em Lélia Gonzalez (1988, p. 76) que afirma que “[...] o próprio termo nos permite ultrapassar limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo [...]”. Uma vez que Lélia Gonzalez nos proporciona ver o indivíduo afrodescendente na América com novas potencialidades a partir do termo amefricano, proponho explorarmos novas potencialidades do fazer educativo musical com um estar no mundo afrocentrado.

Um pensamento afrocentrado na perspectiva brasileira afro-religiosa também pode ser entendido a partir da percepção que o terreiro é um “território” (SANTOS, 2022) africano praticado no Brasil, é como um deslocamento espacial e temporal de uma ancestralidade africana em solo brasileiro (SODRÉ, 1997). Uma educação musical construída pela presença, pela diferença, pelo tambor, pelo axé, pela espiritualidade e pela afrocentricidade, que já foi abordada antes deste texto, por exemplo, na tese de Ricardo Benedicto (2016). A principal referência na ideia de afrocentricidade e por consequência de educação afrocentrada é o pesquisador Molefi Kete Asante.

Para tentarmos definir em poucas palavras o que é afrocentricidade, poderíamos escrever que se refere ao conceito de território epistemológico, onde: “[...] afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.” (ASANTE, 2009, p. 93). No entanto, é importante lembrar que não se trata de uma doutrina, mas sim outra perspectiva de pensar, observar e agir sobre o mundo que não exclui o que existe em seu entorno.

O tambor de mão brasileiro

Uma proposta que entendo importante é pensarmos na ideia de heterogênesse do tambor, uma criação ou adaptação ao tempo/espaço Brasil da ancestralidade dos tambores e musicalidade africanas que foram trazidos na memória da diáspora. Entendo que um tambor tipicamente brasileiro não existe mais, pode ter havido em algum momento da história inúmeros tipos de tambores que surgiram no Brasil fruto

da construção cultural dos povos originários no país, no entanto a partir do ponto temporal quando pessoas dos mais diferentes lugares do mundo se encontraram nas terras guaranis o “tambor brasileiro” começou a ser recriado.

Esse encontro de pessoas com histórias e culturas tão diferentes resultou num Brasil plural e singular ao mesmo tempo, um país continental que tem para cada região características muito específicas. Os tambores brasileiros surgem então desse entrechoque histórico e cultural, há neste sentido uma heterogênesse do tambor.

Exemplos da multiplicidade brasileira de tambores de mão³¹



Por consequência, esse surgimento plural do elemento tambor é o que centraliza a nossa discussão sobre educação. Se o Brasil é tão diverso, tão plural, tão singular nas diferenças e tão grande no potencial social e cultural, pensar em pedagogia/ensino/aprendizagem é pensar na heterogênesse cultural brasileira. A escola contemporânea tem possibilidade de transformação na sua estrutura e nas suas práticas sem limites, então minha proposição com este trabalho é que uma das possibilidades é conceber que novas práticas pedagógicas possam vir da heterogênesse do tambor dentro dos terreiros.

³¹ As referências das imagens estão ao final do trabalho junto às referências bibliográficas

O tambor de mão referenciado neste texto são todos os instrumentos feitos de madeira, metal ou materiais sintéticos (fibras) que possuem uma pele em uma das extremidades, ou nas duas extremidades, que é percutida com uma mão, ambas as mãos ou com mão e outro acessório (agdavi). Este tipo de instrumento é da família dos membranofones e está presente em diversas culturas de todo o mundo com diferentes nomes, formatos e técnicas de execução, podemos apresentar alguns deles:

Angomba, angomba-de-congo, angona, angona-puíta, angono, joana, João, carimbó, atabale, atabaque, candongueiro, engoma, pai-João, pai-toco, tambor grande, crivador, meião, ngoma, ilú, tambor, inhã, conga, djembe, derbak, tambú, caxambu, timbau, tumbadora, tabla, bongô e muitos outros. A maioria dos nomes apresentados aqui estão no Dicionário de termos e expressões da música de Henrique Dourado (2004).

Por uma educação afrocentrada pelo tambor de mão

Nas práticas de performance e oralidade que ocorrem nos terreiros, o aprendizado acontece de uma maneira completa, complexa, multimodal, envolvendo todas as pessoas presentes através do canto, da dança, da comida, do cheiro, dos toques, das histórias, além desta multissensorialidade, o conteúdo não encerra, o aprendizado é constante e ocorre a partir das vivências e trocas entre todas as pessoas envolvidas.

Estas aprendizagens podem ser exercitadas em um contexto multissensorial, a pesquisadora Lisa Castilhos em seu trabalho de tese *Entre a oralidade e a escrita* aborda o fazer performático sob esta perspectiva e nos traz que: “Dentro dos candomblés, a aquisição do saber religioso **É** concebida com um processo multissensorial, experiencial, **embodied**, no qual os canais analíticos, verbais e até visuais são considerados [...]” (CASTILHOS, 2005, p. 21.), assim uma educação afrocentrada pode ser entendida como educação multissensorial.

A educação afrocentrada pelo tambor de mão busca: vivenciar, experimentar, discutir e contextualizar diferentes ritmos afro-brasileiros que façam parte da performance religiosa do culto aos orixás no Brasil, utilizá-los como referência para estudos sobre cultura brasileira e africana. Numa perspectiva afrocentrada deseja-se compartilhar saberes e práticas especialmente relacionadas com ritmos da cultura popular brasileira por meio de atividades coletivas e vivências em música, dança, debate, literatura e percussão brasileira afro-religiosa. A educação musical afrocentrada não se caracteriza por uma oficina, palestra ou qualquer formato pré-definido, mas um devir escola, que não exclui o rigor das vivências e significância das interações entre educação e o tambor.

Pensar na educação afrocentrada junto ao tambor de mão significa multiplicidade, as práticas educativas podem iniciar com o ensino de toques, passos de dança, canto e histórias vividas na relação com a prática cultural que permeia os ritmos

da cultura popular brasileira afro-religiosa. Não propomos uma hierarquia entre os saberes ou o tipo de experiência, todas as possibilidades de aprender são importantes, as práticas educativas acontecem na relação do presente com a história de cada participante, que pode ter mais facilidade na música, na dança, na palavra, na expressão etc.

Os conteúdos escolhidos podem ser um pequeno recorte da rica diversidade cultural e religiosa do Brasil. Independentemente do conteúdo, o foco está na prática em grupo, que passa pelo corpo ativo presente em roda no terreiro, pela resistência e simulação de luta de Ogum, pela sabedoria de matriarcas religiosas e pelos tambores dos candomblés e as variantes do culto aos orixás no Brasil.

Fechar para abrir os caminhos

Sabe-se que o movimento de estudos sobre a cultura e manifestações populares com referências afro-brasileiras vem crescendo nas práticas escolares e em diferentes espaços de aprendizagem, a proposta aqui é aproximar-se ainda mais das filosofias e epistemologias afro-religiosas. A finalidade deste texto, também é fomentar e possibilitar olhares sensíveis ao Brasil sob uma perspectiva afrocentrada, dialógica, multissensorial, complexa, não linear e coletiva, dentro da escola.

Há de se considerar, também, que estas manifestações têm a cultura africana como referência histórica buscamos assim, não somente na justiça histórica necessária ao grupo social africano e afro-brasileiro na escola, mas aplicação da lei 10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

Dentro das práticas religiosas afro-brasileiras é impossível pensar no corpo estático, no cérebro funcionando sozinho ou em momentos separados de aprendizagem: corporal e intelectual. Na performance ritual afro-brasileira, a individualidade aprende na coletividade³² e pessoas estão por inteiro aprendendo. Esta afirmação parece simplista, contudo, é muito mais complexa do que pode expressar, uma pessoa inteira está aprendendo através da música, dança, canto, dos cheiros, das sensações, do toque, do transe, do silêncio, da ausência e da presença.

A boniteza da aprendizagem afrocentrada está na construção de aprendizagens junto à comunidade³³. Dentro da comunidade do participante, ele consegue entender todos os elementos formadores da sua cultura através de várias percepções ou múltiplos estímulos. Desta forma, a educação na escola pode vir a ser multissensorial, cosmoperceptiva (OYÉWÛMÍ, 2018) e performática daquilo que se experiencia em uma realidade de estudantes e professoras/es em uma perspectiva afrocentrada.

³² “Ubuntu afro-brasileiro” (MALOMALO, 2010).

³³ Utilizo os conceitos de sociedade e comunidade sob a perspectiva de Tönnies (1973), sendo que o autor estabelece uma em oposição a outra, o exterior (sociedade) e o interior (comunidade) da família.

Não podemos ser categóricos em responder sobre a importância de novas perspectivas de ensino/aprendizagem ao contexto escolar, mas acredito que há espaço para novas e diferentes possibilidades de fazer educação. Neste contexto, aprendizagem afrocentrada, multissensorial referenciada nas práticas rituais das religiões afro-brasileiras são um exemplo privilegiado de processos eficientes de educação/sociabilização. Nosso texto encerra com o desejo de seguir reverberando nas percepções de outras pessoas para que tenhamos um devir escola cada vez mais potente, horizontal, acolhedor, diferente em possibilidades, afrocentrado e para as pessoas.

Referências

- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.
- ASANTE, Molefi Kete. **The Afrocentric idea in education**. The journal of negro education, v. 60, n. 2, p. 170-180, 1991.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Selo Negro, 2009.
- BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, educação e poder**: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01.
- CASTILHOS, Lisa Louise Earl. **Entre a oralidade e a escrita**: percepções e uso de discurso etnográfico no candomblé da Bahia. Salvador, Instituto de Letras. 2005, 244 pag.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs-capitalismo e esquizofrenia**-Vol. 4-trad. Suely Rolnik-Rio de Janeiro: Editora, v. 34, 1997.
- DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Editora 34, 2004.
- GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, nº. 92/93 (jan/jun) 1988b, p. 69 – 82.
- MALOMALO, Bas'llele. Eu só existo porque nós existimos”: a ética Ubuntu. **Entrevista concedida a Moises Sbardelotto. Revis-ta do Instituto Humanitas Unisinos-IHU On-line. Edição**, v. 353, Novo Hamburgo, 2010.
- OYĒWÙMÍ, Oyèrónkī. **Visualizando o corpo**: Teorias ocidentais e sujeitos africanos. Novos Olhares Sociais, v. 1, n. 2, p. 294-317, 2018.
- PACHECO, Eduardo Guedes. **Por uma (des) educação musical**. Porto Alegre, UFRGS, 2011 (Tese).
- REBOLLO, Ferran Tamarit. A transcrição musical de uma tradição oral-aural. Uma proposta decolonial no contexto do Candomblé. **Anais do SIMPOM**, n. 6, 2020.
- SANTANA, Maria Aparecida Santos. **Educação de Terreiro**: o Terreiro de Candomblé como lugar de educação. 2017 (Monografia).

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. Edusp, São Paulo, 2022.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade:** a forma social negro-brasileira. Mauad Editora Ltda, 2019.

SOUZA, Luan Sodré de. **Educação musical afrodiaspórica:** uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. 2019. Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019 (Tese).

TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais.** Comunidade e sociedade. São Paulo: Nacional, v. 1, p. 96-116, 1973.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind:** Cognitive science and human experience. MIT press, 2016.

Referência das imagens:

Tambor Sopapo (RS). https://quilombodosopapo.redelivre.org.br/files/2015/11/mosaico_thumb.jpg

Tambores de Carimbó (PA).

<https://batuquebrasileiro.files.wordpress.com/2008/10/curimbc3b3s.jpg>

Tambor Sussa (TO).

https://artesol.org.br/files/uploads/gallery_items/item_3621.jpg

Tambor Onça (MA).

https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/8/media/imagens/pag20.jpeg

Tambores de Coco de Zambê (RN).

<https://www.researchgate.net/publication/347113245/figure/fig1/AS:972976010833921@1608986966433/Figura-2-Tambores-do-coco-de-zambe-de-Sibauma.jpg>

Tambores de Tambor de Crioula (MA).

<https://www3.ma.gov.br/agenciadenoticias/wp-content/uploads/2019/03/unnamed-2019-03-19T153822.281.jpg>

Atabaques do Candomblé

<https://img.comunidades.net/can/candombleumafamiliadeaxe/atabaques03.jpg>



A decolonialidade como fundante da educação popular

Andréa Ribeiro Gonçalves
Doutoranda em Educação Instituto Federal
do Rio Grande do Sul – IFRS

Resumo: Esse texto propõe uma reflexão sobre a perspectiva decolonial como fundante para a determinação dos princípios da Educação Popular, com vistas a uma Educação de Jovens e Adultos mais popular e alternativa para romper com a educação bancária. O percurso metodológico utilizado para a elaboração desse ensaio foi uma revisão de literatura a partir dos descritores decolonialidade e educação popular, orientada por uma abordagem teórica qualitativa. Como resultado, pode-se aferir que a educação popular como derivada de um processo histórico de valorização da cultura latina americana, assumindo a decolonialidade como um caminho capaz de auxiliar na desconstrução da colonialidade do poder.

Introdução

Esse texto propõe uma reflexão sobre as bases estruturantes da educação bancária, assumindo que sua matriz é alicerçada no colonialismo e também é uma ferramenta para a manutenção da colonialidade do poder. Em contrapartida apresentamos a decolonialidade como fundante da Educação Popular e uma possibilidade de desconstrução dos padrões impostos pelos colonizadores, para alterarem as lógicas já existentes nas colônias e implantarem a lógica social e econômica, que estruturam a modernidade e o capitalismo vigente.

A Educação Popular no Brasil tem suas raízes na epistemologia freireana. Mas, na América Latina no século XIX, Simón Rodríguez já plantava as sementes de uma educação popular, com uma proposta que atualmente pode ser enquadrada em uma perspectiva decolonial.

A urgência de romper com modelos educacionais que correspondem ao que Paulo Freire denominou educação bancária, que assume o educando como um depósito, que nada sabe, e o professor como doador de conhecimento, doação essa, “que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (FREIRE, 2011, p. 81). Assim, contrariando essa lógica, assumimos o oprimido como sujeito com saberes construídos na sua historicidade, no seu trato social, nos vários ambientes em que transita e transitou, sua família, seu trabalho, locais de lazer e suas escolas.

Sob essa ótica, a decolonialidade é fundante para a determinação dos princípios da Educação Popular com vistas a uma Educação de Jovens e Adultos mais popular. Para que se possa desenvolver e difundir práticas e dinâmicas pedagógicas e epistêmicas, que auxiliem aos educadores-educandos, a ultrapassar os limites do currículo e ousar com as possibilidades que ele mesmo pode propor, é imprescindível a defesa da Educação Popular como metodologia de um processo de emancipação e valorização dos saberes populares, rompendo com o saber colonial, eurocêntrico e hegemônico.

O percurso metodológico utilizado para a elaboração desse ensaio foi uma revisão de literatura, a partir dos descritores decolonialidade e educação popular, orientada por uma abordagem teórica qualitativa.

A decolonialidade

A perspectiva decolonial emerge da necessidade de uma alternativa que se oponha ao colonialismo e suas heranças, nesse contexto em contradição à colonialidade do poder, conceito amplamente difundido na década de 1990 a partir dos estudos de Anibal Quijano. Quintero *et al* (2019), desenvolveram um estado do conhecimento sobre o tema decolonialidade, apontam que foram as pesquisas de Anibal Quijano sobre a colonialidade do poder, que tem retomado “uma série de problemáticas histórico-sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas ciências sociais latino-americanas (...) a partir do qual essas questões se articularam, à luz da categoria colonialidade como o reverso da modernidade” (QUINTERO *ET AL*, 2019, p. 3).

Segundo Navarrete (2014), a des/colonialidade do poder constitui “una teoría para comprender América Latina como parte constitutiva de la modernidad. La des/colonialidad del poder ante todo significa el desarrollo de una teoría que explique la modernidad y delinee una posible alternativa” (NAVARRETE, 2014, p. 8).

Portanto, para Quijano (2014), a colonialidade do poder trata-se de um formato de poder oriundo do colonialismo capitalista, moderno, eurocêntrico que se apropria da ideia de raça como critério de classificação social. A partir desse momento, todos e todas que não eram europeus eram outros e, portanto, subalternos.

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva id-entidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes (QUIJANO, 2014, p. 779).

Sob essa perspectiva, Quintero *et al* (2019, p. 6), afirma que a colonialidade moldou a constituição das sociedades latino-americanas, que construíram suas instituições conforme os padrões coloniais, que a partir da “reprodução, subsumida ao capitalismo, das demais formas de exploração do trabalho, desenvolveu-se um modelo de estratificação sociorracial entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores”.

Esse pensamento reorganiza as estruturas sociais das colônias, dando origem ao formato econômico e social – racista, classista, patriarcal – que alicerçam o capitalismo, determinando políticas educacionais meritocráticas que excluem aqueles e aquelas que não se encaixam ao modelo da educação bancária, que se configura em ferramenta da colonialidade do poder para manter suas raízes na base da estrutura social.

A educação bancária para além de considerar o estudante um receptáculo de conteúdo, esse conteúdo serve de base para avaliações meritocráticas que desconsideram quaisquer particularidades e diversidades entre os sujeitos participantes das avaliações, sejam elas avaliações escolares ou dos diversos processos de seleções que o sujeito possa participar durante suas trajetórias de vida (escolar, trabalho, etc.).

Educação Popular

Então qual seria a alternativa para se desconstruir ou minimizar as desigualdades causadas por esse processo histórico que tem na educação suas bases reprodutoras. Segundo Dussel (1997), a tomada de consciência é o ponto gerador do despertar, do “recuperar a si próprio da alienação nas coisas para separar-se delas e opor-se como consciência em vigília” (p. 35). “Assim, é preciso que saibamos nos separar da mera cotidianidade para alcançar uma consciência reflexa das próprias estruturas de nossa cultura” (p. 36). Nesse sentido, essa tomada de consciência leva a um estado em que a mudança é inevitável.

Dussel (1997, p. 37), reforça que a tomada de consciência é uma missão para que “nos transformarmos em configuradores de um estilo de vida (...). Como latino-americanos que somos, esta problemática encontra-se no coração de toda nossa reflexão contemporânea”. Portanto, se queremos a transformação que sejamos os sujeitos da transformação.

Nesse sentido, de acordo com Quijano (2014), a alternativa para a mudança é a democratização. Uma democratização para a América Latina que deveria ocorrer ao mesmo tempo em todos os países em mesmo movimento histórico, como uma descolonização e redistribuição de poder. Entendo como utopia. Mas, assumo a utopia como o início da ação. Assim, para o autor “sólo a través de ese proceso de democratización de la sociedad puede ser posible y finalmente exitosa la construcción de un Estado-nación moderno, con todas sus implicancias, incluyendo la ciudadanía y la representación política” (QUIJANO, 2014, p. 826).

Nessa concepção, a escola como instituição reprodutora dos modelos sociais constitui um espaço estratégico para se conceber a mudança. Esteban; Tavares (2013, p. 293), afirmam que “na América latina, como em qualquer espaço tempo eurocêntrico moderno, a educação não foi “pensada para o acolhimento das classes populares”” e que

a escola, como um constructo histórico-social teve como princípio fundamental acolher e educar os filhos da burguesia nascente que, como classe dominante, percebia na instituição um dispositivo de acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e políticos fundamentais para a sua manutenção e reprodução como classe no modo de produção capitalista (ESTEBAN; TAVARES, 2013, p. 293)

A partir desse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem a Educação Popular como um de seus pilares, e de acordo com o parecer CNE/CEB nº 11/2000, é uma modalidade de ensino que se propõe a reparar, equalizar e qualificar situações, que historicamente afastaram, por períodos descontínuos, mulheres e homens do espaço escolar. O que torna urgente, uma escola que acolhe e que reconhece que seus estudantes, independente do nível de escolaridade, é portador de saberes anteriores importantes para a construção de uma sociedade mais justa. Essa escola deve apropriar-se de teorias e práticas que tornem a permanência desses estudantes mais próxima de suas realidades.

Para tanto, Esteban; Tavares (2013, p. 303), sintetizaram alguns princípios assumidos pela Educação Popular, que consideram indispensáveis para que a EJA se reafirme enquanto um espaço acolhedor para os educandos das classes populares, são eles: a) recuperação da dimensão política da educação através da *leitura de mundo*; b) estabelecimento de vínculo estreito entre a educação e a vida dos estudantes; c) desenvolvimento de uma atitude problematizadora; d) posicionamento crítico, de docentes e discentes, como experiência coletiva e solidária; e) estímulo à autonomia, à participação e à autocrítica; f) fortalecimento do diálogo como princípio educativo e matéria-prima da produção de relações mais democráticas e colaborativas nas escolas.

Esses princípios derivam do pensamento freireano, que objetivamente é um pensamento latino americano e decolonial, reforçam que o caminho para se alcançar os objetivos da educação emancipadora e transformadora implica em um

processo dialógico entre todos os sujeitos sociais. Pois, o pensar crítico é fruto do diálogo, e “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2011, p. 115). E, para que a comunicação ocorra de forma eficiente “é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (FREIRE, 2011, p. 121), esse movimento dialógico ressignifica o trabalho pedagógico e a educação.

O que para Esteban; Tavares (2013), leva a reinventar o trabalho escolar, pois na construção desse diálogo conjunto entre os sujeitos escolares e educacionais ocorre o exercício da partilha democrática, onde o conhecimento é construído com ele e não para ele. Portanto, lutemos por uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará seu engajamento necessário de luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2011, p. 43).

Dessa forma, considero que resgatar os princípios e as orientações da Educação Popular, para o cotidiano da sala de aula da EJA, configura-se em instrumentalizar seus e suas estudantes para a concretização de uma educação democrática e decolonial.

Considerações finais

Na base das desigualdades sociais está um contexto histórico com suas matrizes coloniais discriminadoras. Com sua genética racista, classista e patriarcal, enraizou marcadores sociais que estruturaram as instituições da América Latina com critérios de seleção que amplificam as diferenças e a discriminação, excluindo aqueles que não pertencem ao perfil dos escolhidos e impedindo o acesso aos direitos, entre os quais o direito à educação.

Para romper com essa concepção, cabe adotar uma atitude mais gentil e empática com a pessoa adulta que se afastou da escola e que considera que nada sabe. Esse sentimento que é reforçado por conceitos sociais preconceituosos e discriminadores, que dificultam ainda mais o acesso e permanência e a conclusão dos percursos escolares. Nesse sentido, a EJA como modalidade que tem suas origens na Educação Popular deve priorizar em suas práticas os princípios da Educação Popular como orientadores para a construção dos seus currículos, uma atitude que converge com a democratização proposta por Quijano.

Ao assumir uma postura mais democrática, a escola colocaria em prática um projeto de desconstrução das matrizes coloniais que sustentam as desigualdades, tomando a decolonialidade como a epistemologia e a Educação Popular como metodologia para a transformação de uma sociedade mais justa e cidadã.

Referências

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação** (Tradução Sandra Trabucco Valenzuela). São Paulo: Paulinas, 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa, TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação Popular e a Escola pública: antigas questões e novos horizontes (p. 293-307). *In*: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CBE 11/2000 de 10 de maio de 2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

NAVARRETE, Julio Mejía. Colonialidad y des/colonialidad en américa latina: elementos teóricos. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima, Peru Article. **GEOgraphia**. June 2014. DOI: 10.22409/GEOgraphia2013.v15i30.a13661. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13661>. Acesso em dez/2022.

QUINTERO, Pablo, FIGUEIRA, Patrícia, ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **MASP Afterall**. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand e os autores. 2019 (p. 1-12). Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: jan/2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6 (p. 777-832). Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>. Acesso em: ago/2021.



A chegada das primeiras estudantes na Escola Técnica de Pelotas/RS na década de 60 do século XX

Emerson Ricardo Esteves da Fonseca
Doutorando em Educação
Tecnologia Sul-rio-grandense – IFsul

Adriana Duarte Leon
Doutora em Educação
Tecnologia Sul-rio-grandense – IFsul

Resumo: Este estudo tem o propósito de analisar o perfil das primeiras estudantes da Educação Profissional e Tecnológica do município de Pelotas/RS, tendo como recorte temporal os anos de 1964 a 1967, período de ingresso das discentes na Escola Técnica de Pelotas (ETP), no Ginásio Industrial Noturno (1964) e posteriormente nos cursos técnicos (1967). Esta proposta tem como característica a pesquisa qualitativa, com abordagem histórica, considerando a pesquisa documental em documentos existentes no Instituto. O trabalho se conecta à minha dissertação de mestrado, que aborda as representações do gênero feminino nos livros didáticos, ampliando as abordagens acerca da história das mulheres. Nesse escopo, procuro relacionar a pesquisa com a segunda onda do feminismo, movimento marcado por avanços nas questões sobre o gênero feminino. Dentro dessa abordagem, busco contextualizar esses acontecimentos com a escalada autoritária no Brasil (1964), elencando suas características e influências sociais. Portanto, a proposta em questão, sobre o ingresso das primeiras estudantes na ETP, visa dar sequência aos estudos sobre gênero, ampliar e valorizar os espaços da memória institucional.

Considerações iniciais

Este trabalho tenciona dar continuidade aos estudos que venho desenvolvendo acerca do gênero feminino. Na minha dissertação de Mestrado, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, IFSul/Câmpus Pelotas, intitulada “Livros Didáticos de História e o Gênero Feminino: encontrando protagonismos em uma história não contada”, busquei trabalhar sobre a história das mulheres e suas representações nos livros didáticos.

Nesse âmbito, a presente pesquisa visa compreender como ocorreu a inserção das primeiras estudantes na Escola Técnica de Pelotas/RS (ETP), entre os anos 1964 e 1967, do século XX, período da ditadura militar no Brasil. O interesse pelo tema surgiu por intermédio da minha participação no projeto de pesquisa: “O Acervo Institucional como um Espaço de Preservação da Memória da Educação Profissional e Tecnológica”, do IFSul/Câmpus Pelotas. O objetivo do respectivo acervo é analisar a documentação institucional do Câmpus Pelotas, buscando preservar a memória da educação profissional e tecnológica.

Em face do exposto, busco analisar não apenas sobre as estudantes ingressantes na instituição e as questões do gênero feminino, como também contextualizar o momento histórico marcado pela escalada autoritária no Brasil – período em que as Forças Armadas intervinham na política, sob alegação de estabelecer a ordem, após o golpe (1964), passam a assumir como gestores dos negócios do Estado (BORGES, 2012), tomando o controle do País.

Discussão

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo ampliar pesquisas acerca da Educação Profissional e Tecnológica de Pelotas, na instituição IFSul/Câmpus Pelotas, considerando o período temporal entre os anos de 1964 a 1967, do século XX. O intento é localizar as estudantes ingressantes no curso Ginásio Industrial Noturno (1964), até a chegada das alunas nos cursos técnicos (1967), na perspectiva de identificar quem são essas mulheres e qual a motivação deste público. Portanto, procuro entender o contexto de início da segunda onda do feminismo e a experiência das alunas ingressantes da Escola Técnica de Pelotas.

A questão fundamental deste trabalho é investigar a forma de ingresso das primeiras alunas da Escola Técnica de Pelotas/RS (ETP) e quem foram as pioneiras que ingressaram na instituição entre os anos 1964 e 1967, do século XX, considerando o cenário político e social.

Ao pautar as representações do gênero feminino na minha dissertação de mestrado, procurei ampliar a compreensão desse conceito como construção social (SCOTT, 1995), que privilegia o masculino em relação ao feminino. O exercício reflexivo sobre o significado do gênero e a presença das representações permitiu

identificar que existem limitações na construção social do gênero feminino. A atuação feminina é restringida na sociedade que produz a predominância do masculino em diversos espaços.

Desse modo, a relevância da presente pesquisa justifica-se devido ao estudo contribuir para a compreensão da história do gênero feminino, no que tange à Educação Profissional e Tecnológica, ao trazer à tona a história das primeiras alunas mulheres da ETP em âmbito local. Desse modo, julga-se fundamental trazer para a discussão a contribuição da história das mulheres para a instituição IFSul/Câmpus Pelotas, no intuito de compreender as experiências do feminino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica Pelotense.

Nesse sentido, reforço que esta proposta está conectada com o projeto de pesquisa da professora Dr^a. Adriana Duarte Leon, do qual faço parte, nomeado: “O acervo Institucional Como um Espaço de Preservação da Memória da Educação Profissional e Tecnológica”, que visa salvaguardar os documentos da instituição IFSul/Câmpus Pelotas. A ligação deste estudo com o projeto do acervo da instituição visa propor a ampliação do mencionado espaço até o ano de 1967.

Especificamente, a pesquisa procura investigar o ingresso, analisar o perfil, conhecer a experiência das primeiras mulheres ingressantes na Escola Técnica de Pelotas/RS no curso Ginásio Industrial Noturno em 1964, até a chegada das alunas nos cursos técnicos em 1967. O trabalho procura compreender o contexto marcado pela segunda onda do feminismo, destacando o cenário concernente ao golpe de 1964. Nesse escopo, é relevante colaborar para as pesquisas a respeito da história das mulheres, procurando registrar a trajetória do IFSul/Câmpus Pelotas.

A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, IFSul/Câmpus Pelotas, remonta ao século passado, com a criação, em 1917, da Escola de Artes e Ofícios, direcionada ao ensino dos pobres e desvalidos (ROSCHILD, 2021). Com a inauguração, realizada há 79 anos, a antiga Escola Técnica de Pelotas representa um bem inestimável presenteado à comunidade de Pelotas (MEIRELLES, 2007). O Instituto possui importância para a história da região Sul do Rio Grande do Sul e representa um marco na educação profissional para a população local, desde sua inauguração, segundo Meirelles (2007), foi um generoso presente para as gerações futuras:

A Escola Técnica de Pelotas foi inaugurada em 11 de outubro de 1943. À solenidade, compareceu grande público e muitas autoridades, inclusive o próprio Presidente da República, Getúlio Vargas, em visita oficial ao município. O Presidente foi acolhido por uma enorme multidão, que o recepcionou emocionada e agradecida, compreendendo o significado e o valor da obra que, com simbolismo do desate de fita inaugural, foi destinada, qual presente benfazejo, às futuras gerações de jovens estudantes, legitimados com aquele gesto como herdeiros do maior bem da sociedade, a educação de seu povo (MEIRELLES, 2007, p. 55).

A inclusão das mulheres na Escola Técnica de Pelotas ocorreu 21 anos depois da inauguração do instituto, a partir do ano de 1964. Desde sua fundação, a escola era destinada, apenas, ao público masculino. Em 1964, o educandário passou a admitir moças, no curso noturno Ginásio Industrial; mais tarde, as mulheres passaram a integrar o quadro de alunas nos cursos técnicos da instituição, a partir do ano de 1967 (MEIRELLES, 2007).

Paralelo à história da instituição e ao ingresso das mulheres, acontece a segunda onda do feminismo (FRANCHINI, 2017), que tem seu início em 1950, estendendo-se até 1990. Neste momento, conforme Franchini (2017), tiveram início estudos focados na situação das mulheres, quando começou a construção de uma base teórica denunciando a opressão feminina. Este movimento iniciou nas décadas de 60 e 70, pautado na condição das mulheres como exploradas por conta do sexo e das suas funções reprodutivas (FRANCHINI, 2017). Conforme Franchini (2017), esses assuntos pautaram as discussões relativas à segunda onda do feminismo que se caracterizou por uma fase de luta pelos direitos reprodutivos e discussões relativas à sexualidade.

Nessa mesma linha de análise, para Franchini (2017), neste momento, inicia a distinção entre sexo e gênero, sendo o primeiro aquele entendido como característica biológica; o segundo, entendido com uma construção social (SCOTT, 1995), que representa um conjunto de características e papéis impostos à pessoa socialmente, dependendo de seu sexo. Segundo Franchini (2017), uma das características das feministas desse momento era conscientizar as mulheres por meio das atividades coletivas, possibilitando e favorecendo o empoderamento coletivo das mulheres.

Nessa esfera, no mesmo período de ingresso das mulheres na Escola Técnica de Pelotas e da segunda onda do feminismo, acontece o golpe de 1964, o qual estabelece uma mudança no País, que mudou o rumo da história do Brasil durante mais de 20 anos. Assim, as mulheres foram inseridas em movimentos de apoio ao golpismo, no intuito de derrubar o governo de João Goulart (TELES, 1999).

Dentro desse cenário, a sociedade permaneceu inserida num contexto de grande repressão, que deixou marcas profundas. Para corroborar com o assunto, aproprio-me dos escritos, de Rollemberg (2012), sobre a inserção do termo golpe, devido ao apoio internacional recebido pelas forças militares brasileiras. O autor destaca que “O golpe teria sido obra dos militares apoiados pelo imperialismo norte-americano” (ROLLEMBERG, 2012, p. 46).

Refletir sobre o processo da ditadura militar é perceber a formação de uma estrutura que se organizou no sentido de reprimir a população e esconder suas particularidades mais nefastas. Segundo Fico (2012), um dos objetivos do governo militar foi promover uma propaganda que estabelecia uma comunicação específica, destinada a afirmar o contrário do que realmente acontecia naquele momento do Brasil, utilizando a comunicação social com um propósito para alcançar o engajamento da

população. Portanto, a ditadura militar (FICO, 2012), demonstrou sua organização por intermédio dos sistemas existentes dentro do aparato repressivo.

Segundo Ferreira (2012), no que concerne à política partidária, o crescimento do PTB foi associado à defesa das reformas no País, em meio às agitações ocorridas naquele momento político – ocasião da deposição do presidente João Goulart, por meio da ideia de impor outros projetos e estabelecer mudanças na estrutura brasileira, o autor assevera que: Os conservadores tentariam impedir as alterações econômicas e sociais, excluindo, se possível, os seus adversários da vida política do país, sem preocupações de respeitar as instituições democráticas (FERREIRA, 2012, p. 400).

Nesta óptica, as forças militares que se caracterizavam como agentes públicos, responsáveis por tutelar o Estado, apresentavam duas formas distintas de proceder antes do golpe de 1964 e depois: primeiro, como intervenientes, restabelecendo a ordem; e depois, passaram a conduzir os negócios do País (BORGES, 2012).

Neste contexto de repressão, acontece a chegada das mulheres na Escola Técnica de Pelotas, ocasião marcada pelo auge da segunda onda do feminismo que teria começado em meados de 1950 (FRANCHINI, 2017). Portanto, compreender os processos que marcaram a década entre os anos 1964 e 1967 poderá contribuir, significativamente, para contextualizar a memória institucional, ampliando o alcance sobre importantes acontecimentos que marcaram a história da educação Profissional e Tecnológica na cidade de Pelotas.

Este estudo caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, a partir da pesquisa historiográfica, a qual considera os documentos como indícios do passado, podendo os mesmos contribuir no entendimento do presente (BLOCH, 2002). A pesquisa qualitativa consiste em adotar a escuta e a observação, procurando entender como “consciências” distintas produzem um mundo de sentidos, instituições, valores e atitudes, podendo informar das formas de ser e estar no mundo (DOURADO; RIBEIRO, 2021). Desse modo, esta proposta procura considerar a presença das primeiras mulheres que ingressaram na Escola Técnica de Pelotas a partir do ano de 1964, por intermédio dos documentos que, segundo Le Goff (2005), são produzidos pelas sociedades do passado com um propósito específico.

Para desenvolver esta pesquisa, pretendo ainda analisar diversos documentos disponibilizados no acervo da instituição, como fotos e registros escolares da época (1964 a 1967). Por outro lado, poderá ser utilizado o jornal (Diário Popular), alocado na Biblioteca Pública Pelotense, na intenção de buscar vestígios de notícias ou registros de anúncios relativos aos acontecimentos referentes à ETP. Além da análise de documentos, a pesquisa almeja trabalhar a oralidade, por meio de entrevistas (ALBERTI, 2004). O trabalho dar-se-á a partir da identificação das alunas e do posterior contato para a realização das entrevistas. Posteriormente, serão escolhidas

as categorias para análise do material, dentre os demais materiais existentes que possam contribuir com o objeto de pesquisa.

Dentre outras ações relacionadas ao trabalho, busca-se permanentemente ampliar as pesquisas bibliográficas acerca da segunda onda do feminismo e do contexto histórico entre 1964 e 1967, ápice do golpismo militar no Brasil. A proposta visa promover a reflexão sobre os acontecimentos que marcaram a época em que as mulheres ingressaram na Escola Técnica de Pelotas.

Estabelecidas as categorias, o trabalho ganhará uma dinâmica que permitirá a melhor análise dos conteúdos, facilitando a reflexão que possibilitará a construção do texto escrito. Assim, a pesquisa fará considerações com relação aos conteúdos existentes nos materiais obtidos, estabelecendo relações entre os acontecimentos elencados.

O historiador possui uma tarefa indispensável na investigação. Conforme Le Goff (1990), a imaginação a que este pode recorrer acontece de duas maneiras: a primeira é animando o que está morto na documentação, esclarecendo acerca das ações humanas; a segunda é a imaginação científica, manifestada por intermédio da abstração do pesquisador.

Segundo Lüdke e André (2017), em relação à análise documental, constata-se que é pouco explorada, representando uma relevante técnica de abordagem para os dados qualitativos ao complementar informações ou anunciar novos aspectos sobre determinado assunto. Em relação à importância dos documentos, Lüdke e André (2017, p. 45) demonstram a relevância dessas fontes para a pesquisa por apresentarem evidências que reforçam a retórica do pesquisador, contendo informações relevantes sobre um contexto específico.

Considerações finais

Por conseguinte, no que tange à educação profissional em Pelotas, desde sua criação, a Escola Técnica Federal demonstrou o potencial de ampliar suas atribuições, com vistas a projetar-se como uma referência no ensino, característica destacada por Meirelles (2007, p. 104): “A ideia de que a Escola Técnica Federal de Pelotas estava capacitada a ter atribuições mais amplas para ofertar educação profissional, em qualquer nível de ensino, inclusive no superior, era embrionária desde 1963”.

Portanto, esta pesquisa ainda em andamento, busca contribuir, tanto para a teoria feminista como para a memória do IFSul/Câmpus Pelotas, no que tange à atuação das estudantes do gênero feminino do educandário. Por fim, paralelamente, esta proposta visa contribuir com a sociedade de pesquisa, a partir da publicação em periódicos acadêmicos, em revistas especializadas, de apresentações em eventos da área, como de gênero.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BORGES, Nilson. **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- DOURADO, Simone; RIBEIRO, Ednaldo. **Natureza da Pesquisa. Metodologia qualitativa e quantitativa**. Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências. organizadores Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior, Michel Corci Batista. 1. ed. Maringá, PR: Gráfica e Editora Massoni, 2021.
- FERREIRA, Jorge. **O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964**. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FICO, Carlos. **Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão**. O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX– 5ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FONSECA, Emerson Ricardo Esteves da. **Livros Didáticos de História e o Gênero Feminino: encontrando protagonismos em uma história não contada**. – 2021. 121f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Instituto Federal Sul-rio-grandense, Câmpus Pelotas, Pelotas, 2021a.
- FRANCHINI, B. S. **O que são as ondas do feminismo?** in: Revista QG Feminista. 2017. Disponível em: <https://qgfeminista.org/o-que-sao-as-ondas-do-feminismo/#:~:text=Uma%20%E2%80%9CConda%E2%80%9D%20feminista%2C%20foi%20um%20momento%20hist%C3%B3rico%20relevante,mulheres%20de%20cada%20momento%20hist%C3%B3rico%20tinham%20demandas%20diferentes>. Acesso em: 20. out. 2022.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: SP Editora da UNICAMP, 1990.
- LE GOFF, Jacques. **A história nova**. – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LUCA, Tania Regina de. **Práticas de Pesquisa em História**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Maria E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.
- MEIRELES, Céres Mari da Silva. **Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história**. Pelotas: Ed. Da UFPEL, 2007. – 136p.
- NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social. Uma análise do serviço social no Brasil pós-64**.
- PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto: 2012.
- ROLLEMBERG, Denise. **Esquerdas revolucionárias e luta armada**. O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX– 5ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- ROSCHILD, Adriana Barboza. **A Escola de Artes e Ofícios de Pelotas/RS e o Ensino-Técnico Profissional (1917-1930)**. 2021. 140f. Dissertação (Programa

de Pós-Graduação em Educação) – Instituto Federal Sul-rio-grandense, Câmpus Pelotas, 2021.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99

SCOTT, Joan W. **O enigma da igualdade.** *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(1): 11-30, janeiro-abril/2005.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.



O racismo estrutural, e a luta por uma educação e um currículo antirracista

Silvia Figueiredo dos Santos
Mestranda em Educação
Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de discutir o racismo enquanto um sistema estruturante existente nas sociedades e presente na instituição escolar. A importância deste estudo se dá pela necessidade das constantes discussões em torno do racismo, em específico neste trabalho, no espaço mais importante de socialização, convívio, pertencimento, que é a escola. Durante a pesquisa, a partir de alguns autores, dialogamos conceitualmente, e verificamos de que forma o racismo está presente na instituição escolar, discutimos a luta por uma educação e um currículo antirracista a partir da lei 10.639/03. A escrita do trabalho permitiu compreender que o racismo é estrutural e estruturante das relações sociais e da formação dos sujeitos, é uma decorrência da própria estrutura social, um “desarranjo institucional”. A sociedade brasileira lida diretamente com práticas racistas, que muitas vezes são disfarçadas, não tão explícitas, principalmente por vivermos num mito da democracia racial. Reforçamos a importância de uma educação e um currículo escolar antirracista, entendendo que os comportamentos individuais, são decorrentes de uma sociedade que o racismo é enraizado e não uma exceção.

Introdução

A partir de algumas vivências no espaço escolar, sobretudo, em estágios na sala de aula, pude perceber como a questão da cor influenciava na relação dos sujeitos, principalmente na questão do afeto. Crianças negras que não tinham o mesmo tratamento pela professora como as crianças brancas, a diferença na quantidade de vezes que as professoras, brincavam, faziam carinho, colocava no colo as crianças negras das crianças brancas. Outra questão refere-se a crianças negras que sempre

tiveram o desejo de ser príncipe/princesa, porém, nunca são escolhidos nas apresentações da escola por exemplo, porque em grande maioria este lugar é dedicado às crianças brancas.

A família e a escola são as primeiras instancias sociais que o indivíduo vai conviver, interagir, pertencer. Pensar nestas instituições é considerarmos princípios, valores e crenças que são construídos pelos educandos desde quando eles nascem e vão se modificando a partir das outras interações que os mesmos estabelecem com outros grupos ao longo da vida.

Os jovens, adolescentes, e principalmente as crianças, por estarem no processo de construção de maturidade, aprendem continuamente através dos seus pais/responsáveis, dos professores, não só pelo que estes lhes contam, mas principalmente através de suas atitudes, posicionamentos, convivências com os pares. Assim, observam e copiam as atitudes dos seus pais e educadores, sobretudo, a maneira que estes lidam com as adversidades presentes durante a vida.

A comunicação, o diálogo, as atitudes, os valores, são de extrema “importância para a formação da personalidade, do caráter, como também para a construção da aprendizagem, condição para crescimento pessoal e profissional do indivíduo” (Sousa, p. 5). Dessa forma, percebe-se como é importante e decisivo essa base familiar na vida das mesmas, e professores comprometidos com a educação, fato que irá influenciar consideravelmente (positivamente ou negativamente) em seu desenvolvimento.

Percebemos a importância da luta por uma educação antirracista, de uma relação saudável, respeitosa e como um princípio essencial para o futuro do sujeito enquanto ser em formação, que tem neste momento da vida como exemplo seus responsáveis.

Iremos discutir conceitualmente a partir de alguns autores o racismo enquanto sistema estrutural por via de (ALMEIDA, 2019; MUNANGA, 2005); a luta por um currículo e educação antirracista, a partir da lei 10.639/03 por (GOMES, 2017; SILVA, 2005; SCHUCMAN, 2017).

Diante disto, suscita problematizarmos como a instituição escolar vem lutando em prol de uma educação e um currículo antirracista? Nessa direção, a proposta deste estudo tem o objetivo de analisar o racismo enquanto um sistema estruturante, tendo como objetivos específicos verificar de que forma o racismo está presente na instituição escolar; discutir a luta por uma educação e um currículo antirracista a partir da lei 10.639/03.

Almejamos com este trabalho contribuir para uma ampliação das reflexões acerca do racismo estrutural na instituição escolar, possibilitando um aumento nas discussões e produções de pesquisas no âmbito acadêmico e escolar, corroborando com os objetivos do GT 2: Gênero, Diversidade e Questões Étnico-Raciais, que é

pensar nos sujeitos históricos, sociais, a partir das questões de diversidade, relações étnicos-raciais, dialogando com as questões da discriminação e do preconceito.

A educação e um currículo antirracista, a partir da Lei 10.639/03

O racismo é uma violência direta contra o negro/a, o indígena, cigano, contra outros povos, quando se ofende a alguém, quando impede diretamente a entrada de alguém a certo ambiente ou quando se paga um salário menor por questão de raça, do gênero.

Conforme Silvio de Almeida (2019, p. 22):

[...]o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Entendemos que o racismo não é algo anormal, e sim estrutural, o racismo independe de aceitarmos ou não, ele constitui as relações no seu padrão de normalidade, ou seja, o racismo é uma forma de racionalidade. Ele constitui não só as ações conscientes, mas também, as inconscientes.

O racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter *sistêmico*. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um *processo* em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (ALMEIDA, 2019, p. 24).

Conforme Almeida (2019), o racismo é um processo histórico e político em que são atribuídas vantagens sociais a certos grupos e desvantagens a outros. Não é algo natural, ele é um processo. É algo muito mais complexo que um ato, ou um evento, presente na sociedade.

O racismo estrutural está presente também dentro do âmbito escolar. Diante do Exposto, ressaltamos a importância da escola como uma instituição responsável para a emancipação do corpo negro. Porém, de acordo com Gomes (2003), é notório que “a escola não aparece entre esses espaços de revalorização da estética, do corpo negro e do cabelo crespo” (p. 173). A escola é o lugar em que mais se concentra a diversidade, porém, onde ocorre maior práticas de desigualdades, racismo e preconceitos. É uma instituição que as crianças, os adolescentes e jovens vão para ter acesso à informação, ao conhecimento, ao acolhimento, é o espaço para eles se reconhecerem, se emanciparem, conhecer e aprender as diversidades, contudo, em muitos casos, a escola se torna excludente, enfatizando cada vez mais as diferenças e superioridade entre negros/as e brancos/as.

A escola tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro e a mudança nesse estado de coisa tem sido fruto da luta do movimento negro. Sendo assim, nos educadores devemos pensar a escola como um lugar de mobilidade social, reafirmando e trazendo diálogos sobre a emancipação, valorização do corpo negro, sobre a importância do movimento negro como educador, como grupos responsáveis por disputas e avanços.

Se pensarmos no currículo, sabemos que é um campo de conhecimento científico e de produção escolar que é necessariamente produzido a partir de políticas e práticas. Assim, é também, um campo do conhecimento preparado e elaborado para formar o sujeito, não é um processo neutro, e sim intencionalmente ideológico e político, sobre critérios de poder, ele irá formar todo um conjunto de ideias sobre o mundo social. Traz uma concepção de educação, cultura e sociedade, bem como organiza uma seleção de temas, conteúdos, experiências de aprendizagens que serão implementadas nas instituições escolares, para serem ensinados, apreendidos e avaliados, assim como a metodologia que será utilizada para os diferentes níveis de ensino.

Silva (2005, p. 31), cita que:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática.

Deste modo, o currículo não deve ser compreendido apenas como várias disciplinas acumuladas, fragmentadas, sem contextos, apresentadas de modo isolada, transmitidas pelo professor de modo tradicional, sem que seja realizado uma reflexão crítica em sala de aula.

É fundamental pensarmos a função socializadora que o currículo escolar deve desempenhar na instituição educacional, de forma que se adeque ao contexto e realidade do aluno, naquele determinado tempo, assim como, seu papel importante de conquistar direitos que foram historicamente negados, desconstruindo e problematizando o processo de resistência de negros e indígenas no país.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2005), o currículo é “uma questão de saber, poder e identidade”, o Saber se refere ao qual conhecimento deve ser ensinado? Música, artes, dança, disciplinas como português, matemática... o poder relaciona com os critérios de seleção, com os tipos de conhecimentos, quais critérios de poder vão ser realizado para definir o que vai ser ensinado? e Identidade é qual tipo de ser humano que se pretende formar? Formar um trabalhador, alguém para trabalhar no mercado de trabalho, ou um ser crítico, reflexivo, que além de atuar vai transformar a sociedade? Quais identidades esses alunos devem construir?

O currículo é intencionalmente selecionado sobre critérios ideológicos e de poder, para legitimar quais conteúdos querem que seja ensinado nas escolas, quais temas desejam excluir ou incluir, e que tipos de sujeitos pretendem formar, partindo principalmente de interesses políticos ao longo da história. “...a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinada a submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar” (SILVA, 2005, p. 32).

De acordo com Souza; Fortunato (2019), “O apagamento e as narrativas míticas acerca de negros e indígenas no Brasil seguem caracterizando as práticas no cotidiano escolar” (p. 131).

No Brasil, percebemos algumas iniciativas para estabelecer uma educação plural e inclusiva, principalmente por parte dos movimentos sociais. De acordo com Nilma Lino (2017, p. 16):

[...] há quem pense que a força dos movimentos sociais está enfraquecida. Mas, pelo contrário. Eles continuam atuando como protagonistas políticos da emancipação social e coo verdadeiros faróis que brilham em tempos tenebrosos, mostrando o caminho para aqueles que lutam pela emancipação social e pela democracia.

Existiram várias instituições que foram significativa para os avanços nas políticas e na educação dos negros, dentre elas a Frente Negra Brasileira, que tinha o compromisso em lutar por uma educação contemplasse a História da África e dos povos negros, o Teatro Experimental dos Negros, e principalmente os Movimentos Negros, que lutavam para a criação de políticas públicas, promovendo debates para uma educação de qualidade, para a criação de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial e a emancipação dos negros.

A constituição Federal de 1988 consolida a educação como um direito de todos e dever do Estado, representou um marco no reconhecimento da diversidade étnica, assegurando e propondo a todos o direito de permanecer em sua diversidade, línguas, culturas, crenças, tradições, assim como o direito à liberdade e igualdade. Outro avanço para as relações étnico-raciais está previsto no Art. 5º, XLII, da Constituição que prevê a prática do racismo como um crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

É fulcral pensarmos na importância dos Movimentos Sociais, neste caso em específico, pensando no processo educacional dos negros e indígenas. De acordo com Nilma Lino Gomes (2017), os movimentos sociais são “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade” (p. 16). Em todos os momentos históricos, esses grupos estavam numa luta de conflitos e resistência, com mobilizações e ações pela garantia de seus direitos, de ter seu reconhecimento, na criação e implementação de políticas públi-

cas, e todas conquistas presente até a atualidade é fruto de reivindicações desses movimentos.

Como resultado de todo esse processo resulta a Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, assinada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações à frente do governo brasileiro, alterando os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/06) e tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica.

Outra lei que foi implementada como um avanço para a educação escolar, principalmente para os indígenas foi a Lei nº 11.645/08, que modificou o mesmo dispositivo da LDB alterado pela Lei nº 10.639/03, estendendo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, em todas as instituições de ensino, público ou privado.

Gomes (2005, p. 49) afirma:

Se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros.

Apesar dessas leis garantirem a obrigatoriedade desses estudos na educação básica, o que percebemos é a ausência dessas discussões, a não efetivação dessas leis nas escolas, questões que são trabalhadas de modo superficial e de forma não crítica apenas em datas comemorativas como no dia 19 de abril ou 20 de novembro. Essas questões não estão contempladas nos livros didáticos, no currículo da escola, nas aulas durante todo o ano letivo de maneira interdisciplinar, estão apenas listadas e delegadas a poucos componentes curriculares em importantes documentos para a Educação como a BNCC, que não contempla de modo valorativo essas discussões no corpo do documento.

Percebemos que consciente ou inconscientemente, algumas pessoas não querem discutir as questões raciais e de diversidade nas escolas ou em outros espaços educacionais, sejam por questões pessoais, por tocar em suas dores, seus próprios fantasmas, suas identidades, pelo discurso de que não tem propriedade para discutir, ou por alegarem que não sabem falar, não é seu lugar de fala. Diante disto, observamos que no cotidiano escolar, as discussões sobre as questões raciais e de diversidade são limitadas, sejam por datas específicas, eventos considerados “importantes”, pessoas que tem uma maior proximidade com as questões, mesmo tendo as leis que garantam esse debate no dia a dia.

Porém, nós professores e pesquisadores, devemos pensar nos espaços escolares e não escolares como um lugar que promova a diversidade plural, reafirmando

a todo tempo a importância destas questões, assim como, o “importante papel do currículo, pois este permite invenções de novas fronteiras na busca por direitos historicamente negados” (SOUZA; FORTUNATO, 2019, p. 131). Pensar na elaboração de práticas pedagógicas e reflexões críticas, históricas e sociais que emancipem a cultura negra e indígena e criar uma discussão que assegure o currículo como um campo de conhecimento produzido para promover a igualdade racial, contribuindo para uma luta antirracista, que reconheça a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar e que seja democrático e inclusivo.

É importante pensarmos em como inserir as questões étnico-raciais, que são propositalmente silenciadas, para o âmbito escolar, começando essas discussões aos poucos, aproveitando e utilizando as brechas nas nossas próprias salas de aula, através de um texto, uma música, uma poesia, um filme, inseri a efetivação da lei 11.645/08 percebendo a presença dos indígenas na nossa família, a partir dos nossos ancestrais, fazer questionamentos com os alunos para que eles percebam a presença de negros e indígenas na sua família, nos seus antepassados, buscar palavras, comidas, eventos de origem indígena e dos negros para serem trabalhados e discutidos em sala de aula, com intuito de inspirar/incentivar os outros a fazerem o mesmo.

Resultado e considerações

A luta contra o racismo é, portanto, a luta pela transformação social, pela construção de uma sociedade melhor, passa necessariamente pela luta contra o racismo na sua dimensão estrutural, o que significa abrir mão de privilégios para que a luta contra o racismo seja uma luta efetiva. O racismo embora tenha várias manifestações e várias categorias ele é sempre estrutural.

O racismo é estrutural e estruturante das relações sociais e da formação dos sujeitos, é uma decorrência da própria estrutura social, não é uma patologia social e sim um “desarranjo institucional”. Os comportamentos individuais que os professores possuem e agem diante dos alunos são decorrentes de uma sociedade que o racismo é enraizado e não uma exceção.

A sociedade brasileira lida diretamente com práticas racistas, que muitas vezes são disfarçadas, não tão explícitas, principalmente por vivermos num mito da democracia racial. Porém, sabemos o quanto estas atitudes deixam fortes marcas, cicatrizes, nos sujeitos que são vítimas.

Nós como professores, diante da efetivação da lei 10.639/03, pensando no racismo estrutural presente no nosso espaço de luta que é a escola, refletindo nosso papel no campo educacional como um lugar para que se emancipe os negros, devemos refletir e pensar na elaboração de práticas pedagógicas, reflexões críticas, históricas e sociais que emancipe a cultura negra, adequando nosso currículo escolar para que ele seja um campo de conhecimento produzido a partir de políticas e práticas, promovendo a igualdade racial, contribuindo para a luta antirracista, e que

reconheça a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar. É preciso combater toda forma de racismo em todos os ambientes, não somente no educacional e familiar.

Referencias

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília,

DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>.

BRASIL. **Ministério da Educação (2013)**. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, SECADI.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

BRASIL. O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005.

SCHUCMAN, Lia Vainer; GONÇALVES, Mônica Mendes. Racismo na família e a construção da negritude: embates e limites entre a degradação e a positividade na constituição do sujeito. **Odeere**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB, v.2, n. 4, 2017.

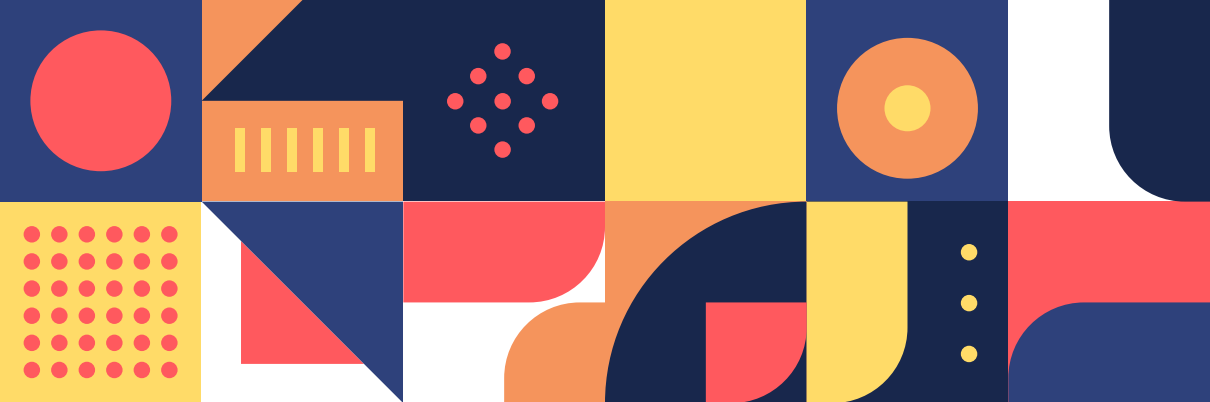
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Paulo Crispim Alves de; FORTUNATO, Ivan. O Currículo e as Relações Étnico-Raciais: um território em disputa. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 5, p. 130 – 159, 2019.



GT3: Práticas Inclusivas





A inclusão de pessoas adultas com deficiência intelectual: revisão de literatura

Querubina Aurélio Bezerra
Doutoranda em Educação
Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Entende-se que a inclusão de pessoas com deficiência intelectual (DI) não deve se limitar aos espaços escolares e que os processos formativos não se encerram com o ciclo da educação básica. Este trabalho tem como objetivo analisar as publicações resultantes de pesquisas sobre inclusão de pessoas adultas com DI. Foi realizada uma revisão sistemática de literatura a partir de trabalhos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE). A fundamentação teórica para este estudo baseou-se em Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho (2014). Como resultados, foi possível observar que as pesquisas que têm como sujeitos pessoas adultas com DI concentram-se nas temáticas: educação de jovens e adultos; estratégias de ensino; inclusão social e mundo do trabalho. No entanto, os resultados das pesquisas indicam que as pessoas com DI têm participação minoritária nos espaços sociais. Foi possível observar possibilidade de ampliação de estudos sobre a inclusão de pessoas adultas com DI em diferentes espaços sociais, como em instituições de ensino superior, em instituições especializadas e em instituições residenciais.

Introdução

Ao entender que os processos inclusivos não devem se limitar aos espaços escolares e que os processos formativos não se encerram com o ciclo da educação básica, que compreende a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, o

olhar deste trabalho direciona-se aos processos inclusivos direcionados a pessoas adultas com DI.

As inquietações sobre a inclusão de pessoas adultas com DI emergiram ainda das reverberações da pesquisa de mestrado, quando profissionais da educação demonstraram preocupação em como seria o processo de inclusão de um estudante com DI no mundo do trabalho. Aqueles profissionais viam-se em um movimento para garantir práticas inclusivas no processo de escolarização de um estudante com DI matriculado em um curso de ensino médio integrado ao ensino técnico, havendo assim, para além da formação geral, a formação técnica que tem como finalidade a preparação de um profissional a ser incluído no mundo do trabalho. No entanto, indicavam receio quanto à atuação profissional do estudante, considerando as limitações relacionadas à deficiência intelectual.

A partir da pesquisa de mestrado foi possível compreender o conceito de deficiência intelectual e fixar o olhar investigativo para as questões das práticas escolares inclusivas. Porém, pela experiência materna, de alguém que viu a filha com DI completar 18 anos e não estar mais na idade de matrícula obrigatória, o olhar de pesquisadora, que antes se atentava tanto ao trecho que trata do sistema educacional inclusivo do artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, voltou-se com mais atenção para a expressão “aprendizado ao longo de toda a vida”.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados **sistema educacional inclusivo** em todos os níveis e o **aprendizado ao longo de toda a vida** de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, grifo meu).

E para entender como ocorrem esses processos, foi realizada revisão sistemática de literatura a partir de trabalhos disponíveis no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE).

Este trabalho fundamentou-se nas orientações direcionadas a revisões sistemáticas de literatura de pesquisas empíricas em Educação Especial conforme Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho (2014). Para os referidos autores, uma revisão sistemática de literatura é um tipo de pesquisa secundária que apresenta alto rigor metodológico, tendo como fonte de evidências a literatura publicada, originária de pesquisas primárias, sobre o tema ou objeto de investigação.

Nas pesquisas em Educação Especial, esse tipo de revisão serve para mapear, integrar e sumarizar o conhecimento já desenvolvido em pesquisas primárias, de forma a influenciar, a partir das evidências científicas provenientes da revisão sistemática de literatura, a tomada de decisão dos pesquisadores, dos profissionais e das políticas sociais (MEDRADO GOMES; NUNES SOBRINHO, 2014).

Como ponto de partida desta revisão sistemática de literatura, definiu-se como pergunta de pesquisa: a partir de pesquisas que têm como temática a inclusão de pessoas com DI, como se dão os processos de inclusão de pessoas adultas com DI que não tem a obrigatoriedade de matrícula escolar?

Para responder a essa pergunta, este trabalho tem como objetivo analisar as publicações resultantes de pesquisas sobre inclusão de pessoas adultas com deficiência intelectual.

Abordagem teórica

No campo da educação, ao estudar políticas de inclusão de pessoas com deficiência, tem-se como subsídio os dispositivos legais que direcionam as práticas de inclusão escolar que devem “[...] garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem [...]” (BRASIL, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, reitera o dever de garantir sistema educacional inclusivo para as pessoas com deficiência, tal qual está previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1988, 1996, 2015).

Esse sistema educacional inclusivo foi conquistado no Brasil a partir lutas em prol da inclusão da pessoa com deficiência, pois no período que antecedeu a promulgação da Constituição Federal, a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência era da Educação Especial, que se constituía em um sistema segregado, que se organizava paralelamente e nem sempre preocupado com a escolarização, restringindo-se às ações de cuidados, reabilitação ou com propostas curriculares alternativas (MENDES, 2019).

O marco constitucional que reconheceu ao público-alvo da educação especial o direito à educação, de forma obrigatória e gratuita em instituições de ensino regulares e em classes comuns, acrescidas do atendimento educacional especializado, foi reforçado pelo movimento mundial em prol da educação inclusiva que já se constituía em outros países e do qual o Brasil se apropriou a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994 (MENDES, 2019; PLETSCH; SOUZA, 2021).

E com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, houve reestruturação orçamentária, estrutural e pedagógica, com a finalidade de proporcionar a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns do sistema regular, especialmente na etapa de obrigatoriedade escolar, que compreende a educação básica e/ou a idade dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1996).

Olhar para as questões históricas e jurídicas permite uma maior compreensão de como se constitui atualmente o sistema escolar inclusivo brasileiro. No entanto, ao pensar no aprendizado para toda a vida e nas questões de ser das pessoas com DI

surgem questionamentos sobre como se dão os processos inclusivos direcionados a esses sujeitos para além da escola. Afinal, após o ciclo da educação básica, como se compreende a inclusão das pessoas com DI?

É importante frisar que mesmo que as políticas de ações afirmativas tenham possibilitado a verticalização da escolarização das pessoas com deficiência nas instituições públicas de ensino técnico e superior, por meio de reserva de vagas, (BEZERRA, 2018), nem todos os egressos da educação básica seguem em uma educação formal.

E a complexidade em relação às questões inclusivas voltadas às pessoas com DI dá-se pela sua forma de ser, que se caracteriza por “limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, conforme expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas” (AAIDD, 2021 apud ULLRICH, 2022, p. 12), que resulta em falta de autonomia ou em uma autonomia limitada. Esses fatores, por vezes, exigem que a pessoa com DI tenha contínua mediação de outrem para o desenvolvimento de funções diversas, sejam da rotina de vida diária, escolar, laboral, entre outras.

Diante dessas questões, é necessário pensar como a inclusão das pessoas adultas com DI também ocorre em outros espaços. Afinal, não havendo mais essa escola formal regular de educação básica, quais são os espaços que as pessoas com DI podem ser socialmente incluídas? Onde podem continuar tendo espaços para seguir com seus aprendizados para que não fiquem reclusas e excluídas da sociedade?

Cabe ressaltar que as garantias de direitos às pessoas com deficiência também tiveram previsão em políticas de trabalho, de acessibilidade, de assistência social e de saúde, como pode ser exemplificado pela legislação: 1. Trabalho: Lei 8.213, de 24/07/1991, conhecida como lei de cotas, que fez a previsão de preenchimento de vagas em empresas por profissionais reabilitados beneficiários da seguridade social ou por pessoas com deficiência; 2. Acessibilidade: Lei 10.098, de 19.12.2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; 3. Assistência social: Decreto 6.214, de 26.9.2007, que regulamenta o Benefício de Prestação Continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso; 4. Saúde: Decreto 7.988, de 17.4.2013, que dispõe sobre o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência (BEZERRA, 2018).

Ao considerar o que a legislação brasileira prevê para a inclusão de pessoa com deficiência nos diversos setores, é possível pensar de forma genérica, em algumas possibilidades para a inclusão de pessoas adultas com DI: uma instituição ensino de nível técnico ou nível superior, em caso de continuidade em processos formativos em um sistema de escolarização formal; um espaço profissional, caso haja possibilidade de ingresso no mundo do trabalho; uma instituição especializada, que ofereça servi-

ços de atendimento ocupacional a pessoas adultas com deficiência; outros espaços de convivência comunitária.

Porém para que seja possível responder à pergunta orientadora deste trabalho foi realizada uma revisão de literatura, a partir de pesquisas que tem como temática a inclusão de pessoas com DI.

Metodologia

A revisão de literatura foi realizada a partir de buscas³⁴ na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) com a finalidade de identificar as publicações relacionadas com a inclusão de pessoas adultas com DI.

Na BDTD, a delimitação da investigação deu-se a partir das teses e dissertações realizadas em universidades brasileiras entre os anos de 2008 e 2023, a partir do uso dos descritores: deficiência intelectual; e adultos; e inclusão. A referida busca resultou em 46 documentos. Para continuidade do processo de análise dos textos, utilizou-se como critérios de exclusão: 1. Verificação de autor, ano, tipo e título da publicação para constatação de repetições; 2. Leitura dos resumos e verificação de que os trabalhos não tinham relação com o escopo desta pesquisa; 3. Verificação da disponibilidade dos trabalhos completos, reduzindo 11 trabalhos. Ao final da seleção restaram 35 documentos: 12 teses e 23 dissertações.

Na RBEE, verificou-se, a partir dos títulos presentes nos sumários das 14 edições publicadas entre os anos de 2018 e 2023, todos os artigos que tivessem a deficiência intelectual como temática, sendo identificados 21 artigos.

Na sequência, foram realizadas duas análises frente aos trabalhos disponíveis nas bases de dados utilizadas: 1. Na RBEE, por se tratar de um periódico brasileiro de referência para publicações da área de educação especial, foi analisada a representatividade das publicações referentes à temática deficiência intelectual diante das publicações ocorridas nas 15 edições publicadas ao longo dos anos de 2018 a 2023; 2. Categorias temáticas das pesquisas sobre deficiência intelectual.

Resultados

A partir dos dados obtidos, foi possível avaliar a representatividade das publicações e das temáticas de estudos já desenvolvidos, de forma a avaliar quais as lacunas e espaços de pesquisa possíveis a respeito da inclusão de adultos com deficiência intelectual.

Quanto à busca na RBEE, foi possível verificar a representatividade das publicações sobre deficiência intelectual diante do total de publicações a cada edição. Conforme dados apresentados na tabela 1, é possível verificar que os trabalhos sobre

³⁴ Buscas realizadas nas bases de dados no dia 20/06/2023.

deficiência intelectual representam 8,7% das publicações realizadas na revista desde o ano de 2018, sendo que das 15 edições publicadas no período de referência, em 6 delas não houve nenhum trabalho que tivesse a deficiência intelectual como escopo de relato de pesquisa.

Tabela 1: Representatividade das pesquisas sobre deficiência intelectual na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2018 a 2022

Edição	Nº de artigos por edição	Nº de artigos sobre DI
Volume: 24, Número: 1, 2018	10	2
Volume: 24, Número: 2, 2018	10	1
Volume: 24, Número: 3, 2018	10	0
Volume: 24, Número: 4, 2018	10	1
Volume: 24, Edição especial, 2018	12	0
Volume: 25, Número: 1, 2019	11	0
Volume: 25, Número: 2, 2019	10	0
Volume: 25, Número: 3, 2019	10	2
Volume: 25, Número: 4, 2019	14	0
Volume: 26, Número: 1, 2020	9	1
Volume: 26, Número: 2, 2020	10	0
Volume: 26, Número: 3, 2020	11	1
Volume: 27, 2021 ³⁵	60	6
Volume: 28, 2022	37	5
Volume: 29, 2023	15	2 ³⁶
Total	239	21

Fonte: A autora, 2023

Na sequência, foi feita a releitura dos títulos e resumos das teses, dissertações e artigos identificados na BDTD e RBEE para identificação de categorias temáticas dessas pesquisas, conforme consta na tabela 2.

Nas teses e dissertações disponíveis na BDTD, foi identificado que as principais temáticas das pesquisas são: estratégias de ensino; educação de jovens e adultos; inclusão social; e mundo do trabalho.

Tabela 2: Categorias temáticas das pesquisas sobre Deficiência Intelectual

³⁵ A partir do ano de 2021, a RBEE passou a fazer as publicações em única edição anual.

³⁶ Um dos trabalhos publicados não se trata de relato de pesquisa, mas uma entrevista que faz análise das pesquisas sobre a educação especial e as pessoas com deficiência intelectual no Brasil.

Temática	Teses	Dissertações	Artigos
Conceito de deficiência intelectual/ Diagnóstico	1		3
Educação de jovens e adultos	1	6	
Educação do campo			1
Ensino superior		1	2
Envelhecimento	1		
Estratégias de ensino	2	5	6
Experiências de escolarização/histórias de vida	1	1	1
Inclusão social	3	3	1
Instituição especializada		1	
Instituição residencial/acolhimento institucional	1	1	
Mundo do trabalho	2	4	3
Pesquisa e divulgação do conhecimento			1
Preconceito com o diferente		1	1
Tecnologia assistiva			1
Revisão sistemática de literatura			1

Fonte: A autora, 2023

Quanto aos relatos de pesquisas sobre deficiência intelectual identificados na RBEE, as principais temáticas encontradas são: estratégias de ensino; conceito de deficiência intelectual/diagnóstico; e mundo do trabalho, sendo essa última a que tem relação direta com as questões de inclusão de pessoas adultas nas publicações disponíveis desse periódico.

Vale destacar que a maior concentração de publicações se refere a pesquisas que tem a escola como lócus e as estratégias de ensino como principal escopo, cujos trabalhos identificados têm como foco:

- a. o ensino de conteúdos curriculares: alfabetização, 2 trabalhos; artes, 2 trabalhos; educação física, 1 trabalho; língua portuguesa, 3 trabalhos; língua espanhola, 1 trabalho; e matemática, 2 trabalhos;
- b. avaliação da aprendizagem, 1 trabalho.

No que se refere às temáticas de inclusão social e de mundo do trabalho, que também apresentam significativo número de pesquisas desenvolvidas, os resultados apresentam lacunas no que se refere a processos que garantam efetivamente a inclusão e participação social de pessoas com deficiência intelectual.

Frederico (2016) analisa que as pessoas com DI são as que têm menor participação em espaços sociais, como o trabalho. Informação essa que é ratificada por Frederico e Laplane (2020), quando indicam haver uma contradição nos índices de participação social das pessoas com DI. Enquanto os estudantes com deficiência intelectual representam maioria entre os alunos público-alvo da educação especial matriculados nas escolas, no mundo do trabalho a deficiência intelectual é, dentre todas as deficiências, a que tem menor índice de participação quando considerada a análise estatística dos censos demográfico e escolar brasileiros realizada pelas referidas autoras.

Barreto (2019), por seu turno, analisa que apesar da legislação disponível, ainda não há garantias de acesso e permanência das pessoas com DI no mundo do trabalho, com empregos formais. E Butafava (2020) afirma que o ingresso no mercado de trabalho não significa inclusão, pois há necessidade de romper com as barreiras atitudinais que impedem a participação social dessas pessoas.

Dos resultados obtidos, apesar de uma menor quantidade de trabalhos publicados, cabe observar a existência de pesquisas com o olhar para a inclusão de pessoas com DI no ensino superior, o atendimento em instituições especializadas, o atendimento em instituições residenciais e o processo de envelhecimento.

Considerações

Buscar informações sobre os processos inclusivos direcionados às pessoas adultas com DI foi o que motivou esta revisão de literatura, considerando que o aprendizado ao longo da vida pode ser desenvolvido em outros espaços sociais.

A partir das pesquisas analisadas nas bases de dados utilizadas, BDTD e RBEE, foi possível verificar que o foco das pesquisas, envolvendo pessoas adultas com deficiência intelectual, concentram-se nas temáticas: educação de jovens e adultos; estratégias de ensino; inclusão social e mundo do trabalho. E apesar de algumas sinalizações de práticas inclusivas para atender pessoas com DI, a participação desse público em diferentes espaços, a exemplo do mundo do trabalho, ainda é visto como minoritário.

Foi possível identificar estudos sobre a inclusão de pessoas adultas com deficiência intelectual em diferentes espaços sociais, como em instituições de ensino superior, em instituições especializadas, em instituições residenciais, além de pesquisa sobre o processo de envelhecimento. A menor quantidade de pesquisas nessas áreas não sinaliza uma irrelevância desses temas, ao contrário, indica que há campos de estudos com silenciamentos e que podem ter espaço para mais investigações.

Referências

BARRETO, N. M. A. de J. **Determinantes Sociais da inclusão Profissional da Pessoa com Deficiência**. 2019. 111p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) –

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31777>. Acesso em: 06 jul. 2023.

BEZERRA, Q. A. **O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em**

curso técnico integrado ao ensino médio. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4154>. Acesso em: 04 jul. 2023.

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

1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 06 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 01 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

BUTAFAVA, Juliana Medina. **Percepções de adultos com deficiência intelectual de um município de grande porte do interior do estado de São Paulo sobre a própria inserção no mercado de trabalho.** 2020. 97p. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/queru/Downloads/Butafava_JulianaMedina_M.pdf. Acesso em: 06 jul. 2023.

FREDERICO, J. C. C. **Participação social da pessoa com deficiência intelectual no município de Campinas, SP.** 2016. 872p. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/queru/Downloads/Frederico_JacquelineCarolineCosta_M.pdf. Acesso em: 06 jul. 2023.

FREDERICO, J. C. C.; LAPLANE, A. L. F. de. Sobre a Participação Social da Pessoa com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 465–480, jul. 2020.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, p. 1–27, mar. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MEDRADO, C.; GOMES, V. M.; NUNES SOBRINHO, F. P. Atributos teóricos-metodológicos da revisão sistemática das pesquisas empíricas em educação especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. *In*: NUNES, L. R. O. P (org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial.** São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014 (p. 105-126).

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021. Disponível em: <https://>

www.redalyc.org/journal/6198/619869092015/619869092015.pdf Acesso em 23 abr. 2023.

ULLRICH, W.B. **Deficiência intelectual, educação e as possibilidades do reconhecimento**. 2022. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/237471>. Acesso em: 01 jul. 2023.



Educação musical e autismo: imbricações com estudos da deficiência e capacitismo

Raquel Pereira Soares
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Cláudia Bisol
Doutora em Psicologia
Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões sobre a educação musical para crianças e adolescentes autistas a partir dos estudos sobre deficiência e conceitualização de capacitismo. Parte de breves informações sobre o autismo, em seguida compõe observações sobre formas de capacitismo (formas de marginalização e exclusão das pessoas com deficiência). Desenvolve imbricações em relação à educação musical, e por fim, apresenta considerações finais decorrentes desses pressupostos.

Organizações e instituições ligadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) criaram símbolos para o autismo, usados como forma de lembrar, identificar e representar a diversidade, também, conscientizar e demonstrar apoio à causa. De acordo com o Instituto NeuroSaber³⁷, o símbolo do quebra-cabeça foi usado pela primeira vez em 1963 por Gerald Gasson, pai e membro do conselho da *National Autistic Society* em Londres e popularizado pela *Autism Speaks*, entidade norte-americana. A intenção foi usar o quebra-cabeça como símbolo das dificuldades de compreensão enfrentadas pelos autistas. Embora a *National Autistic Society* não use mais este símbolo, a figura do quebra-cabeça se popularizou e segue sendo utilizado, para

³⁷ NeuroSaber: Instituto Neurosaber de Ensino de Londrina – Paraná. Reúne especialistas para gerar conteúdo sobre comportamento e neurodesenvolvimento da infância e adolescência, fundamentado teoricamente, a fim de otimizar o potencial da criança. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/>

desgosto de alguns críticos que discordam da ideia, pois acreditam que a figura enverga um sentido simbólico de pessoa que não se encaixa no todo.

Para o Instituto NeuroSaber, o quebra-cabeças representa o TEA como algo que está se “montando”, num processo de encaixar as peças, isto é, que vem sendo estudado e entendido, tanto pela comunidade científica, quanto pelas comunidades sociais. Além disso, o símbolo lembra-nos de como somos diferentes uns dos outros e como temos nossa própria forma de se “encaixar” nas relações com o mundo.

Para constituição deste texto, utilizamos o quebra-cabeça, símbolo que atualmente representa a complexidade do TEA, como poesia concreta, que provoca e incita o leitor a um olhar para esse sujeito que, sim, faz parte deste colossal e complexo quebra-cabeça universal que chamamos de mundo, ou, quer fazer parte por direito. De outra forma, para esta pesquisadora, o quebra-cabeça representa a construção da própria pesquisa de Mestrado em Educação (em andamento) com relação às práticas inclusivas, pois se trata de trabalhar com seres humanos com suas características próprias e diferenciadas. O grande desafio é completar os processos de escolha e “encaixes” corretos dos estudos e teorias científicos, e por meio de um olhar atento, crítico e reflexivo, buscar ativamente conhecer, interpretar, compreender o objeto investigado e assim, “montar” a construção do conhecimento, a percepção acerca do mundo e de suas múltiplas representações e do lugar de encaixe da própria pesquisa, como uma “peça” deste grande quebra-cabeça chamado TEA que desafia médicos, psicólogos, demais profissionais da saúde mental e educadores.

Primeira peça: Transtorno de Espectro Autista

Segundo Rosário e Morais (2022), o Transtorno de Espectro Autista (TEA) é uma condição clínica complexa que agrupa transtornos do neurodesenvolvimento, que se manifestam desde o início do período do desenvolvimento da criança, geralmente antes dela ingressar na escola: “Caracterizam-se por **déicits** no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.” (ROSÁRIO; MORAIS, 2022, p. 16).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5), passou-se a empregar o termo Transtorno do Espectro Autista para esse grupo de desordens com variados níveis de gravidade, desenvolvimento e idade cronológica das pessoas afetadas. O diagnóstico é fundamentalmente clínico e tem por base a presença de duas principais características, são elas: prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social; e presença de padrões repetitivos de comportamento, interesse ou atividade (APA, 2014).

A incidência de crianças com autismo vem aumentando nos últimos anos. De acordo com Gaiato (2018), em 1980 a prevalência era de 1 criança em cada 10.000, hoje está em 1 para cada 59 crianças. Um aumento significativo que possivelmente advém das mudanças dos critérios diagnósticos que ampliou o espectro contribuindo-

do para abrangência de mais casos. Também, pelo trabalho de conscientização da sociedade acerca do autismo, o que favorece discussões e pesquisas sobre o assunto. Cada vez mais as pessoas com TEA vêm ampliando direitos e ajuda do governo, bem como, conquistando espaços garantidos pelas leis, e por consequência, impondo resoluções de inclusão e acessibilidade nestes espaços escolares, educativos, de entretenimento e lazer (BRASIL, 2012; GAIATO, 2018).

Louro (2021) sinaliza a recente padronização dos critérios diagnósticos do TEA e como nas últimas décadas vem se aprofundando os estudos e ampliando o conhecimento dessa síndrome. Em consonância, Oliveira e Parizzi (2022), também percebem que de um modo geral tem-se ampliado o conhecimento sobre o autismo e lembram que no Brasil essa atenção é recente pois foi somente em 27 de dezembro de 2012 promulgada a Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e para todos os efeitos legais, considera a pessoa com TEA como pessoa com deficiência (Brasil, 2012). Desse modo, todo o direito reservado à pessoa com deficiência, é estendido ao autista.

Segunda peça: Capacitismo

O que é o capacitismo e como “encaixamos” esta “peça” nos estudos sobre autismo? De acordo com Gesser et al (2020, p. 18), o capacitismo “é compreendido como um eixo de opressão que, na intersecção com o racismo e o sexismo [...] produz como efeito a ampliação dos processos de exclusão social.” É estrutural e estruturante, tão enraizado na sociedade que por vezes não nos damos conta. Quando usamos expressões populares, como “dei uma mancada”, referindo a um erro cometido, ou ainda, “tu és míope?”, para referir a alguém que não enxergou uma situação; ou “aquela ali só pode ser autista”, referindo a alguém que não costuma socializar-se, estamos reproduzindo o capacitismo. Isso, para demonstrar pequenos exemplos, porém, o capacitismo vai além de expressões preconceituosas. Atitudes capacitistas integram a ideia de que pessoas com deficiência são anormais, incapazes e inferiores àquelas sem deficiência, e até perigosas, em comparação com um referencial padrão definido como perfeito.

Segundo Gesser et al (2020), há uma proximidade entre capacitismo e práticas eugênicas surgidas no final do século XIX. A eugenia, chamada de ciência do bem-nascido, constituía um programa prático, com fim de melhorar a raça humana e controlar a reprodução de pessoas com deficiência mental e física. Pessoas consideradas com boa herança genética eram incentivadas a terem muitos filhos “sadios” e “sem defeitos”. Em contrapartida, criou-se programas e leis para restringir pessoas com características genéticas consideradas negativas e inadequadas a terem filhos. Englobava pessoas com deficiência, pobres, com herança étnica racial, especialmente negra e mestiça, profissionais do sexo, imigrantes que não vinham da Europa Ocidental e famílias rurais (BLOCK, 2000, *apud* GESSER, et al., 2020).

Embora atualmente as práticas eugênicas estejam em desuso, a herança ideológica capacitista ainda se reflete na nossa sociedade. Segundo Gesser et al (2020), até hoje, muitas pessoas com deficiência se sentem forçadas a não transmitirem suas deficiências ou doenças para seus filhos. A obrigatoriedade de testes genéticos e programas de pesquisas para obtenção de diagnósticos como autismo e síndrome de Down, que pretendem eliminar a existência ou as características dos autistas, são uma forma velada de eugenia (GESSER, et al., 2020). Para Gesser et al (2020), é urgente lutar contra a ideologia capacitista. Quando se entende a deficiência do corpo como uma lesão que precisa ser consertada, ou uma doença que precisa ser curada, tendemos a induzir que as pessoas com deficiências busquem tratamentos médicos ao invés de lutar por seus direitos humanos e justiça social. A autora argumenta: “A compreensão da deficiência como uma finitude encerrada no corpo que objetifica a normalização tem um efeito poderoso para a manutenção da opressão pela deficiência.” (GESSER et al., 2020, p. 29).

Atualmente, vem crescendo o número de instituições sem fins lucrativos com propósitos de disseminar informações, de ampliar a conscientização, aceitação, inclusão e acessibilidade em todos os âmbitos sociais, da pessoa autista. Essas lutas e movimentos, geralmente, são encabeçadas pelos próprios familiares que incansavelmente trabalham por qualidade de vida, dignidade e exercício da cidadania do autista. Para Gesser et al (2020, p. 18) “é necessário desconstruir normas corporais opressoras” e assim, dar a essas pessoas poder e direito de participarem com legitimidade em todos os espaços sociais.

Neste sentido, em contraposição à hegemonia biomédica, que circunscreve ações médicas, terapêuticas, com foco na reabilitação à normalidade das pessoas com deficiências, surge uma nova perspectiva de enxergar o ser humano que produz novos entendimentos, o modelo social da deficiência. Conforme Lima:

[...] o tema da deficiência começou a provocar interesse durante a década de 1970. Acadêmicos e outros estudiosos das áreas de história e sociologia, que eram pessoas com deficiência física, perceberam no contexto de militância política, a relação de sua condição com uma opressão sistemática estabelecida em um ambiente social hostil à diversidade física. A partir daí, eles passaram a questionar a hegemonia médica na compreensão da deficiência, modificando a perspectiva em que ela parecia restrita individualmente a cada pessoa com uma lesão (LIMA, 2021, p. 9).

Lima (2021), adverte que essa contraposição avançou, porém, é pouco abordada em documentos legais e nas práticas educativas e sublinha a persistente noção da condição de deficiência como patologia, sustentada pelos manuais médicos-psiquiátricos, referendada na lógica das tipologias. As discussões da compreensão da deficiência por uma perspectiva de diversidade física e de neurodiversidade e da

construção social do corpo, pelo qual o ser humano é visto dotado de características neuro-corporais divergentes, diz respeito também à pessoa com autismo.

De acordo com Ortega (2009), o termo neurodiversidade surgiu em 1999 por intermédio da socióloga e portadora da síndrome de Asperger³⁸ Judy Singer, no movimento de uma nova categoria de diferença. Tal movimento influenciado pelo feminismo, movimentos políticos de deficientes e de autodefesa, especialmente surdos, estimulou a cultura da identidade autista. Pessoas com autismo, especialmente portadores da síndrome de Asperger, acreditam que o autismo não é uma doença, trata-se de uma diferença humana constitutiva do eu, ou seja, o autista é neurologicamente diferente, e deve ser respeitado assim como as demais diferenças raciais, sexuais, entre outras (ORTEGA, 2009).

Por fim, Ortega (2009) salienta que no campo da educação, em contrapartida aos moldes tradicionais de ensino para crianças com deficiências, o modelo educativo baseado na neurodiversidade força mudanças no sistema educativo, pelo qual as qualidades, e não os *déficits*, são maximizados. Neste sentido, lançamos mão da terceira peça, a educação musical, e juntamos as demais peças até aqui já postas.

Terceira peça: Educação Musical

Por educação musical entende-se a musicalização infantil, individual ou coletiva, o ensino de música nas escolas formais e não-formais, o acadêmico, o ensino particular de música nas diversas idades, entre outros. Posto isso, queremos reforçar que este estudo desenvolve reflexão sobre a educação musical para crianças e adolescentes autistas, por ser foco de estudo desta autora.

Um (a) professor (a) de música consciente quanto às questões aqui expostas, conduzirá seu trabalho pedagógico musical de maneira a promover a individualidade do sujeito, respeitando a sua história, seu modo de viver e compreender o mundo, suas características físicas e intelectuais, potencializando habilidades e desenvolvimento musical. Louro (2021) orienta que não há uma receita pronta quanto a método de trabalho musical com crianças autistas, outrossim, é importante pensar nas necessidades pedagógicas, mapeando habilidades e dificuldades de cada aluno, adaptando as atividades e material musical, e a partir disso, traçar metas a serem atingidas. Oliveira e Parizzi (2022, p. 133) afirmam que “o autista é capaz de estabelecer profundas relações com a música, de uma forma naturalmente peculiar.”

³⁸ A síndrome de Asperger (SA) caracteriza-se por: interesses e comportamentos restritos; funcionamento cognitivo frequentemente preservado; habilidades surpreendentes e até prodigiosas; histórico de aquisição atrasada das habilidades motoras; capacidade de interações sociais prejudicada por déficit de intuição e falta de adaptação espontânea (ingenuidade social). O diagnóstico de SA requer confirmação de prejuízos qualitativos na interação social e padrões de interesses restritos. Para o grupo de sintomas de desenvolvimento da linguagem e de comunicação não há critérios, porém não deve haver retardo na aquisição da linguagem (KLIN, 2006). Até 2012, a SA era tida como um subtipo de autismo, mas em 2013, na publicação do DSM-5, incorpora o nível 1 do TEA (LOURO, 2021).

Oliveira e Parizzi (2022) destacam que existem dois formatos de educação musical para as pessoas com deficiências: a educação musical especial, em ambiente de aprendizagem exclusivo e a educação musical inclusiva, em ambiente de aprendizagem integrado com pessoas com desenvolvimento típico. Ambas apresentam objetivos comuns de estímulo e desenvolvimento de habilidades musicais e de outras habilidades, como as sociais e comunicativas, por meio das atividades musicais. É comum que a educação musical especial ou a inclusiva sejam confundidas com a musicoterapia, com objetivos essencialmente terapêuticos, pelo uso dos elementos musicais comumente utilizados em todas elas.

Independente do ambiente de aprendizagem musical para crianças e adolescentes autistas, o educador deve levar em consideração duas questões fundamentais para o avanço da aprendizagem e desenvolvimento global: os *déficits*, ou comprometimentos existentes no autismo (sociais, comportamentais, cognitivos), e que adaptações e estratégias pedagógicas deverão ser implementadas a partir disso. Acolhendo singularidades e ajustando o fazer musical, pois cada aluno autista é único e infinito em possibilidades. As potencialidades são brechas para o desenvolvimento de inúmeras habilidades e indiretamente alcança as dificuldades que poderão ser aproveitadas e transformadas em potencialidades (OLIVEIRA; PARIZZI, 2022).

De acordo com Brito (2011), o educador alemão Koellreutter, artista e músico flautista, promoveu uma revolução na educação musical dos brasileiros, desde que aqui chegou em 1937, até a sua morte em 2005 por seus ideais, princípios e propostas sobre o ensino musical que privilegia a formação integral do indivíduo e a potencialidade humana. Brito, que foi aluna de Koellreutter, oferece reflexões sobre o ensino de música como ponto de partida de desenvolvimento tanto musical quanto humano e transcreve algumas expressões que costumava a ouvir do professor Koellreutter, que marcaram sua trajetória, dentre elas destacamos: “[...] ‘ideias são mais fortes do que o preconceito’, ‘somos primitivos de uma nova era’” (BRITO, 2011, p. 14). Expressões que revelam os princípios que norteavam o modo de ensinar, e fazer música, de Koellreutter. E música com missão de expressar a realidade, o tempo, que abandone o ideal de beleza, que revele o novo, que não estimule o egocentrismo, que aproxime a humanidade, universalizando-os (BRITO, 2011).

Koellreutter possuía concepções de educação humanística, pois jamais considerou a educação musical como um meio de aquisição de técnicas eficientes para atingir uma performance musical. Antes, imprimia ao fazer musical relevância para o desenvolvimento do humano e o raciocínio globalizante e integrador, redimensionando o papel da música na educação para funcional, ou seja, “aquela voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo, em ‘tempo real’, atual, e não fundamentada em objetivos, valores, princípios e conteúdos que remetem a épocas passadas, em que viviam outros seres humanos, com necessidades e características próprias.” (BRITO, 2011, p. 33).

Quarta peça: Considerações Finais

É necessário ampliar as discussões da compreensão da deficiência por uma perspectiva de diversidade e de neurodiversidade, e assim contribuir para o avanço do pressuposto da construção social do corpo. Nesse sentido, é preciso olhar para a pessoa autista como um ser humano diferente, porém, capaz de aprender e conviver, e a música oferece um meio de expressão e comunicação que promove interação e socialização desta pessoa, além de contribuir para o desenvolvimento neurológico e cognitivo, promovendo uma educação integral. Dito isso, saliento a importância da função acadêmica e científica de expandir pesquisas em torno do tema, em perspectivas que vão para além do modelo biomédico, como uma “peça” fundamental neste quebra-cabeças.

Referências

- APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5**. tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: L12764 (planalto.gov.br). Acesso em: 20 jun. 2023
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter**: O humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.
- GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo**: guia completo para entender o transtorno do espectro autista. 5. ed. São Paulo: Versos, 2018, 256 p.
- GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 18-35.
- KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v.28, mai. 2006. p. 3-11. Supl. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002> Acesso em: 12 jul. 2023.
- LIMA, André Luís de Souza. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Revista PHILIA Filosofia, Literatura & Arte**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 2-20, mai. 2021. ISSN 2596-0911.
- LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical, autismo e neurociências**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2021. 201 p.
- OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PARIZZI, Betânia. Educação musical e autismo. *In* OLIVEIRA, Gleisson do Carmo et al (org.). **Música e autismo**: ideias em contraponto. Belo Horizonte: UFMG, 2022, p. 133 – 154.
- ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n.1, p. 67-77, fev. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ROSÁRIO, Verônica M; MORAES, Viviane A. C. O autismo sob uma ótica neurocientífica. *In*. OLIVEIRA, Gleisson do Carmo et al (org.). **Música e autismo: ideias em contraponto**. Belo Horizonte: UFMG, 2022, p. 15-35.



Fragmentos históricos da educação especial: uma revisão bibliográfica

Adiel Philipe Leão da Silva

Mestrando em Educação

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Helena Venites Sardagna

Doutora em Educação

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de reunir fragmentos históricos da Educação Especial e articular com a legislação que assegurou o direito ao acesso e à permanência à educação para todos nas diferentes etapas, níveis e modalidades da educação. A abordagem metodológica foi um estudo bibliográfico, a partir de estudos históricos, filosóficos e da legislação, desde a Constituição Federal de 1988. O estudo mostra que há legislação suficiente para assegurar a inclusão de todos, todavia, há lacunas no cumprimento das políticas. Também identifica que os direitos à educação vão sendo conquistados em um longo percurso, no Brasil, com ações mais evidentes a partir de 1990. O estudo ainda problematiza os marcadores que historicamente foram constituindo alteridades e anormalidades, que serviram de mote para a Educação Especial.

Introdução

O trabalho apresenta fragmentos históricos e legais sobre os percursos da Educação Especial no Brasil, se utilizando de um levantamento das principais leis desde a Constituição Federal de 1988 e de três principais pesquisadores do campo histórico da Educação Especial: Januzzi (2004); Mazzota (1996); Skliar (1999) e contribuições de Michel Foucault (2001; 2002). Os estudos dão conta de evidenciar que ao longo da história as pessoas com deficiência foram excluídas e segregadas,

destituídas de opções, direitos ou mesmo ações de governo que atendessem suas necessidades, políticas públicas com ênfase ao respeito de suas diferenças.

A partir da década de 1990, sobretudo com a participação do Brasil em conferências mundiais que geraram protocolos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), o país passou a formular políticas públicas para promover a inclusão. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) é implementada no Brasil, assegurando direitos às pessoas com deficiência, dentre estes, no Artigo 4º prevê “III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A partir da perspectiva inclusiva, a educação como direito a todos se configura na aceitação da diversidade no ensino regular e na inserção dos alunos com deficiência. Nesse sentido impera a matrícula nas redes de ensino para que as necessidades de todos os educandos sejam atendidas nas escolas comuns em ambiente não-segregado, para que aprendam em condições de igualdade. Assim, as escolas têm sido provocadas às mudanças institucionais através da vivência pela diferença e diversidade nas salas de aula. Neste processo de incluir, entende-se aceitar, incorporar, vivenciar, perceber e criar novos modos de contextualizar a própria concepção do processo de ensino, aprendizagem, espaços e tempos escolares.

Em vista de mapear fragmentos históricos e marcos legais da Educação Especial, alguns procedimentos foram elencados: busca de autores que tratam da história da Educação Especial; busca de leis que tratam da educação Especial a partir da Constituição Federal de 1988. Foi realizada uma revisão a partir de literatura e de legislação, sob o olhar do campo conceitual da educação na perspectiva inclusiva.

Fragmentos

Jannuzzi (2004) traz que na década de 1950 as próprias pessoas com deficiência começaram a organizar-se, procurando participar das discussões acerca de seus problemas. Nesse contexto foi fundado o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, em 1954. Também foram fundadas as APAEs (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais). Já a Federação das APAE's foi criada em 1962. A autora pondera que foi a deficiência mental que motivou a criação das APAEs no Rio Janeiro.

A autora também identifica campanhas nacionais organizadas para a educação dos surdos em 1957 e dos cegos, em 1958. Logo após, em 1960, foi organizada a campanha para “deficientes mentais”. Nesse contexto, no ano de 1971 foi fundada a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP) e em 1974, a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais.

Segundo Mazzotta (1996), em novembro de 1972 o especialista norte-americano em Educação Especial James Gallagher trouxe proposta de estruturação da educação, contribuindo para a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com o objetivo de promover atendimento aos excepcionais.

Jannuzzi (2004) também assinala que em 1981 foi decretado o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” pela Organização das Nações Unidas. Em 1986, o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE) e acontece a transferência para o Rio de Janeiro. Em 1990, foi extinta a SESPE, e “as atribuições relativas à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb” (MAZZOTTA, 1996, p. 59).

Skliar (1999) também contribui ao analisar a educação especial como disciplina formal e descontínua em seu discurso e em suas práticas hegemônicas. O autor problematiza o acento na caridade, na beneficência e na medicalização que marcou as práticas educacionais direcionadas ao público-alvo da Educação Especial. Skliar (1999, p. 17) ainda enfatiza que foi um percurso determinado por técnicas discriminatórias e segregacionistas, resultantes de “uma tradição histórica de controle do sujeito deficiente por expertos e aficionados da medicina, que a população em geral não vislumbra [...]. Assim, o autor afirma que “a alteridade resulta de uma produção histórica e lingüística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos” (SKLIAR, 1999, p. 18). Essas concepções sobre as deficiências não são aleatórias e fazem parte de um discurso historicamente construído, que regula as vidas e produz normalidades.

Esses discursos foram se atualizando e sofrendo algumas rupturas, sobretudo a partir de políticas mundiais que previam a educação para todos, com as grandes conferências, como já foi informado acima. Todavia, no Brasil a Constituição Federal de 1988 já previa a inclusão da pessoa com deficiência, preferencialmente no sistema regular de ensino. Nessa mesma direção são criados dispositivos legais no Brasil, como a Lei nº 9.394 de 1996 (LDBEN).

Atualmente está em vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI, desde 2008. Essa normativa vem se consolidando como uma estratégia de governo, de abrangência nacional, como diretriz aos sistemas de ensino. No contexto regional, os Planos Municipais de Educação traçam estratégias para regulamentar essa proposta, e produzir determinadas posturas, assim como subsidiar a biopolítica sobre a vida da comunidade escolar.

Discursos de inclusão e acessibilidade são reforçados por vários regulamentos legais, prevendo o ingresso e permanência de todos na escola, para todas etapas, níveis e modalidades da educação, mediante a oferta de serviços de apoio e recursos como tecnologias assistivas e outros dispositivos. Nesse contexto é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.

No quadro abaixo, estão os documentos legais elencados na busca para o presente estudo, que homologaram a educação especial e sua abordagem inclusiva na legislação educacional:

Quadro de regulamentos legais da Educação Especial

DOCUMENTO LEGAL	DIRETRIZ	NOMENCLATURA
CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	Art. 208, inciso III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência , preferencialmente na rede regular de ensino;
LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989.	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.	Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências , e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

<p>LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.</p>	<p>Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.</p>	<p>Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).</p>
<p>DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.</p>	<p>Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.</p>	<p>Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.</p>
<p>LEI Nº 10172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.</p>	<p>Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.</p>	<p>8.2 Diretrizes. A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.</p>

<p>RESOLUÇÃO Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.</p>	<p>Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.</p>	<p>Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.</p>
<p>POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. MEC/SEESP, 2008.</p>	<p>Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.</p>	<p>A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais,</p>
<p>DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.</p>	<p>Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.</p>	<p>Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.</p>

<p>RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009</p>	<p>Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.</p>	<p>Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), (...)</p>
<p>DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.</p>	<p>Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.</p>	<p>Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:</p>
<p>LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014</p>	<p>Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.</p>	<p>META 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados</p>

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
---------------------------------------	---	---

Fonte: levantamento dos autores (2023).

O estudo mostra que os documentos em geral levantam a bandeira, visando assegurar a inclusão escolar para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os documentos em vigência preconizam sobre os serviços de apoio, destacando-se o Atendimento Educacional Especializado – AEE, além da formação dos profissionais da educação para a inclusão, metodologias e recursos para acessibilidade, adequações e adaptações curriculares, articulações, formulação e desdobramento das políticas públicas de inclusão nos sistemas de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 reafirma diretrizes para as práticas inclusivas nas escolas, conectadas aos dispositivos legais supracitados no quadro. Os regulamentos vão constituir a implementação de diretrizes e normativas, com a finalidade de dispor condições ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência da rede regular de ensino. Com isso, constitui um imperativo atrelado a diferentes recursos físicos, financeiros, didáticos, formação entre outros, que podem ser compreendidos como dispositivos para o governmentamento biopolítico da população, sob inspiração em Foucault (2001).

Nessa perspectiva, compreende-se que os discursos das políticas historicamente foram colocando em funcionamento mecanismos de normalização fazendo aparecer tanto o sujeito normal, quanto anormal narrado pelos discursos e posicionado no estatuto de verdade desses discursos. Buscando inspiração em Foucault (2002), esses discursos vão posicionando o sujeito que narram; com base nas colocações acima, é possível considerar que a emergência de uma educação que precisa receber um adjetivo como o “especial”, advém de discursos históricos que da própria ciência que reafirmou a posição do “anormal a corrigir”, com contribuição das instituições, dentre estas, a escola.

Considerações finais

A busca pela legislação evidencia que o número de regulamentos legais não é escasso para garantir a inclusão com acesso e a permanência dos sujeitos nos sistemas de ensino, o que evidencia que as lacunas podem estar na implementação desses regulamentos.

Já os estudos históricos de Jannuzzi (2004) e de Mazzota (1996) evidenciam que o reconhecimento dos direitos à educação às pessoas com deficiência é um longo percurso. No Brasil pode-se identificar ações pontuais já na década de 1950, mas somente na década de 1990 os sistemas de ensino passaram a se mobilizar para criar suas políticas e estratégias.

O estudo de autores como Skliar (1999) e Foucault (2001; 2002) também permitiu compreender que nesse percurso histórico o caráter produtivo dos discursos que levantam bandeira da educação para todos, criam marcadores que historicamente foram constituindo alteridades e anormalidades, que motivaram a criação da Educação Especial. Esse processo é parte de uma racionalidade neoliberal que opera na condução do comportamento da sociedade, repercutindo no jogo econômico, garantindo que nenhum jogador seja excluído das regras do jogo.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL, **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 2 de jul. de 2023.

BRASIL, **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs

BRASIL, **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

BRASIL, **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho da Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 2 de jul. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm

BRASIL, **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho da Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 de jul. de 2023.

FOUCAULT, M. **Os Anormais: curso no Collège de France: 1978-1979.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Trad. Laura Fraga e Almeida Sampaio. 8. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

JANNUZZI, G. M.. **A educação dos deficientes no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação & Realidade**, 24(1): 15-32 jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 2 de jul. de 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 2 de jul. de 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 2 de jul. de 2023.



Educação especial na perspectiva inclusiva e deficiência intelectual: contribuições de Márcia Pletsch

Bruna Silva Grabowski
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Cláudia Alquati Bisol
Doutora em Psicologia
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Este trabalho discute a educação inclusiva com enfoque nos estudantes com deficiência intelectual. As temáticas circundantes abordam as políticas públicas, laudo médico, Atendimento Educacional Especializado, educação inclusiva e instituições filantrópicas. O objetivo geral é investigar as contribuições de Márcia Denise Pletsch para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com foco na deficiência intelectual. Para isso, utilizou-se como referencial teórico artigos da pesquisadora mencionada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, para a qual realizou-se uma revisão bibliográfica. Entre as contribuições da autora estudada no presente trabalho, ressalta-se as pesquisas que evidenciam os desafios da inclusão escolar de estudantes com deficiência e, em especial, com deficiência intelectual; as reflexões a respeito da construção do paradigma inclusivo nas escolas; a necessidade de adaptação curricular, formação docente continuada, criação e implementação de políticas públicas, desenvolvimento de novas pesquisas na área e a criação de uma cultura escolar que proporcione aos estudantes com deficiência intelectual, um espaço não só de socialização mas, sobretudo, de aprendizagem.

Introdução

Para iniciar a discussão, traçamos uma linha histórica dos principais eventos envolvendo a educação especial, em uma perspectiva da educação inclusiva, e as políticas de inclusão. Iniciamos com 1990, onde mundialmente ocorreu uma mudança paradigma frente ao entendimento sobre a pessoa com deficiência, com base nos direitos humanos (PLETSCH; SOUZA, 2021). Já era possível encontrar estudantes com deficiência intelectual matriculados em turmas comuns no Brasil neste período histórico, porém a atenção necessária para a escolarização desses estudantes só ocorreu mais tardiamente, num lento processo de mudanças em nosso país (PLETSCH; GLAT, 2012). Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, com a participação de 92 países e a apresentação da Declaração de Salamanca. Neste mesmo ano, surgiu no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial. Em 1999, foi instituída a Lei nº 7.853 de 1989 da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PLETSCH; SOUZA, 2021).

A próxima década foi acompanhada de novos momentos marcantes. Em 2001, foram lançadas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, documento que contribuiu para a educação inclusiva no país. A maior parte da educação especial concentrava-se nas instituições substitutivas privadas e não na sala de aula regular (PLETSCH; SOUZA, 2021). Neste mesmo ano, ocorreu no Canadá a Conferência Internacional sobre deficiência intelectual (PLETSCH; GLAT, 2012). Decorrido alguns anos, em 2007, foi divulgada a proposta de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que previa o encerramento de escolas especiais, classes especiais em instituições filantrópicas. A proposta foi revogada, dada a pressão das instituições filantrópicas. Ante ao exposto, em 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que previa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas com salas de aulas regulares. No ano seguinte, em 2009, instituiu-se pela Lei nº 13.146, a Inclusão da Pessoa com Deficiência (PCD) (LBI) (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Em 2016, foi implementada a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que apresentava a reserva de vagas em cursos de nível médio e superior às pessoas com deficiência em organizações federais. E, por fim, em 2020, lançou-se a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida, por meio do Decreto 10.502. Porém, este decreto foi suspenso pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), diante das notas de repúdio que alegam um retrocesso à educação especial, dado a segregação e ferimento dos direitos humanos (PLETSCH; SOUZA, 2021). Em 2020, havia um discurso neoliberal, sob a justificativa de que o estado não poderia responsabilizar-se pelo que era melhor para as pessoas com deficiência e sim, os pais destas, eram quem, *a priori*, deveriam saber o que era melhor para os seus filhos (SILVA; PLETSCH; SARDAGNA; BEZERRA, 2020).

Em vistas do que foi recém mencionado, o presente trabalho tem por objetivo investigar as contribuições de Márcia Denise Pletsch para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com foco na deficiência intelectual. Com isso, buscou-se responder o seguinte problema de pesquisa: “Quais são as possíveis contribuições de Márcia Denise Pletsch para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com foco na deficiência intelectual?” Para tanto, discorreremos primeiramente sobre a educação especial, sob o viés inclusivo, seguida do entrelaçamento com os estudantes com deficiência intelectual. Por fim, apresenta-se as considerações finais.

Método

O presente trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica qualitativa, de caráter exploratório. No que tange aos instrumentos e procedimento metodológicos, foram feitas buscas no google acadêmico com o descritor: “Márcia Denise Pletsch”. Foram encontrados 144 documentos (artigos e livros) em que Pletsch é autora ou coautora. Destes, foram selecionados 9 artigos para compor este trabalho, sob o critério de serem artigos que tratam da educação especial, na perspectiva inclusiva, e deficiência intelectual. Utilizou-se também documentos legais e alguns autores clássicos para fundamentação teórica.

Resultados: Em qual la(u)do você está?

A frase: “em qual la(u)do você está?”, surgiu mediante a leitura de um dos textos de Márcia Denise Pletsch, onde equivocadamente foi feita a leitura da palavra laudo, ao invés da palavra lado, o que provocou um *insight* frente ao lapso de leitura³⁹ recém mencionado. O jogo de palavras apresentado no subtítulo faz alusão a dois tensionamentos: 1) O lado da educação especial, no viés inclusivo, pautado no modelo social e pós-social (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017); 2) O lado da educação não inclusiva, marcada pela segregação e exclusão de certos estudantes.

Em ambos os lados, percebe-se que há vestígios do modelo médico. Há de se ressaltar, no entanto, que, no modelo médico, muitas vezes as pessoas são classificadas em “normais” e “anormais”. Somando-se a isso, o laudo médico, com base na classificação internacional de doenças (CID), tem um impacto relevante no cotidiano das escolas e nos processos de aprendizagens (PLETSCH; SÁ; MENDES, 2021).

A educação especial, em uma perspectiva de educação inclusiva, pode ser compreendida por um aglomerado de metodologias, estratégias, saberes teóricos e recursos que a escola dispõe para atender às necessidades diversas de seus estudantes com deficiências que estão matriculados na escola regular (GLAT; PLETSCH;

³⁹ Lapsos de leitura “É o desejo secreto do leitor que deforma o texto no qual ele introduz aquilo que lhe interessa e o preocupa. Para que o lapso se produza é suficiente, portanto, que exista entre a palavra e o texto e a palavra que a substitui uma semelhança que o leitor possa transformar no sentido que deseja.” (FREUD, 1901/2020, p. 121).

FONTES, 2007). Prevê-se no contraturno escolar, o amparo do AEE. O público alvo do AEE são alunos com deficiências, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (PLETSCH; SOUZA, 2021; SILVA; PLETSCH; SARDAGNA; BEZERRA, 2020).

A educação especial, na perspectiva inclusiva, é uma modalidade de ensino que atua de forma transversal e colaborativa com a educação básica e a educação superior. Tem como objetivo promover, salvaguardar e garantir a acessibilidade e a inclusão escolar de seus estudantes (PLETSCH, 2020). Nesse movimento, a educação especial é pensada a partir de perspectiva inclusiva, numa escola para todos, onde estados e municípios têm o dever de assumirem as responsabilidades assim previstas, a partir da década de 1900 (SILVA; PLETSCH; SARDAGNA; BEZERRA, 2020). Pergunta-se: quais são os marcos históricos no contexto brasileiro frente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

Como já mencionado no início deste trabalho, em termos de legislação brasileira, dispusemos de progressos e retrocessos no que diz respeito à garantia de direito a estudantes com deficiência a uma educação inclusiva. Até 2001, vimos uma educação especial segregada, vinculada especialmente às instituições filantrópicas. Nesse cenário os estados e municípios recuaram de suas responsabilidades e delegaram às instituições filantrópicas. Foram necessários empenhos para avançar e conquistar ganhos ímpares, onde o ensino regular tornou-se um espaço notório a educação especial, promovendo uma possibilidade de educação inclusiva. No entanto, em 2020, vimos uma ameaça significativa no que diz respeito ao possível retrocesso, análogo às práticas de 2001, onde a educação especial acontecia majoritariamente em instituições filantrópicas e, portanto, em instituições segregadas. Felizmente ocorreu a suspensão do decreto 10.502 (PLETSCH; SOUZA, 2021). Todavia, continua sendo necessário progredir. E, no caminho de progressão, estão os sujeitos atores, os estudantes com deficiência. Cabe nesse momento, citar o lema internacional da luta das pessoas com deficiências: “Nada sobre nós sem nós” (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 1299).

Com a lei 13.409/2016 foi possível observar um aumento de pessoas matriculadas no ensino superior e nível técnico (PLETSCH, 2020). Ao nosso ver, e, perante os estudos realizados, compete a nós a seguinte reflexão: as matrículas de estudantes com deficiência em espaços de educação asseguram a inclusão desses estudantes? Pletsch (2020) adverte-nos: a inclusão não pode restringir-se só aos papéis. Ou seja, dizer que há mais estudantes com deficiência matriculados, não significa inclusão. É necessário fazer valer o que está em lei, mas também ir um pouco mais além, colocando em prática estratégias pedagógicas que favoreçam a educação inclusiva.

É importante questionar a educação inclusiva, no sentido de tecer críticas e discutir até que ponto os princípios da inclusão estão sendo alcançados. Para exemplificar, recorreremos ao que Pletsch (2020) refere como “inclusão no papel”,

onde alunos com deficiência, matriculados no ensino regular, ficam na sala de aula fazendo atividades diferentes aos de seus colegas. Pletsch, Rocha e Oliveira (2020) citam uma situação em que um estudante com deficiência intelectual está sentado ao final da sala, sem a companhia de colegas. Ele estava fazendo uma atividade do livro de português, enquanto os demais colegas sem deficiência, estavam corrigindo o tema de matemática. Em dado momento, a professora dele menciona: “O Rafael é à parte.” (p. 35). Tais situações corroboram para a afirmação de que: “matrícula e presença não são sinônimos de inclusão, de participação, de respeito, de acesso, e, muito menos, de aprendizado.” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 97). Assim sendo, matricular os alunos com deficiência não é garantia de inclusão, pois se as propostas de educação inclusiva não forem implementadas, reproduziremos uma educação não inclusiva. Cabe retornar a pergunta inicial: educação especial numa perspectiva inclusiva ou educação não inclusiva: em qual la(u)do você está?

Se, ainda assim, você está no lado da educação não inclusiva, há de se questionar. É sabido que transformações no campo da educação brasileira estão ocorrendo e, por isso, a deficiência não é mais pensada de forma isolada, mas sim, antes de tudo, compreendida a partir da interseccionalidade entre gênero, classe, raça e outros (PLETSCH; SÁ; MENDES, 2021; PLETSCH, 2020). Afinal, “uma educação inclusiva, com todos e para todos, é parte da construção árdua de uma sociedade democrática e justa.” (PLETSCH, 2020, p. 68). Acrescento aqui a ideia de equidade que promove o reconhecimento de que não somos todos iguais e, por isso mesmo, temos necessidades diferentes uns dos outros. Tal pensamento alude ao senso de justiça que leva a busca de estratégias que favoreçam os menos favorecidos.

Corroborando com a ideia anterior, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) quando diz que toda criança é única e tem necessidades únicas de aprendizagens. Logo, as pessoas não são iguais umas às outras, pois elas têm interesses e dificuldades diferentes uns dos outros. Não cabe aos estados decidirem quem tem direito à educação e quem não tem. Cabe a todos nós, fazer valer o direito à educação às crianças, conforme mencionado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de 1994.

Outra reflexão que propomos é: precisa-se ter um laudo para ter direito a educação inclusiva? Os estudantes precisam ter um CID para terem acesso à educação inclusiva? A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) é clara ao afirmar que todas as crianças têm o direito de educação, de acordo com suas necessidades que são únicas. Ora, se são únicas, por que insistimos em padronizações? Por que o modelo médico ainda tem tanta influência sobre as questões de educação? Assim sendo, se precisamos de um laudo para saber em que lado estamos, estamos na contramão da educação para todos e, portanto, no lado de uma educação não inclusiva. De acordo com a Nota Técnica nº. 4 de 23/01/2014, não é necessário a apresentação de um laudo médico para que o estudante receba o AEE, pois não se trata de um atendimento clínico e sim pedagógico (BRASIL, 2014). Diante desse cenário, fica evidente a neces-

sidade de pesquisas e novas políticas públicas que favoreçam a educação inclusiva a todos(as).

Com as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, de 2009, na qualidade de educação especial, observou-se um aumento crescente de matrículas de pessoas com deficiência intelectual em escolas públicas regulares. Todavia, a inclusão de alunos com deficiência intelectual em salas de aula comuns têm sido uma das barreiras enfrentadas ao longo desses anos, em contextos brasileiros (LIMA; PLETSCHE, 2018). Para isso, as pesquisadoras brasileiras referência Márcia Denise Pletsch, Maíra Gomes de Souza da Rocha e Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira vêm dedicando seus esforços aos estudos sobre estudantes com deficiência intelectual e múltipla. As pesquisadoras apoiam-se numa ideia cuidadosa de um trabalho colaborativo entre docentes e estudantes com deficiência intelectual (SILVA; PLETSCHE; SARDAGNA; BEZERRA, 2020).

Pessoas laudadas com deficiência intelectual, por vezes, têm a escola apenas como um espaço de socialização, no entanto, para além disso, a escola é um lugar de educação, aprendizagem e compartilhamento de conhecimentos, os quais devem ser garantidos (PLETSCHE, 2020). Além disso, há de atentar-se para o fato de que muitas escolas fazem, por conta própria, avaliação e laudo dos seus estudantes, criando assim, rótulos e estigmas (PLETSCHE; SOUZA, 2021).

Questiona-se: “Por que as escolas continuam ‘laudando’ alunos com deficiência intelectual?” (PLETSCHE; PAIVA, 2018, p. 1039). Entende-se que faz parte da cultura de algumas escolas a utilização de laudos como um termômetro para aferir o estado das práticas pedagógicas. As escolas mais tradicionais veem o laudo de pessoas com deficiência intelectual como um fim e, não como um meio, processo, com diferentes formas de aprender (PLETSCHE; PAIVA, 2018). Nesses casos, observa-se que algumas escolas acabam por atribuir o diagnóstico e o prognóstico. O estigma pode prejudicar o estudante.

De acordo com os microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 70% das matrículas dos AEE são de alunos com deficiência intelectual, o restante, ou seja, 30% das demais matrículas do AEE são de alunos com outras deficiências, transtorno do desenvolvimento global e altas habilidades (PLETSCHE; PAIVA, 2018; LIMA; PLETSCHE, 2018). A falta de conhecimentos dos professores, bem como a inadaptação dos currículos, são uma das barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência intelectual e múltipla (PLETSCHE; GLAT, 2012). Assim sendo, os microdados nos levam a pensar que há uma predominância de pessoas com deficiência intelectual nos AEE. Somado a isso, é evidente que para obtermos qualidade nos processos de aprendizagem dos estudantes, faz-se necessário formação continuada dos docentes, adaptação curricular e investimento em novas estratégias pedagógicas, de acordo com as necessidades de cada estudante.

Considerações finais

A educação especial na perspectiva inclusiva é um ato subversivo, pois propõe repensar os modos de ensinar e aprender na educação escolar. Apesar dos avanços já conquistados, conforme mencionados neste trabalho, há ainda um longo caminho para a prática da inclusão nas escolas, tanto de estudantes com deficiência intelectual, quanto de todos os estudantes.

Considera-se necessárias pesquisas que apontem caminhos inclusivos. Julga-se indispensável o cuidado com as palavras, pois carregam significados e sentidos. Presume-se imprescindível a criação de leis, decretos e pareceres que corroboram para uma educação inclusiva. Além do mais, faz-se fundamental a reestruturação do currículo a partir de estratégias pedagógicas e metodologias diversificadas que favoreçam a aprendizagem. E, por fim, como um ponto nodal para inclusão escolar, destacamos a interseccionalidade de raça, gênero, classe sociais e outros.

Temos a esperança de que o leitor tenha escolhido um la(u)do e que este seja respeitoso, inclusivo, gentil, ético e atento às questões de ensino e aprendizagem da educação de estudantes. Mas, se ainda assim, estiver em dúvida de qual lado ficar, convidamos ao acesso ao conhecimento científico a partir da leitura dos artigos que compõem este trabalho.

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**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804/4367> Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Brasília: 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 14 jul. 2023.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf> Acesso em: 10 maio 2023.

LIMA, Marcela Francis Costa; PLETSCHE, Marcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 872-889, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766273012/637766273012.pdf> Acesso em: 10 maio. 2023.

PLETSCHE, Márcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A favor da escola pública: a interseccionalidade como premissa

para a educação inclusiva. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 11-26, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000300011&script=sci_arttext Acesso em: 04 jun. 2023.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619869092015/619869092015.pdf> Acesso em 23 abr. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600> Acessado em: 08 maio 2023.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 1, p. 33-46, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6271> Acesso em: 05 jun. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1039-1079, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928016/313158928016.pdf> Acesso em: 10 maio 2023.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012p. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312012000100012&script=sci_abstract&tlng=en Acesso em: 20 maio 2023.

SIGMUND, Freud. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana**. Lafonte, 2020 (Trabalho original publicado em 1901).

SILVA, Gilberto Ferreira; PLETSCH, Márcia Denise; SARDAGNA, Helena Venites; BEZERRA, Anna Cecília Sobral. Educação Especial e diversidades: emergências atuais. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2920/1/gfsilva.pdf> Acesso em: 20 abr. 2023.

pública das IES, que se vê na emergência de dar respostas às interpelações feitas pela sociedade.

Introdução

Este texto decorre da pesquisa que a RedeSul-rio-grandense de Investigadores da Educação Superior (RIES) desenvolveu através de um projeto denominado *A Universidade em Contextos Emergentes*⁴⁰. O conceito de contextos emergentes é amplo e capaz de incorporar múltiplas compreensões. Nesse cenário investigativo, temos definido que contextos emergentes se originam das demandas sociais pouco frequentes às tradições acadêmicas, não raramente representando segmentos populacionais que estiveram à margem dos bancos acadêmicos e dos interesses formativos. Mostraram-se, também exógenos como temas de pesquisa tradicionalmente presentes na universidade.

A universidade moderna propunha-se a produzir um conhecimento superior, elitista, dirigido para uma minoria, igualmente elitista. Entretanto, Sousa Santos refere-se que, já na década de sessenta do século XX, a vertente economicista fez um apelo à universidade para voltar-se à responsabilidade social perante o mundo contemporâneo, porque para alguns, o conhecimento acadêmico deveria alavancar a produção agrícola e industrial. O movimento estudantil na época, entretanto, reivindicava um conhecimento ligado à ideia de multidiversidade, ancorada nas cooperativas e associações profissionais de trabalhadores envolvendo as classes populares.

Na mesma direção Barnett (2001, p. 48), entende que a sociedade contemporânea depende do conhecimento, de sua transmissão, aplicação, acumulação, análise crítica e desenvolvimento e que as IES são as únicas encarregadas de cumprir essas funções numa perspectiva democrática e ampla. Além disso cabe a elas a missão mais importante, que se refere a responsabilizar-se pelos estudantes e fazê-los assumir esses compromissos próprios da vida acadêmica com sentido público.

O Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA – em acordo com os Ministérios da Reforma Agrária e da Educação coordenou um amplo mutirão de formação, em todos os níveis, para pessoas oriundas dos Assentamentos. No caso da Educação superior, o Reitor⁴¹ da época trouxe para a UFPel a proposta de um curso de Graduação em Medicina Veterinária.

⁴⁰ Pesquisa ligada ao Grupo de pesquisa Pedagogia Universitária-Formação de Professores, registrado no CNPQ. Para acesso aos dados do grupo utilizar o seguinte link: <dgpe.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6865940462381310>.

⁴¹ A possibilidade de oferecer o curso de veterinária para assentados surgiu em 2007, quando foi firmado um convênio entre a UFPel e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), mantido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Porém, o Ministério Público de Pelotas entrou com uma ação civil contra a realização do curso. A graduação só teve início no final de 2010, após a longa disputa judicial que terminou com o parecer favorável do Superior Tribunal de Justiça (STJ) ao Incra.

Houve significativa resistência de parte da comunidade da Universidade e de representantes da comunidade em geral para a ela aderir. Os argumentos mascaravam históricas concepções dominantes sobre a relação da universidade no cenário social e seus destinatários, reforçando o que a teoria denuncia sobre esta questão: a visão da perspectiva elitista da região. Mesmo as atividades de extensão na Universidade foram vistas como ações em que é preciso controlar a distribuição do conhecimento e o envolvimento comunitário “e exercê-lo de modo a manter um distanciamento calculado perante os conflitos sociais” (Sousa Santos, 1989, p. 34); manter “um forte componente técnico de modo a evitar que a universidade descaracterize suas funções [...] envolvendo poucos recursos e que visem ajudar um dado grupo local sem antagonizar outros” (p. 34).

Os aportes do autor se enquadram perfeitamente para que se compreenda as razões do preconceito estrutural que acompanhou a tentativa de acolhimento da turma de Medicina Veterinária PRONERA no Curso de Veterinária da UFPel. Entre a proposta, acompanhada de expressivos recursos econômicos de parte do governo federal, e a aula inaugural da primeira turma, passaram-se três anos e meio, inclusive com interposição judicial, que impediu o início do ingresso dos estudantes no tempo previsto. Ganha a causa, começou a contenda interna pelo direito à educação de todos e o enfrentamento ao preconceito de alguns docentes e estudantes chamados “regulares”.

Nosso objetivo com o estudo foi compreender as contradições presentes na Universidade, entre o discurso da democratização e inclusão e as posições conservadoras de exclusão pela meritocracia acadêmica tradicional.

Investigar a experiência da Turma Especial do Curso de Veterinária da UFPel/PRONERA: uma experiência com movimentos sociais

Na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), *locus* deste estudo tomamos o caso do Curso de Veterinária do PRONERA que se adequa ao conceito de contextos emergentes que orienta este Projeto, porque não nasce da iniciativa da Universidade, mas ela é instada a responder a uma política externa, uma política social mais ampla que provocou a Universidade a se posicionar.

E acordo com a tradição do Grupo de Pesquisa, optamos pela perspectiva qualitativa de pesquisa, usando entrevistas como principal instrumento de coleta de dados. Como todas elas foram realizadas nos locais de moradia, atuação e trabalho de estudantes foi possível exercer as bases da pesquisa de cunho etnográfica, contemplando observações destes ambientes de vida e de práticas. Com a coordenação do Curso e professores as entrevistas foram realizadas na Faculdade de veterinária.

Para dialogar com os depoimentos dos estudantes, inspiradas na perspectiva qualitativa da pesquisa etnográfica e acionando a análise de conteúdo de Bardin para

produzir os dados, organizamos algumas dimensões que orientaram as questões da entrevista e a organização dos dados obtidos. São elas: o recrutamento, as expectativas e as condições de permanência; a escolarização prévia; a vida que ficou para trás; estratégias de sobrevivência; o currículo; a extensão e a relação teoria-prática; a dimensão coletiva do estudo: o lugar de formação e o MST; as relações com docentes e colegas; quebrando preconceitos; dificuldades/realizações e perspectivas para o Programa; importância da pesquisa sobre o PRONERA.

Compreendendo a experiência: os discursos dos atores

O esforço, a disciplina e a maturidade dos ingressantes, acompanhados pela estrutura de apoio e *mística* do MST foi o grande elemento simbólico que os ajudou a enfrentar os desafios dos anos de formação. Muitos tinham hiatos nas condições prévias de escolarização. Vale registrar que os espaços que habitavam, disponibilizados pela Universidade, eram precários; a distância das famílias os afastavam do convívio por um tempo significativo; enfim, muitos desafios a enfrentar. Sem falar na perspectiva de fracasso visível em muitos professores que apostavam que eles “não teriam base” para fazer o Curso. Ainda mais que uma reprovação significava cancelamento de matrícula, diferente dos demais estudantes da Universidade, a quem era dado o direito de repetir as disciplinas quando necessário.

Mesmo assim, a expectativa de fracasso não se sucedeu. Ao contrário, poucas perdas ocorreram e, aos poucos, os alunos foram mostrando uma condição de aplicação aos estudos e invejável capacidade intelectual, referendada pela prática. Frustrados pela decisão de cumprir um currículo tradicional, distante da proposta da Alternância, prevista da Portaria Ministerial para os Cursos do PRONERA, os alunos se submetem a todas as disciplinas, mesmo as que pouco diziam das suas realidades.

O êxito da primeira turma, abriu as portas para uma melhor acolhida das que vieram a seguir, com aulas separadas dos demais estudantes e ainda sofrendo preconceitos de parte de colegas e professores. Entretanto, é preciso registrar, que o Curso de Veterinária/PRONERA se mantém, graças ao apoio fundamental de um grupo de docentes que, desde o início defendeu a proposta e atua na coordenação e gestão das principais atividades que envolvem o acompanhamento dos alunos.

Para compensar a rigidez do currículo tradicional, estudantes do Curso participam de um Projeto de Extensão realizado em conjunto com professores dos Cursos de Veterinária da UFPel e da Universidad de la Republica del Uruguay – UDELAR. Trata-se de uma importante experiência que tem a participação dos assentados da Reforma Agrária da Região Sul que recebem, em fins de semana, os estudantes para práticas orientadas. Os alunos valorizam muito essa oportunidade onde a relação teoria-prática se materializa em situações muito familiares para eles, e onde exercem uma condição em que ensinam e aprendem. O que relatam confirma as

palavras de Freire (2002, p. 58) quando o autor menciona a importância do diálogo como fundamento da relação e da aprendizagem humana:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

A peculiar forma de ingresso da turma evidenciou a resistência presente na comunidade universitária em relação a ela e foi acompanhada pelos estudantes da terceira turma. Entretanto reconhecem que os caminhos mais duros foram do grupo que inaugurou a chegada no Curso de Veterinária. O nome de “turma especial, de certa forma, nos caracteriza como diferentes”, afirma uma estudante. E outro complementa, inconformado: “eu me considero regular, pois é assim a minha situação na Universidade. A discriminação já se dá pela nomenclatura. Somos os de fora”.

Esta manifestação lembra os estudos de Sharma-Brymer (2013) que explora a compreensão da exclusão na universidade que se manifesta na figura do “outro”, ou seja aquele é visto como outro, sente-se como outro, vive preconceitos como outro, fala como outro. Em geral dele se exige muito esforço para mostrar seu valor e sua condição de interlocutor. Seus parceiros são “os outros outros”, de origem, raça, afinidade cultural e de resiliência frente ao novo. No caso do Pronera, a condição dos alunos formarem uma turma especial, indica que há uma concessão para eles estarem na universidade, pois são vistos como alienígenas nesse lugar. Certamente essa condição também se revela em outros espaços acadêmicos com as políticas de inclusão, como as cotas raciais e a presença de estudantes com necessidades especiais. A diferença é que estes não estão apartados formalmente como os jovens do PRONERA.

Nos processos de democratização “o outro” não pode ser visto como exógeno ao ambiente universitário, em geral em posição subalterna em relação ao conhecimento científico, ainda que seja possuidor de um conhecimento empírico e da prática social. Estes, entretanto, não costumam ser valorizados na academia.

Esse cenário pressupõe o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência e a orientação do Movimento, sabiamente, é de valorizar o desempenho acadêmico. Mais do que os outros estudantes, a turma do Pronera demonstra compromisso, assiduidade, respeito e capacidade intelectual. Para tal desenvolveram estratégias que, paulatinamente, foram minando os discursos preconceituosos a respeito de seu desempenho acadêmico.

Qual a fórmula para tal? As respostas são unânimes em apontar a condição coletiva de vida e de estudo como referente do trabalho que desenvolvem. Os depoimentos são ricos nesse sentido.

O grande diferencial nosso é que vivemos todos juntos, temos uma organização para o estudo, horários definidos, é nossa rotina. Quem tem alguma dificuldade se aproxima de quem tem facilidade (Estudante).

Há uma especial unanimidade em atribuir o sucesso da aprendizagem ao estudo coletivo. “Aqui não basta um ser aprovado... todos temos de alcançar aprovação”, relata um estudante. Esta disciplina para o estudo e para o trabalho coletivo está incorporada pela própria cultura do Movimento. “Nascemos num Assentamento e aprendemos como as coisas funcionam com rodízio de tarefas”. É o que acontece aqui, afirma uma estudante.

Vale especular, também, se essa não é uma estratégia de legitimação do grupo, pois o rendimento da “turma especial” vem alcançando patamares superiores em relação às “turmas regulares”. Esse fenômeno calou muitas vozes reacionárias e conquistou adeptos entre os professores do Curso.

Joga importante papel nesse contexto a ação dos Coordenadores Pedagógicos, que acompanham o grupo de forma próxima, articulando uma rotina de comunicação e apoio.

Uma vez por semana temos uma reunião com o Núcleo de Base da Turma e depois com a coordenação. Fizemos esta ponte para repassar o que foi discutido e acordado. As equipes se organizam e dividem as tarefas. Cada equipe tem um coordenador e todos, durante o Curso, passam pelas coordenações.

Ao ouvi-los fomos compreendendo o funcionamento da turma e a perspectiva de coletivo que incorporam. Se há problemas ou tensões logo se desenvolvem estratégias para delas tratar. Não percebemos sintomas de mal estar ou desconfiança.

Apesar da legislação que implementou o PRONERA indicar a proposta da Pedagogia da Alternância como matriz dos currículos de suas formações, o Colegiado do Curso de Veterinária se mostrou resistente a esta proposta e impôs a condição de que fosse adotado o mesmo currículo das chamadas turmas regulares. Aparece aí uma visão conservadora e equivocada de qualidade, como se fosse um referente universal, baseada na compreensão cientificista do conhecimento e distante dos sujeitos aprendentes. Houve, o que Sousa Santos (2010) denomina, de desperdício da experiência.

Os estudantes do Pronera serão futuros profissionais identificados com as demandas dos Assentamentos. “Vou trabalhar com o INCRA, com as prefeituras, com o Movimento. Na Universidade há um direcionamento para outro mercado de trabalho, para o engajamento em empresas. “Isso foge da nossa realidade”, mencionou um dos nossos interlocutores.

Pontuando algumas conclusões

Parece urgente uma reflexão nesse sentido que favoreça uma reação da universidade, tomando para si as posições teóricas que podem ajudar a entender a prática que vêm desenvolvendo que, a ser mantida, corre o risco da deslegitimação, pela obsolescência de suas práticas acadêmicas e, por outro lado, à perda de seu histórico papel intelectual, pela substituição da sua capacidade crítica Lucarelli, Cunha (2019). É importante a energia para empreender as mudanças. Morin (2002, p. 61) afirma que é preciso ligar o que era considerado como separado e aprender a fazer com que as certezas interajam com as incertezas.

O currículo do Curso, ao não levar em conta a especificidade dos estudantes do PRONERA, assume uma posição a favor da neutralidade do conhecimento, num antagonismo com o que defende Arroyo (2018), quando afirma que se são outros os sujeitos é preciso que sejam outras as pedagogias. Para o autor, a teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. Para ele, são os movimentos sociais que desconstruem a perspectiva de uma pedagogia *única*, neutra, apolítica e mostram que a diversidade de experiências sociais e de sujeitos constrói concepções e práticas educativas diversas e contraditórias (p. 28).

Ouvir os estudantes foi muito importante para compreender a proposta do PRONERA a partir da experiência concreta de seus principais atores. Suas vozes nos estimularam a conhecer melhor o Projeto de Extensão e seus protagonistas. Ampliaram nossa visão sobre os dispositivos de formação e a relação entre a coordenação do MST em parceria com a Universidade. Emocionaram nossos corações com suas histórias de vida e de superação. Principalmente pelo compromisso social e o desejo de retornar para fortalecer o Movimento que proporcionou, junto com a Universidade, a condição da formação. Certamente entre eles pode se instalar contradições e diferenças. Mas parece preponderante a esperança na contribuição de seus saberes para a prática social.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BARNETT, Ronald. **Los Limites de la Competencia. El conocimiento, la educación y la sociedad**. Barcelona: Editorial Gedisa. 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LUCARELLI, Elisa, CUNHA, Maria Isabel da. Reconfigurando as práticas pedagógicas na universidade: outros contextos, outros sujeitos, outras pedagogias. In: CERDEIRA, Luísa, MOROSINI, Marília (Orgs). **Educação Superior em contextos emergentes: complexidade e possibilidades na universidade ibero-Americana**. Lisboa: Educa, 2019.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 3 ed. Mira-Citra: publicações Europa-América, 2002.

SHARMA-BRYMER, Vinathe. **Reflexões sobre pós-colonialismo e educação: tensões e dilemas de uma vivenciadora**. In: COWEN, Robert; KAZAMAS, Andreas; UNTERALTER, Elaine (orgs.) **Educação Comparada. panorama Internacional e Perspectivas**. Brasília: UNESCO/CAPES, 2013, v. II, p. 15-30

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Da idéia da universidade à Universidade de idéias**. Revista Crítica de Ciências Sociais.Coimbra. Junho/1989. Nº27/28.p. 11-62.



Percurso histórico da educação de surdos: um estudo bibliográfico

Ivana da Silva Nunes
Mestranda em Educação
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Helena Venites Sardagna
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: O trabalho se propõe a refletir sobre o percurso histórico da Educação de Surdos e a perspectiva socioantropológica do Surdo e da Surdez. A abordagem metodológica seguiu uma revisão sistemática de estudos que tratam de percursos históricos sobre o tema. As discussões evidenciam que historicamente o conceito de surdez se construiu na narrativa da deficiência, o que auxiliou na construção da ideia de incapacidade das pessoas Surdas. Mostra ainda que a partir de lutas e contribuições, especialmente da comunidade surda, houve avanços históricos e garantias em relação à Educação de Surdos. Destaca ainda que a Educação Bilíngue é marco importante na Educação Inclusiva e na Educação de Surdos.

Introdução

O presente texto visa refletir sobre o percurso histórico da Educação de Surdos e a perspectiva socioantropológica do Surdo e da Surdez. Para essa contextualização, foi realizada uma busca para compor um estudo bibliográfico sobre os aspectos históricos da Educação de Surdos, fazendo mapeamento na base de dado Google Acadêmico, tendo em vista os descritores Educação de Surdos, Educação Inclusiva e estudos foucaultianos.

Primeiramente é necessário diferenciar e esclarecer os termos de “surdos”, “surdos-mudos” e “deficientes auditivos”. A utilização do termo “surdo-mudo” é equivocada, porque a mudez não está relacionada diretamente a surdez, e o surdo não falar, não significa que seja mudo, muitas vezes os surdos se articulam através da oralidade quando realizam o treinamento da fala (STORTO, ROCHA; CRUZ, 2019).

A surdez pode ser vista e considerada a partir da perspectiva clínica onde o sujeito é considerado deficiente auditivo e através de uma perspectiva socioantropológica onde o sujeito é considerado surdo. A perspectiva clínica considera a surdez como “a redução ou a ausência da capacidade de ouvir alguns sons, sendo classificada em dois tipos: perda auditiva condutiva (obstruções da orelha externa) e perda auditiva neurossensorial (danos nas células da cóclea)” (MONTEIRO; SILVA; RATNER, 2017, p. 1).

Já, na perspectiva socioantropológica a surdez é relacionada a uma diferença cultural e linguística e seus significados são construídos historicamente no contexto social (SKLIAR, 1999). O que está em foco é a perspectiva social, cultural e antropológica da surdez, evidenciando-se a importância da educação bilíngue. Nessa perspectiva, a surdez é compreendida por uma ótica que não se destaca pela falta e sim pela diferença que possui, isto é, uma diferença linguística.

Nessa visão, a surdez é uma peculiaridade humana e o surdo um sujeito que possui uma língua própria para a sua cultura, a língua de sinais. Não sendo considerada doença e sim uma condição do sujeito surdo, condição que deve ser legitimada pelo próprio sujeito e a sociedade, destacando a sua língua própria que deve ser respeitada e utilizada como instrumento de ensino. A comunidade surda e os seus sujeitos pertencentes se autodenominam de “surdos”, sendo imprescindível assim o considerarem (STORTO, ROCHA; CRUZ, 2019).

Historicamente o conceito de surdez se construiu na narrativa de deficiente, “naquele que falta algo”, justificando a necessidade de ir ao médico, responsável pelas explicações das anormalidades sociais. Na constituição desses saberes, todas as pessoas tinham seu lugar na sociedade e todos aqueles que de algum modo não pertencessem ao padrão de normalidade estipulado eram considerados anormais (BARBOSA; SARDAGNA, 2020).

O sentido da falta e da corrigibilidade é problematizado por Foucault (2002) que mostra como se constitui a invenção da anormalidade. Para o filósofo, não foi o louco que criou a psiquiatria, mas sim a psiquiatria que criou o louco. Dessa forma, é possível pensar que os sujeitos surdos, vistos como anormais, também são produtos das normativas médicas e sociais que buscam produzir uma padronização dos sujeitos (TAVARES, 2008).

O surdo que hoje consegue ser introduzido à uma língua, foi enquadrado e punido por muito tempo por não fazer parte da normalidade social e essa ideia de normalidade parece ter início na abordagem médica e na maneira que as grandes

organizações do Estado buscam tratar como iguais, diante de alguns aspectos, todas as pessoas.

É possível tecer o questionamento acerca da forma como surdo se apropria de uma língua, considerando que a surdez impede o sujeito a ter acesso à língua oral-auditiva que historicamente predominou as relações sociais, partindo do parâmetro ouvintista. Foi questionando essa lógica que o surdo encontrou na língua de sinais uma forma para se comunicar, língua essa que possui estruturas próprias diferentes das línguas orais (FERNANDES, 1998). Portanto, é através da língua espaço-visual que o surdo garante o seu desenvolvimento pleno, buscando sua comunicação e aquisição da língua estruturada.

Foucault (2002) contribui para compreender esses marcadores que foram historicamente classificando e hierarquizando sujeitos. O filósofo apresenta três figuras que exemplificam o discurso dos “anormais”: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e o onanista. É possível pensar o Surdo e a Surdez através dessas três figuras. O “monstro humano” quando é acentuado de forma expressiva a deficiência do surdo e suas dificuldades, ignorando as suas possibilidades, cultura e identidade. O “indivíduo a ser corrigido” quando se reforça o discurso sobre a necessidade de corrigir o Surdo, desde a proibição do uso de sinais no congresso em Milão de 1880 até as dificuldades contemporâneas onde a acessibilidade continua sendo negligenciada em muitos espaços. E por fim, a figura do “onanista” representando as dificuldades que o Surdo vive com seus familiares e rede de apoio, que muitas vezes limitam e rotulam o Surdo, diminuindo suas capacidades e retardando o seu desenvolvimento (FOUCAULT, 2002).

A pesquisa compartilha da concepção de que essas invenções que focam na falta e na necessidade de correção da deficiência foram constituindo as práticas sociais e escolares.

Fragmentos históricos da Educação de Surdos

O olhar para os aspectos históricos da Educação de Surdos evidencia espaços e tempos marcados por rótulos incapacitantes, sacrifícios em praças públicas, isolamento e reclusão. Uma história pensada, construída e contada por ouvintes e políticas integracionistas até os discursos atuais de inclusão (DUARTE et al., 2013).

Existem poucos registros sobre as pessoas com deficiências na Pré-História. As aptidões físicas de resistência e força indicavam a sobrevivência das tribos, aptidões que surdos e ouvintes possuem. Ter saúde era requisito essencial nos grupos primitivos, sendo comum que eliminassem os deficientes, porém não existe registro que possam confirmar, se os surdos conseguiam sobreviver (PERELLO, TORTOSA, 1978; GUGEL, 2007).

As pessoas surdas foram tratadas de diferentes formas durante as primeiras civilizações. Segundo Strobel (2008) no Egito e na Pérsia os surdos eram considerados

símbolos místicos, sujeitos divinos, que pelo fato de não falarem poderiam manter segredos através de meditação espiritual com os deuses.

Já na Antiguidade, a saúde era a principal perspectiva mítica, onde consideravam a doença algum tipo de maldição dos deuses e feitiçaria, subordinando as pessoas com deficiência a essa perspectiva. O que não poderia ser explicado através da saúde, explicavam como possessão demoníaca, o que aumentava o teor discriminatório aos deficientes. Os surdos eram considerados inferiores e eram escondidos em lugares ocultos e impedidos de terem convívio social (DUARTE et al., 2013).

Na idade média, a igreja conduzia as mentes e os corpos, e assim, pregavam a inferioridade dos surdos, considerando que por não falarem não poderiam compreender os códigos e dogmas religiosos, e com isso, seriam incapazes de confessar os seus pecados, os impedindo de serem “salvos” (STROBEL, 2008).

De maneira geral, os surdos eram segregados pela sociedade, isolados em asilos em uma ideia de proteção, devido a crenças de que não poderiam ter uma educação por conta da “anormalidade” ideia que foi construindo a visão limitante a respeito das pessoas surdas (RIZZO, 2019).

O conceito de “anormal” foi construído na ideia que é possível pensar a sociedade de normalização. Que precisa operar mecanismos e técnicas que tornem a população homogênea e previsível (LUNARDI, 2003).

Não será mais simplesmente nessa figura excepcional do monstro que o distúrbio da natureza vai perturbar e questionar o logo da lei. Será em toda parte, o tempo todo, até nas condutas mais ínfimas, mais comuns, mais cotidianas, no objeto mais familiar da psiquiatria, que esta encarará algo que terá, de um lado, estatuto de irregularidade em relação a uma norma e que deverá ter, ao mesmo tempo, estatuto de disfunção patológica em relação ao normal (FOUCAULT, 2002, p. 205).

É na Idade Moderna que as pessoas surdas passam a ter direito a uma cidadania através da educação e socialização. Essa época também é marcada pela distinção entre a surdez e a mudez, onde a expressão surdo-mudo deixa de ser designada ao surdo. Importante considerar que apesar de grandes mudanças, o surdo ainda continuou a sofrer por conta da sua cultura, que ainda não era aceita na sua completude (SILVA; CAMPOS, 2017).

Surgem a partir da aceitação e reconhecimento da cultura e identidade surda, os primeiros grupos que lutam e reivindicam os direitos das pessoas surdas, o que passa a influenciar diretamente a construção das pessoas em relação a identidade surda e a expansão da cultura surda.

É importante ressaltar que a partir da Idade Moderna a história dos surdos, sempre esteve vinculada à educação, trazendo na maior parte dos livros de surdos, o seguimento em relação a Pedagogia (SILVA; CAMPOS, 2017). Dessa forma, a história dos surdos vai sendo desenhada através da história da Educação de Surdos.

O registro do primeiro professor de surdos se deu em 673 d.C., o professor arcebispo inglês John of Beverly (?-721), que buscava conduzir o surdo a uma fala que na época consideravam como compreensível. O método adotado por ele foi considerado milagre, por conta do cunho religioso de seu trabalho, logo em seguida esse método passou a ser desconsiderado (DUARTE et al., 2013).

Na Europa no século XV, surgiram os educadores (sacerdotes e médicos) que começaram a desenvolver métodos para trabalhar com os sujeitos surdos. No século XVI, Girolamo Cardano (1501-1576), médico de Pádua sugeriu o ensino através de símbolos, o que poderia facilitar a compreensão dos surdos (ROCHA, 2005; CARVALHO, 2007).

A educação formal das pessoas surdas iniciou na Espanha em 1955, quando o padre Ponde de León começou a educar uma pessoa surda de família nobre. O ensino contava com a escrita (alfabeto manual) e o treino para a fala (oralização). O objetivo do ensino, visava o reconhecimento social da pessoa surda e a possibilidade de herdar os títulos e a fortuna da família (DUARTE et al., 2013).

A história da Educação de Surdos começa a ser construída a partir das considerações médicas que destacavam a incapacidade do surdo de ouvir, enxergando os surdos através de uma patologia oriunda de uma correção ou concerto. Essas considerações reforçavam a normalização de uma sociedade ouvinte e a busca por “ouvintizar” os surdos (SOUZA, 1998).

Um dos responsáveis pela mudança na história da Educação de Surdos foi o abade Charles Michel de l'Épée, que começou a conhecer a língua de sinais através dos surdos pobres que viviam nas ruas em Paris, e passou a polarizar esses ensinamentos na educação de outros surdos, o que possibilitou uma mudança significativa na realidade (DUARTE et al., 2013).

Muitos educadores não reconheceram a língua de sinais e seguiram a sua atuação na modalidade oralista, defendendo a ideia do oralismo e valorizando a língua oral como objetivo de reabilitação dos surdos, não autorizando o uso de sinais, acreditando que poderia prejudicar o desenvolvimento e educação dos surdos. Entretanto, a influência do trabalho de Charles Michel de l'Épée atravessou a França e começou a incentivar o uso de sinais, auxiliando no enfraquecimento do método oral (PERELLO, TORTOSA, 1978; LANE, 1997).

Na Europa as escolas de surdos estavam funcionando diante do uso dos métodos francês e alemão, utilizando o uso de sinais e da oralização. Muitos grupos argumentavam a favor do uso de sinais, alguns educadores surdos e a própria comunidade europeia de surdos (MORI; SANDER, 2015).

Em 1880, na cidade de Milão na Itália, aconteceu o Congresso de Milão, o II Congresso Internacional de Educação de Surdos, que estabeleceu critérios internacionais e científicos para os surdos. Esse congresso é considerado um marcador histórico da Educação de Surdos, porque ele resultou, através de uma votação (que

não incluiu os professores surdos) que a língua oral do país deveria ser usada da educação dos surdos, reforçando o oralismo, atribuindo a língua de sinais caráter inferior (DUARTE et al., 2013).

Estavam 164 delegados no evento, sendo uma boa maioria de franceses e italianos a favor do oralismo, votou pela proibição da língua de sinais nas escolas da época. Apenas Estados Unidos e Inglaterra eram a favor do uso da língua de sinais. Os próprios educadores surdos foram proibidos de votar. Com a influência de Grahn Bell pelas criações de aparelhos auditivos, admirados e criados como uma solução para a “cura” da surdez, o Congresso finalizou com a aprovação do método oral, único e exclusivo para a educação de surdos (STROBEL, 2009, p. 33).

No século XX já estava difundida a ideia de oralismo, fazendo com que muitas escolas em todo mundo deixem de utilizar a língua de sinais, porém, apesar das proibições, os surdos continuaram a utilizar os sinais em momentos informais (SKLIAR, 1998). Durou quase cem anos, o que foi chamado de império oralista, sendo em 1960, o início das discussões a respeito da língua de sinais possuir atributos de uma língua oral (BERNARDINO, 1999).

Essas discussões levaram ao reconhecimento do valor da vida das pessoas surdas, e o oralismo deixou de ser considerado o único caminho da educação. Nesse caminho de reconhecimento da língua de sinais, a comunidade surda escolheu sua denominação “surdo” ao invés de “deficiente auditivo” (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017).

A língua de sinais não é universal, existem várias línguas de sinais pelo mundo, cada língua de sinais tem a sua própria estrutura gramatical, e foi desenvolvida por um grupo de surdos presente naquela comunidade e cultura, assim como no desenvolvimento da língua dos ouvintes (STROBEL, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, assegura o direito dos surdos ao ensino especial em escolas regulares, mas também garante a educação inclusiva, modelo atual no sistema educacional no Brasil (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017).

Em 2008 a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, com a oferta da educação bilíngue, Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, sendo que o ensino da Língua Portuguesa deve ser a segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos. Já prevê que os sistemas ofereçam “os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola” (BRASIL, 2008, p. 17).

Em 2015 é sancionada a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI), apresentando uma importante mudança discursiva, reforçando o abandono das nomenclaturas anteriores como “deficiente”, “portador de deficiên-

cia”, “portador de necessidades especiais”, para oficializar o termo “pessoa com deficiência” (COSTA, 2020).

Em 2021 foi sancionada a Lei nº 14.191 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos (BRASIL, 2021). A Lei reafirma a Libras como a primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como a segunda língua.

Considerações finais

O estudo problematiza práticas evidenciadas nos fragmentos históricos de que a Educação de Surdos foi construída a partir do paradigma médico/clínico, enfatizando a incapacidade do surdo de ouvir. Este era enxergado como portador de uma patologia, necessitando de processos corretivos. Essas práticas constituíram o sentido da normalização dos sujeitos surdos, na perspectiva ouvintista, que marcou os contextos escolares.

Pesquisadores e estudiosos tanto da área da educação, quanto de outras áreas passaram a estudar a integração dos surdos, com vistas à constituição de uma língua própria, o que contribuiu para que hoje possamos considerar a Educação de Surdos como uma modalidade e garantir a Libras como primeira língua, assim como a Educação Bilíngue nos sistemas de ensino.

Assim, segue-se na luta que se constituiu historicamente para que a Educação de Surdos tenha amparo nos marcos sociais e legislativos, no sentido de fortalecer os direitos das pessoas surdas e as reflexões acerca da comunidade e da identidade surda.

Referências

- BARBOSA, L. S.; SARDAGNA, H. V. **Vulnerabilidade Social e Atendimento Educacional Especializado**: um olhar para práticas de governamentalidade. Currículo sem Fronteiras, v. 20, p. 190-208, 2020.
- BERNARDINO, E. L. **A construção da referência por surdos na Libras e no português escrito: a lógica no absurdo**. Dissertação (Mestrado) – Belo Horizonte, 1999.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2008.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, 2021.
- CARVALHO, Paulo Vaz. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd’Universo, 2007.
- COSTA, C. F. **Comunidades surdas**: memórias discentes a partir das classes Especiais. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020.

- DUARTE, S. B. R.; CHAVEIRO, N.; FREITAS, A. R. de; BARBOSA, M. A.; PORTO, C. C.; FLECK, M. P. de. A. **Aspectos históricos e socioculturais da população surda.** História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.4, 2013.
- FERNANDES, E. **Teorias de Aquisição da linguagem.** In: GOLDFELD, M. Fundamentos em fonoaudiologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- LUNARDI, M. L. **A produção de anormalidade surda nos discursos da Educação Especial.** Tese (Doutorado em Educação) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H.; RATNER, C. **Surdez e Diagnóstico:** narrativas de surdos adultos. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, vol. 32 n. esp. , pp. 1-7, 2017.
- MORI, N. N. R; SANDER, R. E. **História da educação dos surdos no Brasil.** In: XIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Anais... Maringá: UEM, p. 1-16, dez, 2015.
- OLIVEIRA, Q. M. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. **Educação dos surdos no Brasil:** um percurso histórico e novas perspectivas. Revista Sinalizar, Goiânia, v. 2, n.2, p. 173-196, jul.-dez., 2017.
- PERELLO, Jorge; TORTOSA, Francisco. **Sordomudez.** Barcelona: Científico-Médica. 1978.
- GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoa com deficiência e o direito ao trabalho:** reserva de cargos em empresas, emprego apoiado. Florianópolis: Obra Jurídica. 2007.
- RIZZO, J. G. S. **Inclusão escolar do Aluno Surdo.** Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS. n° 9, Vol. 7, 2019.
- ROCHA, S. M. da. **Tensões atuais no campo da educação de surdos:** escola para todos ou escola para surdos – contribuições para um possível diálogo. Revista, 2005.
- SILVA, E. F. da; CAMPOS, M. F. **O percurso dos surdos na história e a necessidade da Libras para a inclusão dos sujeitos na escola.** I Encontro Internacional de Jovens Investigadores. Educação Brasil, 2017.
- SKLIAR, C. **Os Estudos Surdos em Educação:** problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.
- SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade.** Educação & Realidade, 24(1): 15-32 jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: mai. 2023.
- SOUZA, R. G. **Que palavra que te falta? Lingüística e educação:** considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história.** Tese (Doutorado em Educação) da UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- STROBEL, K.L. Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância. **História da educação de surdos.** Florianópolis, 2009.
- STORTO, L.J; ROCHA, L.R.M da; CRUZ, G. de C. **Ensino bilíngue e inclusão de estudantes surdos no ensino regular:** análise de uma carta aberta dos primeiros doutores surdos brasileiros em Educação e Linguística. The ESPECIALIST, 40 (3), 2019.

TAVARES, Mércia. **Cultura e surdez**: um diálogo a partir de Foucault. Vozes, olhares, silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada a tradução. Salvador: EDUFBA, 2008.



Conhecimento pertinente e educação de qualidade: o que a ciência, a técnica e a sustentabilidade têm com isso?

*Antonio Paulo Valim Vega
Doutorando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

*Geraldo Antonio da Rosa
Doutor em Teologia
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

Resumo: Neste artigo, insere-se uma reflexão filosófica sobre a relação entre ciência, técnica e conhecimento, articulando um diálogo argumentativo em torno do mundo contemporâneo e das mudanças nos atuais padrões de desenvolvimento e progresso. A partir desse contexto, elaborou-se uma discussão em torno dos complexos desafios que compreendem o viver nestes tempos de renovação e degradação constante, considerando, ainda, o estímulo do mercado capitalista ao consumo desenfreado e sua contribuição aos problemas socioambientais que fragilizam a vida. A revisão bibliográfica foi eleita para a seleção da temática e de alguns elementos teóricos, como o diálogo de saberes, o conhecimento pertinente, a ciência e a sustentabilidade cujas abordagens integram a construção do propósito descritivo-argumentativo. No mesmo espírito reflexivo, encaminham-se as considerações finais em que o desenvolvimento da ciência, da técnica e do conhecimento ocorre em diferentes circunstâncias e resulta em diferentes comportamentos na relação com o outro, consigo e com a natureza. No campo educacional, pertinência, qualidade e sustentabilidade adquirem sentido no diálogo de saberes, possibilitados pela diversidade ecossistêmica e cultural, meio para que a educação reorganize o ensino com vistas à temática de como viver num planeta em risco iminente.

Introdução

Percebemos o mundo, atualmente, como um espaço de alta *performance* no progresso de técnicas, processos, tecnologias, ciências em cujos campos há uma abundância extraordinária de conhecimento. Por conta disso, também são enormes e diversificadas as formas de acessar as múltiplas realidades e seus distintos contextos. Assim, em meio a tanta inovação e progresso, esquecemo-nos de que a vida humana é uma forma que nasceu do cosmos há milhões de anos e, a partir da diferença e desordem, vem cumprindo seu destino de vida no planeta Terra. A crise ambiental atual, em parte, resulta do Antropoceno cujas alterações biofísicas geram problemas em escala cada vez maior e com mais intensidade. Paradoxalmente, vivenciamos as inovações técnicas e tecnológicas que, impulsionadas pela ciência e conhecimento, produzem condições para melhorar a vida das pessoas, todavia, em contraste, produzem o processo entrópico já anunciado na década de 1970, por Georgescu-Roegen e outros, combinando um ciclo de crescimento e de degradação concomitante.

Imersos em uma sociedade que cumpre um destino caótico em estilo de vida, desenvolvemos comportamentos e hábitos sociais em que as diferenças não são compreendidas e o ambiente é solapado em seus recursos naturais em nome da produtividade do mercado e do crescimento econômico. Nesse contexto ambíguo, deparamo-nos com uma situação contraditória quanto à relação dialética da economia e natureza, realidade que se estabelece entre o crescimento econômico e a desumanização da civilização, entre a sustentabilidade e degradação ecológica do planeta. Nesse sentido, o estudo de revisão bibliográfica subsidia a compreensão sobre o contexto da modernidade ao resgatar mudanças de concepção sobre a sustentabilidade da vida. Por conta disso, precisamos pensar no papel da ciência e da técnica, a fim de que a perspectiva ética sobre essas questões e a pertinência do conhecimento auxiliem na qualificação urgente da educação.

Articulação das ciências e diálogo de saberes

No mundo atual, diante das crises e dos problemas que enfrentamos, a mudança climática, a poluição dos mares, dos rios, do ar, a devastação das florestas, a pobreza, a fome e a violência no mundo, provocadas pelas injustiças e pela desigualdade social, são problemas extremamente graves que ampliam os efeitos antrópicos desse desastre. Trata-se, portanto, da compreensão sobre o modo de vida contemporâneo, as formas de ser e de estar no mundo, em função da racionalidade produtiva e das contradições evidentes quanto ao crescimento e desenvolvimento econômico cujo resgate ecológico do planeta sinaliza uma luta de, no mínimo, 50 anos, de acordo com a Conferência de Estocolmo, em 1972.

As contradições aparecem agora em um mundo complexificado e sob um pensamento mais complexo do mundo. As contradições ecológi-

cas se manifestam como paradoxos, como interesses conflitivos, como decisões não harmônicas entre uma visão ecológica do que deveria ser e uma razão sobredeterminada, sobreobjetivada e imposta do que é, da realidade. Assumimos processos insustentáveis porque se converteram na realidade do mundo e abandonamos decisões baseadas em critérios ecológicos em uma perspectiva de sustentabilidade de longo prazo, por serem consideradas não práticas, utópicas e quiméricas: fora da realidade (LEFF, 2012, p. 102).

O nosso mundo é, hoje, um lugar de crise e de problema em que o maior desafio de todos se apresenta no enfrentamento do cotidiano. O debate que sugerimos, neste espaço, toma, como base, as reflexões de Leff (2009) em que o ambientalista compreende o diálogo de saberes como racionalidade ambiental, e a expressão mais apropriada dessa ideia está no entendimento de que não há verdade na ciência sem que possamos compreender e construir (aprender e ensinar) a capacidade de mediar, conduzir e expressar nossas ideias e necessidades por meio de um diálogo saudável, maduro e democrático.

Hoje em dia, a principal contradição não é a que se estabeleceu entre o capitalismo e o socialismo em sua competição desenfreada pelo crescimento econômico, e sim a que a humanidade enfrenta diante da desumanização da civilização, a da sustentabilidade contra a degradação ecológica do planeta, do significado e sentido da vida contra a objetivização do mundo e a visão utilitarista geradas pela ciência positivista, pela eficiência tecnológica e pela economia produtivista (LEFF, 2012, p. 101).

Assim, a construção de um mundo sustentável não se apresenta por meio do consenso de ideias homogêneas, mas do hibridismo e da fecundidade da humanidade que surge das diferenças entre os seres, da diversidade cultural e do encontro com o outro. No entendimento do autor, o diálogo de saberes implica dar novo sentido ao mundo e à vida, considerando os desafios da sustentabilidade, da equidade, da democracia e da justiça socioambiental. No pensamento do ambientalista, a crise ambiental é da civilização, econômica, política e capitalista, e sua solução não se refere aos custos da depredação ecológica e, sim, à compreensão de contradições que contribuem para esse processo, buscando uma nova racionalidade “teórica, social e produtiva”. As contradições entre economia e natureza ecológica não podem continuar ancoradas na forma de antítese e de dualidade incomunicável (LEFF, 2012).

Por isso, o diálogo de saberes, que aponta caminhos para a sustentabilidade, é um propósito além da mera desconstrução da dialética antagonista de posições, de contradições incompatíveis e da racionalidade ecológica, tecnológica e econômica dominante. A prática dialógica, que abre possibilidades para o entendimento do diálogo de saberes, é mais criativa que a simples dialética. É uma relação ética que sinaliza um futuro para além do pensado. É a dialética do pensamento que irá dialogar com a economia e com a ecologia para construir o novo, o *vir a ser*, não é apenas

o diferente daquilo que está posto, mas aquilo “que se expressa em lutas políticas pela apropriação da natureza e nas práticas culturais orientadas para a produção sustentável” (LEFF, 2012, p. 119).

A visão positivista ocultou o encontro da lei da entropia com o processo econômico de exploração da natureza, mas Nicholas Georgescu-Roegen, na publicação “O decrescimento: entropia – ecologia – economia”, de 1971, encarregou-se de revelar as contradições desse paradigma, considerando, principalmente, o fato de a natureza continuar sendo tratada como objeto, primeiro, porque foi explorada, indiscriminadamente, depois, porque foi manipulada em forma de mercadoria a serviço do capital. Por isso, hoje em dia, temos que pensar nas relações de produção a partir das condições que a natureza impõe ao ser vivo quanto aos modos de produção “ecologicamente sustentáveis, socialmente equitativo e culturalmente diverso”, uma nova racionalidade produtiva, gestada pela ciência, técnica e conhecimento (LEFF, 2012).

De acordo com essa questão, a crise ambiental tem suas raízes no capital e numa racionalidade econômica, mas também é fruto de um modo de pensar e de estar no mundo, descolado da natureza e, por isso, insustentável. “Somos fundamentalmente seres de *pathos* (sentimentos e paixões), capazes de ser afetados pelo mundo circundante e simultaneamente de afetá-lo” (BOFF, 2012, p. 161). Analisando o contexto de estudo, percebemos que a crise, com o fenômeno da Covid-19, não é um fato isolado, foi uma amostra bem radical daquilo que pode nos acontecer no futuro, se não tivermos atitude eficaz quanto à consciência, ação e *práxis* transformadora em relação à sustentabilidade da vida. Um vírus, causador de uma pandemia global, é apenas a ponta do *iceberg*, um possível sinalizador em defesa do planeta e da vida na Terra.

Ciência, técnica, conhecimento e sustentabilidade: desafios do futuro

Na trajetória destes vinte e três anos do século XXI, não sem aviso, somos surpreendidos por um quadro socioambiental problemático, polarizado por enormes crises climáticas e sociais. A pandemia, epidemias, secas prolongadas, enchentes devastadoras, violência urbana, desemprego, índices baixos de escolarização e investimentos deficitários no sistema educacional marcaram, especialmente, a gestão política deste último quadriênio. Todas essas questões nos levam a pensar no processo educacional, na produção científica, no uso do conhecimento e como isso tudo reverbera na sociedade. Se a concepção da produção científica é bastante complexa e congrega relações interdisciplinares no processo de elucidar o sistema, que caracteriza a complexidade da ciência e do conhecimento, há o valoroso trabalho do cientista que adquire relevância não apenas pelo prestígio do pesquisador,

mas também pela instituição a que está vinculado, pelo país em que vive e pelas relações estabelecidas em rede global (MOROSINI, 2015).

Por outro lado, é preciso considerar que, “no conhecimento científico, a verdade não está nem pronta nem acabada, mas consiste sempre num processo de desconstrução, construção e reconstrução – porque os problemas, ao passo que são resolvidos, trazem nova problemática e novas possibilidades de aprofundamento” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 28). Nessa concepção, fazer ciência, em perspectiva contemporânea, requer entendimento de que a complexidade significa estar consciente da dinâmica integradora das partes e o todo e de igual forma situar o fazer científico, contextualizar historicamente o problema no campo de estudo, encontrar caminhos de abertura e reconstrução do conhecimento. Pois, “a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital” (MORIN, 2011, p. 33), expressando sua visão sobre o conhecimento pertinente.

A ciência precisa assumir o papel de informação, partilha, acesso, divulgação e disponibilização dos saberes produzidos. Antes disso, o conhecimento científico passa pela validação do saber com a avaliação dos pares, daqueles que também investigam e estudam um mesmo campo científico. Outra avaliação do conhecimento científico passa pelo seu valor, na medida de sua essencialidade, isto é, a pertinência ao contexto social, seu papel contestador do poder instituído e sua contribuição à transformação necessária frente a uma realidade fracassada. Porém, não podemos nos esquecer de que somos suscetíveis ao erro de ideias selecionadas pelo *imprinting* e à normalização, pois

o poder imperativo e proibitivo do conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, as ideias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar em toda a parte, os conformismos cognitivos e intelectuais (MORIN, 2011, p. 26).

Na atualidade, a complexidade que adquire e a medida que aumenta a crise ambiental, vai se tornando difícil ao ser humano a compreensão das características do paradigma em que foi educado e no qual aprendeu a viver, em que o comportamento e a prática de vida foram se moldando ao longo do tempo. Para que possamos entender nossas escolhas, é necessária consciência de que um paradigma pode tanto elucidar como cegar, e as lições do passado necessitam ser analisadas por este prisma (VEGA, 2021).

No texto *Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século*, Bursztyn (2001) apresenta um quadro em que esquematiza as visões de futuro em dois momentos comparativos, apresentando características do fim do século XIX e fim do século XX. Complementamos o quadro, em forma de sugestão, ampliando-o com base na realidade dos 23 anos do século XXI, procurando antecipar alguns aspectos

do “vir a ser”, na expectativa de que o conhecimento irá nos permitir avançar, com mais sabedoria, na perspectiva ética do futuro, prospectado pela *Agenda 2030* e pelos *17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável* – ODS.

Quadro1 – Comparativo com as visões e características histórico-temporais

Critérios comparativos	Fim do séc. XIX	Fim do séc. XX	Início do séc. XXI visão dos ODS
Expectativa geral para o futuro	otimismo	pessimismo	Indagação e educação de qualidade
Papel da ciência e tecnologia	Forte crença na capacidade de resolução de problemas	Desencanto e necessidade de precaução	Ética e Inovação em articulação pertinente
Condições de vida	Perspectiva de bem-estar (<i>welfare</i>)	Um mal-estar pelo agravamento das carências	Aspiração dos direitos humanos e dignidade – desafios para se transformar
Instância reguladora	Crescentemente o Estado	Crescentemente o Mercado	Crescentemente a Vida
Relação entre os povos	Paz	Guerra	Diálogo
Relação entre grupos sociais	Maior igualdade	Maior desigualdade	Equidade e justiça
Economia	Forte crescimento	Crescimento lento e estagnação	Parcerias e produção responsável
Progresso	Promotor da riqueza	Causador de impactos ambientais	Trabalho decente e crescimento econômico Redução da desigualdade Erradicação da pobreza
Mundo	Interdependência (mercados) e complementaridade	Globalização e exclusão de regiões desnecessárias	Comunidade planetária sustentável

Fonte: Bursztyn (2001), adaptado pelos autores.

Considerações finais

As discussões a que nos propomos, neste estudo, contribuem para realinhar a ideia de que o conhecimento não é estático, é movimento pleno, fruto do pensamento e da ação. E o pensamento é uma metáfora apropriada para nos referirmos à ciência, à técnica e ao conhecimento, pois os sentidos que a vida assume, por meio dessas estruturas conceituais, respondem a diferentes compreensões, interesses e poder. Contudo, a reflexão que permitimos sobre o papel do conhecimento, ciência, técnica e sustentabilidade, diante das mudanças do mundo atual e de alguns impasses criados entre a consciência do desenvolvimento nessas áreas (ciência, técnica, conhecimento), como prenúncio de abundância e progresso, satisfação e qualidade de vida, levam-nos a questionar os atuais padrões de desenvolvimento. Não desistimos o valor do conhecimento, da ciência e da técnica, mas somos forçados a reconhecer ameaças econômicas e mercadológicas, pautadas em ações contrárias ao uso dos recursos naturais, visto que não obedecem à necessidade de ações efetivas contra a mudança global do clima e não reconhecem instituições eficazes, como valores importantes aos seres vivos e ao planeta.

Infelizmente, esses comportamentos são fruto de um paradigma e expressam um pensamento que representa a normalização – *imprinting*, funcionando como cegueira à realidade. O esforço requerido de todos situa-se na busca por uma educação de qualidade, capaz de contribuir com o conhecimento pertinente e, assim, reconhecer a diversidade de visões de mundo que possibilitem o bem comum em um mundo plural e em contínua mudança. Nesse sentido, conhecimento pertinente e educação de qualidade referem-se a uma preocupação com o ensino, pois a lição apropriada está nas mudanças que se sucedem no mundo e que não podem ser ignoradas. A escolarização e a educação formal são fundamentais, como abordagem de educação ao longo da vida, mas devem ser complementadas, continuamente, em outros espaços sociais, como trabalho, lazer, mídia, ampliando as perspectivas de implementação da *Agenda 2030: transformando nosso mundo para o Desenvolvimento Sustentável* e dos *17 ODS*, a compreensão mais premente da sustentabilidade multidimensional.

Respondendo ao nosso questionamento inicial, a sustentabilidade é um propósito de aprendizagem e abre caminho a um ensino pertinente e a uma educação de qualidade, apontando para a capacidade da ciência, da técnica e das tecnologias, como formas de conhecimento capazes de reverter a degradação ecológica. No campo educacional, pertinência, qualidade e sustentabilidade adquirem sentido no diálogo de saberes e no contexto da diversidade ecossistêmica e da diversidade cultural. A educação deve pensar o ensino para um planeta em risco iminente, por isso uma abordagem sobre o ecossistema natural da vida, do indivíduo, da espiritualidade, da economia, da política, do trabalho, entre outras, são formas de realidade a

serem vividas e experimentadas, criadas e recriadas, permanentemente, sob o signo da sustentabilidade.

Referências

- BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é? O que não é?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BURSZTYN, M. **Ciência, ética e sustentabilidade: desafios do novo século.** Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- GEORGESCU-ROEGEN, N. **O decrescimento: entropia, ecologia, economia.** São Paulo: Senac, São Paulo, 2012.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.
- LEFF, E. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes.** São Paulo: Cortez, 2012.
- MOROSINI, M. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Educação.** Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015 ISSN: 0101-9031 <http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822>
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2011.
- VEGA, A. P. V. **Sustentabilidade, educação e trabalho: educar para a mudança e a sustentabilidade.** Cruz Alta: Ilustração, 2021.
- UNESCO. *Site.* **Correio da Unesco:** muitas vozes, um mundo. e-ISSN 2179-8818. <https://pt.unesco.org/courier/2018-2/antropoceno-os-desafios-essenciais-um-debate-cientifico>. Acessado em: 30 de jun. de 2023.
- UNESCO. Agenda 2030. **Transformando nosso mundo.** Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. <https://sustainabledevelopment.un.org>. Acessado em 29.06.2023.



GT5: Linguagens e Tecnologia





Cenas alfabetizadoras

Marli De Conto
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: A escrita é um recorte da pesquisa que leva como título e tema: Cenas alfabetizadoras. A pergunta que será proposta no ateliê é a mesma que transita na pesquisa: Como as alfabetizadoras participantes dos ateliês alfabetizam? O método da pesquisa se dá através de cartografia por cenas. Para compor o método cartográfico, por meio de escrita de cenas alfabetizadoras, temos os objetivos específicos que seguem: I – Mostrar cenas de vida e de sala de aula da alfabetizadora-pesquisadora e II – Movimentar cenas de alguns discursos das pedagogias alfabetizadoras. O estudo dará espaço por meio de ateliê, às escritas de cenas de sala de aula e às alfabetizadoras do município de Veranópolis – RS.

Considerações iniciais

A força literária se dá com Corazza (2005) e com a obra *Lições de casa* (1978), que tem campo literário discursivo e escrita apaixonante. Nas escritas da pesquisa, a autora dá voz a Ela, que salta nas escritas como a filha, estudante, mãe, professora, alfabetizadora e se torna pesquisadora. Ela ganha espaço no texto, assim como as crianças de sua sala de aula e suas colegas professoras. Dependendo da cena, o local ou o cenário podem ter variações de atos que envolvem alfabetização.

A escrita inicia no primeiro bloco trazendo cenas de vida e de sala de aula, que introduz o leitor na pesquisa e monta o objetivo de “mostrar cenas de vida e de sala de aula da alfabetizadora-pesquisadora” com o título “vira aquela folha, é ali que está escrito o que tu procura, neste rascunho”.

Discussão

O bloco inicial está dividido em “Uma vida de professora” com o título “Olha ali, está ali, fala com ela. Abraço” que são as cenas que impulsionam ela. Outra parte deste objetivo – uma vida de professora na sala de aula em “Obrigado. Abraço”. Ela escreve instantes que foram tão bacanas nas vivências em sala de aula, e fora dela, que vivenciadas na alfabetização, que mereciam aparecer na dissertação.

E complementa este conjunto de escrita em “Vão se virando do jeito que dá – uma vida de professora que pesquisa”. Ela insere esse diferente que ela vive na pesquisa, palavras, emoções, leituras, relações. Neste bloco, as escritas das cenas ajudaram na reflexão enquanto pesquisadora e certificaram Ela a encontrar o seu território, a alfabetização.

No segundo bloco, com o título “Sito ti, sito ti me tosa?” onde traz o objetivo de “movimentar cenas de alguns discursos das pedagogias alfabetizadoras” a maioria das cenas são de sala de aula de alfabetização, este movimento de criar as cenas e trazer para a pesquisa seria um processo da cartografia, de criar, de construir cenas com o intuito de mostrar o uno de cada cena que inspira e proporciona para alfabetizar.

O ateliê que será proposto para as professoras de primeiros anos do município de Veranópolis – RS, será oferecido a troca e a escuta de cada professora em escritas de cenas das suas salas de aula, de como elas alfabetizam.

Essa possibilidade se dá pois, nas formações que são oferecidas, é ensinado um método, uma teoria, sim, isto é colocado em prática na sala de aula, mas não é perguntado como é feito em sala de aula, como os professores de alfabetização ensinam a criança a ler e escrever. O que parece nestas formações é que o professor está nelas para aprender mais um método, ir para a sala de aula e aplicar. Entretanto, as professoras de alfabetização sabem muito, tem muita criatividade, muita coisa para contar de sua sala de aula.

Considerações finais

Na tentativa de fluir movimentos, a professora alfabetizadora pesquisadora se provoca. Dessa provocação cria um modo de fazer cena na alfabetização. Assim, a fruição filosófica para a pesquisa é o método da cena do filósofo Jacques Rancière (2021).

A cena como método de pesquisa possibilita estudar o objeto por várias linhas, exige que o pesquisador se lance em diferentes territórios, impulsionando reflexões.

Cada cena expressa o que foi capturado naquele momento, ou sobre o assunto que requeria atenção. Criar cena é trabalhar com singularidade, o único, aquilo que é breve. Que no conjunto define uma continuidade política, artística ou teórica. A

cena é o pensamento acontecendo, é quando se depara com o oposto do que é dado como certo, é a quebra da certeza.

Muitas situações e vivências ocorrem em uma sala de aula. As cenas de alfabetização trazem a sensibilidade daquele momento, do minúsculo. Na criação das cenas é possível trazer traços do compreensível a partir daquele excerto.

A professora que utiliza, sim, os métodos, mas que proporciona à sua turma a possibilidade de usar aquilo que aprende em seu ambiente de convívio social, criando pontes, que lança oportunidades de aprendizagem e anseia por valorização.

Referências

- CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- LADEIRA, Julieta de Godoy. **Lições de casa exercícios de imaginação**. Coordenação Julieta de Godoy Ladeira, et al. HRM Editores Associados Ltda. 1978.
- MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. **O método da cena em Jacques Rancière: dissenso, desierarquização e desarranjo**. Ensaio. Galáxia. São Paulo, v. 47, 2022, p. 1-21. ISSN: 1982-2553. Publicação contínua. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1982-2553202253828>>. Acesso em: jan/22.
- RANCIÈRE, Jacques, 1940 – **O método da cena**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Quixote Do, 2021.
- VOIGT, André F. **O conceito de “cena” na obra de Jacques Rancière: a prática do “método da igualdade”**. Artigo. Kriterion 60 (142). Jan-abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0100-512X2019n14202afv>>. Acesso em: jan/22.



Práticas de contabilidade empresarial: uma vivência simulada de um escritório contábil

Aline Alves Siridó de Souza
Mestranda em Educação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

José Juliano Nogueira Rios
Graduado em Ciências Contábeis
Centro Universitário Inta – UNINTA

Resumo: O presente trabalho apresenta a experiência da metodologia utilizada no Curso de Ciências Contábeis, na modalidade a distância, com a prática de contabilidade simulada, com a utilização de software, Fortes Web, para o desenvolvimento das atividades propostas. O Curso de Ciências Contábeis oferta duas disciplinas de práticas de contabilidade. Por ocasião da metodologia do curso ser a distância, a utilização do software totalmente *on line*, com o acompanhamento sistemático do professor da disciplina, e os encontros síncrono periódicos, favorecem um acompanhamento integral e *feedbacks*. A prática de simulada, como metodologia de ensino de contabilidade, favorece o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes preteridas no perfil do profissional egresso, favorecendo a formação acadêmica e profissional.

Introdução

O Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis na modalidade a distância, do Centro Universitário Inta – UNINTA, tem como foco a formação de contadores e gestores das informações contábeis, capazes de desenvolver, analisar e implementar

sistemas de informação contábil e de controle gerencial, exercendo com ética as atribuições e prerrogativas previstas na legislação pertinente.

Com o foco nesse objetivo, o curso oferta, nos semestres 7º e 8º, as disciplinas de Práticas de Contabilidade Empresarial I e II, respectivamente, as quais visam simular as atividades ocorridas em um escritório contábil como por exemplo: elaboração de balancetes, escrituração contábil, lançamento de notas fiscais, emissão de guias de impostos, vinculação de contas, lançamento de folhas de pagamentos e seus encargos sociais e trabalhista, emissão de demonstrativos contábeis (BP e DRE) entre outros.

Para alcançar esse objetivo, o curso de Ciências Contábeis EAD, oferece aos alunos uma prática simulada através do uso de um software contábil, o **Fortes Web**, no qual é possível desenvolver as principais ações desenvolvidas nos setores contábil, fiscal e pessoal, onde funcionam de forma integrada, refletindo na agilidade do processo, tornando-o mais real.

A prática contábil é desenvolvida com a utilização de software específico, sendo considerado um Sistema de Informação que congrega vários módulos, que resultam as áreas de atuação da contabilidade. Assim sendo, de extrema importância, para o profissional de contabilidade, a habilidade em trabalhar com ele.

Desta forma, as simulações desenvolvidas nas disciplinas de Práticas de Contabilidade Empresarial I e II são extremamente valiosas para os estudantes de contabilidade, uma vez que proporcionam uma experiência prática de como funciona um escritório contábil e como são realizadas as tarefas diárias.

Os alunos realizam diferentes tarefas, conforme as orientações do material didático e supervisão direta do docente, no plano de disciplina, como se estivessem trabalhando em um escritório contábil real. Favorecendo assim que o tenham experiência prática na área, além dos encontros síncronos, onde o professor interage diretamente com os alunos, tendo o momento dos *feedbacks* para melhorar seu desempenho.

De maneira geral, essas práticas e simulações são oportunizadas para que os alunos adquiram experiência prática, preparando-os para o mercado de trabalho, com habilidades, competências e atitudes dos profissionais da contabilidade.

Objetivos

Geral

- Capacitar os alunos para a realização de práticas contábeis, com a utilização de sistema contábil profissional (no modo acadêmico), visando o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes exigidas para o profissional da Contabilidade.

Específicos

- Proporcionar aos alunos experiências práticas em contabilidade, para que possam desenvolver habilidades técnicas e comportamentais necessárias para o exercício da profissão contábil.
- Estimular a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso de Ciências Contábeis, por meio do uso de ferramentas e *softwares* contábeis, possibilitando a realização de atividades contábeis de forma prática e eficiente.
- Fomentar a integração entre a teoria e a prática, por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a análise crítica das informações contábeis e a interpretação dos resultados obtidos, a fim de subsidiar a tomada de decisões gerenciais mais eficazes.

Metodologia

O processo de metodologia de um curso superior em EAD envolve a utilização de uma série de estratégias, técnicas e recursos educacionais específicos para atender às necessidades dos estudantes.

Para o desempenho mais eficiente e eficaz das disciplinas de Práticas de Contabilidade Empresarial I e II, do curso de Ciências Contábeis EAD, são desenvolvidas:

- **Momentos Síncronos:** que consistem em encontros ao vivo, no qual os alunos podem interagir entre si e com o professor da disciplina. Esse momento é propício para sanar dúvidas ou questionamentos apresentados no decorrer da disciplina. Esses momentos também são gravados e disponibilizados aos alunos, na sala da disciplina, para que possam assistir a qualquer momento;
- **Material Didático:** consiste em um material elaborado para simular eventos contábeis que ocorrem rotineiramente em um escritório de contabilidade;
- **Avaliação:** é composta pela realização da escrituração dos eventos fornecidos no material didático, no sistema Fortes Web, seguido da emissão dos principais demonstrativos contábeis e das respectivas folhas de pagamentos. Sempre buscando avaliar o desempenho e o aprendizado práticos dos alunos.
- **Tutoria:** suporte personalizado, orientação e *feedback* de tutores e professores, que acompanham e auxiliam os alunos através de um chat – tira dúvidas;
- **Plataforma de Ensino:** uso do Ecossistema de Aprendizagem que possibilita uma melhor interação com o AVA (Ambiente Virtual do Aluno), tornando-o mais didático. Uso do *software* contábil Fortes Web, provocando no aluno uma convivência simulada de lançamentos e registros contábeis diretamente em um sistema contábil de aplicabilidade prática e real.

Desta forma, um plano de ensino bem estruturado, permite a aplicação dos conceitos e princípios contábeis apreendidos por meio de vídeo aulas no decorrer do curso em situações práticas e reais da vida profissional, através da utilização da ferramenta contábil, Fortes Web, desenvolvendo assim, a capacidade de analisar e interpretar informações financeiras e contábeis, utilizando ferramentas e tecnologias contábeis para a execução de tarefas práticas e trabalhando em equipe de forma colaborativa para solucionar problemas e tomar decisões.

Marco teórico

A prática contábil simulada é uma metodologia de ensino que tem se mostrado eficaz na formação de profissionais de contabilidade. Segundo Araújo et al (2019), a prática contábil simulada consiste em encenar, de forma controlada, situações reais de trabalho contábil, permitindo que os alunos possam desenvolver habilidades e competências importantes para o exercício da profissão.

Para Albuquerque e Silva (2020), a prática contábil simulada possibilita aos alunos vivenciar situações reais do mercado de trabalho, sem a pressão de resultados financeiros e pressões externas, o que favorece o aprendizado e o desenvolvimento das competências necessárias para a profissão. Já Lima et al (2021) afirmam que a prática contábil simulada é um método que permite que os alunos experimentem, na prática, os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, possibilitando uma melhor assimilação dos conceitos.

Segundo Arruda e Oliveira (2020), a prática contábil simulada também permite que os alunos possam desenvolver habilidades como trabalho em equipe, comunicação e liderança, além de aprimorar sua capacidade de resolução de problemas. Para Lopes et al (2020), a prática contábil simulada também pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que possibilita a identificação de lacunas na formação dos alunos e a adequação do conteúdo programático às demandas do mercado.

Portanto, a prática contábil simulada é uma metodologia de ensino que pode contribuir significativamente para a formação de profissionais de contabilidade mais qualificados e preparados para atender as demandas do mercado. Seu uso é apoiado por diversos autores, que destacam sua eficácia na formação de profissionais de contabilidade.

Resultados e discussão

A implementação das práticas aplicadas ao curso de Ciências Contábeis EAD com o uso de tecnologias digitais, como softwares de gestão contábil, trouxe benefícios significativos para o processo de aprendizagem dos alunos. Foi possível observar um aumento na motivação e no interesse dos estudantes através das disciplinas de

Práticas de Contabilidade Empresarial I e II, uma vez que os desenvolvimentos das disciplinas ocorreram de forma mais dinâmica e interativa.

A utilização de sistema Fortes Web também se mostrou bastante eficiente, permitindo que os alunos pudessem experimentar situações reais de gestão contábil e desenvolver habilidades práticas importantes para a sua formação profissional. Além disso, a integração dos conteúdos teóricos com a prática, através da utilização dessa ferramenta, foi um fator positivo para a compreensão dos conceitos pelos estudantes.

O sistema Fortes Web é totalmente online, permite que o estudante possa acessá-lo por qualquer equipamento (computador, *notebook*, *tablet* ou *smartphone*) conectado à internet, a qualquer horário e local. Com isso, o sistema dispõe aos estudantes e professores, uma maior mobilidade na realização dos registros contábeis, ganhando em agilidade, segurança e precisão das informações.

A simulação prática de um escritório contábil realizada no sistema Fortes Web é dividida e vivenciada em 03 módulos: o Contábil, o Fiscal e o Pessoal, onde funcionarão de forma integrada, sendo possível agilizar todo o processo de lançamentos.

Ao acessar o sistema Fortes Web, como passo inicial, o aluno deverá registrar seu usuário, inserir o Código de Convite (fornecido no AVA, na sala da disciplina) e escolher a Instituição de Ensino.

Com a complementação dos passos iniciais de registro, o aluno estará apto a criar sua empresa e iniciar seus lançamentos nos Setores Contábil, Fiscal e Pessoal.

Imagem 1 – Módulos do Sistema Fortes web



Fonte: Sistema Fortes Academy

A criação da empresa deverá ser realizada através do acesso ao Módulo Contábil, sendo seguido pela definição do Plano de Contas que será utilizado pela empresa.

No Módulo Contábil, o sistema Fortes Web dispõe do recurso de Lançamento Modelo, extremamente útil no dia a dia, pois os lançamentos são feitos automaticamente através da simples identificação do fato contábil. Os lançamentos podem ser feitos no Módulo Contábil nas quatro modalidades: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Fórmula. Além de facilitar o processo manual, é possível agilizar o processo de escrituração com a importação dos lançamentos a partir dos arquivos em formato padronizado em formato CSV e o leiaute nacional do SPED Contábil.

Por meio desse módulo, o aluno também terá acesso a geração e emissão dos livros contábeis (Caixa, Razão e Diário), aos principais demonstrativos contábeis (Balancetes, Balanço Patrimonial, Demonstrativo do Resultado do Exercício – DRE, Demonstrativo de Fluxo de Caixa – DFC, Demonstrativo dos Lucros e Prejuízos Acumulados – DLPA e as Notas Explicativas), além de ser possível a realização de conciliação e encerramento do exercício.

Imagem 2 – Opções de Ações no Módulo Contábil

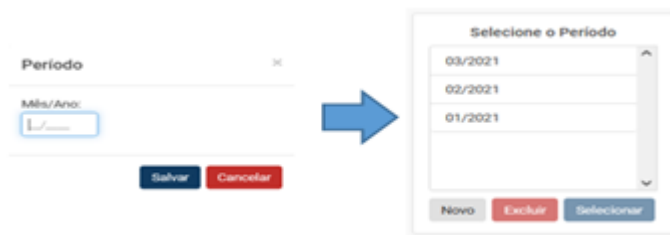


Fonte: Sistema Fortes Academy

Para o Módulo Fiscal, a ferramenta permite a realização de importações das informações dos registros de entradas e saídas que foram inseridos, sem a necessidade de digitação, de forma automática. A Escrituração Automática, consiste na compilação do processo de escrituração dos documentos em pequenos passos, sempre em integração com o módulo contábil.

Nesse módulo, o aluno irá inicialmente criar os períodos de trabalhos, e com isso, está apto a realizar os demais cadastros (produtos, serviços, participantes, notas fiscais, e unidades de medida), realizar os registros de entradas e saídas de notas fiscais, determinar a composição da receita bruta da empresa no período e realizar as apurações dos tributos incidentes em sua operação.

Imagem 3 – Criação de Período



Fonte: Sistema Fortes Academy

Para tornar o sistema apto para realizar as devidas configurações, para que os valores lançados no Módulo Fiscal, migrem para o Módulo Contábil, se faz necessá-

rio, ao término, realizar o “Bloqueio do Período”, desta forma, todos os lançamentos estarão presentes nos demonstrativos contábeis.

Já o Módulo Pessoal, o sistema permite que com poucas informações, o sistema já compreenda toda a parametrização necessária em diversos cadastros. Nesse módulo, o aluno irá cadastrar os empregados, registrar faltas, horas extras, férias e rescisão contratual, além de permitir a emissão das folhas de pagamentos por período.

Imagem 4 – Opções de Ações no Módulo Pessoal



Fonte: Sistema Fortes Academy

Os resultados obtidos com a implementação das disciplinas de Práticas de Contabilidade Empresarial I e II, aplicadas ao curso de Ciências Contábeis EAD evidenciam a importância do uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a contabilidade exige muita prática e aplicação de conceitos, e o uso dessas ferramentas permite que os alunos desenvolvam habilidades e competências práticas importantes para o seu futuro profissional.

No entanto, é importante destacar que a utilização dessas tecnologias deve ser feita de forma consciente e planejada, a fim de que realmente agregue valor ao processo de aprendizagem. É necessário que o professor tenha conhecimento técnico e pedagógico para utilizar essas ferramentas de forma eficiente e que as adapte à realidade do seu público-alvo.

Por fim, é importante destacar que as práticas aplicadas ao curso de Ciências Contábeis EAD do UNINTA, devem ser vistas como complementares ao conteúdo teórico, e não como substitutas. A teoria é fundamental para a compreensão dos conceitos contábeis, mas a prática é essencial para a formação de profissionais qualificados e preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

Considerações finais

Diante dos resultados e discussões apresentados neste relato de experiência sobre as práticas aplicadas através das disciplinas de Práticas de Contabilidade

Empresarial I e II ao curso de Ciências Contábeis EAD com o uso de tecnologias digitais, é possível concluir que essa abordagem pode trazer inúmeros benefícios para o processo de ensino e aprendizagem.

A utilização de softwares de gestão contábil e simuladores contábeis proporciona aos alunos uma experiência mais realista e prática, permitindo que eles desenvolvam habilidades importantes para sua futura carreira profissional. Além disso, essas ferramentas ajudam a integrar o conteúdo teórico com a prática, o que contribui para a compreensão dos conceitos pelos estudantes.

No entanto, é importante que essas tecnologias sejam utilizadas de forma planejada e consciente pelos professores, com o objetivo de agregar valor ao processo de aprendizagem. É necessário que haja investimentos em infraestrutura tecnológica e que os docentes tenham conhecimento técnico e pedagógico para utilizá-las de forma eficiente.

Por fim, as práticas aplicadas ao curso de Ciências Contábeis EAD devem ser vistas como complementares à teoria, e não como substitutas. A integração entre teoria e prática é fundamental para a formação de profissionais qualificados e preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

Dessa forma, conclui-se que as práticas aplicadas ao curso de Ciências Contábeis EAD com o uso de tecnologias digitais (Fortes WEB) são uma importante ferramenta para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação de profissionais mais capacitados e preparados para o mercado de trabalho.

Referências

- ALBUQUERQUE, A. L.; SILVA, E. P. O uso da prática contábil simulada no processo de ensino e aprendizagem na formação em contabilidade. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 21, n. 1, p. 41-52, 2020.
- ARAÚJO, F. C. et al. O uso da prática contábil simulada como método de ensino na graduação em contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 13, n. 3, p. 351-371, 2019.
- ARRUDA, J. R.; OLIVEIRA, R. C. A prática contábil simulada como ferramenta para o desenvolvimento de competências em contabilidade. In: **Anais do 21º Congresso Brasileiro de Contabilidade**, Balneário Camboriú (SC), 15 a 18 de novembro, em 2020.
- LIMA, A. L. et al. A prática contábil simulada como ferramenta para a formação de profissionais de contabilidade. In: **Anais do XLI Encontro Nacional de Engenharia de produção**. Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, 18 a 21 de outubro de 2021.
- LOPES, D. B. et al. A prática contábil simulada como ferramenta para a melhoria da qualidade do ensino em contabilidade. In: **Anais do 21º Congresso Brasileiro de Contabilidade**, Balneário Camboriú (SC), 15 a 18 de novembro, em 2020.



Valor linguístico no ensino de língua: uma abordagem psicolinguística

Raquiani Francieli Odorcick
Mestranda em Letras e Cultura
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: O presente estudo visa apresentar as contribuições do ensino de língua pautado na noção de valor linguístico para o ensino de compreensão leitora. Para isso, buscamos evidenciar como os pressupostos saussurianos colaboram para o desenvolvimento de habilidades cognitivas preditoras da compreensão leitora, a partir de uma abordagem psicolinguística (SPINILLO, 2013; PELANDRÉ, 1999; KLEIMAN, 2002; SCLIAR-CABRAL, 1991). Então, discutiremos como as práticas de sala de aula baseadas na noção de valor podem contribuir para a qualificação das habilidades linguísticas e cognitivas necessárias à compreensão textual. Por fim, este estudo busca compartilhar uma sugestão de subsídio teórico que, transposto para o contexto de aprendizagem, pode potencializar a aprendizagem da compreensão leitora, sendo assim um recurso consistente para o professor em sala de aula.

Considerações iniciais

O desenvolvimento da leitura proficiente é um dos principais objetivos da Educação Básica, especialmente, do componente de Língua Portuguesa. Contudo, essa tarefa ainda é um desafio para muitos professores, conforme dados divulgados pela pesquisa que avaliou o nível de letramento em leitura dos estudantes brasileiros. Devido a essa dificuldade, muitos pesquisadores se propõem a discutir a leitura por diferentes perspectivas, neste estudo, portanto, buscaremos aliar os estudos cognitivos da leitura, oriundos da Psicolinguística, aos estudos de Linguística Geral, especialmente, os pressupostos saussurianos.

Desse modo, buscamos evidenciar a noção de valor linguístico saussuriano que, transposto para o ensino de língua, pode incentivar os estudantes a desenvolver as relações sintagmáticas e associativas que contribuem para a atribuição de valor ao signo linguístico. Em vista disso, contribuindo também para o desenvolvimento dos processos cognitivos inferenciais e metacognitivos, que são indispensáveis para a leitura proficiente.

Por fim, este estudo busca colaborar para que os docentes tenham conhecimento dos processos cognitivos que sustentam a habilidade leitora para que, a partir disso, sejam capazes de incentivar o desenvolvimento de cada etapa do aprendizado da leitura, além de terem a autonomia necessária para adaptar as atividades de acordo com a necessidade dos aprendizes, evitando, assim, métodos generalistas de ensino. A fim de atingir esse objetivo, na primeira seção apresentaremos brevemente os estudos a respeito do processamento cognitivo da leitura e, na sequência, apresentaremos a noção de valor linguístico, proposto por Saussure (2012).

Processamento da leitura e a compreensão de texto

A proficiência em leitura é considerada uma atividade complexa porque compreende a construção e a reconstrução dos significados de um discurso. Nessa atividade estão envolvidas habilidades de níveis linguístico e cognitivo. Os conhecimentos linguísticos desempenham papel central no processamento de um texto, contudo, as habilidades cognitivas também possuem grande relevância, visto que na leitura proficiente ambas as habilidades são articuladas simultaneamente e, em muitos momentos, estão interconectadas.

Segundo Kleiman (2002, p. 13) os conhecimentos linguísticos necessários à leitura proficiente incluem a habilidade de decodificação, conhecimento de vocabulário, regras da língua e o conhecimento sobre o uso da língua. Do mesmo modo, Spinillo (2013, p. 171) destaca que o leitor precisa ter as habilidades de decodificação, vocabulário, conhecimento sobre sintaxe e gêneros textuais. Além disso, ele precisa também ativar habilidades cognitivas para a realização de inferências, monitoramento da leitura e uso eficiente da memória. Ainda, nesse sentido, Pelandré (1999, p. 23) complementa mencionando que o aprendizado da leitura depende de que o aprendiz seja capaz de “estabelecer a correspondência entre palavras escritas e palavras faladas, e determinar o significado que elas comportam”, ou seja, mobilize as habilidades linguísticas e cognitivas para que possa compreender o texto lido.

Assim, os estudos cognitivos da leitura discutem o processo mental que sustenta a leitura proficiente, bem como o processo pelo qual se dá o aprendizado dessa habilidade e também as possíveis causas para os desvios de compreensão. Pesquisas (PELANDRÉ, 1999; KLEIMAN, 2002; SPINILLO, 2013; SCLiar-CABRAL, 1991), então, apontam que a fase inicial de leitura se dá por meio de uma consciência fonológica, isto é, pela capacidade do leitor em atribuir a cada forma ortográfica uma pronúncia,

por meio do processo de decodificação. Mas esse processo também requer que o aprendiz ative, de modo interativo, em seu sistema mental não apenas representações fonológicas, mas também representações semânticas e ortográficas.

A decodificação tem início na captura visual da informação, através de movimentos oculares que são denominados sacadas. Essas informações são enviadas à memória para, depois disso, serem reconhecidas pelo leitor. Pelandré (1999) exemplifica mencionando que a mente do leitor constrói, ao longo dos anos, uma espécie de dicionário interno, ou seja, um léxico mental. E a partir desse dicionário mental, ele poderá localizar a entrada lexical apropriada para cada situação. Desse modo, podemos considerar que o leitor não faz o reconhecimento das palavras, mas sim de suas unidades de significação (SCLIAR-CABRAL, 1991, p. 46).

Segundo Pelandré (1999), os conhecimentos semânticos são indispensáveis para a proficiência em leitura, isso porque os conhecimentos advindos somente da experiência direta do indivíduo com o meio em que está inserido, nem sempre será suficiente para o processamento correto de uma informação nova. Assim, é indispensável que o jovem leitor desenvolva a sua memória lexical e semântica, formada pelos conhecimentos de mundo adquiridos através da linguagem verbal, para que possa ocorrer a construção de novos sentidos. Do mesmo modo, segundo Spinillo (2013, p. 175), um acesso semântico ineficiente gera problemas de compreensão, tanto em crianças quanto entre adultos. Ou seja, decodificar a palavra sem atribuir-lhe a significação adequada torna impossível a compreensão de um enunciado.

Desse modo, as práticas de ensino de língua, a partir da noção de valor saussuriano, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dos processos inferenciais que são responsáveis pela significação adequada de um termo. Para tanto, faz-se necessário discutir os pressupostos saussurianos a fim de compreendermos a noção de valor linguístico.

Noção de valor linguístico e o ensino de língua

Partimos do pressuposto de que a linguagem é uma faculdade humana que permite que os indivíduos se comuniquem por meio da língua, que por sua vez é um sistema de signos (SAUSSURE, 2012, p. 46). Além disso, para Saussure, signo é “uma entidade psíquica” formada por um conceito (significado) e uma imagem acústica (significante). O signo, então, é a união desses elementos, em que uma parte é a entidade física (forma) e a outra é a psíquica (significação). Ainda, segundo o linguista (SAUSSURE, 2004, p. 37), os signos são determinados coletivamente e o seu valor se dá pela diferenciação. Desse modo, o significado dos signos não é natural, isto é, a sua forma pode ser representada por qualquer outra. Assim, de acordo com Saussure, os signos são arbitrários e negativos, ou seja, o seu valor é determinado pela relação de oposição com os demais signos de um sintagma.

Dessa maneira, uma palavra tem seu valor “verdadeiramente determinado pelo concurso do que existe fora dela. Fazendo parte de um sistema, está revestida não só de uma significação, como também, e sobretudo, de um valor” (SAUSSURE, 2012, p. 162). Enquanto o significado de um termo, ou signo, costuma ser preestabelecido, como consta no dicionário, o valor, por sua vez, é mutável e determinado pelo contexto e pelos termos vizinhos. Isso é possível porque o valor de um signo só é determinado pela presença de outros, visto que um signo pode ter seu valor alterado, mesmo que nada nele seja modificado, apenas trocando o signo vizinho (SAUSSURE, 2004). Nesse sentido, Saussure argumenta que a língua é constituída por diferenças e oposições, por que “1º Um signo só existe em virtude de sua significação; 2º uma significação só existe em virtude de seu signo; 3º signos e significação só existem em virtude da diferença dos signos” (SAUSSURE, 2004, p. 37).

A fim de exemplificar essa ideia, Saussure (2004) compara a língua a um jogo de xadrez, mencionando que se colocarmos um grão de feijão no lugar da rainha, o grão passará a ter valor da Rainha. E o mesmo processo acontece com a língua, uma vez que não há razão para se buscar o significado isolado de um signo, já que na língua não se pode considerar cada elemento por si só. Por isso, os termos são considerados vazios, e a imagem acústica de um signo não representa seu conceito, isto é, “se uma palavra não evoca a ideia de um objeto material, não há absolutamente nada que possa precisar seu sentido, a não ser por via negativa” (SAUSSURE, 2004, p. 69).

De acordo com Saussure (2012), a atribuição de valor a uma palavra é resultado da relação entre dois eixos: *associativo* e *sintagmático*. O eixo sintagmático é responsável pelas combinações realizadas na estrutura do enunciado. Ao produzirmos um enunciado, proferimos um signo de cada vez, por meio de uma condição linear, visto que é impossível pronunciarmos dois signos de uma única vez. Nesse sentido, “os termos estabelecem entre si, em virtude do seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua” (SAUSSURE, 2012, p. 171). Com base nisso, Saussure (2012, p. 172) afirma que “um termo só adquire valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos”.

O outro eixo responsável pela atribuição de valor a um signo é o associativo. Nesse eixo, a atribuição de valor acontece por meio da escolha de palavras que estão associadas mentalmente de diversas maneiras. Saussure exemplifica com o termo ‘relacionamento’, esse termo, por exemplo, pode evocar diversos tipos de associação a partir de um elemento comum: (a) o radical da palavra: relação, relacionado, relacional etc.; (b) por analogia: ligação, convivência, união etc.; e (c) o sufixo: ensinamento, armamento, estranhamento etc (SAUSSURE, 2012). Nesse sentido, podemos considerar que o valor de um signo está na relação entre os eixos sintagmático e associativo.

Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica pode, desde os anos iniciais, contemplar atividades que evidenciem a construção de sentido

na língua, por meio do uso das práticas sociais de linguagem. Assim, a partir dos pressupostos saussurianos, o docente pode desenvolver práticas de ensino que possibilitem os estudantes a perceberem como se dá a mudança de valor das palavras em um enunciado, bem como observar as mudanças de sentido que a alteração de determinados signos confere aos enunciados. Portanto, práticas de ensino da língua fundamentadas na teoria saussuriana, especificamente na noção de valor linguístico, podem auxiliar os estudantes a fortalecer as habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente.

Considerações finais

Os estudos cognitivos a respeito do processamento da leitura podem contribuir significativamente para a formação docente, visto que quanto mais o professor tiver conhecimento a respeito dos processos cognitivos que sustentam o aprendizado da leitura, mais ele será capaz de desenvolver atividades que promovam essas habilidades. Além disso, esses conhecimentos conferem autonomia para que o docente seja capaz de identificar em que etapa desse aprendizado seus alunos estão e quais etapas eles ainda necessitam desenvolver ou aprimorar para, assim, realizar a mediação necessária entre esses conhecimentos.

Diante do exposto, podemos conjecturar que as práticas de sala de aula ao promoverem o desenvolvimento do léxico mental dos aprendizes estará também promovendo as habilidades necessárias para o exercício da leitura e da compreensão leitora. Do mesmo modo, ao realizar atividades que contribuam para que o aluno perceba as diversas significações que uma palavra pode assumir, estará, também, promovendo as habilidades cognitivas e estratégias metacognitivas necessárias para a compreensão de textos. Por fim, os estudos linguísticos podem colaborar para as práticas de sala de aula, uma vez que, transpostos para o ambiente de aprendizagem, eles auxiliam na compreensão de como se dá a atribuição de valor aos signos linguísticos. Além disso, realizar a correta significação de um termo é fundamental para o exercício da leitura proficiente, mas para isso o leitor deve ser capaz de realizar as inferências necessárias para escolher o valor mais adequado em cada sentença, bem como realizar o monitoramento dessas escolhas, a fim de identificar quaisquer inadequações e corrigi-las enquanto realiza a leitura.

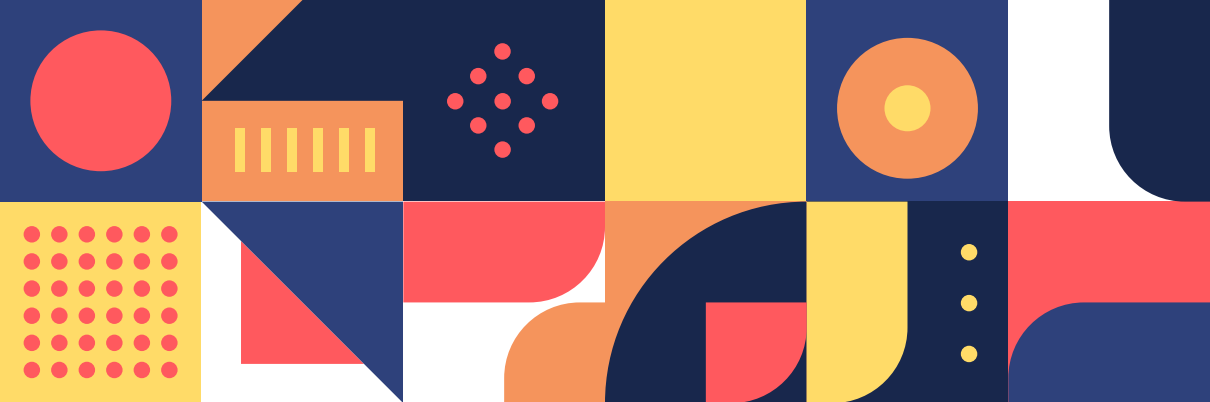
Referências

- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PELANDRÉ, N. L. Compreendendo o processamento da leitura: algumas considerações. **Revista Perspectiva**. Florianópolis. v. 17, n. 31, p. 21. – 29, jan./jun. 1999.
- SAUSSURE, F. de. **Escritos de Linguística Geral**. Tradução de: Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004. 296 p.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. Tradução de: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. 312 p.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1991.

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, Márcia Peruzzi E. da; SPINILLO, Alina (org.). **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 171-198.



Infância contemporânea: a tecnologia e o lugar do brincar

Fernanda Meneghel Cadore
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: A sociedade contemporânea traz consigo novos desafios, dentre eles o avanço tecnológico, que reflete uma série de mudanças na vida das pessoas e, conseqüentemente, das crianças. A tecnologia permite automatizar tarefas, agilizar compromissos, encurtar distâncias físicas e com isso, muda também a forma de brincar. O brincar, quando atrelado somente a aparelhos virtuais, gera um distanciamento de sua função inicial, que é a de promoção do desenvolvimento físico, cognitivo além de uma importante mediação e interação social. O objetivo deste estudo é discutir as implicações advindas das novas experiências tecnológicas mediadas por objetos eletrônicos sobre o brincar na infância contemporânea. Busca-se refletir sobre as conseqüências de um uso indiscriminado, no que diz respeito às funções constitutivas do sujeito. Contudo, entre os tantos desafios que se apresentam neste contexto, possivelmente o maior deles seja encontrar o ponto de equilíbrio quanto a utilização destas tecnologias, de modo que se possa assegurar uma constituição psíquica adequada às crianças, não excluindo assim o acesso a essas novas experiências tecnológicas, mas atribuindo o devido espaço a elas.

Introdução

A internet possibilita novas formas de comunicação e acesso à informação. Em contrapartida, observa-se a utilização dessa tecnologia por crianças muito novas. Na primeira infância, período que vai do nascimento aos 6 anos, a criança é apresentada às interações sociais, que são fundamentais e deveriam permear o seu desenvolvimento (CAIROLI, 2011).

Neste sentido, esta temática se faz importante e vincula-se ao Grupo de Trabalho Linguagens e Tecnologia, que nos provoca a refletir, sobre uma infância que nos inquieta diante de tantos avanços, e que muitas vezes não existe uma contrapartida de qualidade, de cuidado, em se tratando da utilização da tecnologia. A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece desde cedo, com o meio em que vive.

Reflexões sobre o brincar

Brincar é aprender; a brincadeira é estruturante, uma base que permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. A ludicidade do brincar prepara para o processo ensino-aprendizagem. Para Vigotski (2003), o brinquedo ajudará a desenvolver uma diferenciação entre ação e significado. A brincadeira revela-se como um importante instrumento para o desenvolvimento infantil, sendo responsável pelas evoluções psíquicas. De acordo com Bernardi (2016), a criança que brinca é beneficiada de diversas formas, já que a atividade lúdica promove sua autonomia, estimula sua criatividade e oportuniza um maior conhecimento sobre si. Na brincadeira, a criança interage com outras crianças, aprende e exercita a capacidade de dividir, de ceder, de esperar sua vez e de respeitar regras.

Para Winnicott (1975), a capacidade de brincar na criança aparece naturalmente no decorrer do desenvolvimento emocional saudável. O surgimento do brincar sinaliza que a criança foi bem-sucedida em seu processo de constituição subjetiva. Atualmente, cada vez mais cedo ocorre o uso de tecnologias por crianças, sendo comumente observada a presença destes objetos. Há que se pensar e podem-se relacionar essas tecnologias com o objeto transicional descrito por Winnicott (1975), que se caracteriza como um mediador entre mãe e filho. O autor se refere ao brincar, não a brincadeira, como algo a ser olhado em sua totalidade. Os objetos chamados de transicionais são aqueles que não pertencem ao corpo do bebê nem são plenamente reconhecidos como uma realidade externa compartilhada no social. A transicionalidade está no encontro entre o mundo psíquico e o mundo construído socialmente. Este campo intermediário constituído tanto pela realidade interna quanto pela realidade externa é fundamental para entender o brincar. Para o autor, a condição necessária para o vir a ser do sujeito ou seu sentido de existência no mundo aproxima o conceito de criatividade ao de constituição, incluindo a capacidade de expressar-se.

Ao brincar, é dada à criança a possibilidade de imaginar, criar, descobrir, montar, desmontar, experimentar, desistir e recomeçar. Também é o meio de se expressar e se relacionar com o mundo, com pessoas e com seus pares. Permite testar seus próprios limites e com isto conhecer a si própria. No jogo com outras crianças, é testada nas várias situações, em especial de competição ou de cooperação, de realização e de frustração, que são os protótipos da vida em sociedade e de trabalho. São as

atividades que permitem que conheça a si próprias no aspecto social e na solução de seus conflitos internos (WINNICOTT, 1975).

O brincar e a tecnologia

O brincar vem se modificando não só no modo, mas também nos objetos utilizados para brincar. Há alguns anos, as crianças encontravam-se nas ruas para brincarem de pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, andar de bicicleta, jogar bola, dentre outros. Neste contexto, o brincar socializa, resgata tradições culturais, costumes, promove interação, desenvolvimento pessoal, consciência grupal, estimula a criatividade e vivenciam regras, todos importantes para a constituição do sujeito. Hoje, e muitos justificam como medida de segurança, as crianças passam a maior parte do tempo dentro de casa brincando “sozinhas” com seus brinquedos eletrônicos (FRANCISCO; SILVA, 2015).

A internet transformou a forma de se relacionar, bastando um clique para acessar informações e pessoas a qualquer distância. Acessar vídeos, jogar videogame ou simplesmente navegar na internet é uma das atividades preferidas das crianças e nelas se emprega muito tempo. Os aparelhos eletrônicos emitem sons, no entanto, não conversam, não produzem diálogo para que os lugares sejam subjetivados, eles oferecem uma linguagem fragmentada, mas não sustentam sua função. Os adultos, por sua vez, ficam fascinados com as habilidades de seus filhos pequenos em apertar botões e deslizar telas, já que esta foi uma aprendizagem tardia para a geração deles (JERUSALINSKI; BAPTISTA, 2017).

No entanto, cabe destacar que alguns estudos apontam benefícios na utilização dos eletrônicos, como a sugestão de que o uso dos jogos eletrônicos poderia facilitar o processo de aprendizado (CONTI; SOUZA, 2011). Considerando a capacidade de interatividade que as tecnologias digitais proporcionam, compreende-se que seu uso, para auxiliar a aprendizagem, depende da forma como ocorre a relação entre o usuário e as informações contidas no programa utilizado. Quanto mais interativa for essa relação, maiores serão as possibilidades de enriquecer as condições de elaboração do saber (PAIS, 2005). Para Recuero (2012), outro aspecto positivo da relação da criança com a internet é que com a utilização elas se tornam conectadas e investigadoras, propiciando que aprofundem seus conhecimentos.

De acordo com Castro e Martins (2012), as crianças participam ativamente do processo e do mundo tecnológico, pois essa é uma realidade atual no contexto contemporâneo. Contudo, se faz relevante investigar o sentido que as crianças dão para esse mundo tecnológico, e como as relações sociais têm sido estabelecidas a partir dele. A tecnologia pode tanto informar quanto alienar. Nesse sentido, a questão do brincar e das novas experiências tecnológicas necessita ser repensada, tanto por pais quanto por educadores e instituições de ensino, a fim de ajudar a estabelecer uma relação saudável e crítica, da relação das crianças com o universo tecnológico.

Diante deste contexto, percebe-se a importância de uma reflexão acerca do espaço que cabe às brincadeiras tradicionais, frente às inúmeras tecnologias e brinquedos novos que surgem a todo o momento. A tecnologia pode sim, desde que utilizada de modo adequado, torná-los além de atrativos, educativos, auxiliando as crianças em processos de aprendizagens, através de jogos educativos ou pesquisas, contribuindo para criar formas de brincar e aprender. Neste sentido, o objetivo geral deste estudo é discutir as implicações advindas das novas experiências tecnológicas mediadas por objetos eletrônicos sobre o brincar na infância contemporânea.

Metodologia

Este estudo traz uma revisão da literatura de artigos e estudos sobre as novas experiências tecnológicas e as implicações sobre o brincar na infância. Este tipo de pesquisa conforme Lakatos e Marconi (2010) é definido como todo material escrito, filmado ou gravado que já se tornou público, relacionado ao tema de estudo. Desta forma, de posse destes materiais, o pesquisador pode chegar à outra definição do que já fora estudado sobre o tema, propiciando nova abordagem acerca do tema. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada pesquisa na base de dados disponíveis *on line* SciELO. Como estratégia de busca foram definidos os descritores: brincar; tecnologia e primeira infância. Os estudos selecionados são artigos publicados no período de 2012 a 2022. A escolha deste período deve-se ao fato deste tema ser atual e os estudos existentes serem recentes. Utilizaremos 8 pesquisas para este estudo, devido a relevância desses estudos. Esta sistematização inicial auxilia na compreensão do panorama das produções sobre o tema e consequentes reflexões.

Resultados e discussão

Com base nos estudos analisados, é possível perceber que historicamente muitas mudanças ocorreram nas concepções de infância e de brincar. Na contemporaneidade, a interação com os meios eletrônicos tem proporcionado semelhanças entre adultos e crianças, quanto a forma de socializar, necessitando de controle quanto a regularidade e frequência dos acessos. Nos estudos relacionados de Almeida, Silva e Teixeira (2016), percebe-se que o que ocorre entre as crianças e o aparelho celular é uma relação de troca onde as crianças muitas vezes se sentem sozinhas e acabam encontrando no celular, atividades que as ocupam. Os resultados na pesquisa de Gonçalves e Mathias (2017) indicam que as tecnologias influenciam na mudança de concepção de infância, por permitir que crianças e adultos possam ter acesso aos mesmos conhecimentos, deixando de ser os únicos detentores do saber, podendo representar tanto risco, quanto contribuição para o desenvolvimento infantil, dependendo da maneira que são utilizadas.

Na pesquisa de Silva (2017), é possível observar o nítido interesse das crianças pelas tecnologias digitais. Elas possibilitaram que as crianças realizassem constatações mais aprofundadas do que nas provas tradicionais, onde os recursos

tecnológicos apresentados colocaram à disposição dos alunos diferentes sentidos, bem como proporcionaram que fizessem novas descobertas, tornando assim as crianças mais investigativas e ativas no processo de busca por novos conhecimentos. A tecnologia mostrou-se mais atrativa, porque possibilitou às crianças terem a oportunidade de aprender de maneira diferente do que estavam adaptadas. Nos estudos de Becker (2017), ressalta-se o crescimento das tecnologias na vida cotidiana das crianças, ressaltando as possibilidades que se abrem em torno de novas práticas lúdicas que emergem com a apropriação criativa das tecnologias móveis.

Para Kafure e Rodrigues (2013), o lúdico faz parte do cotidiano infantil, as crianças têm um modo peculiar de aprender, elas aprendem brincando, no entanto, as atividades lúdicas requerem um planejamento e seleção do tipo de informação que as crianças terão acesso, considerando-a como um ser único, que tem seu tempo e forma de aprender únicas.

No estudo de Muller (2015), permite-se considerar as tecnologias como mais uma forma de assegurar o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças no meio educacional. Para Ferreira (2015), é possível perceber, nas expressões e manifestações das crianças durante a pesquisa de campo, uma forte influência da cultura midiática nas brincadeiras e referências tanto com relação aos produtos, quanto a presença dos objetos de consumo relacionados a essas referências. Contudo, Brougère (1998), afirma que no processo de interação das crianças com as tecnologias, o professor desempenha um papel significativo e estruturador da aprendizagem e da construção do conhecimento dos alunos no âmbito da escola. Essa análise pode ser considerada tanto no sentido de como o professor terá competências para mediar situações específicas, quanto como ele propõe atividades e utiliza linguagens em suas aulas, pois essas questões são reflexos de sua formação, bem como de sua apropriação particular da cultura midiática. Portanto, o educador também deve estar preparado para se apropriar criticamente das mensagens midiáticas, com isso proporciona um maior êxito ao atendimento das demandas de uma formação e educação que preconiza a preparação das crianças e jovens para a sociedade.

Para Feitosa e Silva (2013), ao investigar as possíveis mudanças no desenvolvimento infantil com o advento dos brinquedos e jogos eletrônicos, os resultados de suas pesquisas mostram dificuldades psicomotoras em crianças de 1ª infância e um desenvolvimento psicomotor esperado para as crianças de 2ª infância, concluindo que o brincar diversificado poderá trazer às crianças benefício mais expressivo no desenvolvimento de aspectos físicos, intelectuais e emocionais. Por meio das brincadeiras, as crianças experimentam atividades com o corpo. Ainda de acordo com Oliveira, Oliveira e Vaz (2008), a corporalidade se refere ao conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas e que pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos entre eles mesmos, com os

outros. Portanto, a corporalidade também envolve a aprendizagem de elementos da cultura corporal propriamente dita, como as brincadeiras infantis.

Os resultados da pesquisa de Castro e Martins (2012), demonstram os deslocamentos promovidos pela tecnologia no que se refere à subjetivação: aprendizagem, concentração, tempo, espaço, esforço e prazer. Concluiu-se que o empoderamento dado às crianças, pelo acesso à tecnologia, pode se tornar vazio, necessitando de auxílio para que se encontre um equilíbrio quanto à utilização. Não há como se distanciar da tecnologia nos tempos atuais e com o que tem trazido de aspectos positivos e negativos. Enquanto benefícios, de acordo com as pesquisas, tem-se mostrado através de crianças mais ativas, mais independentes, mais investigativas, curiosas e como sendo uma importante ferramenta educacional. No entanto, em contrapartida, observam-se crianças acessando conteúdos que antes eram vistos somente por adultos, o seu uso indiscriminado, sem limite de permanência de tela, a socialização e interação com familiares e amigos cada vez menor, a insatisfação e o desejo em possuir sempre o modelo mais novo de equipamento e outros eletrônicos, são alguns exemplos que cabem uma ampla reflexão e atuação frente ao que se apresenta.

Considerações finais

A partir da revisão da literatura, buscou-se refletir sobre o brincar contemporâneo que é marcado pela evolução dos meios eletrônicos e quais as implicações deste contexto. Neste estudo, abordou-se a relação da criança com as telas e com os brinquedos eletrônicos. Atividades envolvendo brinquedos tecnológicos têm feito parte do cotidiano das crianças, ocupando o espaço e o tempo que muitas vezes seria dedicado às brincadeiras tradicionais, onde caberia a fantasia, a socialização, o vínculo e o contato físico com outras pessoas, propiciando assim mais um amplo espaço para a constituição desta criança.

A sociedade tem se modificado consideravelmente nos últimos tempos, influenciando modos de ser e de viver dos sujeitos. Neste contexto, o brincar sofre influência direta pois está relacionado a oferta de novas possibilidades, ligadas à tecnologia. O brincar não é apenas uma ação espontânea de uma criança, em determinado momento, ele é a sua representação, revelando suas questões, seus traumas, seus conflitos, sendo necessário para seu desenvolvimento psíquico, ou seja, é um elemento fundamental na vida da criança.

Desta forma, conclui-se que são múltiplas as formas de ver a relação da infância com a tecnologia. Como visto, há aspectos positivos e negativos quanto à utilização, não cabendo generalizações, apontando somente o que não está bem, mas importante refletir e apropriar-se de possibilidades entre a infância, a tecnologia, as relações familiares e a escola, desenvolvendo assim diferentes habilidades e interações das crianças. Para que isto ocorra, é importante que pais e responsáveis

sejam os mediadores do uso de eletrônicos e internet, pois apesar de terem contribuições pedagógicas, motoras, de estimulação, necessitam de supervisão.

Entre os tantos desafios que se apresentam neste contexto, possivelmente o maior deles seja encontrar o ponto de equilíbrio entre o desejo das crianças em fazer uso destas tecnologias e o discurso e a prática dos pais e responsáveis, de modo que se possa assegurar uma constituição psíquica adequada às crianças, não excluindo assim o acesso a essas novas experiências tecnológicas, mas atribuindo o devido espaço a elas.

Referências

ALMEIDA, L. O. V.; SILVA, A. F.; TEIXEIRA, D. J (2016). Estudo da percepção de crianças entre 6 e 10 anos de idade da Instituição Patrícia Carvalho sobre o uso de novas tecnologias. **Anais do V SINGEP**. São Paulo.

BECKER, B (2017). **Infância, Tecnologia e Ludicidade**: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia: Bahia.

BERNARDI, D (2016). Reflexões acerca do brincar e seu lugar no infantil. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, 18, 82-92.

BROUGÈRE, G (1998). **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas.

CAIROLI, P (2011). A criança e o brincar na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da IMED**, 2, 340-348.

CASTRO, L. R.; MARTINS, L. T (2012). Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, 9(2), 619-634.

CONTI, F. D.; SOUZA, A. S. L (2011). O momento de brincar no ato de contar histórias: uma modalidade diagnóstica. **Psicologia Ciência e Profissão**. 30(1), 98-113.

FEITOSA, J. B.; SILVA, N. B (2013). Desenvolvimento Infantil e Tecnologia: Um Estudo Psicológico. **Revista Eletrônica de Psicologia**, 2, Curitiba.

FERREIRA, M. G (2015). Cultura lúdica e cultura midiática na contemporaneidade: o que as crianças pequenas revelam acerca desta relação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado**, 9(15), 132-152.

FRANCISCO, D. J.; SILVA, A. P. L (2015). Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. **Holos**, 31(6), 277-296.

GONÇALVES, J. P. ; MATHIAS, E. L. U (2017). As tecnologias como agentes de mudança nas concepções de infância: desenvolvimento ou risco para as crianças? **Horizontes**, 35(3), 162-174.

JERUSALINSKY, J.; BAPTISTA, A (2017). **Intoxicações eletrônicas**. O sujeito na era das relações virtuais. Salvador: Ágalma.

KAFURE, I.; RODRIGUES, V (2013). A interação entre a criança da primeira infância e a informação digital. **Biblionline**, 9(2), 79-95.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A (2010). **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas.

- MULLER, J. C (2015). **Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis.
- OLIVEIRA, M. A. T.; OLIVEIRA, L. A. P. ; VAZ, A. F (2008). Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. **Pensar a Prática**. Goiânia. *11(3)*, 303-318.
- PAIS, L. C (2005). **Educação Escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica.
- RECUERO, R (2012). **A conversação em rede: comunicação mediada por computador e redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina.
- SILVA, P. F (2017). **O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância?** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WINNICOTT, D. W (1975). **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Editora Imago.



GT6: Gerações e Processos Educaçãois





A auto-organização da juventude nos grêmios estudantis como potencializadora da formação humana

Andréa Wahlbrink Padilha da Silva
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Lilian Carla Molon
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: O trabalho proposto tem como objeto de análise a juventude secundarista politicamente organizada em seus grêmios estudantis, com foco especial para as dimensões da participação, na construção democrática e cidadã dos jovens que buscam nos movimentos de juventude, em especial no movimento estudantil secundarista, na expressão da sua auto-organização um espaço potencializador da sua formação humana. A discussão proposta destaca a importância da auto-organização da juventude como espaços de ampliação da consciência crítica da sua condição juvenil. A reflexão contida no estudo, busca seus fundamentos no método do Materialismo Histórico e Dialético, bem como, nas teorias pedagógicas contra hegemônicas suas fontes de reflexão. Reconhecendo o lugar de relevância do movimento estudantil na formação social e na educação brasileira, no papel da política, na sua ação educativa, em uma dimensão de caráter geracional.

O contexto que se forja a auto-organização da juventude secundarista

Muitas vezes, como ponta do iceberg, representando a camada que cotidianamente e afetava com o desemprego, as péssimas condições de trabalho e baixos

salários, a juventude sente profundamente a precariedade da vida nas cidades, a ausência ou negligência do Estado e dos equipamentos públicos, na negação dos direitos sociais e políticos, e na fragmentação das relações sociais (HARVEY, 2014). As respostas podem ser as mais diversas, que podem passar pelo sentimento de imobilismo ou desencantamento, ou por uma resposta mais efetiva da organização da indignação da atual condição de vida.

Nossa discussão parte de entender a juventude que busca respostas às próprias crises, e encontra na auto-organização, na coletividade, uma forma de organizar a sua indignação e de aprofundamento da sua própria formação humana em seu sentido crítico. Como forma de introduzir o debate sobre a importância da juventude nas lutas sociais travadas ao longo da história da formação social brasileira, apresentaremos como destaque o seu notório acúmulo político e pedagógico no movimento estudantil, no desenvolvimento da sua auto-organização em coletivos de cunho político.

No Brasil, articulado a toda uma conjuntura internacional, crescem as organizações da juventude, organizam-se as prioridades somadas as reivindicações ao enfrentamento a lógica do neoliberalismo. Contribuindo também para a retomada do movimento de massa. As *jornadas de julho de 2013*, que nesse ano completam dez anos desse fenômeno diversos e de diferentes interpretações, que representam um importante momento de reflexão do país, e de aderência das mais diversas camadas da sociedade brasileira em diversas formas massificadas de protestos. Destacamos a forte presença da juventude na organização e na condução destas manifestações.

Também como respostas desse processo de efervescência das lutas sociais no Brasil, os estudantes secundaristas protagonizam, no ano de 2015, um levante das pautas estudantis em todo o território nacional, que ficou conhecido como a *primavera secundarista*, em um movimento que denunciou amplamente o sucateamento da educação pública do país. Os estudantes secundaristas, a partir das ocupações, passaram a registrar uma quantidade expressiva de atos, manifestações, paralizações, assembleias e movimentos culturais. Em um processo de auto-organização bastante apurado e propositivo, demonstraram o tipo de escola que desejavam construir e seu nível de compromisso com suas escolas e seus processos de ensino e aprendizagem. Oxigenando também os debates em torno de entidades históricas do movimento secundarista como a União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES.

Os processos de auto-organização desenvolvidos pelos estudantes, demonstraram uma profunda capacidade de gestar a totalidade das demandas escolares. Com pautas extensas e exaustivas, os alunos organizaram os tempos escolares, e desenvolveram as mais diversas atividades formativas e culturais. O que foi possível de ser observado foi um processo coletivo de auto-organização bastante apurado que questionava a atualidade da gestão escolar, seus modelos de participação e

de democracia interna. Problematicando seus os currículos escolares, os Projetos Políticos e Pedagógicos e o papel da instituição na sua formação.

A juventude busca respostas para a precariedade da vida nas cidades; enfrentando a negligência do Estado, a fragilidade das políticas públicas e dos equipamentos públicos, o reflexo da ofensiva neoliberal que agudiza o individualismo, o desemprego estrutural, a flexibilização do trabalho e a reestruturação produtiva (ANTUNES, 2018). Como resposta a esse cenário, os estudantes secundaristas encontram nos grêmios estudantis, nos seus espaços de auto-organização política, um importante espaço de potencialidade da formação humana como exercício da coletividade, da cidadania, da participação social e política, e de uma democracia substantiva (MÉSZÁROS, 2015.), ampliando o papel social, político e educativo das escolas, como espaço privilegiado da formação das novas gerações.

O movimento secundarista e as escolas como construção coletiva

Nessa direção, compreendemos os espaços de coletivização da juventude secundarista, como elemento importante de investigação, e de um espaço de auto-organização fundamental a ser (re)pensando no destacado debate sobre a atualidade da democracia brasileira. Com o intuito de aprofundar essas reflexões, buscaremos nesse estudo de pós-doutoramento, ancorado no corpo teórico dos estudos sobre a juventude e no arcabouço teórico do Materialismo Histórico e Dialético, aprofundar às análises já iniciadas durante a tese de doutorado. Destacando o papel da auto-organização da juventude como potencializador de uma condição juvenil que se coloca contestadora da 'ordem natural das coisas', entendendo sua importante construção para uma democracia substantiva, como garantia da participação na construção dos currículos escolares, das diretrizes, dos projetos políticos e pedagógicos e de todos os espaços do cotidiano da vida escolar.

Os grêmios estudantis representam em muitos casos esse instrumento formador de consciência, são espaços propícios para a autoafirmação dos sujeitos juvenis, para o desenvolvimento de suas múltiplas possibilidades da formação humana, na construção de sua autonomia, no protagonismo social, exercício da cidadania e da criticidade. Em partes, porta de entrada para a vida pública com conteúdo intencional de transformação. Como nos lembra Chauí (2014), a cidadania se define pelos princípios da democracia, na conquista e na participação social e política, como espaços sociais de luta organizada das demandas da justiça social.

Ao pensarmos a democracia como uma condição necessária de sobrevivência ao tempo histórico de profundas recessões, é fundamental refletir sobre o papel da resistência coletiva, na disputa de corações e mentes, de um projeto verdadeiramente de emancipação. As organizações de juventude somada as demais organizações de representação da classe trabalhadora, encontram-se no desafio de construir em

comunhão um programa mínimo de ação e de crítica político-civilizatória, com a proposta de radicalizar e aprofundar a democracia.

A juventude como sujeito político, a partir dos seus espaços de auto-organização e parte também da responsabilidade de construir uma sociedade democrática, amplificando as relações de poder de caráter popular, cujo núcleo é a prática da denúncia e da reivindicação do efetivo exercício da participação social. A ação organizada da sociedade com fins democráticos modifica as relações de poder, “de tal maneira que a atividade democrática social se realiza como um contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes” (CHAUÍ, 2019, 16).

A participação social, defendida em nossa argumentação, passa pelo entendimento do seu efetivo exercício, como parte de uma democracia substantiva, como fundamento da vida coletiva, como exercício amplo do diálogo e da reflexão propositiva e crítica das condições sociais. Em uma definição da qual Mészáros (2015), aborda a questão da igualdade, como condição da participação substantiva, como princípio norteador vital do seu metabolismo social da sociedade que desejamos construir, que se opõem radicalmente diferente da sociedade vigente.

Destacando-se o acesso à escola, como espaço privilegiado para participação a para a formação intelectual de uma sociedade, o contato com as mais diferentes reflexões sobre a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, possibilitam um aprofundamento da leitura da realidade em seu sentido crítico, e isso se expressará na tentativa de alterar a sua condição de vida, os padrões socialmente consolidados, as estruturas sociais do conjunto da sociedade.

Exercem a possibilidade da construção da autonomia, do sentimento de pertença, da valorização da sua ação e de seu pensamento são, segundo Libâneo (2018), importantes para o processo pedagógico e necessários na luta coletiva e em seu papel educativo na formação da consciência crítica. E para que esse exercício político da educação seja efetivado, é necessário que haja uma organicidade de participação ativa, de permanente formação e autoconstrução, auto-organização, vinculada intimamente com as pautas mais atuais da sociedade e da juventude.

Do exercício da cidadania como ação concreta na vida da juventude, em seus espaços de estudo, que possibilitem apreender e vivenciar hábitos, valores e princípios, da sociedade que se deseja construir. Onde, segundo Freire (2003, p. 19-20), “o destino dos homens (e mulheres) deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação”, na qual, a solidariedade, a compaixão, a autonomia, o protagonismo, a coletivização da vida, o respeito às diferenças, o vínculo de classe, a construção da democracia, e do espírito inquieto da rebeldia juvenil, possam ser exercitados com o máximo de apreço.

A pesquisa em desenvolvimento

O desenvolvimento desta pesquisa parte do interesse de investigar as relações entre os jovens e a construção de suas escolas, juntamente com seus grêmios estudantis, nas escolas públicas de ensino médio, de uma cidade situada na região da Serra do Rio Grande do Sul, como espaço próprio da participação dos estudantes na gestão democrática, como exercício da democracia interna, na ação política através da participação, nos processos de autonomia para a construção das diretrizes e conteúdos escolares, com alto potencial organizativo das demandas da vida escolar e da auto-organização da juventude.

Para esse movimento, de entender a complexibilidade e as multicompreensões do fenômeno de pesquisa buscaremos, nos fundamentos do método dialético, compreender a totalidade de suas determinações em movimento, como teoria orientadora e como metodologia de pesquisa (KOSIK, 1976).

Como procedimento metodológico, buscarei no estudo de caso, uma importante ferramenta para descrever a realidade de forma profunda e complexa de uma determinada situação ou problema, além de enfatizar a compreensão profunda de um determinado contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Ampliando as possibilidades para a realização de uma pesquisa que se propõem participante como compromisso com a Educação Popular (Brandão e Borges, 2008).

É de nosso interesse observar quais as formas de participação que os grêmios escolares possuem nas suas escolas, na relação com os estudantes e seus educadores, demonstrando sua importância não só para os jovens, mas também para os adultos quando modificam valores, decompõem falsos moralismos, produzem o conflito, amplificam contradição como um movimento permanente e necessário. Para isso utilizaremos a observação *in loco*, entrevistas semi-estruturadas e a realização de círculos de cultura (FREIRE, 2003) como fonte de interlocução e análise dos dados. A *priori*, é de nosso interesse realizar todas as etapas da pesquisa em pelo menos duas escolas da rede estadual de ensino, com o maior número de jovens que possuem participação nos grêmios escolares.

Conclusão

Consideramos que esse exercício de participação da juventude em seus espaços de auto-organização, como em seus grêmios estudantis, comunga na construção de valores como a da solidariedade e a cooperação, os quais produzem elos que respeitam a diversidade, potencializam as habilidades individuais e proporcionam um espaço de exercício da democracia e da cidadania, ampliando o aprendizado de uma sociabilidade que se opõe à ordem vigente.

Pensar o importante papel que cumprem os grêmios estudantis, passa por destacar o lugar da democracia, como construção da participação cidadã em seu sentido

forte, ou substantivo como destaca Mészáros (2015), como condição fundamental da justiça social e educativa, como ação política coletivizada, e como potencialidade para a formação humana.

Por fim, entendemos que esse é um longo debate que ainda se encontra em construção, no qual devemos pensar a construção da democracia, como exercício da cidadania, em múltiplas dimensões, mas, sem dúvidas, como um processo educativo transformador que necessita pensar a educação como caminho para a justiça social na América Latina a partir do seu lugar, da sua formação social, alicerçada historicamente em uma estrutura colonial de dependência social, política e econômica.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletário de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; BORGES, Mariestela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 13ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.
- HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 8. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MÉSZÁROS, István. Igualdade substantiva e democracia substantiva. **Revista Margem a Esquerda – Ensaio Marxistas**. São Paulo: Boitempo, 2015. v. 25
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha. **A pedagogia da juventude: uma reflexão sobre a dialética da práxis do movimento da juventude**. 2022. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2022a.



A gestão escolar: teoria e prática na gestão de uma escola estadual

Lucinda Arsego
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Cristiane Backes Welter
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Este trabalho versa sobre aspectos da gestão escolar, abordando temas de gerações e processos educacionais. Para a elaboração deste trabalho, foi realizada uma conversa informal com três membros de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental – EEEF, do município de Caxias do Sul, que ocupam cargos de gestão naquela instituição. O objetivo é verificar como acontece na prática a gestão escolar e os processos educacionais naquela escola, e também de identificar quais as percepções, os desafios, anseios e expectativas dessas gestoras em relação a atuação na gestão da escola. A metodologia utilizada para a coleta dos dados foi através de pesquisa de opinião das gestoras, também foi efetuada uma abordagem teórica para fundamentação dos dados obtidos, e ao longo deste trabalho, identificam-se importantes pontos sobre a autonomia da gestão escolar e também sobre as funções do gestor de uma escola. Para corroborar e fundamentar as ideias aqui expostas será abordado alguns autores como João Barroso, no livro *O Estudo da Escola* (1996), Dalila Andrade Oliveira, na obra *Gestão Democrática da Educação* (2008), entre outros.

Introdução

Falar sobre gestão escolar e todo e qualquer tema dessa grande área que envolve a educação, representa sempre um desafio amplo e com possibilidades de caminhos distintos. Além de administrar, o gestor representa a uma instituição

que tem a função formar cidadãos que vão transformar a sociedade, e em razão de constantes reformas, o papel do gestor escolar passou por muitas mudanças nestas últimas décadas.

A gestão escolar é entendida pelo Ministério de Educação (MEC) como a organização e o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos. Tem a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (Brasil. MEC/SEB, 2004).

Este trabalho versa sobre aspectos da gestão escolar, abordando temas de gerações e processos educacionais. E para isso, conversamos com três gestoras de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental – EEEF, localizada no município de Caxias do Sul-RS, salienta-se que por questões éticas, a identidade de cada uma das gestoras, assim como o nome da escola será mantida em sigilo.

Nesta conversa elas puderam expor sua opinião sobre diversos temas relacionados à gestão e a processos educacionais, tais como: os principais desafios na gestão de uma escola, como acontece a gestão financeira dos recursos disponibilizados pelos órgãos reguladores, se tem parcerias com a comunidade escolar, autonomia de gestão e sentimentos em relação ao trabalho efetuado na escola.

Problema

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica e a flexibilidade na organização e funcionamento das escolas são importantes aspectos das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, e trouxeram maior autonomia à gestão das unidades escolares. A autonomia representa um ganho significativo para os profissionais da educação no sentido de que passam a ter maior liberdade para organizar seu trabalho e os tempos escolares. Implica, por outro lado, de modo geral, a ampliação de funções e maior responsabilização destes pelo sucesso educacional (OLIVEIRA, 1997, p. 534).

Neste trabalho serão enfatizadas as seguintes questões: Será que os gestores educacionais realmente têm autonomia para atuarem nas escolas, e de que forma ela ocorre? E diante deste contexto, qual é a função do gestor escolar?

Objetivos

Para abordar esse assunto e também temas de Gerações e Processos Educacionais, que relacionam gerações e processos educacionais através do diálogo entre aspectos sociais que se constituem nas relações educacionais, a elaboração deste trabalho foi realizada através de uma conversa informal com três membros de

uma escola estadual localizada no município de Caxias do Sul, que ocupam cargos de gestão naquela instituição e por uma questão ética seus nomes serão preservados.

Através desse diálogo que transita entre os aspectos sociais e que se constitui nas relações educacionais, o objetivo é verificar como acontece na prática a gestão escolar e os processos educacionais naquela escola, e também identificar quais as percepções, os desafios, anseios e expectativas dessas gestoras em relação a atuação na gestão da escola.

Metodologia

A metodologia utilizada para a coleta dos dados foi através de entrevista de opinião com as gestoras, posteriormente também foi efetuada uma abordagem teórica para fundamentação dos dados obtidos.

Abordagem teórica

Para corroborar e fundamentar as ideias aqui expostas será abordado alguns autores como João Barroso, no livro *O Estudo da Escola* (1996), Dalila Andrade Oliveira, na obra *Gestão Democrática da Educação* (2008), entre outros.

Conhecendo as gestoras

As pessoas que conversamos sobre gestão escolar são do sexo feminino, todas possuem escolaridade em nível de graduação, e uma delas tem curso de pós-graduação. São experientes profissionalmente, pois, antes de se tornarem gestoras atuaram como professoras em sala de aula num período entre 10 e 20 anos, e sempre pensaram que estar na sala de aula era o local ideal para elas, nunca almejaram estar na gestão de uma escola.

Oliveira trouxe dados semelhantes sobre o perfil do gestor escolar, que foram coletados através pesquisas publicadas em 2008, sobre o perfil da gestão da escola pública básica brasileira e mostrou que 78% dos cargos de direção escolar no Brasil são ocupados por mulheres maduras e experientes profissionalmente – 65% têm mais de 40 anos e mais de 11 anos de experiência na profissão – e que 58% recebem entre quatro e nove salários mínimos por mês (SOUZA, 2008). A maior presença das mulheres se verifica em todas as séries/níveis de ensino, especialmente nas escolas que atendem até o 5º ano do ensino fundamental, enquanto os homens diretores atuam em escolas de nível de ensino mais elevado (OLIVEIRA, 2014, p. 537).

Esses dados representam uma tendência de que a maior possibilidade de ascensão ao cargo de gestão é proveniente dos docentes, o que explicaria o baixo período de tempo que esses profissionais se encontram na condição de gestores, cabe destacar também que essas informações podem subsidiar reflexões sobre o lugar do gestor escolar na atualidade, pois trazem aspectos características que in-

dicam lacunas e tendências a serem discutidas com mais afinco pela comunidade educativa.

Alguns dos desafios na gestão escolar

Além de terem atuado em sala de aula como professora, antes de serem gestoras, algumas delas passaram por diversas áreas na escola, atuando também como secretária, vice-diretora, coordenadora, efetuando todas essas tarefas praticamente ao mesmo tempo e conversando com as gestoras todas são unânimes em afirmar que o trabalho na gestão é muito prazeroso, porém, desafiador.

Oliveira também afirma o quanto é desafiador o trabalho do diretor

[...] o diretor desempenha funções de vários outros profissionais dentro da escola, envolvendo-se em todos os setores de atividades e que, para tanto, são necessários conhecimentos acerca do funcionamento da escola tanto no gerenciamento dos recursos financeiros, como na gestão de conflitos, quando exercem papel de mediadores, principalmente em relação à gestão de pessoal. O diretor define atribuições, demarca posições e cobra desempenho de cada funcionário (OLIVEIRA, 2014, p. 540).

Após terem vivenciado a pandemia da COVID-19, ambas entendem que o maior de todos os desafios é o período pós-pandêmico, pois percebem que o perfil dos alunos e dos docentes mudou e também os modelos de educação passaram por transformações impactantes, necessitando trazer a tecnologia como aliada ao ensino na sala de aula.

Autonomia x funções do gestor escolar

Ao construir sua autonomia, cada escola expressa seus anseios, expectativas e desafios e define também o modo como responderá aos problemas que deverão ser enfrentados. A autonomia decretada determina linhas gerais e os princípios de ação, e é essencial, na medida em que consegue prever e garantir a construção da sua autonomia, que se traduz de formas diferentes e depende da realidade de cada instituição, da integração de sua equipe e da disposição de seus membros na concretização da autonomia.

Sobre a autonomia decretada e autonomia construída, Barroso diz que,

No primeiro caso, trata-se de desconstruir os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições da sua aplicação prática. No segundo caso, trata-se de reconstituir os “discursos” das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na ação concreta dos seus actores (BARROSO, 1996, p. 1).

De acordo com o relato de uma das gestoras, a escola é composta de diversas áreas, com diversas dimensões que são: administrativa, financeira, pedagógica, recursos humanos, mas é diferente de uma empresa.

Sobre a responsabilidade do diretor escolar LÜCK diz que,

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto a consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal. Devido sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores pessoais da escola (LÜCK, 2008, p. 16).

Pensando nisso, para que não ocorra sobrecarga de atividades ao gestor de uma escola, é importante que ocorra uma gestão participativa e compartilhada, com base no trabalho coletivo e na participação ativa nas decisões da escola, e que busque cada vez mais qualificações para um bom desempenho.

Ela também comenta sobre o excesso de burocracia que os órgãos ao quais as escolas estão vinculadas, são muitas planilhas a serem preenchidas e muitas vezes as informações se repetem, fazendo com que o tempo seja utilizado de forma inadequada.

Esse relato também esteve presente no texto de Oliveira (2017) no qual os diretores também disseram que ao mesmo tempo em que tem certo grau de autonomia para a tomada de decisões, recebem dos órgãos competentes orientações determinadas, que limitam seu campo de ação.

Sobre o tema Heloisa Lück aponta que:

A autonomia no contexto da educação consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e a melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento do sujeito ativo e participativo. A autonomia de gestão escolar é característica de um processo de gestão que se expressa, quando se assume, com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos [...] (LÜCK, 2013, p. 91).

Elas conseguem elaborar um planejamento, mas em relação à gestão financeira falam que é o processo é engessado, que precisam prever muitas coisas, pois em caso de algum imprevisto, não terão recursos para efetuar alguma melhoria que a escola precisar, e com o objetivo de evitar desgastes ou problemas futuros, tudo o que elas fazem procuram documentar, desta forma entendem que estão fazendo uma gestão transparente.

Em relação à tomada de algumas decisões são unânimes em afirmar que a liberdade é limitada. São poucas as ações que conseguem fazer com autonomia, um exemplo trazido por elas, é que quando precisam fazer alguma melhoria na escola

não precisam ter a ciência ou aprovação do Estado, contanto que seja efetuado com os recursos financeiros que foram disponibilizados para a escola.

A maior autonomia que essas gestoras têm é em resolver problemas com os alunos da escola, pois para esse tipo de ação elas não precisam do aval ou parecer do governo do Estado, para as demais tarefas ou tomada de decisões, precisa de aprovação.

O sentimento em ser gestor(a)

Todas as gestoras relatam que já perceberam que para fazer um bom trabalho é necessário ter uma equipe muito coesa e unida, e que trabalhem em prol do objetivo final que é a educação de qualidade que a escola quer oferecer para a comunidade.

Na sequência, elas relatam alguns dos sentimentos que são comuns entre elas: Um sentimento comum é a frustração, especificamente quando as ações que foram planejadas não deram certo. Ainda assim, todas afirmam que gostam de superar desafios, por isso, estão na função de gestoras, e se sentem satisfeitas quando veem que o trabalho foi realizado e percebem que há reconhecimento pelo dever cumprido, e o melhor de todos os sentimentos é o de poder conviver com a boa energia trazida pelos alunos, que é o que move a escola.

De acordo com esses relatos, é possível entender que os desafios são constantes e as cobranças são ainda maiores, e na gestão escolar é importante gerenciar a mente e controlar as emoções para que se consiga evitar e resolver conflitos. Para ter sucesso nesta profissão, não basta apenas ter conhecimento, é preciso ter uma mente saudável para que seja possível fazer uma boa gestão.

Resultados

A escola é uma organização constituída para cultivar e transmitir valores e contribuir para a formação dos alunos, através aprendizagem e ambiente educacional que condizem com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O ambiente escolar é de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado possibilitando aos alunos se conhecerem e se inserirem no mundo, permitindo o desenvolvimento da capacidade de atuação cidadã.

Para Heloisa Lück (2009, p. 23):

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

A superação de desafios demanda ao diretor ter um vasto conhecimento a respeito da educação e da gestão escolar. É importante conhecer o papel educacional

da escola e dos profissionais que estão vinculados a ela, também é preciso entender a natureza e as demandas educacionais dos alunos, fortalecendo também a relação da escola com a comunidade.

Considerações finais

Na escola, o gestor escolar é o profissional a quem compete liderar e organizar as atividades de todos que nela atuam, de tal modo a orientá-los a desenvolver um ambiente educacional que com capacidade de promover aprendizagens e formação de seus alunos, em um nível mais elevado possível, de tal maneira que eles tenham capacidade de enfrentar os novos desafios que são apresentados.

O gestor escolar tem como uma das competências básicas promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e sobre a função da escola, diante da adoção de filosofias comuns e de uma política educacional clara, de modo que se obtenha unidade e efetividade no trabalho de todos.

O conceito de gestão educacional, portanto, pressupõe um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto; abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não considerada pelo conceito de administração, e, portanto, superando-a (LUCK, 2007, p. 55).

Portanto, cabe à gestão incluir em suas práticas os fundamentos, os princípios da educação e também as determinações legais norteadoras dos processos educacionais. Essas devem ser uma das preocupações contínuas de um gestor escolar, sempre buscando realizar um bom trabalho, liderando e orientando os membros de sua escola para que desempenhem seu papel social concretizando seus objetivos educacionais.

Referências

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. In BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996.

LÜCK, Heloisa. **Ação Integrada: Administração Supervisão e Orientação Educacional**. Petrópolis/RJ, Vozes, 2008. Disponível em: <http://educamoc.com.br/ckfinder/files/1%20-%20A%C3%87%C3%83O%20INTEGRADORA.pdf>. Acesso em 01 jul.2023.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão**, Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/49229/pdf/0?code=VDPVaaQXB/uDz4kZ08FYGbodxMsHRG2fr4K7zofBRGj17OTzVF8SdJH1Inbhn9aqmxLLVBXS50xqFdyBB3an0A==>. Acesso em 20 jun.2023.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**, Curitiba/PR: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa, **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 8.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em 20 jun.2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga e AUGUSTO, Maria Helena, Universidade Federal de Minas Gerais. **Políticas de Responsabilização e Gestão Escolar na Educação Básica Brasileira**, Revista Linhas Críticas, Brasília/DF. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4367>, Consulta efetuada em 22 de março de 2023.



O texto literário como objeto potente para a educação estética

Karina Feltes Alves
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: O estudo apresenta uma reflexão acerca do texto literário como potência para educação estética e para a formação humana, compartilhando uma experiência de leitura do poema *Para comer depois*, de Adélia Prado. O cotejo a esta experiência está pautado nos conceitos de Heidegger (2011) e Schiller (1984) sobre o texto literário e a educação estética e corroboram a importância da mediação e do papel do leitor no processo de leitura para que o sujeito leitor possa nutrir-se esteticamente, além de dar visibilidade para o texto literário como objeto potente para o desenvolvimento das sensibilidades.

Introdução

A poesia nos dá o peixe sem que precisamos entender o anzol.
(Adélia Prado).

A formação humana é questão presente no mundo da Educação, seja em contexto formal ou não formal, de modo que falar de humanização significa tocar no ponto nevralgico da ação educativa. É para esta preocupação, o da formação humana, que este estudo se dedica a olhar e, por isso, estabelece um diálogo com o Grupo de Pesquisa intitulado *Gerações e Processos educacionais*, do VIII CEDU – Colóquio Nacional de Educação Discente e I CINED – Congresso Internacional de Educação, promovido pela Universidade de Caxias do Sul/UCS. Tendo isso em vista, convido a uma reflexão: Será que trazer conceitos, buscar entendimentos sobre a questão, exemplificar ética, cultura, cidadania entre outros conceitos que permeiam,

muitas vezes, as discussões sobre a formação humana, mobilizam de fato o sujeito de maneira a provocar a sua formação humana? Entendo que a resposta a este questionamento é muito objetiva: Não! E esta resposta está pautada pelo que Schiller argumenta quando relaciona a formação do caráter e a cultura estética:

A mais urgente necessidade da nossa época parece ser o enobrecimento dos sentimentos e a purificação ética da vontade, pois muito já foi feito pelo esclarecimento do entendimento. Não nos falta tanto em relação ao conhecimento da verdade e do direito quanto em relação à eficácia desse conhecimento para determinação da vontade, não nos falta tanta *luz* quanto *calor*, tanta cultura filosófica quanto cultura estética. Considero esta última como o mais eficaz instrumento da formação do caráter e, ao mesmo tempo, como aquele que é inteiramente independente do estado político e que, portanto, deve ser mantido mesmo sem a ajuda do Estado (SCHILLER, *apud* BARBOSA, 2004, p. 28).

Importante contextualizar que Schiller⁴², quando faz essa defesa à cultura estética, está imbricado historicamente com a Revolução Francesa e todo o horror que dela sucedeu, além de direcionar sua crítica à *Aufklärung*, de Kant, no sentido de radicalizá-la pela exigência de uma cultura da razão em todo seu alcance. Essa radicalização da *Aufklärung* implica em redimensionar o entendimento sobre o sujeito esclarecido: era preciso superar a ênfase no intelectualismo como expressão única da cultura teórica e ampliar o olhar para a mediação, necessária à emancipação do homem e à instituição da liberdade: era preciso, portanto, abrir espaço para o poder formador e enobrecedor da arte e do gosto.

Esta mediação a que Schiller menciona está presente na experiência estética, pois como Barbosa (2004, p. 29) enfatiza, “a arte não é um simples prazer *dos* sentidos, mas *através* destes, o que exige algo mais da fruição.” Em suas cartas ao Príncipe dinamarquês, Schiller argumenta acerca da função formadora da arte:

Eis aqui o ponto, Magnânimo Príncipe, onde a arte e o gosto tocam os homens com sua mão formadora e demonstram sua influência enobrecedora. As artes do belo e do sublime vivificam, exercitam e refinam a faculdade de sentir, elas elevam o espírito dos prazeres grosseiros da matéria à pura complacência nas meras formas e o habitam a introduzir a auto-atividade também em suas fruições. O verdadeiro refinamento dos sentimentos consiste porém sempre em que nisto é proporcionado um quinhão à natureza superior do homem e à parte divina de sua essência, sua razão e sua liberdade (SCHILLER, *apud* BARBOSA, 2004, p. 29-30).

⁴² Friedrich Schiller (1759 – 1805) produziu entre 1791 e 1795 quase todos os seus escritos sobre estética. Estes escritos são cartas destinadas ao príncipe dinamarquês Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg. Sobre a educação estética do homem, o maior e mais ambicioso projeto de Schiller, apresenta a expressão filosófica de sua autoconsciência como artista e de sua atitude diante da modernidade nascente, manifesta numa tomada de posição diante da obra de Kant, da *Aufklärung* e da Revolução Francesa.

Nesse sentido, para pensar *formação humana* é preciso pensar *cultura estética* e, com ela, compreender a importância da experiência estética, capaz de mobilizar sentimentos, provocar transformações do sujeito e de sua ação no mundo em que habita.

Feito este cotejo, passo a apresentar na próxima seção uma experiência de leitura do poema “Para comer depois”, de Adélia Prado, no sentido de notabilizar as potencialidades do texto literário para a educação estética do sujeito, tão importante para a sua formação humana, e que devem, portanto, serem consideradas no processo de mediação do texto em contextos educativos.

Fecha os olhos: É domingo!

“Não é fora de época preocupar-se com as necessidades do mundo estético onde os assuntos do mundo político apresentam um interesse bem mais imediato?” (SCHILLER, apud BARBOSA, 2004, p. 19).

Quando Schiller apresenta este questionamento em suas cartas endereçadas ao príncipe Augustenburg, ele, de longe, não faz uma pergunta retórica. Pelo contrário, ele acreditava que a solução para os problemas no “mundo político” teria de ser forjada no “mundo estético”. Nessa perspectiva, entendo que, cada vez mais, é urgente educar a sensibilidade, ou seja desenvolver a capacidade de o sujeito perceber-se, perceber o outro e o mundo a sua volta. O texto literário, como manifestação de arte, é oportunidade para isso, uma vez que ele – o texto literário – é objeto potente para afetar o leitor, para fazê-lo sentir, significar e ressignificar a si próprio, ao outro e o mundo em que vive. Ou seja, o leitor, ao se deixar seduzir pela experiência de leitura do texto literário e entrar no “jogo” do texto, ele permite educar-se esteticamente, ampliando a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Nesse sentido, pretendo compartilhar minha experiência de leitura do poema “Para comer depois”, de Adélia Prado, com base no conceito de experiência de Heidegger (2011), evidenciando a mobilização de sentimentos provocados no decorrer do jogo com o texto, conforme pontua Schiller (1989).

Heidegger, ao afirmar que “uma coisa são os conhecimentos científicos e filosóficos sobre a linguagem e outra é a experiência que fazemos com a linguagem” (HEIDEGGER, 2011, p. 122), ele se refere à busca pelo novo nesta experiência de leitura, e a como é preciso ter coragem para se abrir ao outro e deixar de lado nossas certezas e permitir sentir e perceber o que incomoda, o que afeta em um texto.

A leitura do poema “Para comer depois”, de Adélia Prado poderia ser apenas mais uma leitura feita na “bagagem” da minha vida. Mas não é. Não foi. Foi muito mais que isso: foi uma experiência, como Heidegger menciona, que envolve a prática, o corpo e a mente, que mobiliza sentimentos, e que, portanto, educou esteticamente. E como não quero soar autocentrada, apresento o poema na íntegra para que possas, leitor, viver também uma experiência desta leitura:

Para comer depois

*Na minha cidade, nos domingos de tarde,
As pessoas se põem na sombra com faca e laranjas.
Tomam a fresca e riem do rapaz de bicicleta,
A campainha desatada, o aro enfeitado de laranjas:
'Eh bobagem!'
Daqui a muito progresso tecno-ilógico,
Quando for impossível detectar o domingo
Pelo sumo das laranjas no ar e bicicletas,
Em meu país de memória e sentimento,
Basta fechar os olhos:
É domingo, é domingo, é domingo (PRADO, 1976, p. 30).*

Ao pretender aqui compartilhar minha experiência de leitura do poema de Adélia, destaco a importância de o interlocutor se deixar envolver no “jogo” que Schiller menciona, e compreender a literatura como objeto artístico e estético que é, de forma a potencializar a experiência do leitor, como bem destacam Neitzel e Ramos:

Entendemos que uma experiência com a leitura é estética quando provoca os sentidos (lembrando que estética vem do grego *aisthesis*) e requer de nós não apenas a interpretação dos signos linguísticos pela razão, mas também pela emoção, pela intuição, pela sensibilidade. A leitura do literário é uma experiência artística tendo em vista que a literatura é arte e, como tal, é um produto humano. *Fazer uma experiência* com o literário exige, portanto, compreender a literatura como objeto artístico e estético (NEITZEL; RAMOS, 2022, p. 28).

Tendo isso em vista, inicio pela minha experiência de leitura com o título do poema: “Para comer depois” já remete a uma memória afetiva: a fala constantemente repetida em minha infância pela minha avó, quando preparava o almoço ou uma sobremesa. Recordo de mim pequena, tentando com o olhar e pouquíssimas palavras, arrancar um provinha antes do tempo certo para ela. Respeitosamente, eu aguardava o momento para provar da comida cheirosa, do doce que me fazia salivar e, até mesmo, do biscoito recém tirado do forno, mas que quente, “faria mal para a barriga”.

Esta espera “para comer depois”, à primeira vista, parece ser uma espera física apenas, uma espera para saciar a fome ou, até mesmo, apenas uma vontade de comer. No entanto, ao sentir e pensar o poema, é possível se abrir ao texto e perceber que esta espera é muito mais do que a espera temporal para se comer algo.

O poema inicia com a apresentação de uma ação rotineira para o eu-lírico:

*Na minha cidade, nos domingos de tarde,
As pessoas se põem na sombra com faca e laranjas.
Tomam a fresca e riem do rapaz de bicicleta,
A campainha desatada, o aro enfeitado de laranjas:
'Eh bobagem!' (PRADO, 1976, p. 30).*

A menção ao cotidiano não apenas remete a um hábito semanal, mas demonstra a simplicidade deste espaço e destas pessoas que ali habitam. A cena parece viva para quem lê, a sombra de uma árvore se constrói imediatamente, assim como o cheiro da laranja cortada é trazida como um sopro neste instante. As pessoas ao redor, trazendo leveza, simplicidade e esbanjando alegria pela fraternidade que ali se identifica parece ser intocável por qualquer movimento, a não ser pela própria natureza, ao anunciar o pôr do sol e o findar do domingo. A propósito do dia – o domingo – para mim é muito simbólico, uma vez que ele remete uma nostalgia muito grande, e finais de ciclos importantes em minha vida. Então, neste aspecto, o poema me afeta de uma forma muito antagônica, uma vez que a cena me traz contentamento, pela simplicidade e ideia de fraternidade que ali está expressa. Além é claro, pelos elementos sinestésicos que me provocam diferentes sentidos. Por outro lado, traz uma certa agonia de querer que aquele tempo passasse logo, apenas por se tratar de uma tarde de domingo. Parece que este tempo ou deveria passar, transmutar ou ser emoldurado em um retrato para não correr o risco de terminar mal.

Eis que na segunda parte do poema (sim, para mim, é como se fossem duas partes), temos um tipo de memória futura, ou uma prospecção, um advir. Não se trata de um eu-lírico que fala de memórias afetivas já passadas, vividas, como se estivesse recordando-as por algum motivo, como, por exemplo, por viver uma velhice e querer relembrar de tempos passados, de forma idealizada. Mas de um eu-lírico, atento aos movimentos do mundo, às dinâmicas da vida, que registra o seu tempo presente e o valida como memórias necessárias para sua vida que há de acontecer.

Daqui a muito progresso tecno-ilógico,
Quando for impossível detectar o domingo
Pelo sumo das laranjas no ar e bicicletas,
Em meu país de memória e sentimento,
Basta fechar os olhos:
É domingo, é domingo, é domingo (PRADO, 1976, p. 30).

Neste momento, pela prospecção que é apresentada, sou convidada a refletir sobre o tempo e a dinâmica da vida, sua volatilidade, fluidez e passagem. E novamente sentimentos antagônicos tomam conta de mim: é um “soco” e um “alento”. O primeiro, me parece, provocado por toda uma coletividade e o segundo por uma escolha individual. Explico: se por um lado a transformação da sociedade pelos avanços tecnológicos e pela insana corrida contra o tempo, acelerando a vida humana e, com isso, a tornando dura e fria, representa um caminho demandado por uma coletividade, por todo um sistema que vem de forma unilateral e parece não haver retorno para ele. Por outro lado, a escolha por abastecer minha história de memórias sensíveis, afetuosas, de permitir deixar meu mundo invadir meus sentidos e me constituir como sujeito cultivado, como menciona Schiller, ou seja, educado esteticamente, que pensa no outro e respeita o outro, é uma escolha individual, particular.

Então, ao final do poema, quando o eu-lírico manifesta:

Basta fechar os olhos:
É domingo, é domingo, é domingo (PRADO, 1976, p. 30).

É como se eu tivesse recebido um consolo, um alento, um “calma, que nem tudo está perdido!”, pois “basta” cultivar memórias, no decorrer da vida, e guardá-las como alimento da nossa essência, “para comer depois”, lá na frente, talvez na nossa velhice, ou quando precisarmos alimentar nossa alma.

O sentimento que me permeia neste momento da experiência de leitura vai ao encontro do que Schiller refere quando trata do estado estético:

Em seu primeiro estado físico, o homem capta o mundo sensível de maneira puramente passiva, apenas sente, sendo plenamente uno com ele, e justamente por ser o próprio homem apenas mundo, não há ainda mundo para ele. Somente quando, em estado estético, ele o coloca fora de si ou o contempla, sua personalidade se desloca dele, e um mundo lhe aparece porque deixou de ser uno com ele (SCHILLER, 1989, p. 125).

Refletindo a respeito desta experiência de leitura, percebo a passagem dos três estados para constituir um homem cultivado, mencionado por Schiller (1989): do estado involuntário (estado físico), passo a sentir o mundo de uma forma voluntária, ou seja eu penso e sinto, eu jogo – com razão e sensibilidade – com o texto, e pelo impulso lúdico, eu mobilizo sentimentos – o que é muito mais que dizer que o texto me sensibilizou, mas perceber o que neste jogo me fez mover como ser humano livre e cultivado, alcançando o estado moral, que age com liberdade, com autonomia de pensamento, que considera o coletivo e age socialmente. Esta foi, certamente, uma leitura que repercutiu em mim, ampliou meus sentidos, me constituiu. Foi uma experiência estética pelo texto literário, pela poesia de Adélia Prado. Fecho os olhos: que venha um novo domingo.

Considerações finais

Se pretendo aqui refletir sobre como o texto literário pode ser (ou é) potente para educar esteticamente, contribuindo, assim, para a formação humana, como conclama o mundo da educação, é preciso pontuar alguns aspectos que chegam em meus pensamentos neste momento: a importância do objeto *texto literário*, a *mediação de leitura*, e o *leitor*.

Sobre o objeto *texto literário*, é preciso dizer que nem todo texto literário é potente, na mesma intensidade, para provocar no leitor essa mobilização, esse jogo mencionado por Schiller, de forma a torná-lo um sujeito cultivado, educado esteticamente. Também é verdade que cada texto pede um olhar específico, considerando o contexto de sua leitura, e a caracterização do leitor, especialmente quando me refiro ao espaço escolar. Este é o olhar e a sensibilidade que o *mediador* deve ter, pois a ele está atribuído o desafio da formação de leitores e com ele, a responsabilidade de fazer emergir, talvez, o que há de mais clandestino na arte literária, e fazer per-

ceber a complexidade do que é o belo. Nesse ponto, é importante mencionar Jouve (2012) quando ele trata do plano estético de uma obra. De acordo com o estudioso, “julgar a obra no plano estético é – em linguagem corrente – perguntar se ela suscita o sentimento do belo.” (JOUVE, 2012, p. 113). Nesse caso, o sentimento é puramente subjetivo e coloca a posição de Kant (apud JOUVE, 2012, p. 113) como definitiva: não há como ter uma regra objetiva do gosto que determine por um conceito o que é belo, uma vez que todo juízo dessa fonte é estético, ou seja, o princípio determinante é o sentimento do sujeito, não um conceito do objeto:

Quando se diz que uma obra é bela, que se está dizendo é que ela simplesmente nos agrada. Podemos, é óbvio, no *interessar* (grifo do autor) por uma obra de arte em razão de suas propriedades objetivas (sua temática, sua identidade genérica, suas apostas explícitas ou implícitas etc.); mas esse tipo de atenção não afeta o juízo estético que se fará dela. Um texto pode nos *interessar* sem nos *agradar* (grifo do autor) (JOUVE, 2012, p. 114).

Assim, não é possível explicar o belo a partir de princípios, mas a partir de sentimentos do leitor, no caso da arte literária.

O *mediador* tem o papel, como disse há pouco, de fazer emergir do texto o que há de mais clandestino nele, aquilo que, sozinho, talvez, o leitor não consiga perceber, não consiga enxergar. A experiência de leitura por ele conduzida/sugerida pode fazer o leitor perceber o que, sem o mediador, não conseguiria, simplesmente porque seu horizonte (ainda) não contemplava este (novo) olhar.

Jauss⁴³ (1994, p. 29), quando apresenta o novo modo de abordagem para o estudo da literatura, no qual a recepção do texto está centralizada no leitor, ele traz à tona o conceito de “horizonte de expectativas”, a partir do entendimento de “horizonte”, por Gadamer. De acordo com o filósofo alemão, a análise da concretização do sentido de um texto deve considerar as duas dimensões que o integram – “o *efeito produzido pela obra*, que é a função da própria obra, e a *recepção*, que é determinada pelo destinatário da obra” (grifos do autor) – e compreender a relação entre texto e leitor como um processo de fusão entre dois horizontes, uma vez que ela é “sempre, ao mesmo tempo, receptiva e ativa” (JAUSS, 1978, p. 259).

Nesse sentido, o *leitor* tem papel fundamental nesse processo de leitura, de imersão ao texto literário, de deixar-se emancipar pelo poder que a arte possui e que, generosamente, oferece ao leitor. É a partir das representações que faz da realidade que se abre como um jogo de experiências necessárias para o ser humano no seu processo de constituição como sujeito. Desse modo, a literatura, por meio de seu

⁴³ Hans Robert Jauss, filósofo alemão nascido no início da década de 20, foi um dos maiores expoentes da corrente teórico-literária chamada “Estética da Recepção”. Percebendo a falência da história da literatura no século XX, ele formula sua tese: a história da literatura precisa considerar a recepção, pois sem refletir como as obras foram “recebidas” (lidas) pelos leitores, não é possível saber as razões de suas permanências nas sociedades e nem o valor que tiveram. Jauss, dessa forma, foi o responsável por eleger o leitor como o principal agente no processo da formação leitora, atribuindo ao livro, em si, um papel secundário (JAUSS, 1994)

caráter estético, cumpre sua função na escola, ou em qualquer outro lugar em que a educação se estabelece, que é o de humanizar os sujeitos a partir da experiência de leitura e da ampliação de expectativas dos estudantes/dos sujeitos.

Referências

BARBOSA, Ricardo José Corrêa. **Schiller & a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Caminhos da linguagem**. Tradução Marcia Sá Cavalcante Schuback. 5. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2011.

JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1978.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. 24 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NEITZEL, Adair de Aguiar (2022). A leitura do literário como experiência artística e estética. **Estéticas dissidentes e educação**, São Paulo: Pimenta Cultural. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes>. Acesso em: 15/04/2023.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1989.



Gestão escolar: os desafios da gestão financeira de uma escola estadual de ensino fundamental

*Adão Simon dos Santos Garcez
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

*Cristiane Backes Welter
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

Resumo: Este artigo objetiva discutir o tema da gestão financeira como uma das dimensões da gestão democrática e aborda seus impactos nos processos educacionais de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF). Para isso foram investigados os desafios na gestão financeira enfrentados pelas professoras que integram a equipe gestora de uma EEEF do município de Caxias do Sul/RS. Neste sentido, foi realizada uma pesquisa de opinião por intermédio de uma entrevista semiestruturada coletiva, inspirada na abordagem de Estudo de Caso proposta por Yin (2015). Dialogam junto a análise dos dados da pesquisa, autores estudados no Seminário de Tópicos Especiais “Processos Educativos e Gestão Escolar” promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como: João Barroso, com o livro *O Estudo da Escola* (1996) e Dalila Andrade Oliveira, com a obra *Gestão Democrática da Educação* (2008), entre outros, tendo por objetivo responder a pergunta: de que maneira a EEEF tem os seus processos educacionais afetados pela gestão financeira escolar? São resultados parciais do estudo a sinalização de impactos da gestão financeira nos processos educacionais da escola investigada como a não realização de melhorias na infraestrutura física que impede sua utilização para execução do princípio da prática educativa; ou ainda, a incompletude do quadro de recursos humanos que restringe o atendimento pleno e satisfatório das demandas da escola.

Introdução

A gestão é uma área do conhecimento segmentada para facilitar o ensino acadêmico das peculiaridades de cada parte e, no caso de grandes empresas, é segmentada para a realização da departamentalização da organização, de maneira a facilitar a gestão de uma empresa de grande porte. Todavia, nas empresas pequenas e de porte médio, principalmente nas empresas pequenas, muitos dos segmentos empresariais são geridos por uma pessoa ou por um grupo pequeno de pessoas, que, não raro, necessitam construir habilidades e competências a partir do zero. Em algumas situações o grupo pequeno de pessoas, a equipe gestora, tem a oportunidade de buscar informações com gestores experientes e/ou de acessar literatura pertinente, quando a pessoa tem o mínimo de conhecimento para buscar literatura pertinente adequada às suas necessidades. Às vezes, porém, a urgência em fazer dá lugar ao empirismo administrativo genuíno, sem base teórica e sem experiência prática anterior que lhe dê um parâmetro. Nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental a equipe gestora precisa administrar uma organização educativa, a escola, fornecendo os resultados requeridos, no prazo determinado e com um custo estipulado pelo próprio Estado. E qualquer empresa, seja ela pública ou privada, necessita de recursos financeiros para desempenhar de maneira satisfatória as suas funções e gerar os resultados mínimos desejados. Dentre as muitas segmentações da administração escolar, este artigo enfatiza os desafios da gestão financeira como uma das dimensões da gestão democrática e aborda seus impactos nos processos educacionais de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF), dentro do tema gestão escolar e processos educacionais, de maneira a responder o problema de pesquisa:

De que maneira a Escola Estadual de Ensino Fundamental tem os seus processos educacionais afetados pela gestão financeira escolar?

O objetivo da pesquisa foi o de conhecer as consequências da gestão financeira escolar nos processos educacionais de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental. Pois, conforme a ementa do GT6: Gerações e Processos Educacionais este grupo “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...”. A gestão financeira escolar é um aspecto social que se constitui nas relações educacionais e afeta de maneira significativa as gerações e os processos educacionais. Assim, é relevante conhecer como ocorre a gestão financeira das organizações educacionais para entender de fato se existe relação deste tipo de gestão nos processos educacionais de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental ou se os processos educacionais de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental são realizados sem influência da gestão financeira.

Abordagem teórica

Este artigo está fundamentado no trabalho de Dalila Andrade Oliveira, na obra *Gestão Democrática da Educação* (2008) e no trabalho de João Barroso, no livro *O Estudo da Escola* (1996), baseado no pressuposto de que a gestão financeira de uma organização educativa é um processo no qual a acuracidade das estimativas dos custeio das demandas escolares de curto, médio e longo prazo são comprometidas pelos desdobramentos de uma economia dinâmica e pelo surgimento de despesas não previstas no planejamento financeiro, como por exemplo uma fechadura quebrada que necessita de conserto imediato. Logo, os recursos financeiros destinados pelo Estado para a Escola Estadual de Ensino Fundamental tendem a ser insuficientes para a realização dos processos educacionais desejados em prol do desenvolvimento de bons cidadãos e da sintonia com a otimização e harmonia com os aspectos sociais que se constitui nas relações educacionais.

Metodologia

Conforme destaca Yin (2015) a abordagem do estudo de caso permite investigar acontecimentos contemporâneos, identificando suas ocorrências a partir das práticas de seus participantes. Nesse sentido, as participantes da pesquisa sinalizaram ações que realizam junto aos processos educacionais do cotidiano da escola para superar as divergências convencionais que se apresentam da gestão financeira da escola. Por isso, partimos neste estudo de caso de uma problematização, para ascender à criatividade e a capacidade de propor soluções das gestoras no cotidiano de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental do município de Caxias do Sul/RS.

Contexto da escola estudada neste trabalho

As entrevistadas serão nomeadas pelas expressões Entrevistada de Vermelho, Entrevistada de Preto e Entrevistada de Cinza. A Entrevistada de Vermelho ocupa a função de direção escolar, a Entrevistada de Preto ocupa a função de vice direção escolar e a Entrevistada de Cinza ocupa a função de coordenação pedagógica. As três professoras deixaram claro: a) o desejo delas em exercer a docência exclusivamente em sala de aula; b) terem relutado em aceitar o convite para integrar a equipe gestora da escola; c) perceberam na prática diária da gestão escolar o quão difícil e cansativo é fazer a gestão de uma organização educativa ao mesmo tempo que é gratificante.

A Entrevistada de Preto salienta que as três entrevistadas são pessoas muito diferentes entre si, em termos de personalidade e que a união das três em prol da escola é determinante para a boa gestão escolar. Essa sinergia entre as três professoras é ainda mais significativa diante do relato da Entrevistada de Vermelho ao dizer que quando alguém entra na direção da escola o Governo “te joga ali dentro”... que no primeiro dia que ela assumiu uma escola, teve uma denúncia referente à cozinha da escola, então, ela se deparou diante dos diferentes sistemas que o Governo tem e

pensou “... e agora José? O que eu faço por primeiro? Aí eu pensei, eu sou uma pessoa extremamente organizada, se eu tiver que ir dez vezes no mesmo lugar para buscar a informação correta, eu vou. E foi assim que a gente foi aprendendo, uma ajudando a outra”. Sobre “uma ajudar a outra” a Entrevistada de Preto continuou a entrevista dizendo que a Entrevistada de Vermelho é muito racional, é muito administrativa e é muito financeira; a Entrevistada de Cinza sabe cobrar, é uma pessoa bem rígida e a Entrevistada de Preto, ela própria, tem facilidade nas relações interpessoais com alunos e professores da escola, não que as outras duas não tenham facilidade nas relações interpessoais, mas nela essa facilidade nas relações interpessoais é mais acentuada e ela também tem facilidade em comunicar internamente os planos da equipe gestora. Essa soma de habilidades e competências das três professoras funciona muito bem na gestão da escola, onde elas trabalham, pois mesmo elas sendo graduadas em áreas do conhecimento diferentes, elas sabem atuar em diferentes áreas da organização educativa, pois uma escola é composta por áreas diferentes por pessoas diferentes e é diferente de uma empresa privada, na qual quando um funcionário não está dando certo, troca, acabou o problema, pega um funcionário novo que vai atuar da maneira que tu quer, dentro da gestão pública escolar não tem essa possibilidade porque o servidor (funcionário) é concursado e ele não vai sair de jeito nenhum. Então, assim tu tens que trabalhar com o que tu tens e tem que fazer funcionar. Neste sentido, a Entrevistada de Cinza lembra que se o professor for levado a “ponta de faca” ele só vai fazer contra. Até porque é um ser humano, comenta a Entrevistada de Vermelho, a qual prossegue dizendo, de todos os governos (Estaduais) esse governo (o governo atual na data deste documento), acho, na área da educação, ele é mais burocrático, porque é planilha, planilha, planilha, planilha, planilha e essas são tudo repeteco, então, assim, em vez deles (os gestores Estaduais da educação) otimizarem o tempo da gente, porque a gente tem que dar conta de lidar com as situações próprias dos professores, da gestão escolar, de todo o mundo, a gente se prende nas planilhas e nas papeladas. Mas, a gente respondeu isso em tal formulário, fez esse plano de ação em tal lugar, sabe, então a gente ficou muito engessada. E o que vale mais? O que é mais importante? Vamos investir na Educação. E o que nós vamos fazer, professores, para que os nossos alunos consigam realmente aprender? Que cidadão a gente vai mandar para o mundo? E a Entrevistada de Preto prossegue dizendo: e muita coisa dentro da nossa gestão, a gente tem que fazer sem concordar, não é uma gestão livre onde a gente vai fazer como a gente acha melhor, não, tem muita coisa que a gente tem que pedir para os professores que a gente não concorda.

E essas demandas, às vezes, elas chegam (do Estado) “de hoje para ontem”, o que dificulta muito o nosso trabalho e o relacionamento com os professores. Nesse momento a Entrevistada de Cinza complementa dizendo que muitos professores perguntam: por que vocês não avisaram antes? Por que tem que aviar agora? E a Entrevistada de Cinza responde aos professores: porque nos avisaram agora. E com-

plementa, e eles (os professores) ficam brabos e eu me sinto a ridícula da ridícula, porque parece que é a gente que está segurando as coisas. Prossegue a Entrevistada de Vermelho, tem muitas coisas que a gente também tem que descobrir, por que agora o governo está fazendo a avaliação entre os períodos A gente se programa, a gente faz cronograma, é definido como os professores irão proceder... que vamos utilizar uma metodologia ativa, porque os professores estão trabalhando com metodologias ativas e no caminho a gente também se depara com “opa! a gente não pensou nisso”, “opa! eu acho que daria para nós terminar”, então, a gente aprende e eles (os professores) também aprendem, só que a cobrança para nós é como se a gente tivesse toda a sabedoria. E não é assim. Complementa a Entrevistada de Cinza, e às vezes chega uma hora que a gente dá uma despencada (no animo). Tem momentos que a gente desanima. Será que eu tenho que ter todas as respostas?

A narrativa acima, das três gestoras, tem relação com a fala de Barroso (1996), quando este diz que a autonomia decretada, na gestão escolar, é aquela que desconstrói as políticas de descentralização e de autonomia das escolas.

Gestão financeira da escola estudada neste trabalho

Como vocês (equipe gestora entrevistada) realizam a gestão financeira da escola diante dos valores (recursos financeiros) que vocês recebem da administração Estadual?

A Entrevistada de Vermelho responde, a gente faz milagres, para tudo que a gente aplica na Escola, a gente faz o que nós chamamos de Plano de Aplicação Financeira, para o qual o Estado, quadrimestralmente, nos enviar dinheiro.

Quanto dinheiro o Estado envia para a escola por quadrimestre?

Responde a Entrevistada de Vermelho:

(A) R\$ 11.819,08 por quadrimestre para a manutenção (manutenção da escola);

(B) R\$ 5.065,32 por quadrimestre para custear os itens permanentes;

(C) R\$ 8.006,50 por quadrimestre para pagar a conta de água da escola (SAMAE).

(D) R\$ 24.890,90 por quadrimestre que o Estado disponibiliza à subsistência da escola.

A quantia referente à letra D é específica para a escola gerida pelas entrevistadas, pois este valor quadrimestral varia conforme a escola Estadual do RS.

Quadro 1 – Contas A Pagar Referentes aos itens A; B; C e D

Item	Grupo	Subgrupo	Contas A Pagar
A	Manutenção	Material de expediente	Livro ponto, pasta para alunos.
		Informática	Tonner.
		Cantina	Gás P 45.
		Higiene e limpeza	Produtos de higiene e limpeza.
		Pagamentos de telefone	Telefone.
		Serviços administrativos	Corte de grama, manutenção de computadores, instalação de câmeras, troca de lâmpadas e suporte.
		Conservações de bens imóveis	Troca de vidros.
B	Permanente	Equipamentos	Varredeira Karcher, bebedouro de água industrial, fechadura eletrônica para portão.
		Som e imagem	Vídeo porteiro eletrônico.
C	Água	Pagamentos de água	Água.

Fonte: a Entrevistada de Vermelho/Elaboração do quadro: Adão Simon dos Santos Garcez

Prossegue a Entrevistada de Vermelho, quando a gente planeja, a gente senta e pergunta: o que nós vamos fazer? Agora a gente vai se dedicar a trocar as lâmpadas. Mas, primeiro nós temos que arrumar os pés das classes, então, agora não vai dar para trocar as lâmpadas, porque o dinheiro disponibilizado pelo Estado não é suficiente, ou fazemos uma coisa ou outra. Então a gente vê as demandas, dentre as urgentes as mais urgentes, e aí depois de tudo que a gente fez, a gente apresenta para o conselho escolar. Aí quem vai realmente dizer se pode ou não fazer é o conselho escolar, porque o conselho escolar é soberano. A gente apresenta no final do quadrimestre a prestação de contas para o Estado, que fica montada, eu reúno o conselho escolar e mostro os estratos do banco, mostro que a escola recebeu tanto, que foi gasto tanto, sobrou tanto, e eu faço questão que o conselho escolar vá em cada nota fiscal e vejam o que realmente foi feito.

Quem compõem o conselho escolar?

Responde a Entrevistada de Vermelho: os pais, os professores, os alunos e os funcionários. E prossegue a Entrevistada de Vermelho: para conseguir um dinheiro extra ao enviado pelo Estado a gente faz festa de São João, a gente faz rifa, feira da Páscoa. Tudo no Estado tem que ter nota fiscal, tem que fazer orçamentos, quando a escola tem uma fechadura quebrada é mais barato, tendo um dinheirinho guardado, chamar alguém para consertar a fechadura do que chamar uma empresa para

fazer o conserto da fechadura. A gente sempre tem um caixinha. Complementa a Entrevistada de Preto, mas infelizmente acontece do pagamento de algumas despesas da escola sair do bolso da gente, e isso acontece em vários momentos, quando acontece alguma emergência. Complementa a Entrevistada de Vermelho, e sai muito, sempre que pode a gente pega nota fiscal e tenta pegar de volta (do Estado). Mas, é difícil. Mas, isso a gente faz porque a gente quer, porque a escola tem que dar (dinheiro para pagar as contas própria da escola).

A comunidade escolar conhece essa realidade narrada por vocês?

Responde a Entrevistada de Vermelho: ela conhece (a comunidade escolar), ela critica e ela não ajuda.

Continua a Entrevistada de Vermelho: e as prestações de contas para o Estado são bem rigorosas, sobre tudo o que acontece na escola quem responde é o diretor, se eu errar R\$ 100,00 na prestação de contas eu vou ter que depositar os R\$ 100,00 para o Estado. Uma vez eles fizeram eu depositar R\$ 0,08 (oito centavos). Na gestão financeira da escola é tudo engessado, tu tens que prever tudo, então, vamos supor que eu não previ que o portão da escola irá estragar e o portão estragou, ou eu vou alterar o Plano de Aplicação Financeira, que dá um trabalhão, um trabalhão burocrático, ou eu vou ter que esperar entrar o próximo quadrimestre para consertar o portão, ou pedir um aditivo para o Estado (o Estado dando o aditivo financeiro eu tenho que alterar o Plano de Aplicação Financeira), ou vender umas rifas ou tirar do próprio bolso. Complementa a Entrevistada de Preto, são tantas necessidades e tantas coisas para fazer que a gente consegue fazer o básico e o mínimo para a escola funcionar. A fala das gestoras nos remete a Barroso (1996) quando este expressa que a regulação estatal do sistema educativo é um processo complexo que tem dificuldades em prever e orientar, com um mínimo de segurança e certeza, a direção tomada por ele próprio. Apesar disso, o Estado continua sendo uma fonte essencial de regulação, porém, não deve ser a única, em função da diversidade dos atores integrantes do sistema social complexo que é o sistema da educativo.

Resultados

Como resultados obtidos na realização da pesquisa qualitativa por intermédio de uma entrevista semiestruturada coletiva evidenciaram a dissonância entre as demandas de capital à manutenção das operações da organização educativa e a estimativa quadrimestral de recursos financeiros feita pelo Estado para que a escola se mantenha operacional. As consequências desta imprecisão entre a quantidade quadrimestral de dinheiro efetivamente demandado pela escola e a quantidade quadrimestral de dinheiro liberado pelo Estado à escola é extremamente danosa à realização satisfatória, que dirá excelente, dos processos educacionais. Além desta dissonância ser danosa à saúde física e psíquica das pessoas que ocupam as funções de gestão nas Escola Estadual de Ensino Fundamental.

Considerações finais

A entrevista das três gestoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental estudada neste trabalho demonstra que a gerência, ou ingerência, Estatal, na gestão financeira das organizações educativas afeta significativamente os processos educacionais. Porque para a realização destes processos de maneira satisfatória a escola necessita, fisicamente, estar em condições operacionais plena, as quais englobam: instalações de água potável; telhados sem goteiras; dentre outras infraestruturas físicas; também necessita ter a sua equipe de pessoal completa. Para a construção de um país excelente é necessária uma educação fundamental excelente. Enquanto o Estado produzir uma educação apenas satisfatória, por intermédio de uma gestão financeira excessivamente centralizada e engessada, teremos a tendência da formação de pessoas sem as premissas para o desenvolvimento das habilidades e competências interpessoais necessárias à construção de um país desenvolvido nas suas múltiplas potencialidades. A escuta das participantes da pesquisa permitiu compreender que todos os processos educacionais, desde a oferta de vagas até a avaliação em larga escala, são significativamente afetados pelas agruras da falta de recursos financeiros. Os gestores buscam soluções alternativas para todas as dificuldades que se apresentam, mas nem sempre existem esses paliativos qualificam os processos oferecidos. Muitas vezes viabilizam somente que a escola ofereça uma precarização da formação humana que objetiva promover no espaço social que ocupa contemporaneamente.

Referências

- BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola:** da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996.
- YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. 8.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acessado em 20 jun.2023.



Mediação pedagógica e educativa na pré-escola em tempo integral

Dejair da Rosa Bento
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Este trabalho tem por objetivo fazer uma discussão sobre a mediação pedagógica e educativa e a pré-escola em tempo integral. A temática apresentada fez parte dos estudos realizados no Seminário de processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão, a partir do texto de Adams e Streck (2017). Encontramos nas temáticas uma aproximação bastante pertinente, haja vista que as crianças de 4 e 5 anos que frequentam a pré-escola em tempo integral necessitam de uma mediação pedagógica e educativa para aprofundar seus conhecimentos e experiências. Utilizamos como referencial os conceitos de Vygotsky e Paulo Freire, quando estes falam da mediação, assim como, os documentos orientadores da política educacional brasileira: BNCC, PNE, DCNEI. Também relacionamos o texto de Adams e Streck ao projeto de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação UCS. O projeto de pesquisa, pretende compreender como a proposta de pré-escola em tempo integral se articula com as práticas pedagógicas cotidianas realizadas em uma escola de ensino fundamental em Bento Gonçalves, à luz da sociologia da infância. Este trabalho utilizará a Abordagem do Ciclo de Políticas apresentado por Stephen Ball. Os resultados parciais da pesquisa realizados indicam até o momento que a pré-escola em tempo integral surge a partir de um contexto de influência e se confirma no contexto da produção do texto, pois ao verificar a legislação, é possível perceber que a educação integral ganha legitimidade no Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal.

Introdução

O presente trabalho fará uma discussão sobre a mediação pedagógica e educativa na pré-escola em tempo integral, focando nos escritos de Streck e Adams (2017). A escolha por escrever este trabalho sobre mediação pedagógica, surgiu a partir da aproximação de conceitos apresentados no texto referido com o meu projeto de pesquisa. A relação desta pesquisa com o GT6: Gerações e Processos Educacionais, se estabelece devido ao grupo acolher trabalhos que se inserem no contexto educacional, haja vista que esse trabalho tem como objeto de estudo a escola. Nesse sentido, cabe destacar que a pré-escola em tempo integral necessita de mediações pedagógicas e educativas para facilitar os processos de ensino-aprendizagem, socialização e interação das crianças na escola, seja ela, uma escola infantil ou de ensino fundamental, de jornada ampliada ou não.

Destaca-se também que a construção deste trabalho utilizou como referências os conceitos de Vygotsky e Paulo Freire, sobre a mediação, bem como os conceitos de educação em tempo integral e pré-escola. Argumenta-se aqui que a pré-escola em tempo integral é uma alternativa político-pedagógica necessária para as crianças. Política porque está prevista nos documentos oficiais, normativos e orientadores e que colocam esta etapa como parte da Educação Básica. Conforme apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI),

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escola, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, s/p).

É uma alternativa pedagógica, pois diz respeito aos processos de aprendizagem das crianças que frequentam a escola. Conforme a Base Nacional Comum Curricular-BNCC:

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, s/p).

A pré-escola, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda

Constitucional nº 59/2009²⁶, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da educação (BRASIL, 1996) em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Para tanto, este trabalho propõe uma reflexão acerca do tema da mediação pedagógica e educativa e sua utilização nos processos educacionais, fazendo uma costura em torno da pré-escola em tempo integral, objeto da minha pesquisa.

Seguiremos então, contextualizando a pré-escola em tempo integral relacionando-a com a mediação pedagógica e educativa, para assim, tornar esclarecedora nossa visão sobre o assunto.

Mediação pedagógica e educativa e pré-escola em tempo integral

Segundo Oliveira (1997) “mediação em termos genéricos, é um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Aqui nos referimos ao elemento professor, pois dentro do contexto da pré-escola em tempo integral existe a figura mediadora do professor ou professores. Não podemos esquecer que além da mediação dos professores, existem outros elementos na escola que mediam os processos de ensino-aprendizagem, as interações e as brincadeira, jogos, brinquedos e livros.

Oliveira (1997) ao explicar a teoria de Vygotsky, nos diz que esse autor trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, mediada.

Nos reportamos neste trabalho a pré-escola em tempo integral, elucidando que está inserida na legislação e se apresenta nas DCNEI (2009, s/p) em seu ART. 5º: como:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Sendo assim, entendemos que esta etapa da educação básica necessita também de um suporte qualificado e que possibilite novas aprendizagens e experiências significativas às crianças de 4 e 5 anos. Adams e Streck (2017) no texto referência mencionado anteriormente, identificaram as mediações de caráter mais espontâneo como mediações educativas, e as que tinham um planejamento prévio,

como mediação pedagógica. Nesse sentido, concordamos com os autores, quando dizem que a;

[...] educação como atividade humana relacional, socializadora, mediada pela experiência, onde educadores/as e educandos/as estão situados em uma práxis social em que os acontecimentos históricos na interação com a vida cotidiana **adquirem um potencial de mediação pedagógica** (ADAMS E STRECK, 2017, p. 52).

A mediação pedagógica no cenário da pré-escola em tempo integral ganha visibilidade ainda maior, primeiro pelo fato de que ampliar a jornada escolar, mantendo às crianças no espaço escolar por mais de 4 horas diárias requer intencionalidade que deve estar explicitada por um planejamento prévio para estimular processos reflexivos e de aprendizagens significativas (ADAMS E STRECK, 2017).

Nesta perspectiva, a pré-escola em tempo integral denominada aqui como o atendimento de crianças de 4 e 5 anos em jornada ampliada, perfazendo um total de 9 a 10 horas diárias, visa dar conta do que está estabelecido no Plano Nacional de Educação que é

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014).

Tendo em vista o que diz o Plano Nacional de Educação, concordamos que:

[...] se a educação integral implica em ampliação da jornada, é preciso que as aprendizagens ocorram de maneira criativa, inteligente e articulada: afinal, se a criança estará mais tempo em período escolar, seja dentro de uma só instituição seja em outros lugares, estes deverão ser atrativos o suficiente para que ela tenha interesse em aprender, descobrir e aprofundar em assuntos variados, para que valorize as diversas relações que estabelece e participe com inteireza de um mundo em transformação (LOMONACO; SILVA, 2013 apud GALIAN; SAMPAIO, 2014, p. 134).

É importante ressaltar que para que essa política de ampliação da jornada escolar seja eficiente e alcance seus objetivos, principalmente com as crianças de 4 e 5 anos, é imprescindível que as instituições e seus profissionais compreendam a importância em oferecer currículos e propostas pedagógicas recheadas de conhecimentos e saberes que interessem às crianças, para que assim se torne agradável a sua permanência neste espaço.

A mediação pedagógica está imbricada ao pensamento de uma ação concretizada com a troca de experiências, de modo que o processo de ensino e de aprendizagem seja direcionado para uma relação de trabalho em conjunto, favorecendo a pesquisa, a criatividade e, principalmente, o desenvolvimento de habilidades e competências intrínsecas (SILVA, 2014).

Assim, corroboramos nossa ideia com as de Silva (2014) entendendo que mediação pedagógica se refere, em geral, ao relacionamento professor-aluno com vista à aprendizagem como processo de construção de conhecimento. Com esse sentido, ela compreende a ação docente enquanto facilitadora das relações de aprendizagens no contexto escolar. Esse conceito, embora não seja uma invenção da pedagogia de Freire, expressa o significado da ação docente na perspectiva de educação idealizada pelo autor. Mediar é aproximar as partes, é servir como intermediário. O professor, quando exerce a função de mediador, aproxima o aprendiz e sua aprendizagem. Nessa ação caracterizada mediadora, dirige os significados produzidos nas interações sociais, com o olhar voltado para as finalidades da educação formal (SILVA, 2014).

Essa ampliação, neste trabalho, refere-se especificamente a uma proposta da rede municipal de Bento Gonçalves. O projeto de pesquisa, em andamento, pretende compreender como a proposta de pré-escola em tempo integral se articula com as práticas pedagógicas cotidianas realizadas em uma escola de ensino fundamental em Bento Gonçalves, à luz da sociologia da infância. Para Sarmento (2005) a sociologia da infância propõe interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. No entanto, nossa discussão, ainda necessita de aprofundamento teórico para compreendermos que a educação em tempo integral se distingue da educação integral conforme salienta Moll (2014) que educação integral, entendida como escola de tempo completo e de formação humana integral, é condição fundamental, apesar de não exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

É importante sinalizar que quando nos referimos a pré-escola em tempo integral, num primeiro momento estamos nos referindo ao aumento da permanência das crianças na escola.

Sendo assim, ao articularmos uma possível aproximação entre a pré-escola em tempo integral e a mediação pedagógica e educativa, entendemos que uma está implicada a outra, pois para que tenhamos uma educação que seja efetiva em tempo integral ou que seja educação integral, na perspectiva de Moll (2014) para crianças de 4 e 5 anos, na escola ou em outras instituições, é necessária uma mediação dessas relações.

Essa mediação que é realizada por objetos, pessoas, tecnologias e palavras deve ocupar-se de uma educação que é, antes de mais nada, ato de amor e coragem, que está embasada no diálogo, na discussão e no debate. O homem vive em constante aprendizado, não havendo homens “ignorantes absolutos”, já que existem diferentes saberes, alguns sistematizados, outros não (VASCONCELOS; BRITO, 2006).

Este trabalho utilizará a Abordagem do Ciclo de Políticas apresentado por Stephen Ball e que segundo Mainardes (2006, p. 49):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível, como será brevemente apresentado a seguir.

Ao nos referirmos ao ciclo de políticas proposto por Stephen Ball citado por Mainardes (2006), aproximamos nossa pesquisa ao apresentado por Adams e Streck (2017) quando tratam em seu texto do Orçamento Participativo (OP) em Porto Alegre e, que mais recentemente se estabeleceu como Orçamento Participativo Eletrônico (OPE) no Município de Porto Alegre e que ganhou força através da LEI Nº 13.011, DE 3 DE MARÇO DE 2022. Essa aproximação se dá pelo fato de que ao pesquisar a pré-escola em tempo integral, também nos apoiaremos em contextos políticos e suas influências na efetivação, neste caso da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como da meta 6 do Plano Municipal de Educação (PME), que diz respeito a educação em tempo integral. Neste trabalho analisaremos a produção do texto legal, já para a análise do contexto da prática utilizaremos a observação das práticas pedagógicas e as rotinas na pré-escola e que os elementos da mediação, tratada aqui aparecem num contexto de influência. Conforme Ball e Bowe (1994) “o contexto de influência é onde inicia a política pública. É aqui que os recursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas se esforçam para influenciar nas definições e finalidades sociais da educação”.

Considerações finais

Ao finalizar este trabalho retomamos a ideia inicial que era apresentar e relacionar, tecendo uma breve discussão entre duas temáticas: a mediação pedagógica e educativa com a pré-escola em tempo integral, temáticas essas que se aproximaram neste trabalho, pois entendemos que as crianças de 4 e 5 anos necessitam de uma mediação que favoreça suas aprendizagens. Encontramos nessas duas temáticas a figura de um mediador, o professor, que na perspectiva de Vygotsky e Freire são importantes figuras para a ampliação dos conhecimentos das crianças.

O projeto em andamento apresenta como resultados parciais, observando a abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball, que a pré-escola em tempo integral surge a partir de um contexto de influência e se confirma no contexto da produção do texto, pois ao verificar a legislação, é possível perceber que a educação integral ganha legitimidade no Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação de Bento Gonçalves, nos levando assim ao contexto da prática. A análise do contexto da prática ainda não foi iniciada, no entanto, a partir do que já reco-

lhemos até o momento, existem algumas sinalizações que poderão ser constatadas ao longo da produção do contexto da prática. Assim, esses resultados parciais serão ampliados e poderão, inclusive ser modificados por outros que encontraremos na continuidade da pesquisa.

Referências

- ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu. **Mediações pedagógicas e pesquisa:** registros de práticas e construções participativas. In: ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini. Pesquisa-Educação: Mediações para a Transformação Social. Editora Appris, 2017.
- BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 17 jun.. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:** algumas interfaces entre as políticas e as práticas. Flores, Maria Luiza Rodrigues; Albuquerque, Simone Santos de (org.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- LEI Nº 13.011, DE 3 DE MARÇO DE 2022. www.camarapoa.rs.gov.br/draco/processos/128932/Lei_13011.pdf. Acesso em: 18 jun 2023.
- MAINARDES, Jeferson. **Abordagem Do Ciclo De Políticas:** Uma Contribuição Para A Análise De Políticas Educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 17 jun 2023.
- MOLL, Jaqueline. **O PNE e a educação integral:** desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, 2014.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky:** aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997 (Pensamento e ação no magistério).
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc. v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 21/06/2023.
- SILVA, Antonio Zaquiel Barbosa da. **As relações de mediação, aprendizagem e desenvolvimento humano:** um diálogo entre Vigotski e Paulo Freire. São Luís, 2014.
- STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **O processo de mediação:** das definições teóricas às propostas pedagógicas. Eutomia, Recife, 2017.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire:** glossário. Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.



Pela leitura ou pelo livro: o PNLD literário e o grande negócio da educação

Lívia Berro Mezacasa
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: O presente ensaio tem por objetivo estabelecer relações entre o capítulo “Educação como um grande negócio”, de Stephen Ball e aspectos relativos ao Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD. Foca-se na revisão de literatura para estabelecer uma análise crítica do capítulo, sendo explanado, após, um breve histórico das políticas de leitura existentes no Brasil. Através da análise do edital nº 03/2019 do programa, destaca-se o tratamento dado ao livro literário, critérios de seleção das obras e faz-se relação com aspectos financeiros relevantes disponíveis para consulta pública. Dessa forma, é possível relacionar interesses dos grandes grupos editoriais entrelaçados a políticas públicas como o PNLD Literário.

Introdução

Pensar a educação na atualidade passa por pensar políticas, interesses e fatores econômicos. Stephen Ball, pesquisador da área de políticas educacionais, destaca as relações entre esses aspectos em sua obra “Educação Global S.A – Novas redes políticas e o imaginário neoliberal”. Neste ensaio, pretende-se relacionar as ideias expostas pelo autor na obra citada, em especial no capítulo “Educação como um grande negócio”, com as políticas públicas brasileiras de acesso ao livro literário, com ênfase ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Literário, que se interliga de forma muito próxima aos interesses do mercado editorial.

No contexto das Gerações e Processos Educacionais, estabelecemos um breve panorama histórico das políticas do livro existentes no Brasil, pensando sua influên-

cia no contexto escolar e de que forma a leitura e a literatura estão presentes e quais saberes são priorizados pelas políticas públicas e interesses comerciais relacionados.

Educação como um grande negócio – análise crítica

Em seu texto, Ball explora o conceito de *edu-business* ou *negócio em educação*, traçando um breve panorama sobre estratégias corporativas, privatizações e fusões que ocorrem na educação mundial, transformando, cada vez mais, a educação em um negócio que coloca em giro uma significativa receita a cada ano. Nos casos relatados pelo autor, destacam-se empresas que realizam investimentos em diversos países e segmentos educacionais.

A primeira experiência de *edu-business* relatada no capítulo refere-se à Suécia, que sabidamente possui um dos sistemas educacionais mais modernos do mundo, com altos investimentos, os quais incluem uma parcela de cerca de 20 por cento dos estudantes frequentando “escolas gratuitas” financiadas pelo estado, mas que são de propriedade e administração de investidores privados (BALL, 2022). Ao longo da reflexão sobre esse tópico, deparamo-nos com um dos questionamentos fundamentais ao pensarmos a educação como negócio: quais os impactos dessas práticas a longo prazo, na formação do estudante?

Uma pista sobre a resposta encontra-se nos materiais das próprias empresas responsáveis pelos processos educacionais privatizados. Ball aprofunda sua pesquisa trazendo um excerto do site da Blackboard, que trabalha com escolas e faculdades ao redor do mundo: a empresa promete aprimorar “todos os aspectos da educação”, capacitando “clientes” e aproximando-se dos alunos e “de seus dispositivos” (BALL, 2022, p. 192). Apenas a partir da linguagem utilizada, já é possível perceber quais aspectos são levados em consideração, quando opta-se por chamar “clientes” ao invés de educadores e deposita-se importância na presença dos dispositivos dos estudantes. A lógica que rege o discurso é a dos negócios, e não apenas a da educação, de modo que “ideias, políticas, empreendimentos e dinheiro estão interligados” (BALL, 2022, p. 193) de forma complexa.

Além da Suécia, o autor observa uma tendência ao crescimento do *edu-business* em outros países do mundo, ainda que com foco em outros serviços. No Reino Unido, a *Babcock International* busca nas políticas educacionais novas oportunidades de negócios, realizando compras e fusões que chegam a mais de 1 bilhão de libras. À frente das corporações, encontram-se pessoas que mesclam o perfil de educador e empresário e que, segundo o autor, constroem o “neoliberalismo na educação”.

Percebe-se, ainda, a presença de multinacionais que investem em educação em diferentes países ao redor do globo. Para Ball (2022, p. 199):

Há algumas questões políticas latentes embutidas nesses desenvolvimentos em termos de relação de propriedade com a política, tanto em termos de influência de política quanto os alinhamentos e os de-

salinhamentos entre empresa e interesses nacionais, bem como, em alguns casos, a opacidade da propriedade. Ainda temos pouca noção do significado da propriedade estrangeira de infraestrutura educacional nacional ou os serviços e os limites que isso pode colocar sobre as opções de políticas nacionais.

Na segunda parte do capítulo, Stephen Ball explica sobre a *Pearson Education*, maior empresa de educação do mundo que trabalha com editoras, cursos online, ensino superior e testes educacionais. Em 2010, a *Pearson* fez parceria também com o Sistema Educacional Brasileiro (SEB) e adquiriu um sistema educacional que serve cerca de 450 mil alunos de escolas públicas e privadas do país.

Tendo influência em todos os continentes, cada vez mais a empresa se posiciona com a promessa de oferecer “soluções” para a educação, resolvendo políticas nacionais e alcançando melhorias na educação. Ao mesmo tempo, a *Pearson* organiza eventos destinados a atrair atores de políticas fundamentais, como a Conferência Internacional de Educação da *Pearson*, em Cingapura. Nos documentos referentes aos registros do evento, percebe-se a consideração de práticas educacionais que prometem garantir o sucesso do aluno nas disciplinas de matemática e ciências. Deparamo-nos, aqui, com o segundo questionamento acerca das práticas do neoliberalismo na educação: a priorização de certas áreas do conhecimento em detrimento de outras.

A *Pearson* é atriz da globalização ao operar em todas as esferas da educação: pedagogia, currículo e avaliação. “Seu trabalho em publicações, currículo e avaliação contribuem para definir que conhecimento cultural vale a pena” (BALL, 2022, p. 205) e, dessa forma, perpetua-se a lógica do lucro, formando o estudante dentro das habilidades que privilegiam esse pensamento. Mesmo sendo grandes influenciadoras de políticas educacionais, empresas como essa costumam passar despercebidas na análise e estudos das mesmas.

Quanto ao ensino superior, Ball sinaliza o mercado de venda de alunos, no qual empresas compram universidades e faculdades. Nessas transações, perde-se, muitas vezes, o valor educacional e a ênfase não se encontra na qualidade do ensino. “Em muitos casos, essas cadeias de universidades privadas empregam professores mal qualificados e têm uma participação limitada em atividades de pesquisa.” (BALL, 2022, p. 207). No Brasil, também é possível observar essa tendência.

Mesmo nas instituições públicas, o lucro está presente e as atividades financeiras entrelaçam-se de formas muito complexas quando pensamos sobre o recrutamento e financiamento. Ao final de seu texto, o autor destaca que, enquanto por um lado a participação privada cria mercados, facilita negócios e resolve questões ligadas à oferta e manutenção da educação, por outro, “as ambições nacionais e empresariais não são sempre compatíveis” (BALL, 2022, p. 215).

Pela leitura ou pelo livro – considerações acerca do PNLD literário

Ao pensarmos a educação na lógica em que se apresenta conforme as experiências relatadas por Stephen Ball, percebemos a priorização dos conhecimentos medidos em avaliações externas, enquanto as artes, entre elas a literatura, perdem gradativamente seu espaço. No Brasil, no que se refere a políticas de acesso a livros e leitura dentro da perspectiva escolar, há uma caminhada marcada por tentativas de construção e consolidação de diferentes iniciativas com esses objetivos.

A primeira dessas iniciativas data dos anos 80 e surgiu com o nome de Programa Nacional Salas de Leitura (PNLS), instituído em 1984 e extinto em 1996. A proposta do Programa consistia na construção de salas de leitura em escolas públicas, que após seriam equipadas com acervos enviados pelo próprio PNLS (CORDEIRO, 2018). O PNLS focava apenas em redes municipais e, apesar de ter distribuído quantidades significativas de obras a cada ano de sua vigência, ele foi descontinuado após 12 anos.

Data de 1992 a instituição da segunda política pública voltada a essa questão: o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER. Listados como seus objetivos, encontram-se: “I – promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; II – estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; III – criar condições de acesso ao livro.” (BRASIL, 1992). Apesar do caráter educativo intrínseco ao livro, vale observar que o PROLER é instituído sob responsabilidade do Ministério da Cultura.

Tal Programa segue em vigência e, conforme dados de 2018, possui um investimento médio anual de 200 milhões. Ele “atua por meio da concretização de parcerias com comitês por todo o Brasil, buscando, prioritariamente, formar mediadores e promover práticas de leitura literária em seus comitês.” (CORDEIRO, 2018, p. 1486). Junto às redes escolares, o foco do PROLER é incentivar o uso do livro literário.

Voltado aos espaços escolares, é instituído, em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Ao longo dos anos, dentro da organização do Programa, diversas ações foram contempladas, como a distribuição de acervos às bibliotecas escolares conforme a faixa etária de matrícula, obras voltadas à formação do professor, “Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente”, que foi o modelo de atendimento escolhido nos anos de 2001 a 2003 e focava em coleções de literatura que eram distribuídas aos estudantes de algumas séries, para uso pessoal. Nessa iniciativa, percebe-se a preocupação com o acesso à literatura por parte dos estudantes e das famílias.

A partir de 2005, foram retomadas as ações voltadas às bibliotecas escolares, pois, ao serem priorizadas iniciativas como o “Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente”,

deixou-se, como consequência, de investir no acervo coletivo, debilitando a biblioteca como espaço próprio de organização e disponibilização de materiais diversificados – de obras de referência a periódicos; de livros de literatura a obras de não-ficção; de mapas a novas tecnologias – lugar em que se promove a sociabilidade, mas principalmente a democratização do conhecimento (BERENBLUM, 2006, p. 12).

A partir de 2017, com a publicação do Decreto nº 9.099, foram unificadas as ações do PNBE àquelas que constituíam o Programa Nacional do Livro Didático, concentrando em apenas um programa todas as iniciativas de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. O Programa, então, passou a denominar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. É esse formato de Programa, em específico, que analisaremos neste texto.

A primeira questão que sinalizamos como importante refere-se à união dos dois Programas sob um mesmo nome, de forma que se apresenta subentendida uma possível diminuição do valor da literatura, sob um pretexto de didatização do livro literário. Relacionamos essa escolha às conclusões apresentadas na análise das políticas estudadas por Stephen Ball, na perspectiva de priorização de alguns conhecimentos, tidos como mais úteis ou rentáveis no olhar do neoliberalismo na educação e das avaliações externas.

Tais questões mostram-se presentes também no Edital de Convocação nº 03/2019, que se destinava ao processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais do Ensino Médio, ano de 2021. Observa-se que para a seleção do Objeto 5 (Obras Literárias), é colocado como critério a adequação das obras à Base Nacional Comum Curricular, além de serem elencados temas possíveis para sua inserção:

- 2.6.7.1. Projetos de vida;
- 2.6.7.2. Inquietações da juventude;
- 2.6.7.3. Os jovens no mundo do trabalho;
- 2.6.7.4. A vulnerabilidade dos jovens;
- 2.6.7.5. Cultura digital no cotidiano dos jovens;
- 2.6.7.6. Bullying e respeito à diferença;
- 2.6.7.7. Protagonismo juvenil;
- 2.6.7.8. Cidadania;
- 2.6.7.9. Diálogos com a sociologia e com a antropologia;
- 2.6.7.10. Ficção, mistério e fantasia.

Além desses, é indicado que os livros selecionados poderão contemplar outros temas, “como automação, mudanças climáticas, movimentos migratórios” (BRASIL, p. 13). Com poucas exceções, observa-se que os temas listados se preocupam com a didatização da literatura, buscando aproximações da obra literária com temáticas presentes nos materiais didáticos e nas Base Nacional Comum Curricular.

Ao pensarmos a literatura como objeto estético, tal associação preocupa, pois, em primeiro lugar, é a complexidade do texto literário que lhe confere função e lhe dá

características humanizadoras (CANDIDO, 2012). Reduzir o livro a uma temática ou intervenção didática específica é também reduzir a potência presente em sua função enquanto linguagem e manifestação de sentimentos, pois é através da possibilidade de fabulação presente na literatura que o leitor consegue ser capaz de resolver suas questões internas, ainda que tais angústias não estejam explícitas na temática da obra.

Ainda, no caso da presença de tais exigências em editais de programas do livro como o PNLD, destaca-se um segundo aspecto importante que faz relação com as temáticas abordadas por Stephen Ball em sua reflexão acerca da educação como negócio neoliberal e lucrativo: a “corrida” das editoras por sua fatia do PNLD, considerando-se a extensa tiragem necessária das obras aprovadas e os valores milionários envolvidos, o que as leva, inclusive, à candidatura de obras sem qualidade literária e que são editadas de forma a enquadrarem-se nas temáticas exigidas pelo edital.

Vale destacar que, antes de serem aprovadas e habilitarem-se à escolha das escolas e redes de ensino, as obras inscritas passam por avaliação pedagógica de equipe especializada, podendo ser aprovadas, reprovadas ou aprovadas com a condição de correção de falhas pontuais. Nessa avaliação, espera-se que, no caso do Objeto 5 – Obras Literárias, do qual tratamos nesta análise, as questões levantadas acerca da potência estética e artística das obras inscritas seja valorizada nas avaliações, a fim de que cheguem às escolas livros e propostas didáticas adequadas ao fim principal da literatura.

Em termos financeiros, o PNLD, considerando obras didáticas e literárias, apenas em 2022 mobilizou um montante de R\$ 1.770.404.061,00. Quando consideramos o mercado editorial, entendemos que a participação em programas governamentais como esse são de extremo interesse para as editoras. Para Castrillón (2011, p. 56),

a contradição nos programas de incentivo à leitura começa a se apresentar quando eles surgem da necessidade que os setores associados à produção do livro têm de ampliar o mercado em benefício exclusivo de seus próprios interesses.

Nessa perspectiva, cabe questionar as motivações envolvidas na organização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, ressaltando-se o olhar de que esse constitui-se um programa de incentivo ao acesso ao livro enquanto material, e não especificamente uma iniciativa à leitura.

Considerações finais

Analisarmos as questões educacionais atuais é uma tarefa cada vez mais complexa. Como expõe Stephen Ball em seus estudos, políticas, interesses econômicos e a própria globalização dos saberes estão conectados às maneiras como a educação é pensada na atualidade.

Ao relacionarmos esse olhar com a realidade brasileira, em específico com as iniciativas governamentais voltadas ao livro e à leitura, ao longo do tempo percebe-se uma caminhada de diferentes tentativas de consolidação de uma política pública voltada a essas questões. Em específico, analisando-se o edital nº 03/2019 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, é possível perceber a priorização de saberes didáticos sobre o valor intrínseco da literatura, além de ser necessária uma reflexão para as questões financeiras envolvidas no programa, que atrai a atenção das empresas do mercado editorial.

Estabelecer relações e refletir acerca dos espaços ocupados pela arte e pela literatura em uma educação que, cada vez mais, é regida pela lógica do mercado é fundamental para garantir espaços dedicados à educação estética e literária nas escolas, tendo em vista sua contribuição para a formação integral do estudante.

Referências

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BERENBLUM, Andréa. **Por uma Política de formação de leitores.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI.** Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e Material Didático PNLD 2021. Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL, **Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992.** Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1992]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm. Acesso em: 14 mai. 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de *et al.* **O Direito à Literatura.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018.

HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Cláudio José Almeida. Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 52, p. 155-173, abr./jun. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

SANGALLI, Dúlcima; RAMOS, Flávia Brocchetto. PNLD literário: breves reflexões a partir da abordagem do ciclo de políticas. [Anais do] **V Seminário Internacional de Língua Literatura e Processos Culturais – SILLPRO**. Caxias do Sul: EDUCS, 2023.

experiências, nos tornamos consciente das opiniões e, assim, nos estabelecemos como indivíduos, nos reconhecendo como humanos. Rildo Cosson (2006) defende que nós, seres humanos, somos resultado de vários corpos, dentre eles o corpo linguagem. A forma como exercitamos cada um é o que nos diferencia uns dos outros. Observamos que o corpo linguagem é exercitado de diferentes modos ao longo da vida, sendo que “o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa” (COSSON, 2006, p. 15). Ou seja, a linguagem nos faz humanos e é por meio das palavras que constituímos o mundo.

Dentro da sociedade letrada, há uma linguagem que ocupa um lugar central, a escrita, isso se deve ao fato de ser a principal forma de armazenarmos nossos saberes, organizarmos nossa sociedade e nos libertarmos dos limites de tempo e espaço que nos são impostos. O fato é que “a escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano” (COSSON, 2006, p. 15). Considerando a escrita como prática central da sociedade, a presença da leitura torna-se imprescindível, já que “[...] ao decifrar-lhe o texto o leitor estabelece elos com as manifestações sócio culturais que lhe são distantes no tempo e no espaço” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 9). Além disso, como manifestação da linguagem, ela é, sem dúvida, um dos instrumentos mais usados na interação, sendo a prática leitora um meio perspicaz de ampliação e construção do conhecimento.

Roland Barthes defende que a linguagem é eminentemente social, sendo ela a expressão do poder a que todos somos submetidos. De acordo com o estudioso,

(...) o poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua (BARTHES, 2007, p. 12).

A linguagem pode ser definida, a partir disso, como um tipo de legislação, tendo a língua como o seu código. Segundo ele, não percebemos o poder da língua por esquecermos que toda e qualquer língua se trata de uma classificação e que, como tal, é opressiva. Assim, “por sua própria estrutura, a língua implica uma relação fatal de alienação” (BARTHES, 2007, p. 13). Ademais, vale ressaltar que na língua o poder e a servidão andam lado-a-lado, como pondera o autor, sendo que não pode, ou poderia, haver liberdade senão fora da linguagem. Ainda assim, segundo ele, existe um único meio de “driblar” a língua, que permite ouvi-la fora, para além, do poder: a literatura.

Corpo e literatura: a escritura que habita

Em *O direito à literatura*, Candido (1995) nos orienta em uma profunda reflexão sobre os direitos humanos ligados aos direitos incompressíveis e compressíveis,

aliando a eles o direito do ser humano à literatura. Segundo o autor, são bens incompressíveis não apenas os que garantem a sobrevivência física, mas também os que garantem a sobrevivência espiritual, desde a religião até o direito à opinião, ao lazer e à arte. A partir disso, entendemos que a literatura seria um bem incompressível, em uma organização justa da sociedade, se, de fato, “corresponderem a necessidades profunda do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob a pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (CANDIDO, 1995, p. 174). Concebemos, dessa forma, a literatura como parte dos bens indispensáveis ao ser humano, como direito básico, sendo uma manifestação universal do humano em todos os tempos.

Sendo uma necessidade e uma potência, a literatura está dentro da esfera da linguagem, com suas particularidades, ela está ligada ao ser de cada um. Nela, denominada também como *escritura*, por Roland Barthes, “as palavras não são usadas como instrumentos, mas postas em evidência (encenadas, teatralizadas) como significantes” (BARTHES, 2007, p. 78). Como um drible, a literatura, emancipa-se, emancipa, envergando pelas voltas, ultrapassando as esferas e regozijando os seres que, em suas estruturas de linguagem, recebem, constroem, a possibilidade de uma liberdade que simule o exterior da linguagem (opressiva por sua organização como sistema), em suas entrelinhas, em sua encenação, na, com e pela *escritura*. De acordo com Ramos (2010), a literatura, desde Aristóteles, “é definida como a arte construída pela palavra”, e, como pontua a autora, “com o tempo, esta palavra tende a estar escrita” (RAMOS, 2010, p. 19). Temos, a partir disso, as *escrituras* que tomamos como proposição para as possibilidades de encontro dentro do contexto aqui destacado.

Com a compreensão do potencial literário, observamos o quanto a relação das crianças com a literatura pode ser frutífera, já que lhes possibilita crescimento e descobertas sobre o mundo latente além do seu quintal. Também, pode gerar as possibilidades de representação e reconhecimento, de identificação e, com isso, de pertencimento com base em diversos enredos, visto que:

O tema da Literatura é o ser humano e sua vida, suas relações com o Outro, seus conflitos, suas incertezas, seus medos. Em todos os momentos da vida, convivemos com dúvidas e, na infância, pelo intenso processo de adaptação que a criança sofre para se ajustar ao meio social onde vive, a interação com conflitos de personagens ficcionais é ainda mais significativo (RAMOS, 2010, p. 21).

A experiência estética pode beneficiar a aprendizagem e formação dos indivíduos, no entanto, como ressalta Feltes (2015, p. 17), “a atividade cognitiva e de fruição que caracteriza a leitura literária acaba sendo transformada pela escola no momento em que ignora a liberdade de expressão, imaginação, criação e autoconhecimento, sendo negado ao jovem a fruição da literatura [...]”. De fato, ao observarmos as crianças, curiosas, em experiências pessoais, compreendemos o quanto elas têm a dizer e o quanto precisam, esperam, ser ouvidas. Reconhecemos na leitura e, junto dela,

diretamente na escritura, a brecha para a criação, para a expressão e, com isso, para a ampliação de olhares.

Partindo dessa essência e tomando a *escritura* de acordo com as concepções de Roland Barthes (2007), que pondera sobre “o uso indiferenciado de literatura, escritura ou texto, para designar todo discurso em que as palavras não são usadas como instrumentos, mas postas em evidência (encenadas, teatralizadas)[...]” (BARTHES, 2007, p. 78), acreditamos na potencialidade das crianças autoras, em suas *escrituras*, como meio de falar de si e do mundo, de ampliar e praticar a educação literária de forma curiosa e libertadora. Compreendemos, portanto, conforme o autor, que toda escritura é uma escrita, mas nem toda escrita é uma escritura. Assim, o sentido do criar, do fazer, passa pelo clive da *escritura*, como força transformadora. Como uma manifestação da linguagem, a leitura, em si, ganha espaço por possibilitar a socialização do indivíduo. Com base nas concepções de Bordini e Aguiar (1993), asseveramos que, embora as leituras de diversos tipos de texto permitam experiências e ampliação de conhecimentos, há, nos textos literários, uma ampliação do ser e de seus horizontes de forma mais significativa, abrangente. Isso ocorre por meio da integração de recursos além da descrição de um acontecimento e da possibilidade de identificação leitora, afinal, no processo da leitura, interessam, igualmente, o texto e o leitor (DALLA-BONA; BUFREM, 2013, p. 180).

A literatura, a *escritura*, por tal, se destaca enquanto necessidade incompreensível, participando da humanização dos seres pelo uso sensível da linguagem, pelo exercício do corpo linguagem em sua mais profunda e expressiva forma. Somos todos seres de linguagem, somos todos, com isso, capazes de ler, de *escriturar*, de vivenciar a literatura e a estesia humanizadora despertada por ela, nela e com ela. Por isso, pensamos o termo *escritura* com base nos pressupostos de Barthes, compreendendo-a, ainda, como possibilidade de criação das crianças, como experiências literárias, de conhecimento e reconhecimento a partir de apreciações e de ações sobre encontros com obras, de autoria, no sentido de tomar a frente de uma história, pensada, analisada e gerada com atenção, cuidado e sensibilidade. A produção e a fruição literária, que se baseiam, segundo Candido (2012), em uma espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, a qual é inerente ao homem e, inevitavelmente, aparece em sua vida, podem ser experimentadas pelas crianças nesse processo de *escriturar*, de se fazer autora.

Partindo da ideia de que somos resultados da junção de diversos corpos, Cosson (2006) salienta que é na literatura que o corpo linguagem, ou seja, o corpo palavra, encontra o seu mais perfeito exercício. As potencialidades da linguagem na perspectiva da *escritura*, não têm, como destacado, paralelo em outra atividade, sendo ela força constituinte do ser humano. A leitura literária, a *escritura*, única expressão da linguagem capaz de driblar o autoritarismo que a acompanha (BARTHES, 2007), amplia as perspectivas e instiga o imaginário dos leitores, estimulando a criticidade e auxiliando a redescoberta do mundo e a expansão do conhecimento prévio. A ex-

periência literária é especial e única, sendo caracterizada pelo enriquecimento dos leitores e pela ampliação dos horizontes de expectativas. Segundo Barthes (2007, p. 16), a possibilidade de liberdade que compõe a literatura não depende de uma pessoa civil, do engajamento político de quem escreve ou do conteúdo de sua obra. Essa força libertária depende “do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua”. Ele pontua, ainda, que entende como literatura

[...] essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (BARTHES, 2007, p. 15).

Por tal, a literatura, *escritura*, é ampla e capaz de envolver em suas linhas de diversas formas, exige do ato de ler a interação, não sendo pronta, invariável, mas, sim, plurissignificativa. Ou seja, “ler é um ato interativo entre o texto e o leitor, e o sentido de um texto literário é algo a ser construído pelo leitor. Todo ato de leitura envolve dialogismo, a interação entre o objeto artístico e seu leitor” (DALLA-BONA; BUFREM, 2013, p. 180). De fato, um texto não se faz por si só e a literatura não pode ser reduzida a um código sequencial, afinal a expressão de seu contingente é artística, sensível e variável.

O ato de fazer *escrituras*, rico em resultados e experiências, como defendemos ser pertinente às crianças na escola, é amparado na percepção de que, mais do que palavras sequenciais, a *escritura* se forma pela ligação de fios e pontos de trabalho com a língua que, nesse sentido, toma forma de encenação, mais do que instrumento. Conforme Barthes (2007, p. 16), essa força de liberdade que está na literatura não depende da pessoa do escritor em sua forma civil ou ideológica, nem do conteúdo específico da obra, mas, sim, é devida ao trabalho de deslocamento sobre a língua. Além disso, a literatura, segundo o autor, assume muitos saberes, em si movimenta todos os saberes, fazendo-os girar, “não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 2007, p. 18). Envolve, em si, saberes diversos, possíveis, irrealizados, além de, também, englobar o já existente, ou seja, ela, como defende o autor, está sempre atrasada ou adiantada em relação à ciência, irradia o acontecido e ilumina o novo.

Escritura e/na escola

Convergentes ao que pontuam Elisa Dalla-Bona e Maria Amélia Dalvi (2014), acreditamos na importância das contribuições que práticas escolares que visem a formação de leitores literários que compreendam criticamente suas leituras, sintam prazer nelas e se apropriem da literatura como meio de intervenção na realidade podem, de fato, fazer. Nessa perspectiva, pensamos na escola como espaço de amplas possibilidades, propício para o desenvolvimento de indivíduos críticos, palco

e ateliê de transformações. Como organismo vivo e lugar comum, a escola, em sua ideal característica igualitária e democrática, assume representatividade por ser alcançável a todas as crianças, ou ao menos por dever ser.

Na escola, observamos que, a partir das práticas que ambienta, há grande diferença entre o aluno obrigado e o aluno motivado para a leitura, como esclarece Ana Maria Machado (2001), visto que os alunos obrigados a ler, por conta de exigências padronizadas e de cobranças em instrumentos como provas, não se tornam leitores. O aluno deve ter o gosto pela leitura despertado, como um meio prazeroso e não como uma obrigação. São diversos os agentes que influenciam na formação de um leitor, mas, tendo em mente que não se pode controlar as influências pessoais dos infantes, a forma mais próxima de exemplo que todos podem receber, sobre a qual podemos buscar um padrão positivo, é centrada no ambiente escolar, nas possibilidades geradas, ambientadas, na e pela escola. Assim, esse lugar (sem adentrarmos aos conceitos específicos de lugar e espaço) surge como uma segunda chance para equiparar as oportunidades dos jovens em formação, sendo ela “o momento e espaço da salvação da literatura, da possível descoberta e formação do futuro leitor” (MACHADO, 2001, p. 66). Temos, assim, a compreensão de que as escolas podem ser espaços experiências e de resistência, de contestação e de luta pela formação de leitores literários. É preciso, conforme Dalla-Bona e Dalvi (2014), que a escola se transforme em espaço de formação de pares e comunidades, em especial, de comunidades de autores e parceiros de escrita, de verdadeiros leitores. Nessa organização, o professor assume a responsabilidade de auxiliar as crianças, possíveis autoras, em seus projetos artísticos, fazendo-os perceber “que seus textos não são fruto de inspiração, mas eles são fruto de um trabalho insistente de escrita/reescrita e inspirados em outros autores; que toda história de imaginação se alimenta de uma parte da realidade (DALLA-BONA; DALVI, 2014, p. 19).

A perspectiva de que os alunos podem construir *escrituras* está alinhada, nesse estudo, ao entendimento de que as crianças possuem potencial criativo para *escriturar*, criar suas próprias histórias como autoras, indo além da redação de textos óbvios, fechados e imutáveis. Pela capacidade da linguagem, pelas experiências de leitura, as crianças podem ser autoras dentro do espaço escola, se este lhes permitir e lhes der amparo para se desenvolverem em suas potencialidades singulares. Tal como pontuam Gusso e Dalla-Bona (2014), apostamos no potencial das crianças em criar efeitos em suas *escrituras*, sem fechá-las permanentemente, deixando lacunas para serem exploradas pelos leitores e construindo enredos ricos em sensações, capazes de provocar suspense e surpresas, de exigir participação ativa daquele que o lê. Asseveramos, a partir disso, que uma criança pode, sim, com os estímulos adequados, escrever literatura, criar *escrituras*.

Entendemos que o ponto de partida para a produção de textos literários, *escrituras*, termo que adotamos por Barthes (2007), é a leitura de outros textos ricos esteticamente. Com esses, o leitor pode nutrir-se e construir repertórios para as suas

escrituras, afinal, “a escrita literária se organiza na intertextualidade, ou seja, nas relações que estabelece com outros ditos” (GUSSO; Dalla-Bona, 2013, p. 72). Isso se deve ao fato de que a literatura não gera apenas um novo texto, faz surgir também novos leitores, transforma aquele que a lê. Permitir que a criança seja autora, que expresse e crie suas *escrituras*, tecendo seus roteiros e ligando pontos de diversas formas, parte da ideia de o professor ser mediador, aquele que auxilia e estimula. Oferecer possibilidades de encontros é o ponto de partida, indo da leitura para a criação, mas superando a ideia de cópia, de reprodução. A leitura e a escrita literária são interdependentes, sendo que “o texto da criança vai adquirindo a forma de literário na medida em que se torna fruto de um jogo complexo de criação e de invenção e não de mera imitação” (DALLA-BONA; BUFREM, 2013, p. 183). Afinal, é da experiência de leitura de literatura que se forma o aporte daquele que criará. Partindo da experiência estética oferecida, ambientada, pela interação com as obras, compreendemos que a exploração das estruturas adotadas em cada texto, dos caminhos trilhados, vocabulário utilizado, jogos construídos, da brincadeira desenrolada à qual o leitor é convidado pelo texto, permite que perceba o trabalho desenvolvido com a língua e as possibilidades inacabáveis que surgem disso. Compreender e avaliar as estruturas é importante para que assumam a postura crítica de leitores e, assim, constituam-se enquanto autores.

Outro ponto importante, que pode ser base para a escritura na escola, é a partida de um esboço, que é um processo válido e que precisa ser incentivado, considerando que “evitam problemas que comprometem a coerência na ordenação dos fatos narrados na história. Além do planejamento, há que se considerar que o texto não fica pronto na sua primeira versão” (GUSSO; DALLA-BONA, 2013, p. 83). Assim, trata-se, conforme pontuam as autoras, de ensinar as crianças a dominarem o campo discursivo e linguístico e a integrarem suas experiências em uma escritura, compreendendo, por exemplo que elementos como a tensão devem ser apresentados ao longo da história a fim de atrair o leitor e gerar a intriga que, por sua vez, não é, em geral, conhecida antes do fim. Em suma, trata-se de criar situações em que seja possível perceberem a representatividade de suas ações pensadas sobre a língua e os resultados de tecerem conscientemente seus retalhos, atando os fios e deixando rastros, arrastando experiências e criando possibilidades. A criança poderá ser autora, de fato, quando pensar a sua *escritura* com intenção artística, ou seja, se

[...] souber, em suma, que seu texto, fruto de uma liberdade criativa, vai ser objeto de uma leitura semelhante àquela à qual se deve aos autores, uma leitura literária atenta à fabricação do texto, ao grão e ao jogo de palavras, aos espaços livres, à polissemia potencial, à novidade da descoberta narrativa, à emoção suscitada pela narração ou pelo comportamento de tal e tal personagem... e não somente aos erros de ortografia ou de sintaxe (TAUVERON, 2014, p. 90).

Nessa perspectiva, compreendemos que o professor mediador deve ultrapassar os limites ortográficos e auxiliar o aluno na compreensão, pela experiência, de que a *escritura* está além disso e que pode deixar brechas para o leitor exercer a sua criatividade, a sua curiosidade, a sua singularidade, tal como ele vivencia na leitura literária. Deve, para isso, ampliar os espaços para que as crianças se sintam autoras, se legitimem como tal, considerando que “o jovem aprendiz somente é autor quando forma com seus pares uma comunidade de autores” (TAUVERON, 2014, p. 91). O aluno que apresenta a sua experiência escrita, a sua *escritura*, está se candidatando, conforme destaca a autora, a uma relação estética junto aos seus pares.

É necessário que as crianças entendam que, possivelmente, uma *escritura* não estará pronta na primeira versão, sendo ela, conforme pontua Tauveron (2014), fruto de um trabalho de escrita e reescrita. De acordo com a autora, escrever não exige a composição de uma obra inteiramente original, mas, sim, que as experiências com outros autores emprestem uma parte de sua matéria primária aos outros, por isso a leitura é base para a criação e permite a adesão de recursos estéticos importantes. Escrever e rescrever faz parte do processo criativo, a oportunidade de reescrita serve, como demonstram Gusso e Dalla-Bona (2013), para mostrar ao aluno-autor como certas informações podem, por exemplo, ser mais detalhadas e como existem formas distintas para criar, com eficácia, os efeitos de sentido pretendidos. Assim, se trata de um “procedimento pelo qual o professor e os colegas de turma auxiliam o aluno-autor a pensar sobre por que escreveu determinado conteúdo e o fez daquela maneira” (GUSSO; DALLA-BONA, 2013, p. 73) e isso serve como motivação, convidando-o a voltar e repensar alguns pontos.

A compreensão de que é a partir desse trabalho com a língua e com as estruturas, que a *escritura*, enquanto escrita literária, ocorre, é necessária para as crianças e para a sua construção enquanto autoras. Precisam compreender que isso é resultado de um trabalho atento, cuidadoso. Esse é detalhado a cada nova (re)visita, (re)leitura, a cada vez que percorrem as linhas que a compõem e fazem apontamentos distintos por suas novas experiências.

Encontros possíveis

Criar meios que possibilitem que as crianças leiam, se apropriem, sejam autoras e construam as suas *escrituras* é possível e, mais do que isso, é uma responsabilidade da escola enquanto lugar de amplo acesso. Todos temos, somos e vivemos histórias, por isso, dar voz e ouvir, bem como subsidiar encontros, é terreno rico para a educação. A história está em tudo, no real, no imaginário, no diário. Somos uma imensidão de fios e relatos, de sentimentos e sentidos, alguns evidentes e outros escondidos. Nós somente somos por outros já terem sido. Afinal, somos o mundo e o mundo é nós mesmos. É nessas ligações e rupturas que nasce a relação arbitrária que é exercida pelo trabalho artístico sobre os fatos reais e que possibilita, pela *escritura*, “driblar” a língua (BARTHES, 2007), ampliando as perspectivas e instigando o imaginário dos

leitores e autores, estimulando a criticidade e auxiliando na redescoberta do mundo e na expansão do conhecimento prévio.

É compreendendo que a experiência literária é especial e única, esperando que as histórias que habitam em cada um se cruzem por aí, que acreditamos na potencialidade da escola enquanto meio de frutífero para autores e suas *escrituras*. É, a partir desse ideal, da compreensão da linguagem como meio de se fazer humano, da literatura que humaniza, da *escritura* que permite ser além das palavras, mais do que seu uso como instrumento, que apostamos no encontro entre escola e *escritura*, escola e novas histórias, sensações e aventuras, como meio de libertação, expressão e crescimento crítico, sensível e humano. Reconhecemos, com isso, que, além de ampliar os conhecimentos de mundos, a experiência estética pode beneficiar a aprendizagem contribuindo para a formação dos indivíduos de forma humana/integral. Asseveramos, a partir disso, que o encontro entre escola e *escritura* assume importante contribuição para o ensino e para a formação humana, visto que as crianças podem, com os estímulos adequados, escrever literatura, criar *escrituras*.

Referências

- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Formação do leitor. In: **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALLA-BONA, Elisa Maria; BUFREM, Leilah Santiago. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 179-203, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO).
- DALLA-BONA, Elisa Maria; DALVI, Maria Amélia. Apresentação. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 52, p. 17-21, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO).
- GUSSO, Angela Mari; DALLA-BONA, Elisa Maria. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 52, p. 69-84, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO).
- MACHADO, Ana Maria. Entre vacas e gansos: escola, leitura e literatura. In: **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil: de ponto a ponto**. Curitiba: Editora CRV, 2010.
- TAUVERON, Catherine. A escrita: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 52, p. 85-101, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO).
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2000.



Ausência ignorada: a urgente necessidade de (re)acolher os estudantes no ensino médio

Robélia Aragão da Costa
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Este texto apresenta reflexões no tocante ao acolhimento dos estudantes do Ensino Médio, relacionando-o à questão do abandono escolar nas escolas públicas brasileiras, bem como, às discussões acerca do cumprimento da Lei nº13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE). O trabalho dialoga com os estudos realizados no Curso de Mestrado em Educação, ampliando a abordagem em andamento na tessitura da dissertação, pois apresenta a permanência escolar humanizada como meio de superação à ausência ignorada dos estudantes.

Vamos conversar

Este artigo – Ausência ignorada: a urgente necessidade de (re) acolher os estudantes do ensino médio – estabelece uma relação com os estudos referente ao desenvolvimento projeto de pesquisa apresentado no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação, que visa culminar numa escrita de dissertação de mestrado, cujo tema é “A importância do Coordenador Pedagógico para o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio”. No estudo citado, desenha-se um entrelace entre os saberes e a formação permanente dos coordenadores pedagógicos e a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, transversalizado pelo acolhimento.

Por isso, o objetivo deste texto é socializar reflexões sobre o quanto o abandono escolar é resultante da fragilidade no acolhimento aos estudantes (adolescentes e

jovens), especialmente, das escolas públicas. Sublinha-se que este texto não compõe/comporá o conjunto de capítulo da dissertação, a proposta do trabalho consiste em ampliar a abordagem em processo na tessitura da dissertação, sobretudo no tocante ao **acolhimento** dos estudantes do Ensino Médio, relacionando-o à questão do **abandono escolar**, bem como, às discussões acerca do cumprimento da Lei nº13.005/2014 do **Plano Nacional de Educação (PNE)**.

Esclarece-se que o projeto de pesquisa finca-se no arcabouço teórico-metodológico de investigação qualitativa em educação, concernindo no estudo de caso, que contempla Análise Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Moraes e Galiazzi. Explica-se, que para traçar o percurso textual deste trabalho, sob a premissa da metodologia com enfoque qualitativo, sobrepõe os aspectos **bibliográficos**. Os fundamentos deste texto, correspondem aos da pesquisa em andamento, por exemplo, autores como Ivane Beatriz Pasetti Castagnolli, César Nunes e outros, considerados especificamente pertinentes ao propósito deste trabalho.

Iniciar-se-á a nossa conversa; portanto, aproxima-se. O recurso da escutatória que corroborar para o entendimento das reflexões assentadas ao longo das linhas que seguem. Isso, porque a ideia é aprendermos juntos, a escutar o escrito como vozes uníssonas, que chegam aos nossos ouvidos, a mente e coração: **a presença pode ser um presente**.

Conversa iniciada...

Aproveita-se esse ensejo, para instalação da conversa, coadunando com a pesquisa em andamento, visto que investiga os saberes dos coordenadores pedagógicos mobilizados nos processos formativos para acolher aos estudantes no processo de transição dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Há hiatos nesta passagem, não há política pública institucionalizada, que atente para a mudança dos estudantes entre as etapas de ensino, nem tampouco de espaços territoriais, tendo em conta a geografia e as pessoas que neles vivem. Destarte, também, este texto associa-se às discussões acerca do atingimento das metas da Lei nº13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

Aproximemo-nos tendo como indicadores da escrita as palavras seguintes – a universalização do atendimento aos estudantes, o acolhimento e a presença na escola e ao abandono escolar. Elas elançadas pela reflexão nos conecta com a pergunta: Existe relação entre o acolhimento e a universalização do escolar à população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos?

Fazer-se **presente** é necessário, quando se fala na manutenção das relações entre as pessoas e instituições. Torna-se **um presente** para alguns é uma opção, mas quando falamos em instituição escolar é uma obrigação. Fazer-se **presente** é um **direito** ao nos referirmos aos estudantes da Educação Básica, enquanto no tocante aos profissionais da educação, é um **dever**, um ofício.

A cada dia letivo ou/e início de aula, a chamada ao estudante é feita pelo professor, a resposta quando frequente é: “– **Presente.**” Entretanto, quando ausente, vozes ecoam: “–faltou.” Essas vozes repetem-se, mas são muitas vezes ignoradas, por conseguinte, as vidas nomeadas nos diários de classe. Daí, questiona-se: Por que o estudante não está presente? Alguém sabe do motivo da ausência? Nem sempre essas perguntas são feitas no âmbito educacional, nem tampouco repostas para elas são proferidas.

A Educação Básica brasileira, através da escola, sob a prerrogativa do direito, ainda não se tornou **presente** na vida dos adolescentes e estudantes, porque não alcança a todos, inclusive no Ensino Médio, desde o ingresso dos estudantes. Ela ainda não é **o presente**, pois deixa muitos deles desistirem ou/e abandonarem os estudos.

Conversas convidativas

Presenteia quem se prepara para ofertar, sentem-se presenteados àqueles que estão dispostos a receber, a estabelecer trocas entre os envolvidos no processo; isso coaduna com o acolhimento, visto como indispensável ao associarmos a função social/cultural da escola. O acolhimento na escola embrinca-se com a sensibilidade e empatia nos processos institucionais e pedagógicos, de modo que favorece a acolhida ao estudante desde às ações iniciais da transição estudantil, nas quais inserem a matrícula e a integração dos integrantes da comunidade escolar, com vista ao desenvolvimento e fortalecimento do sujeito integral, considerando às suas especificidades, diferença e diversidade.

Segundo Corti e Souza (2005), o estudante que frequenta o Ensino Médio vivencia a juventude, que é uma etapa da vida que se encontra entre a infância e a fase adulta, esse momento é marcado pelos momentos da adolescência e a juventude, propriamente, dito. Entretanto, o nosso estudante, adolescente e jovem, não tem sido acolhidos pelo Poder Público. Ele não tem sido respeitado na sua transição de fase de vida pelas redes de ensino/escolas por meio dos integrantes das comunidades educativas. Os estudantes fazem parte de grupos heterogêneos marcados, inclusive pela vulnerabilidade social. Logo, necessita ser acolhido pelas vozes, atitudes e atos das pessoas/profissionais atuantes nas escolas.

Por isso, faz-se a observância aos aportes legais, para sustentar o **acolhimento na perspectiva do direito**, como: a Lei nº 9.384/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica e a **Lei nº 13.005/2014**, que aprova o **Plano Nacional de Educação**. Este que apresenta um conjunto de 20 metas, dentre elas a definida para o Ensino Médio – a Meta 3, que prever a universalização, até 2016, o atendimento escolar à população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Essa meta aborda um problema que persiste há muito tempo, o de atendi-

mento educacional a fim de alcance da universalização. Salienta-se, que segundo o Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico, (2023, p. 27): Em 2022, foram registradas 7,9 milhões de matrículas no ensino médio. O total de matrículas apresentou uma elevação de 1,2% no último ano. A matrícula integrada à educação profissional cresceu 36% nos últimos cinco anos, passando de 584.564 em 2018 para 794.955 em 2022.

A questão da universalização faz parte da pauta vulnerabilizada acerca das políticas públicas, inclusive com reforço de outros aportes legais como o Fundeb e a Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. Entretanto, observando os dados acima, é urgente que respostas sejam dadas a sociedade, quando a permanência não avança quanto o ingresso (que ainda precisa ser ampliado e ressignificado).

Considerando o exposto, há o número de estudante matriculado, mas não existe a sua **presença efetiva e ativa**. A partir da divulgação da 2ª etapa do Censo Escolar 2022, percebe-se que no Ensino Médio, assim como verificado nas demais etapas de ensino, a taxa de aprovação da rede pública do ensino médio apresentou um pico em 2020, no primeiro ano da pandemia de covid-19, com um índice de 94,4%. Destaca-se, que nos dois anos subsequentes registraram queda, com 89,8% em 2021 e 85,1% em 2022, o que aproximou o resultado do percentual observado em 2019 (84,7%).

Requer-se conversas assertivas e posicionamentos colaborativos e contundentes com os envolvidos e interessados da comunidade escolar concernentes aos dados/informações, bem como dos representantes governamentais e institucionais que devem ser os guardadores dos aportes legais, dos direitos dos adolescentes e jovens. Esses dados abordam as questões de taxas de reprovação e abandono, correlacionando-as ao acolhimento, nota-se que estes estudantes não se sentem pertencentes aos espaços institucionais. Basta observar, a partir do verificado acima, que houve o aumento das taxas de reprovação no ensino médio nos dois últimos anos, embora as taxas seguem em patamar inferior ao observado em 2019. No que se refere a taxa de abandono do ensino médio na rede pública alcançou 6,5% em 2022, valor acima do observado em 2019.

O **acolhimento** perpassa por saber quem é este estudante, de onde ele vem e como aprende, considerando suas inquietações e interesses na condição de adolescentes e jovens. Estamos falando da necessidade de novos olhares em relação às formas de aprender, as propostas curriculares e situações de aprendizagens de/para o percurso de vida. Parafraseando Castagnolli (2009, p. 60) a discussão a respeito da adolescência é desafiante, pois trazem à tona questões controversas, pois é um período da vida do ser humano de instabilidade, cujos momentos difíceis e desafia-

dores alcançam não apenas quem o vivencia mas também quem está ao entorno, sejam pais ou educadores.

Pontua-se com isso, a necessidade no campo do **direito à educação**, de atrelar as políticas públicas educacionais à coletividade do Ensino Médio, observando às demandas, especialmente, dos estudantes e professores, que contemplam desde às questões estruturais as curriculares, quando isso não ocorre, percebe-se a ausência do monitoramento e da avaliação referente às metas e suas estratégias, por conseguinte, a falta de compromisso com uma educação de qualidade social e humanizada numa parceria com a comunidade, com as famílias. Exemplificando, neste recorte, de que o PNE chega ao seu 9º ano fragilizado, ainda “embrulhado” como aquele presente que recebemos e esquecemos no pacote, neste caso, ignorado mesmo como algo que não cabe nos cenários educacionais e nas vidas das pessoas, principalmente dos estudantes que não se sentem acolhidos.

Posicionando-se, contrariamente a essa ausência de acompanhamento interventivo das políticas educacionais, dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, cabe uma paráfrase de César Nunes, a escola de qualidade humana e social tem que ter relações orgânicas com a família e a sociedade, considerando a pluralidade das concepções de famílias, a ela cabe formar os conhecimentos, as condutas, as posturas, solidificar os valores, acentuar e legitimar as práticas de solidariedade, de responsabilidade, de sustentabilidade (NUNES, 2021, 105).

A invisibilidade do PNE e seus desdobramentos, a saber Planos Estaduais e Municipais de Educação, é cruel e ocorre quando os olhos daqueles que são responsáveis pelos Poderes Executivo e Legislativo dos entes federados (país, estado e município) não querem olhá-los com profundidade técnica e teórica, subsidiada pelo financiamento público. As consequências disso afetam não apenas a educação pública, suas escolas e sujeitos, mas toda a sociedade brasileira. Cita-se o Documento Referencial Curricular da Bahia, etapa Ensino Médio, volume 2, (2022, p. 75):

A escola precisa se constituir como espaço promotor de afetos, curiosidade, criatividade, sonhos, produção e fruição da arte, da cultura e da ciência, inovação, solidariedade, saúde, autonomia, cidadania, acolhimento, inclusão e felicidade, cumprindo assim o seu papel de formar cidadãos integrais e integrados, livres, criativos, críticos, autônomos e responsáveis.

Assim sendo, a escola precisa verificar a **presença do estudante**, enquanto sujeito integral, considerando: a **presença enquanto existência** (o estudante é uma pessoa que, às vezes, pode chegar ou não até a escola, perceber este estudante como ser humano vivo, suas dificuldades e aspirações, ele que reside num determinado local, convive com outras pessoas e vive situações heterogêneas: sociais, econômicas, culturais, etc.); **presença relacionada a frequência** (acompanhamento do comparecimento do estudante à escola, se é frequentador das aulas, mas não participa das atividades na sala de aula propostas pelos professores ou se vem à escola,

apenas para ficar preambulando pelos espaços); **presença enquanto assistência** (nesta situação, o estudante somente comparece à escola por causa da alimentação e outros benefícios sociais); **presença companhia** (o estudante vê a escola como lugar de espaço, interação com os pares); **presença enquanto assiduidade** (a frequência e a participação ativa do estudante no decorrer do desenvolvimento da proposta de trabalho da escola).

Neste entendimento, a ausência do estudante poderá ser percebida e sentida, pois retomam-se os olhares para a universalização do atendimento aos estudantes, o acolhimento e a presença na escola e ao abandono escolar. Sob essa premissa, aproxima-se mais da Busca Ativa não apenas pelo ingresso na escola, mas pela **presença permanência**. É imprótelável a feitura de estratégias condizentes com as realidades apresentadas ou/e fortalecimento daquelas existentes, que proponham mecanismos que identifiquem a matrícula, o controle e o acompanhamento dos adolescentes e jovens que estão distantes da escola, fora dela ou até dentro em risco de abandono, mas que auxiliem a pensar o combate a evasão escolar e, sobretudo, consolidar a **permanência escolar** até a conclusão do Ensino Médio.

Segundo a NOTA TÉCNICA SOBRE A META DE (RE)MATRÍCULA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARA A BUSCA ATIVA ESCOLAR NO ÂMBITO DO SELO UNICEF salienta os critérios e as definições acerca da meta da Busca Ativa Escolar, pautados levando-se em conta uma série de informações e reflexões, parafraseando-a, a saber: a pandemia causada pela covid-19 intensificou a situação de abandono e de exclusão escolares dos adolescentes e jovens; o abandono escolar, indicador escolhido para o cálculo da meta, não representa o total de adolescentes e jovens fora da escola e o alcance da meta inclui: crianças e adolescentes de 4 a 17 anos que estão em risco de abandonar a escola e/ou que já estão fora da escola (quer seja porque nunca foram matriculadas, quer seja porque estão em risco de abandono e/ou já evadiram da escola há algum tempo).

Logo, pensar em estratégias sob a ótica do PNE, em prol da **permanência escolar**, exige a reunião de áreas intersetoriais, além da Educação e Assistência Social, a fim de fortalecer a rede de proteção dos adolescentes e jovens. Exige-se o compromisso em assumir os atos e ações de (re) acolher os estudantes do ensino médio, significa **acolher quem chega, (re)acolher** quem abandona ou em risco de abandono. Noutras palavras, vai desde a identificação do estudante a tomada de decisão e providências necessárias em prol do efetivo atendimento nos diversos setores públicos, que incluem a (re) matrícula e presença assídua na escola.

Enfim...

Considera-se, que estas conversas acentuam a necessidade de um repensar sobre o PNE que está prestes a findar, por ser elaborado sob a premissa – PNE pra Valer – com ampla participação social, num processo que envolveu, os gestores,

profissionais da educação, estudantes, famílias e outros interessados. Destarte, que as conversas encontram-se com o status de “inconclusas”, pois a universalização devem estar em sintonia com às práticas acolhedoras para escutar os cidadão, a comunidade escolar, a sociedade. As gestões públicas e seus respectivos órgãos executores e de controle precisam aprender a escutar. Não nos eximindo, enquanto educadores, de também exercer a escuta. Por isso, cabe este fragmento de texto faz parte do livro de crônicas: Rubem Alves, O amor que acende a lua:

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil... Parafraseio o Alberto Caeiro: “Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito; é preciso também que haja silêncio dentro da alma”. Daí a dificuldade: a gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer... Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos...[...] (ALVES, Rubem. 1999, p. 65-71).

Para corroborar, segundo, Gil (1997), o planejamento educacional é visto como um processo sistematizado, que pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para em determinado prazo alcançar o conjunto das metas estabelecidas. Logo, as gestões de modo geral, especialmente, as educacionais e escolares, incluindo os profissionais do âmbito pedagógico como a coordenação pedagógica, devem pensar numa aproximação pedagógica com esse documento e outros correlatos. Ressaltando que além da meta 3 também existe a 7, deve haver o desenvolvimento de ações coletivas, demonstrando a urgência de olhares mais precisos e fundantes acerca dos indicadores – atendimento a população de 15 a 17 anos, bem como a taxa de matrícula e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo resultado do ensino médio em 2021, ficou estacionado em 4,2.

Justifica-se, que a **ausência ignorada** será superada, quando houver a **presença permanente** dos estudantes associada à consolidação das aprendizagens numa perspectiva acolhedora e emancipatória. Enfim, espera-se uma continuidade das conversas, tendo em vista que temos muito a aprender a acolher o estudante, de modo que ele não seja lembrado apenas para atender aos interesses da rede/escola/professor (a matrícula assegura recursos e vagas profissionais), mas seja visto, enquanto **sujeito de direito** a educação pública e de qualidade. Que seja visto como **presente** nas narrativas escolares, pois é o ator principal e sua **ausência** provoca lacunas irreparáveis, individual e institucional. Afinal, não esqueçamos que a educação é um **presente** enquanto **dever** do Estado, mas marcados pelo suor e mãos do trabalho da população, no tocante ao **direito** é um **presente** conquistado por meio de várias lutas coletivas.

Referências

- ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 8ª edição. Ed: Papyrus. 214 p. 1999.
- BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio** (v. 2). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.
- CORTI, Ana Paula.SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2012.
- GIL. Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1997.
- NUNES, C. Formação de professores, tecnologias educacionais e humanização nos tempos da pandemia: um dedo de prosa com Paulo Freire. **Revista de Educação da Unina**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2021. DOI: 10.51399/reunina.v2i3.74. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/74>. Acesso em: 17 mar. 2023.



Reflexões pedagógicas a partir de entrevistas com professoras do terceiro ano do ensino fundamental

Gabriela Severo do Amaral

Mestranda do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia

Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSUL

Resumo: O presente trabalho originou-se da dissertação de Mestrado desenvolvida no IFSUL. A partir de entrevistas realizadas com professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental e dos estudos realizados ao longo dos últimos anos, foram feitas reflexões e considerações sobre o processo de alfabetização. Para estabelecer o diálogo com as professoras, foi organizado um questionário, o qual apenas direcionou a conversa para pontos que julgamos importantes para a pesquisa. As dificuldades enfrentadas pelas professoras para desenvolver o trabalho pedagógico e as estratégias que estabelecem para enfrentar os obstáculos e promover o ensino de qualidade para todos são pontos que merecem atenção, pois a partir dessas categorias é possível perceber quão complexo é o processo de ensino, o qual envolve formações pedagógicas e rede de apoio (direção, coordenação, orientação e secretarias educacionais). Nesse sentido, o artigo busca estabelecer a aproximação da prática estabelecida pelas docentes com os estudos realizados sobre o processo de alfabetização.

Considerações iniciais

O presente trabalho é um recorte da dissertação de Mestrado desenvolvida no IFSUL, a qual apresenta a pesquisa sobre os limites, as contradições e possibilidades alcançadas no terceiro ano do Ensino Fundamental. Para realizar o estudo, foram realizadas entrevistas com professoras da rede pública do município de Pelotas, sobre os desafios enfrentados na alfabetização. Acredito que escutar os professores,

entender suas angústias e conhecer a realidade da sala de aula é essencial. Quando nos colocamos no lugar de escuta aprendemos a falar com o outro sem preconceitos e ideias previamente incorporadas.

De acordo com Freire (1996, p. 119), “escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Na maioria das vezes, na ânsia por achar culpados para os problemas educacionais no Brasil, a sociedade acaba delegando ao professor a responsabilidade pelo insucesso dos alunos. Entretanto, o problema é complexo e envolve múltiplos fatores histórico-sociais.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, realizadas através do Google Meet e presencialmente. Foram entrevistadas três professoras vinculadas à rede municipal do município, duas professoras contribuíram com a pesquisa de forma virtual, enquanto uma delas foi entrevistada no ambiente escolar. As docentes atuam no terceiro ano do Ensino Fundamental, mas também em outros adiantamentos, o que contribuiu para as reflexões estabelecidas durante a entrevista. Cabe ressaltar que o período pandêmico contribuiu para o aprimoramento das técnicas digitais, assim, as entrevistas pelo Google Meet facilitaram o encontro, pois a demanda de trabalho é grande para um professor que está na sala de aula, os horários disponíveis são poucos, e ter essa possibilidade de encontros virtuais colaborou para que as entrevistas ocorressem.

A entrevista foi gravada e analisada posteriormente junto aos demais dados coletados com a elaboração de quadros-sínteses. Tendo em vista o ciclo da alfabetização e a progressão continuada, acredito que envolver professores do terceiro ano tornou-se relevante para compreender como ocorre o processo de avaliação neste momento, quais as maiores dificuldades que os docentes percebem em seus alunos e como eles organizam seu trabalho para superar tais dificuldades. Conforme Soares (2020, p. 37), “a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um fator, entre muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual modalidade de fracasso escolar na alfabetização”.

Os dados coletados permitiram a reflexão e compreensão do processo de alfabetização realizado nas escolas, bem como as práticas desenvolvidas que visam superar as dificuldades apresentadas pelos alunos nesse período.

Proposta para a construção do diálogo

A entrevista com as professoras foi um diálogo que possibilitou a discussão e reflexão sobre a educação, especialmente o processo de alfabetização. As perguntas propostas orientaram o diálogo e promoveram discussões, assim como foram considerados os dados de identificação, as observações, os relatos e as trocas que ocorreram durante as falas das docentes entrevistadas. As perguntas serviram de apoio para estabelecer o diálogo, no entanto, neste momento nos deteremos na

alfabetização no terceiro ano, bem como as possibilidades e dificuldades que as professoras encontram para desenvolver o trabalho. Nessa trajetória, surge a questão das formações pedagógicas, a importância do acompanhamento da família, a escola mobilizada para promover o ensino de qualidade e as políticas públicas estabelecidas na educação.

Reflexões e análise a partir das entrevistas

Feita essa breve contextualização, na sequência, organizado em categorias, trazemos alguns pontos importantes que surgiram nas entrevistas.

Quadro 3: Dificuldades enfrentadas para desenvolver o trabalho pedagógico

Professora A	<i>“Falta do apoio familiar.”</i>
Professora B	<i>“Hoje em dia temos crianças com muitos déficits, não só de aprendizado, mas questões emocionais, autistas, hiperatividade, e não conseguimos o auxílio governamental, não conseguimos consultas, o aluno demora a ter um atendimento especializado.”</i>
Professora C	<i>“Hoje em dia tem muito déficit de atenção, muita hiperatividade, coisa que há uns anos não se via, as crianças estão mais agitadas, as crianças têm uma ansiedade absurda, elas não conseguem respirar, esperar. Tu entregas uma atividade elas já estão desesperados pra ver o que tem que fazer, é isso assim, partindo das crianças, eu acho que é mais ou menos isso, claro que tem aquela questão da criança carente, que falta a aula, isso é um problema, porque tu não consegues desenvolver o conteúdo, mas essa é uma realidade que eu não tenho.”</i>

A partir do questionamento sobre as dificuldades encontradas, e no diálogo como um todo, as Professoras B e C comentaram que diante da heterogeneidade das necessidades específicas de cada aluno, principalmente depois do retorno ao ensino presencial, atender e direcionar o trabalho que contemple e promova um ensino significativo é o maior desafio para o professor. A falta de estrutura e a demora no atendimento especializado das crianças é um obstáculo que está presente na sala de aula. Conforme as entrevistadas, essa dificuldade acaba, muitas vezes, fazendo com que o trabalho não evolua, conseqüentemente o aluno não progride e a escola passa a ser desinteressante, afetando a autoestima do aluno, refletindo, muitas vezes, no comportamento e na frequência escolar.

A presença da família na escola e o estímulo familiar aos estudos foi algo mencionado nas três entrevistas, é de consenso que, quando a criança tem um estímulo familiar, o desenvolvimento da aprendizagem ocorre com maior tranquilidade. A Professora A reforçou a importância da família no processo de alfabetização. De acordo com a entrevistada

“[...] o trabalho professor x aluno é bom, é gratificante, a gente consegue um bom desempenho, mas aí se não tiver o apoio da família, não flui, não é a mesma coisa, então tem que ter apoio, eu trabalho com caderno e tema, e eu faço questão de usar o caderno de tema, porque pelo tema tu vê qual a família que se preocupa, qual a família que olha, qual a família que acompanha o aluno, os que se saem melhores são os que têm o mínimo de acompanhamento”(Professora A).

Conforme a Professora B, *“a parceria da família faz a diferença”*. E para a Professora C:

“[...] quando a família pega junto, nem que seja aquela coisa de olhar o tema, ah é pouco, mas olha. Tem famílias que não olham tema, tem família que não olha o caderno na mochila, se der uma fruta vai amassar dentro da mochila, se a criança não lembrar de tirar, ninguém olha aquela mochila.”

A partir das falas das professoras, fica evidente a importância da família para o processo de ensino e aprendizagem, que é um facilitador não há dúvidas, mas também é claro que muitos dos alunos não têm qualquer estrutura familiar, são carentes financeiramente, carentes de afeto e atenção. Nessas circunstâncias, a escola passa a ser, além do local onde se adquire conhecimentos, o local onde formamos cidadãos, por isso, deve ter afeto, ética e comprometimento de todos que fazem parte do ambiente escolar. Nesse sentido, as palavras de Arroyo (2020) reafirmam que o papel da escola vai além do ensino de conteúdos programáticos:

As diretrizes curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum e as diretrizes de formação docente têm destacado que a função do tempo-espço escolar é como garantir o direito de aprender de todos os educandos e com qualidade para elevar nosso Ideb. Nesses documentos se ignora que os docentes-educadores se defrontam com o direito dos educandos a ser, viver a um sobreviver em vidas ameaçadas. Quando às escolas, à EJA chegam vidas ameaçadas, ou nem voltam mais porque vítimas de vidas exterminadas, os docentes-gestores-educadores sabem que não há como não priorizar o direito à vida. O dever das escolas de garantir a vida (ARROYO, 2020, p. 178).

Quadro 4: Estratégias de trabalho utilizadas na alfabetização

<p>Professora A</p>	<p><i>“Tem que trabalhar diferenciado, agora mesmo eu peguei uma menina, no segundo ano, mas há dois meses de encerrar o ano, ela está no pré-silábico, quando ela fez a prova do SAERS, como ela falta muito, não a conheço muito bem, ela recém veio, e ela só botou A, O... só. Ela não conseguiu escrever nada, quer dizer, uma menina que está no fim do segundo ano, é triste, aí chegará no terceiro ano, precisa começar tudo de novo, como vai abandonar uma criança dessas, chega no terceiro e começa do zero, faz um trabalho diferenciado com uns quantos, e às vezes as famílias não entendem, sempre digo, não olhem o caderno dos colegas, porque uma fará uma coisa, o outro fará outra, então não tem comparação.”</i></p>
<p>Professora B</p>	<p><i>“Faço o diagnóstico, na primeira semana de aula [...] Deixo passar uns dois meses de trabalho bem intenso, a partir das dificuldades analisadas, faço uma nova avaliação, chamo pequenos grupos de alunos, por um determinado tempo, e faço o teste individual, as crianças não ficam nervosas, pois já estão acostumados com essa rotina, não é sentar e fazer um teste de leitura, como antigamente, não, é com a prof, e fico em um lugar fora da sala de aula, para que não tenham acesso à pesquisa, porque eu quero ver o conhecimento deles, na sala de aula, toda informação de pesquisa é o que produziram, não é só o cartaz bonitinho, compradinho, tem que ser construção deles.”</i></p>
<p>Professora C</p>	<p><i>“A gente busca, sempre uso um silabário, cada um tem uma silabário, porque tem ainda aquela criança com dificuldade, porque tu colocas lá, escreve o BO, ele não associa o B+O, mas ele lembra que o BO faz parte do BA BE BI BO BU, ele precisa da família silábica, no início do ano eu já entrego pra eles, cada um tem o seu silabário, pode usar seu silabário, sílabas simples e complexas, porque quando eu entrei nas sílabas complexas, aqueles que estavam lendo parecia que desaprenderam tudo, e é normal, fiz a tabuada, eu gosto que eles tenham esse material com eles, para apoio, e não tem problema usar esses recursos em sala de aula, aqueles antigos ainda, que é o cartaz com letra maiúscula e minúscula, a visualização ajuda muito.”</i></p>

Cada professora explicitou sua forma de trabalho para superar as dificuldades que os alunos apresentam, todas mencionaram a importância do trabalho individualizado, realizando atividades diferenciadas para contemplar a todos. Nesse sentido, o processo de alfabetização não é algo mecânico, “a criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita” (FERREIRO, 2017). A Professora A contou um pouco sobre como desenvolve seu trabalho:

“[...] eu trabalho com silabação, já tentei o fônico, que já me disseram, já fiz o curso do governo no sistema fônico, que dizem que é o mais prático, mais rápido para alfabetizar, não consegui dominar, trabalho com silabação e pego sempre do início dos terceiros anos, começo lá nas vogais, e vou por família silábica, e chamando um por um, insistin-

do, bastante trabalho no coletivo e bastante no individualizado, tenho sempre uma cadeira do lado da minha mesa, e vou tentando resgatar, chamando mais pertinho quem precisa mais, é um trabalho bem desgastante, e as famílias que a gente consegue contar, são as crianças que progridem mais.”

A entrevistada mencionou o conhecido método fônico. Cabe ressaltar que livros e materiais didáticos não são considerados métodos de alfabetização (SOARES, 2016), e ainda nas palavras da autora:

“[...] convém desde já esclarecer que aqui se entende por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização” (SOARES, 2016).

Ainda nessa perspectiva, reduzir o processo de alfabetização ao método fônico é um retrocesso diante dos estudos desenvolvidos ao longo dos últimos 20 anos: “os defensores do método fônico aplainam o campo, eliminam as diferenças, reduzem o campo do ensino da leitura à escolarização e a um conjunto de técnicas” (BELINTANE, 2006, p. 273). Diante da heterogeneidade que encontramos nas escolas públicas, reduzir o ensino à uma técnica não acrescenta, assim como não resolve o problema de leitura e escrita apresentados por alunos da escola básica.

Os conhecimentos atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem da leitura quanto os da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre ambos evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas é um equívoco (SOARES, 2020). Nesse sentido,

Se um consenso científico é necessário para que os educadores e gestores possam contar com sugestões de programas e currículos em um esforço coletivo de enfrentar as complexas demandas brasileiras, é fundamental que ele se dê a partir de uma articulação mais ampla que considere o movimento dialético típico do conhecimento científico contemporâneo que, salvo raras exceções, cultua a interdisciplinariedade, respeita a heterogeneidade e a complexidade dos processos e das diversidades culturais (BELINTANE, 2006, p. 273).

O processo de alfabetização é complexo, por isso fascinante. As professoras, durante as entrevistas, comentaram o quanto é gratificante ver um aluno superando suas dificuldades. A Professora C relatou uma situação que viveu no ano de 2022, na qual o aluno apenas copiava:

“comecei a ver que passava atividade no quadro, e ele não evoluía, um dia eu chamei ele e perguntei o que dizia na fichinha, ele respondeu que não sabia, ele não lia nada, aí fui lá e conversei com as coordenadoras, disse que estava fingindo que estava dando aula e ele fingindo que aprendia, porque ele é um copista, então falei com a mãe, e passei a fazer um trabalho diferenciado. No primeiro dia que consegui fazer uma atividade

saiu da sala de aula, no portão, disse que a aula estava boa, claro, ele conseguiu fazer, e isso é gratificante, a gente parou de encher linguiça.”

Foi uma estratégia estabelecida pela professora, mas só se concretizou porque a coordenação da escola apoiou, acompanhou e esteve junto durante o processo. As estratégias pedagógicas vão além da sala de aula, a professora é que atua diretamente com o aluno, mas o processo de ensino e aprendizagem envolve a escola como um todo e a coordenação é um setor de extrema importância para o professor, aluno e família. Já a Professora B mencionou a dificuldade que enfrenta para realizar um trabalho individualizado: “a escola, às vezes, não se dá conta e não proporciona um tempo para isso, não vê como produtivo esse trabalho, e é compreensível, tem os dias letivos para cumprir, a reclamação dos pais”. Essa situação revela que não há estrutura física nas escolas para atender os alunos de forma individualizada, o professor não possui tempo para atender esses alunos e os pais acabam cobrando.

A Professora B reforçou a importância de fazer um diagnóstico para então desenvolver o trabalho. Ela acredita que, em um primeiro momento, deve-se ter um olhar atento para as maiores dificuldades dos alunos, tentando superá-las e, a partir disso, desenvolver os conteúdos programáticos. Segundo ela, faz adaptações, elabora mais de um plano de aula, buscando promover a aprendizagem de todos. Nesse sentido, as palavras Belintane reforçam a prática desenvolvida pela professora:

A atividade com a família silábica é muito importante, mas somente deve ser posta em jogo seletivamente a partir de diagnósticos precisos e de preferência individualizados. Só se abordam as famílias silábicas que de fato constituem dificuldades (BELINTANE, 2006, p. 274).

Considerações: reflexões e análise das entrevistas

A partir dos diálogos estabelecidos nas entrevistas, alguns assuntos ganharam destaque, foram recorrentes. O apoio familiar, as desigualdades sociais, a pandemia e suas consequências, o engajamento do todo escolar no processo de ensino e aprendizagem e a formação continuada para os professores foram temas geradores das discussões nas entrevistas. Embora as entrevistas tenham sido individuais, as professoras, em vários pontos, repetiam-se. Repetições que despertaram reflexões importantes, que não foram aleatórias, são diagnósticos do nosso sistema de ensino.

O processo de alfabetização é fundamental na formação do aluno leitor e escritor. Ler, compreender e saber expressar-se são saberes essenciais para nossa vida. Para cada aluno acontece de uma maneira diferente, ou seja, uns têm mais facilidade, outros demoram mais tempo. Conforme o renomado pesquisador Perrenoud (2004, p. 19), “a escola trata todos os alunos como iguais em direitos e em deveres, ao passo que eles estão muito desigualmente dispostos e preparados a tirar partido de uma formação padrão”.

Alguns já sabem ler quando chegam à escola, outros estão bem longe disso. Isso não impede o sistema educacional de fixar para eles os mesmos objetivos, dentro dos mesmos prazos. O mínimo seria, então, diferenciar o atendimento dessas crianças. A reprovação é uma diferenciação rudimentar, que degrada a auto-imagem e se mostra globalmente pouco eficaz (PERRENOUD, 2004, p. 19).

Essa heterogeneidade é reflexo dos diferentes contextos presentes na sociedade. O professor atento, diante dessa realidade, constrói seu trabalho pedagógico respeitando as limitações de sua classe, promovendo estratégias que contemplem a todos, sem deixar para trás nenhum aluno. Nem todos chegarão juntos ao final, mas o importante é que cheguem, que aprendam.

No entanto, o professor é apenas um dos agentes dessa construção. A direção, coordenação, supervisão e todos os outros setores escolares fazem parte do processo educacional. Quando a escola se movimenta por um mesmo objetivo, os resultados são surpreendentes e motivadores. Nesse sentido, as formações continuadas, quando estão alinhadas às necessidades efetivas da escola, são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Renovar os saberes e compreender diferentes possibilidades de ensino e colocá-las em prática contribuem para o sucesso escolar dos alunos.

A pandemia agravou o problema que já vinha acontecendo: crianças com sérias dificuldades de leitura e escrita. Conforme as professoras, durante o período de afastamento e até mesmo no retorno, tiveram de readaptar a forma de trabalho, mas as três docentes já promoviam diferentes estratégias de ensino antes da Covid-19. Nesse sentido, a experiência e o comprometimento das entrevistadas demonstraram que ofertar um ensino de qualidade não depende de um fator isolado, mas de uma rede ampla que esteja engajada em um mesmo propósito, dialogando com todos os envolvidos no processo.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2020.

BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 261-277, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200004>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a Alfabetização**. Coleção: questões da nossa época. V.6. São Paulo: Cortez, 2017.

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

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.



GT7: Formação Docente e Docência





Formação de professores e as mudanças causadas pelas Leis de Diretrizes e Bases (1961-1996).

Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco

Mestranda em Educação

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP–Marília/SP.

Simone Mateus

Mestranda em Educação

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Marília/SP.

Resumo: O município de Tupã/SP possui tradição em formação de professores: a Escola Estadual Índia Vanuíre onde funcionou o Instituto de Educação com o Curso de Formação de Professores (1966- 1998) com Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. O projeto CEFAM – os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério que foram criados na década de 1980 por um compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, cujos objetivos e o contexto histórico foram criados, ou seja, para atender às carências do Estado na formação de professores, tem-se como hipótese que se tratava de saberes de cunho praticista. Objetivo: Analisar as especificidades da formação de professores e identificar aspectos da trajetória legal das escolas profissionalizantes. A hipótese que se tem é de que os saberes que os constituíram podem ser evidenciados nas práticas docentes atuais, diante das mudanças nas legislações como as Leis de Diretrizes e Bases: LDB 4024/61, a Lei 5692/71 e a LDB 9394/96, que são fundamentais para entender o período determinado que induziu diretrizes curriculares que alteraram a organização na formação de professores. A pesquisa será bibliográfica e histórica com a análise dos documentos legais e normativos que auxiliam na compreensão do percurso formativo dos professores. O interesse sobre o estudo da história da formação de professores primários é decorrente da crença de que, mediante a reunião de aspectos constitutivos das políticas sobre formação

de professores, as sucessivas mudanças e reformas não estabeleceram um padrão consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar.

Considerações iniciais

A presente pesquisa centra enfoque na formação de professores primários em escolas profissionalizantes na cidade de Tupã/SP (1961-1996), sendo a primeira: Escola Estadual Índia Vanuíre (1961-1998) – com o Curso de Formação de Professores – Habilitação Específica 2º Grau para o Magistério (HEM) e a segunda: Escola CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) “Prof. Odinir Magnani” (1989-2005).

O conceito de formação de professores é um termo amplo, mas, podemos dizer que é um processo obrigatório para que o professor seja habilitado e qualificado para dar aulas em instituições públicas ou privadas. No Brasil esse processo se dava nas Escolas Normais, nas escolas com Habilitação de Magistério e na licenciatura de Pedagogia.

A partir disso surgiu a seguinte problemática, como realizou-se a formação de professores no município? E assim compreendendo a proposta de ensino, o que era ensinado nos cursos de magistério na Escola Índia Vanuíre e Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM? O que mudou e o que permaneceu na formação de professores devido às normatizações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em diferentes contextos históricos?

Este estudo tem por objetivo analisar as especificidades locais e determinantes da formação de professores primários e identificar aspectos da trajetória legal das escolas profissionalizantes, a importância das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, verificar as mudanças na formação de professores primários e a consolidação da educação, o que mudou e o que permaneceu no curso de formação de professores primários na transição de cada Lei para a qualificação da formação docente no período objeto da pesquisa de mestrado, cujo recorte temporal abrange o surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 no ano de 1961 (BRASIL, 1961), depois a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A relação deste trabalho ao GT 7 se deu por tema e linha de pesquisa sobre a formação de professores e suas relações com a docência frente aos processos educacionais, cujos antigos professores primários eram formados para a educação básica.

Para situar-nos no tema foram pesquisados para as leituras as mais diversas plataformas digitais, livros, artigos, privilegiando-se diversos autores como Assunção (1996); Alberti (2013); Carneiro (2007); Lelis (1996); Tanuri (2000); Thompson (1992);

Meihy (2020); Vicentini e Lugli (2009); Nóvoa (1992); Saviani (2008); Romanelli (1986); Cavalcante (1994).

O levantamento bibliográfico de dados históricos é parte do estudo teórico iniciado a partir de 1961 com a primeira LDB e sobre tais mudanças até 1996 com a LDBN (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL) nº 9.394/96.

Discussão e resultados

Na história da formação de professores das escolas profissionalizantes em Tupã, considerando a especificidade local, dois movimentos se entrecruzaram, ou seja, aquilo que vinha legalmente imposto e aquilo que era local, da tradição local, pois a primeira: Escola Estadual Índia Vanuíre mudou o nome do curso várias vezes (1961 até 1965 – Curso de Formação de Professores; 1966 até 1976 – Curso Colegial de Formação Profissional de Professores Primários; 1977 até 1979 – Curso de Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau com Aperfeiçoamento para Pré Escola; 1980 até 1988 – Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério com Aperfeiçoamento para Pré-Escola; 1989 até 1998 – Habilitação Específica 2º Grau para o Magistério); a segunda: CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) “PROF. ODINIR MAGNANI” (1989-2005), sendo extinto em 2006, o prédio até hoje é utilizado pelo Centro Paula Souza. O papel do educador é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, que pode ser alcançado com a prática de realização de ações pedagógicas voltadas às suas necessidades.

De 1961-1971: Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o curso normal passou a se estruturar como um curso preparatório para a formação docente no nível superior. O ensino foi dividido com as nomenclaturas de primário e ginásio. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando a organização anterior, a Lei orgânica de 1946 que organizou, e a Lei de 1961 permaneceu com a mesma estrutura. Mudaram as nomenclaturas, mas a duração e formação continuaram as mesmas. A escola normal de grau ginásial expedia o diploma de regente de ensino primário (que antes era a escola normal regional) e continuou com quatro anos para a formação, a escola normal de grau colegial expedia o diploma de professor primário (antes era a escola normal).

No período de 1971-1996: A reformulação do Ensino Normal resultou na criação da Habilitação Específica do Magistério (HEM), mas, não reverteu o processo da perda do prestígio social dos cursos de formação de professores primários. Entre os anos de 1966 até 1976 a nomenclatura mudou para Curso Colegial de Formação Profissional de Professores Primários e em 1977 até 1979 mudou para Curso de Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau com Aperfeiçoamento para Pré-Escola.

Em 1971 os grupos escolares foram transformados em escolas de 1º e 2º graus, com a eliminação do Ensino Normal primário, o curso de formação de professores foi transformado em Habilitação Específica para o Magistério – H.E.M e a Escola Normal desativada. Houve a descaracterização no preparo profissional dos normalistas. A lei instituiu que as licenciaturas fossem oferecidas através de habilitações específicas para o segundo grau e por meio de áreas de conhecimento para formar o professor polivalente destinado às séries finais do primeiro grau, hoje ensino fundamental.

Com a implantação do primeiro grau de oito anos, por meio da Lei, houve transformações na organização dos professores, eliminou a segmentação entre o magistério primário e secundário ginasial. Com a reorganização, a divisão entre professores primários e secundários deixou de ser explícita na nomenclatura das entidades, mas continuou a orientar a composição e exercer uma forte influência nas disputas do movimento docente.

Essa abertura foi necessária nas décadas de 1960/70, quando as escolas de magistério ou a quantidade de professores disponíveis para o mercado de trabalho não eram suficientes para cobrir as vagas de professores.

A LDB 9.394/96 fez a Licenciatura curta deixar de existir e estabeleceu que a formação docente para atuar na educação básica deveria ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Em 1996 os professores precisavam ter licenciatura plena em Pedagogia e os professores se formavam para ser polivalentes. Para a formação geral para o ensino médio há um formato único, mas, as escolas têm autonomia e liberdade para a construção de seus currículos desde que atendam aos interesses de aprendizagem. Pela Lei nº 9.394/96, foram criados o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação que deveriam manter os cursos formadores de profissionais da educação básica com o Curso Normal Superior. O professor saído do Curso Normal Superior teria o direito de cuidar da educação infantil e das primeiras séries da educação fundamental, ou seja, as primeiras séries da educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases vigente (Lei nº 9.394/1996) introduziu um novo espaço não universitário para promover a formação de professores: os Institutos Superiores de Educação. O curso oferecido pelos Institutos Superiores de Educação teve, e ainda tem, em certos locais, a denominação de Normal Superior e a formação dos professores das séries iniciais e educação infantil deveria ocorrer preferencialmente nesses Institutos.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996) gera até os dias de hoje grandes controvérsias quanto à formação de professores. O Artigo 62, especificamente, orienta que a formação do professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental da 1ª à 4ª séries devem ocorrer na Escola Normal de nível médio ou no Ensino Superior, mas, não coloca a formação de professores no Curso de Pedagogia e gerou falta de clareza.

Pensando na melhoria do Ensino de 1º e 2º graus, foi criado o projeto CEFAM – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério na década de 1980. No estado de São Paulo, tal projeto surgiu pelo Decreto 28.089, de 13 de janeiro de 1988, por um compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, tal como concebido, inicialmente, pela Secretaria Estadual da Educação no governo de Orestes Quéricia, e essa foi a prioridade do governo na gestão de 1987-1990 (TANURI, 2000, p. 14).

O CEFAM com a finalidade de formar e aperfeiçoar professores para a então pré-escola e para as quatro séries iniciais, e com a necessidade de renovar a escola normal, oferecia a oportunidade para os alunos da rede pública de cursar o que antigamente era nomeado de “colegial”, hoje, Ensino Médio, e ter a Habilitação em Magistério. Seu ensino era diferenciado e os CEFAM’s funcionavam em dois períodos, sendo um período, o matutino, voltado à formação geral, e no período da tarde – vespertino –, com atividades de enriquecimento curricular. Os primeiros anos eram voltados ao ensino médio, sendo que para os segundos, terceiros e quartos anos, esse período seria para uma formação mais específica, as Habilitações do Magistério e estágios.

Segundo Moura (1991), pretendia-se com o CEFAM propiciar condições para que seus alunos adquirissem competência suficiente para ocupar o espaço profissional e exercer a profissão com autonomia necessária. Isso se caracterizaria pela “[...] capacidade de saber selecionar criticamente e incorporar as orientações básicas para a sua prática educativa [...]”, tendo assim condições de partir das necessidades reais e da vivência do aluno para a transferência do aprendizado.

A pesquisa bibliográfica e histórica com a análise dos documentos legais e normativos auxiliam na compreensão do percurso formativo dos professores da Cidade de Tupã-SP, pensando na análise de fontes e nos relatos orais por meio das entrevistas para assim compreender os aspectos importantes para essa história da formação de professores.

Por meio da história é possível compreender as transformações sociais, as lutas, a história política e social ensinada nas escolas. A história oral pode ser usada de várias maneiras de acordo com os objetivos, pode ser um meio de transformar tanto o conteúdo como a finalidade da história, resulta não apenas na mudança de enfoque, mas também na abertura de novas investigações, permite esclarecer questões que as fontes prioritariamente usadas não permitem. A abordagem oral trata de vidas e são interessantes. A história oral pode ser compreendida como um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si no registro de narrativas da experiência humana (THOMPSON, 1992).

A história oral nos ajuda a compreender o processo de constituição, funcionamento na formação dos professores primários e na extinção desses cursos e as

relações entre discentes e docentes. A história oral pode completar a lacuna deixada pelos documentos escritos.

A história oral, portanto, é parte do processo de construção da história da instituição e é possível afirmarmos que, para a história das disciplinas nas instituições, as fontes que a subsidia, os relatos orais, possuem um caráter comprobatório do vivido nas disciplinas, porque traz consigo, por meio das memórias, aspectos das práticas do interior da escola, nem sempre presentes nos documentos. As instituições educativas, assim como as pessoas, são portadoras de memórias que são transmitidas oralmente e são frutos de olhares particulares, é uma memória integrada às práticas do cotidiano que exerce influência, pois as instituições educativas produzem um conjunto de informações.

Precisamos também considerar que o corpo de saberes das disciplinas sofre alterações em virtude daquilo que Chervel (1990) denomina de “finalidades de objetivo” e de “finalidades reais” das disciplinas escolares em cada momento e lugar históricos. Nesse sentido, é necessário considerar que as condições concretas de uma sociedade e a finalidade da educação escolar são condições determinantes para a objetivação do ensino. A educação e a prática pedagógica na sala de aula não são neutras, pois possuem determinada formação social como seu ponto de partida e de chegada, existindo, portanto, uma finalidade a ser realizada ao longo do processo de formação.

É necessário, portanto, considerar que as instituições educacionais estão inseridas em determinado meio social, que implica em uma identidade cultural que lhe é singular e que as instituições escolares se diferenciam uma das outras. Cada uma representa de certa forma a sociedade em que está inserida, cada instituição escolar adquire sua própria cultura.

Dominique Julia valoriza desde as memórias dos professores aos arquivos escolares como parte da cultura da escola, que são práticas que caem no esquecimento dos arquivos escolares como cadernos de registros, atas, diário de classe, fotografias que se incorporam dentro da unidade escolar. Conhecer a cultura envolve conhecer o lugar, os sujeitos, compreender como funciona dentro dela, compreender a instituição, suas regras e verificar o que acontece dentro e fora da instituição escolar.

Considerações finais

É de suma importância refletir sobre a formação e a construção da identidade na vida dos professores. As histórias de vida são fonte de conhecimento e geram os dados de pesquisa.

Nossas considerações são que trabalhar os autores que abordam a história cultural, fazendo um resgate da memória, observando a prática escolar e o lugar social. Para o pesquisador ou mesmo o historiador, não existe uma verdade absoluta, pois ele procura vasculhar as suas fontes em busca de respostas. A proposta é realizar

aproximações na perspectiva de comparação e análise na produção e disseminação das legislações (LDB 4.024/61; Lei 5.692/71; e LDB 9394/96) e as mudanças propostas na formação de professores com as reformas do ensino.

Tais estudos foram desenvolvidos na perspectiva da História da Educação, elegendos os distintos recortes temporais e áreas como espaços nas instituições escolares, tempo, organização, cultura escolar e os dispositivos legais (leis e decretos) que são responsáveis pelo tempo escolar, as alterações curriculares e organização do ensino secundário baseadas no princípio da educação universal e gratuita e observar que essas reformas carregam vestígios históricos da instituição que formava a elite para ingressar no ensino superior e a profissionalização do ensino médio para se ajustar à expansão econômica.

Referências

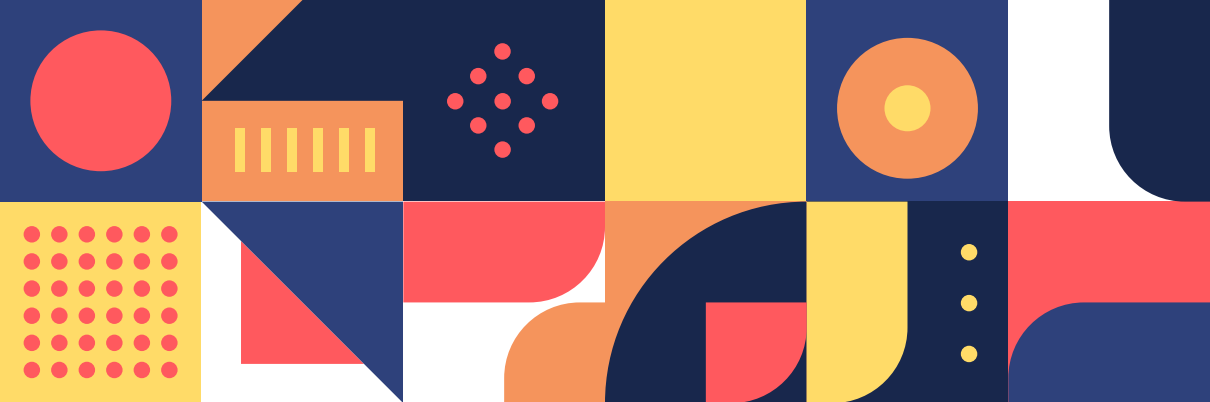
- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2013.
- ASSUNÇÃO, M. M. S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996 (Coleção polemicas do nosso tempo; v. 53).
- BRASIL. **Lei n. 4024/1961**, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692htm. Acesso em: 30 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CAVALCANTE, M. J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- FUSARI, J. C., CORTESE, M. P. Formação de professores a nível de 2º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 68, p. 70 – 80, fevereiro 1989.
- LELIS, I. A. O. M. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. 3.ed. São Paulo: Cortez: 1996
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2010.
- MOURA, M. I. G. L. de. Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: Resgatando sua História e Analisando sua Contribuição. São Paulo: PUC, 1991. Dissertação de Mestrado.
- NOVOA, A. Profissão: professor. reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, v. 7, p. 435-456, 1992
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1986.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n° 14, p. 61 – 88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 30 jun. 2023.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VICENTINI, P. ; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.



Os processos formativos na educação infantil: uma reflexão sobre estágio e docência

Bruna Battistel Defaveri
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Pensar na formação inicial de professores que atuarão na Educação Infantil é refletir sobre os processos e vivências que vão constituir a docência desses profissionais. Uma das etapas desse processo, foco deste estudo, é o estágio supervisionado, momento de expectativa e de se permitir vivenciar a profissão e a Educação Infantil em seu contexto. Com isso, esta pesquisa tem por objetivo investigar as potencialidades e desafios que o estágio supervisionado possibilita para a formação de professores, mapeando os estudos já realizados sobre a temática em três plataformas de busca diferentes: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Desse modo, esta investigação – de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico – mapeia os estudos já realizados sobre essa temática e propõe reflexões sobre a importância e desafios que permeiam o estágio docência.

Introdução

Os estudos acerca da formação de professores tornam-se pertinentes para que haja melhorias e avanços contínuos no fazer da profissão, principalmente na etapa da Educação Infantil, que, desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, ela reflete nos demais níveis de estudo.

O processo de se tornar professor repercute em várias etapas da formação docente. Com isso, esta pesquisa tecerá relações sobre as potencialidades e desa-

rios que o estágio supervisionado exerce na formação dos professores da Educação Infantil, a fim de contribuir para reflexões sobre a relação entre teoria e prática. Tal assunto torna-se fundamental para a constituição da docência, pensando que é no estágio que se tem uma das primeiras oportunidades de vivenciar e experimentar a sala de aula, tendo, ainda, orientação de docentes com experiência por ser, na maioria das vezes, a primeira atuação dos estudantes que desejam ser professores.

Entretanto, separar a teoria da prática não deveria ser normalizado, como diz Pimenta (2021, p. 85), quando afirma que “a prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade”, pois experimentar a aula é uma atividade teórica e prática, unidas, uma complementando a outra, partindo da premissa de que o aluno, sua aprendizagem e suas vivências são o foco de trabalho do professor.

Nesse sentido, estar em aula é tentar compreender o mundo que cada sujeito carrega e, a partir disso, realizar intervenções pedagógicas, de modo a contribuir para a formação integral dos sujeitos. Em decorrência disso, discussões sobre a separação de ambas ganham destaque em alguns estudos, pois, como diz Pimenta (2021, p. 183): “O estágio se constitui como a atividade teórica que possibilita conhecer a realidade (a prática objetiva), tomando-se essa realidade como objeto de conhecimento”.

Sendo assim, o estágio é precedido por observações do contexto escolar, em que, na maioria das vezes, torna-se o primeiro momento que o estudante pode vivenciar como é ser professor, quais os anseios, desafios e alegrias que permeiam o estar em sala de aula. É um momento em que o estudante assume o papel de ser professor, constituindo um movimento de trocas ricas em saberes e, nesse processo, pode aprender, reaprender e refletir sobre o *ser* e *estar sendo* professor.

Podem ser muitas as potencialidades e os desafios pedagógicos que têm potencial de vir à tona durante o estágio; podem emergir das reflexões do professor sobre sua profissão, a iniciação de suas práticas pedagógicas e os saberes pedagógicos produzidos no processo do estágio são integrados por várias visões: o professor estagiário, o professor regente e o professor supervisor; quando esse processo se realiza de forma colaborativa e dialógica de todas as partes envolvidas, o resultado poderá agregar na formação de saberes pedagógicos e da identidade profissional de cada docente, ou, como diz Pimenta (1999, p. 18), “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.”

Dessa forma, entende-se que a construção identitária do professor ocorre a partir das vivências dele em sala de aula e de trocas entre pares, quando outros professores mais experientes colaboram com suas experiências e auxiliam-no acolhendo seu processo formativo. Portanto, entende-se que a construção da

identidade profissional não é um dado imutável, mas, sim, maleável, que se modifica perante as vivências internalizadas e reflexões do professor. Contudo, quando esse processo não se dá de forma colaborativa e coletiva, podem emergir desafios que os professores estagiários experimentam nos estágios, em que o professor regente não se disponibiliza ao diálogo e vice-versa. Assim, refletir sobre os processos formativos – em específico quanto ao estágio supervisionado – torna-se relevante, à medida que isso possibilita repensá-los e buscar estratégias que contribuam para a formação dos professores.

Delineamento Metodológico

O percurso metodológico deu-se por meio de pesquisa qualitativa, com caráter bibliográfico. A pesquisa qualitativa fez-se viável, pois se trata de estudos que não pretendem quantificar, mas de qualificar as reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil. Consoante isso, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16): “A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Sendo assim, foi feito um mapeamento das produções acadêmicas que vão ao encontro dos campos de conhecimentos – Educação Infantil, estágio supervisionado, formação de professores – abordados neste estudo, para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, e, a partir disso, foram realizadas discussões sobre as produções acadêmicas encontradas. Os objetivos desse mapeamento são: ter uma percepção da quantidade de pesquisas que são realizadas com a temática; e construir reflexões sobre o estágio docente, com a intenção de buscar novas estratégias e inovação no que diz respeito à formação de professores.

O mapeamento foi realizado entre os meses de maio e julho de 2022. A levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O recorte temporal levou em conta os estudos publicados nos últimos cinco anos, de 2018 a 2022, pois se refere às pesquisas mais atualizadas em Educação.

O número de produções encontradas está apresentado no quadro 1. Em verde refere-se às pesquisas realizadas no Portal de Periódicos CAPES; em vermelho, na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES; e em azul, na BDTD.

Quadro 1

Base de dados	Descritores utilizados	Nº de produções encontradas
Portal de Periódicos CAPES	“Estágio Supervisionado” AND “Educação Infantil”	57
Portal de Periódicos CAPES	“Educação Infantil” AND “Estágio AND “Formação de Professores”	45

Portal de Periódicos CAPES	“Educação Infantil” AND “Estágio” AND “Saberes Pedagógicos”	14
Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES	“Estágio Supervisionado” AND “Educação Infantil”	3
Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES	“Educação Infantil” AND “Estágio” AND “Formação de Professores”	13
Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES	“Educação Infantil” AND “Estágio” AND “Saberes Pedagógicos”	0
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	“Estágio Supervisionado” AND “Educação Infantil”	7
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	“Educação Infantil” AND “Estágio” AND “Formação de Professores”	34
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	“Educação Infantil” AND “Estágio” AND “Saberes Pedagógicos”	5

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir uma rápida leitura dos materiais, foram selecionados os que continham em seu corpo os temas que dialogam com o objeto desta pesquisa. No quadro 2, são apresentados os trabalhos encontrados.

Quadro 2 – Pesquisa no Portal de Periódicos CAPES

Base de dados	Título do trabalho	Autor	Ano	IES	Produção
Portal de Periódicos CAPES	A prática como componente curricular na disciplina pesquisa e processos educativos do curso de pedagogia: um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática	BRANDT, A. G. HOBOLD, M. S.	2019	UECE	Artigo

Portal de Periódicos CAPES	Estágio supervisionado na educação infantil: campo essencial na formação do pedagogo	CAMPOS, K. P. SOARES, L. M. R. DINIZ, A. S.	2019	UFCG	Artigo
Portal de Periódicos CAPES	A experiência de encontro entre sujeitos aprendentes: aspecto da formação docente vivenciado no estágio supervisionado em docência na educação infantil	PEROZA, M. A. R. CAMARGO, D.	2019	UniLaSalle	Artigo
Portal de Periódicos CAPES	Formação de profissionais de educação infantil: experiências de estágio supervisionado	SCHINDHELM, V. G. BAMPI, M. L. F.	2019	UFF	Artigo

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 3 – Pesquisa na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES

Base de dados	Título do trabalho	Autor	Ano	IES	Produção
Pesquisa na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES	Docência na educação infantil: interseções entre vivências de atuação e de formação inicial	GIESEN K. F.	2020	UFES	Tese

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 4 – Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Base de Dados	Título do Trabalho	Autor	Ano	IES	Produção
----------------------	---------------------------	--------------	------------	------------	-----------------

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no curso de pedagogia da FAGED/UFC: perspectivas docente e discente.	LIMA, T. R.	2018	UFC	Dissertação
---	--	-------------	------	-----	-------------

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir das produções encontradas nas referidas bases de dados, as seis produções que aparecem nos quadros 2, 3 e 4 são as que possuem as palavras-chave iguais ou parecidas com esta pesquisa, também pelo resumo percebe-se entrelaçamentos entre os objetos de estudo. Sendo assim, são, agora, analisadas.

O artigo *A prática como componente curricular na disciplina pesquisa e processos educativos do curso de pedagogia: um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática*, das autoras Brandt e Hobold (2019), traz reflexões inspiradoras sobre o papel da prática docente como componente curricular nos processos educativos e faz análises da documentação do curso de Pedagogia de uma universidade. A leitura poderá auxiliar na forma como outros pesquisadores estudam e percebem os currículos de outras universidades, contemplando a análise sobre a teoria e a prática. As autoras salientam que a prática como componente curricular (PCC) “propõe atividades pedagógicas que buscam estabelecer relação entre teoria, prática e pesquisa por meio de atividades de integralização do currículo e de proposições de seus conteúdos ao longo de todo o itinerário formativo.” (BRANDT; HOBOLD, 2019, p. 144). Por conseguinte, percebemos que o artigo mencionado traz a importância de atividades pedagógicas que pensam a integralização do currículo da universidade, propondo relações entre teoria, prática e pesquisa para tornar o processo formativo amplo e integral.

O próximo artigo, das autoras Campos, Soares e Diniz (2019), intitulado *Estágio supervisionado na educação infantil: campo essencial na formação do pedagogo*, trata sobre uma experiência de estágio supervisionado na Educação Infantil e sobre as reflexões concebidas a partir dele. Para as autoras, o “Estágio em Educação Infantil se constitui num importante campo de pesquisa objetivando a produção de conhecimentos pedagógicos” (CAMPOS; SOARES; DINIZ, 2019, p. 96). Sendo assim, elas veem o estágio supervisionado como grande potencial na formação do pedagogo, discutem o pouco espaço que possui dentro das disciplinas do currículo e a ideia de que o estágio é teoria e pesquisa, pois, a partir da vivência, podem surgir muitas possibilidades de produção de conhecimento, garantindo que a Educação Infantil alcance um espaço maior dentro da formação do pedagogo.

Seguindo nas análises, Peroza e Camargo (2019) trazem reflexões importantes sobre encontros e experiências vivenciados no estágio supervisionado em Educação Infantil no artigo intitulado *A experiência de encontro entre sujeitos aprendentes*:

aspecto da formação docente vivenciado no estágio supervisionado em docência na educação infantil. As autoras ressaltam que “o estágio na Educação Infantil precisa ser valorizado como um espaço privilegiado para constituir um novo olhar sobre a criança e sobre a formação de professores, no sentido de se tornarem sensíveis às crianças em suas necessidades e possibilidades” (PEROZA; CAMARGO, 2019, p. 85). O estudo discorre acerca dos encontros que o estágio proporciona na escola, como o contato que o estagiário tem para com as necessidades das crianças, possibilitando que o sujeito “aprendente” (como as autoras nominaram os estagiários) em processo formativo possa aprender com as crianças, vivenciar e relacionar os conhecimentos construídos junto à universidade, criando possibilidades de aprendizado e de pesquisa ímpares. Isso torna o estágio na Educação Infantil um espaço privilegiado de construção de conhecimento imprescindível à docência.

Já o artigo *Formação de profissionais de educação infantil: experiências de estágio supervisionado*, de Schindhelm e Bampi (2019), faz uma reflexão da experiência das próprias autoras como supervisoras de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia. A partir disso, relatam e destacam as experiências que lhes foram narradas por suas supervisionadas sobre as realidades cotidianas encontradas nas escolas e como vivenciaram a ruptura entre teoria e prática, relatos que se entrelaçam com processos formativos dos professores. No decorrer do artigo, as autoras convidam-nos “a repensar a formação docente enquanto um espaço para desenvolver a capacidade de construir e ordenar os conhecimentos e as atividades pedagógicas, além da capacidade de compreendê-los como uma determinada ciência.” (SCHINDHELM; BAMPI, 2019, p. 290). Com isso, percebemos que o estágio tem grande relevância no processo formativo de professores, tornando-se um espaço capaz de desenvolver e construir conhecimentos enquanto pesquisa, contribuindo para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, o que reverbera na qualidade da educação.

Outro estudo é a tese de doutorado intitulada *Docência na educação infantil: interseções entre vivências de atuação e de formação inicial*, de Giesen (2020). Nesse estudo, a autora traz à tona os processos formativos, históricos, sociais e culturais sobre a docência na Educação Infantil, bem como da formação inicial desses profissionais, sob a perspectiva de estagiárias em uma escola. A autora investiga as vivências dos sujeitos presentes na escola, abordando, ainda, como a constituição identitária dos professores ocorre.

Segundo Giesen (2020, p. 11), “as problemáticas sobre quem são, como atuam e, principalmente, qual a formação dos sujeitos envolvidos nos processos educativos das crianças pequenas intensificaram-se nas últimas décadas”. Com isso, percebemos o quanto ainda temos para avançar no que diz respeito aos estudos sobre os sujeitos envolvidos nos processos educativos das crianças pequenas. Além disso, a autora aborda as problematizações que vão surgindo no decorrer do processo formativo. Quem são as pessoas que desenvolvem os trabalhos do cuidar e do educar

e como essas relações acontecem dentro da escola? Questionamentos assim são importantes e reverberam na qualidade da educação e se movimentam ao encontro desta pesquisa.

Por fim, a dissertação intitulada *O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no curso de pedagogia da FAGED/UFC: perspectivas docente e discente*, de Lima (2018), discorre sobre o estágio e como ele vem sendo tratado dentro da universidade em que a pesquisa ocorreu, o que possibilitou reflexões a partir de diferentes perspectivas docentes e discentes. A pesquisa abordou, também, sobre as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo de crianças pequenas e sobre as reflexões que o estágio proporciona na formação inicial do professor. Esse estudo pretendeu elucidar as contribuições de como as disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia voltadas à Educação Infantil reverberam no estágio. A autora espera que a pesquisa possa “contribuir para a construção de referências para a área de EI, no sentido de fundamentar a importância da formação de professores para a docência na primeira etapa da educação básica.” (LIMA, 2018, p. 17). Desse modo, percebemos que a formação de professores para a Educação Infantil é peculiar e essencial para a prática docente, podendo ter um campo mais abrangente de estudo e movimentos que vão ao encontro das possibilidades do estágio supervisionado, para a constituição da criança enquanto ser social.

Considerações reflexivas

Acredita-se que a partir do mapeamento aqui feito, foram encontradas pesquisas importantes que contribuem para refletir sobre a relação entre o estágio supervisionado e a formação de professores. As reflexões realizadas a partir da análise dos trabalhos podem contribuir no que diz respeito à docência na Educação Infantil, pois os estudos em educação são processos contínuos e cíclicos, visto que a sociedade e sujeitos encontram-se em contínua mudança.

Os estudos acerca da formação de professores tornam-se pertinentes para encontrarmos melhorias e avanços contínuos na formação docente, principalmente na atuação de pedagogos, pois a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, o que repercute nas demais. Portanto, percebemos a importância do estágio supervisionado como oportunidade de o professor aprender a dar os primeiros passos da sua formação inicial, de modo a auxiliar na constituição da docência e seus entrelaçamentos entre teoria e prática se faz pertinente, para que possamos perceber grande potencial formativo que esses movimentos possuem.

Com a leitura dos estudos mencionados, podemos perceber que o estágio supervisionado, no contexto de formação de professores da Educação Infantil, é uma etapa importante e intrínseca à formação. Os estudos propõem diálogos entre teoria e prática, num movimento de entrelaçamento à formação em todo seu percurso, contribuições acerca do perfil de professores que atuam na Educação Infantil apa-

recem e trazem perspectivas sob a ótica de discentes e docentes. Assim sendo, as experiências e encontros relatados contribuíram para as reflexões acerca do estágio supervisionado atrelado ao processo formativo de professores da Educação Infantil, para que possamos sempre buscar mais conhecimentos e colaborar com uma educação de qualidade nas escolas, com professores reflexivos e com uma formação de qualidade.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. de Porto Editora. Portugal: Porto, 1994.

BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. S. A prática como componente curricular na disciplina pesquisa e processos educativos do curso de pedagogia: um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 142-160. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i11.319>. Acessado em: jun. 2023.

CAMPOS, K. P. B.; SOARES, R. M. L.; DINIZ, A. S. Estágio supervisionado na educação infantil: campo essencial na formação do pedagogo. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.5, n.1, p. 95-107. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6813195>. Acessado em: jun. 2023.

GIESEN, K. F. **Docência na educação infantil: interseções entre vivências de atuação e de formação inicial**. Vitória: UFES, 2020.

LIMA, T. R. **O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no curso de pedagogia da FAGED/UFC: perspectivas docente e discente**. Fortaleza: UFC, 2018.

PEROZA, A. R.; CAMARGO, D. A experiência de encontro entre sujeitos aprendentes: aspecto da formação docente vivenciado no estágio supervisionado em docência na educação infantil. RECC, Canoas, v. 24, n. 1, p. 85-98, mar. 2019, **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v24i1.4595>. Acessado em: jun. 2023.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

SCHINDHELM, V. G.; BAMPI, M. L. F. Formação de profissionais de educação infantil: experiências de estágio supervisionado. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 280-292, jan./mar., 2019. Disponível em: [10.21723/riaee.v14i1.11099](https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.11099) Acesso em: jun. 2023.



Inventário poético do saber: balanço de construção da pesquisadora

Robélia Aragão da Costa
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Andréa Morés
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Este texto, inspirado num instrumento (inventários ou balanços do saber) proposto por Bernard Charlot, aborda reflexivamente sobre a retrospectiva dos processos individuais de aprendizagens constituídas no Curso de Mestrado em Educação. A partir disso, a autora apresenta como vem se constituindo pesquisadora desde o ingresso até a escrita deste inventário do saber. Para tanto, num movimento autoral, recorre à linguagem poética e da escrita acadêmico-científica para escrever sobre esse processo, evidenciando as motivações dadas ao que fez mais sentido aprender. Também, aproxima-se de outras pessoas e profissionais da educação, que atuam na Educação Básica ao correlacionar às suas vivências enquanto professora e coordenadora pedagógica num movimento dialógico entre a pesquisa, a formação, o magistério e a docência.

As conversas iniciais...

Partindo do princípio de que a escrita é uma possibilidade que temos para o exercício da autoria, a qual pode congrega as impressões e percepções dos inúmeros **textos vivificados** ao longo da vida, peço licença para fazer um recorte desses, nesta produção textual – expressar as aprendizagens que tenho construído durante o meu percurso na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Este texto foi ressignificado num processo dialógico, a partir de uma escrita pensada e redigida a fim de atender uma proposta de atividade⁴⁴ inspirada num instrumento chamado **Inventários ou balanços de saber**⁴⁵ proposto por Bernard Charlot, que consiste numa escrita reflexiva sobre as aprendizagens ao longo de determinado período, neste caso, especialmente sobre a minha constituição como Pesquisadora em Educação entrelaçadas aos movimentos formativo e da docência. Portanto, para fins de fundamento recorro às referências bibliográficas e as pautas que foram exploradas nos seminários realizados, especialmente, no já citado.

Neste artigo, a metodologia de pesquisa utilizada é a qualitativa, as interlocuções estabelecidas ao longo do texto, vistas a partir da relação estabelecida entre a pesquisa, formação, o magistério e a docência foram analisados sob a ótica dos balanços de saber ou inventários do saber, instrumento desenvolvido por Charlot e a equipe ESCOL, na França, já que neste relacionamento interacionista com o saber, busca-se compensação, por exemplo, “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Destaca-se uma perspectiva, as reflexões sobre o processo da autora deste texto, as atitudes e posicionamentos tomados na construção da pessoa humana – acadêmica, profissional, etc. Que possui vivências, (re)leituras e (re)interpretações em movimentos sobre o mundo e si, bem como a respeito do que e como faz as suas atividades, olhando além da errância e carências, considerando os processos que a constrói/construiu. Compreende-se, aqui, que essa à luz de Charlot, (2000, p. 30) como uma “abordagem epistemológica e metodológica”.

Em entrevista concedida a Rego e Bruno (2010, p. 154), o autor afirmou que inventara o instrumento de pesquisa, hoje bastante utilizado, que chamou em francês de *bilan de savoir*, expressão que foi traduzida no Brasil como “balanço de saber”, “escrita de saber”, “inventário de saber”. A partir da leitura da entrevista, podemos dizer que segundo Charlot, a escrita do inventário do saber permite ao estudante expressar e evocar aquilo que faz mais sentido sobre o que aprendeu. Nessa perspectiva, na condição de **inventariante do saber**⁴⁶ expresso aqui significamente a respeito daquilo que mais fez sentido aprender em contato com: os Professores Mestres e Doutores, os colegas mestrandos da turma e de outras, os egressos e colaboradores. Este inventário do saber, também, relaciona-se com os conhecimentos clássicos do universo acadêmico, bem como, contempla os conhecimentos e saberes prévios constituídos em outros tempos e espaços, mesmo considerando o recorte temporal já pontuado.

⁴⁴ Texto ressignificado (jun.2023) de uma escrita socializada no Seminário de Pesquisa em Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, disciplina ministrada pela Profa. Dra. Cristina Maria Pescador para fins de cumprimento de atividade (abr. 2022). Programa de Mestrado em Educação – PPGedu – PCI – (Minter)/UCS.

⁴⁵ Segundo Charlot, a escrita do inventário do saber permite ao estudante expressar e evocar aquilo que faz mais sentido sobre aquilo que aprendeu.

⁴⁶ Nesse caso, refere-se à autora desse texto Robélia Aragão da Costa.

Destarte, que na entrevista já citada, Bernard Charlot afirmou que “Só aprende quem estuda, quem tem uma atividade intelectual. Mas só faço um esforço intelectual se a atividade tem sentido para mim e me traz uma forma de prazer. Portanto, a questão da atividade, do sentido e do prazer é central” (REGO e BRUNO, 2010, p. 151).

Diante disso, peço novamente licença para enfatizar que expressarei, também, por meio da poesia a minha retrospectiva sobre os processos individuais de constituição do meu perfil de PESQUISADORA ao longo deste período entre o ingresso (2021) no curso de Mestrado e o dia que me dediquei à (re)escrita desse “inventário do saber”. Ousando-me, para enfatizar que a presença da POESIA num texto acadêmico, também, faz sentido e gera prazer, pois com leveza e boniteza podemos compartilhar o vivido, o sentido e o percebido, enquanto inventariante do saber, mestranda inventariante.

Perspectiva poética no meu inventário do saber...

Em primeiro lugar, as minhas percepções acerca da constituição do meu EU PESQUISADORA encontram-se num entrelace entre os saberes e conhecimentos e às narrativas de minha própria vida situadas nas dimensões sociais, econômicas, filosóficas, culturais e políticas, visto que sendo profissional da educação, o ensino e a pesquisa de alguma maneira se fizeram presentes, quando dos momentos de formação ou/e nos momentos de estudos para o exercício do magistério. Perante isso, trago-lhes para a conversa Freire (1996, p. 29):

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Ressalta-se que sou professora e coordenadora pedagógica de escolas públicas da Educação Básica no interior da Bahia. Atuo junto a estudantes das zonas rural e urbana, ao longo da trajetória profissional, fui acumulando várias experiências que vão desde a docência à gestão educacional nas redes públicas (municipal e estadual) e rede privada.

Algo que não deve ser desconsiderado é o fato de que estar cursando um mestrado em Educação não minimiza os desafios para consegui ingressar e permanecer no mesmo. Enfrentamos, cotidianamente, medos e receios para consegui atender as propostas dos seminários em decorrência do tempo, já que assim como muitos da turma do Minter, sou mestranda e trabalhadora. Enfrentamos os desestímulos gerados pelas nossas limitações acadêmicas (e até humanas) ou instigados por outrem, que muitas vezes nos fazem recuar e até pensar em desistir frente aos encaminhamentos feitos pelos professores de produção textual, de leituras, etc. Enfrentamos

os obstáculos para conseguir honrar com os compromissos profissionais, pessoais e acadêmicos. Enfrentamos as autossabotagens que impedem a execução de tarefas e cumprimento de cronograma, questões tão importantes para quem quer se tornar pesquisadora. São inúmeros enfrentamentos necessários que corroboram para o desenvolvimento das potencialidades, enquanto mestrandos pesquisadores.

Em segundo lugar, como mestranda em Educação, penso que as situações que vivencio relacionam-se com as situações de ensino e formativa que ocorrem nos espaços nos quais atuo. Neles temos adentrando no universo teórico, mas partindo das reflexões acerca das situações, das problematizações e dos processos educacionais que assinalamos nos nossos momentos individuais e coletivos. Não minimizamos nem a teoria, nem tampouco a prática. Há interdependência dessas. Por acreditar nisso, fundamento com Nóvoa (2009, p. 6), “Não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.”

Para tanto, retomamos a entrevista na qual, em certo momento, Bernard Charlot afirmou: “O professor não recusa a teoria quando ela teoriza situações, problemas, práticas; ele rejeita a teoria sem objeto identificável, aquela teoria em que o autor apenas fala a outros autores de teorias.” (REGO e BRUNO, 2010, p. 155).

Em terceiro lugar, já tendo ocupado a função de sindicalista, conselheira de educação e integrantes de comissão ligada à educação, além das funções de gestão, formadora e docência, procuro olhar as situações apresentadas nos contextos educacionais sob a ótica da justiça, do rigor e da sensatez, pois não é tão simples se constituir profissional do Magistério. Quiçá, profissional do Magistério PESQUISADORA! E isso coaduna, mais uma vez, com uma das falas de Bernard:

[...] depois de ter defendido os professores como sindicalista e de tê-los criticado como jornalista, acabei por entender qual postura considero justa. Sei da dificuldade de ser professor, sobretudo na sociedade contemporânea, e estou solidário com os professores. Sei também que as práticas escolares atuais não são satisfatórias (REGO; BRUNO, 2010, p. 155).

Logo, ciente de que a educação ofertada à população ainda carece de apoio governamental, de proatividade reflexiva e de intencionalidade ética, política, estética e cultural, penso que assumir o perfil de PESQUISADORA é de grande responsabilidade. Paralelamente, ao pensar que assumir efetivamente às atribuições de Profissional da Educação é de grande relevância social, podemos estabelecer uma relação entre o ensino e a pesquisa. Conforme fala de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia (1977, p. 65):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, cons-

tatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Pontua-se que o nível de compreensão em torno desse olhar, modifica-se de acordo com cada nível de ensino. Portanto, é importante também compreender que aprender a estudar e ensinar a estudar são de responsabilidades das instituições de ensino, quer seja da Educação Básica, quer seja do Ensino Superior para que possamos dar um grande passo para a transformação dos espaços destinados às aprendizagens e as constituições de saberes e conhecimentos nessa era contemporânea. Ressalta-se, aqui, o que Demo (2006, p. 14) aponta: “quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi.

Entretanto, falar sobre tudo isso é complexo, porque os sentidos que damos as coisas, as situações são variáveis. Falar ressuscita alegrias e dores. Falar traz à tona verdades e inverdades. Falar traz à tona as dimensões humanas de cada profissional, do mestrando em educação. Por isso, opto em apresentar como venho me constituindo, usando a linguagem poética para inventariar os saberes e conhecimentos que me permitem conhecer, explorar, aprender, duvidar, refutar... Opto por AUTORAR e POETIZAR!

Autorando e poetizando por aqui e acolá

Reservo este espaço neste texto para trazer a boniteza da poesia numa produção acadêmica, na qual a cultura preza por outros elementos mais objetivos. Pedi licença, sim. Duas vezes. Licença para, esteticamente, embelezar o meu inventário do saber, com profundidade humana e profissional.

Segundo Moraes e Castro (2018, p. 5): “A escrita acadêmica pode ser dotada ainda de leveza e graça, em uma estetização que se aproxime de produções literárias, sem perder de foco a necessária densidade no trato do objeto de estudo.” Portanto, a escrita acadêmica também pode trazer leveza, misto de razão e emoção, explorando outros gêneros para nos aproximarmos dos leitores interessados em temas que levam a reflexão. Essa perspectiva impulsiona os mestrandos, como no meu caso, a ousarem no cenário acadêmico trazendo outros elementos estéticos associados, a saber, o poema, sem perder o rigor e as sistematizações do universo acadêmico.

Aproveitando o ensino, compartilho a beleza desta **inventerância do saber**⁴⁷ por meio do poema, usando versos e estrofes assumindo o meu papel de inventariante nesse percurso acadêmico, a fim de ser compreendida por aqueles que se permitirem ler as minhas aprendizagens, labutas e emoções e, ao mesmo tempo, senti-las para juntos percebermos a valoração dos sentidos atribuídos aos momen-

⁴⁷ Inventerância do saber – Termo criado pela autora do texto Robélia Aragão da Costa, atendendo o contexto da pesquisa, dando sentido ao percurso assertivo, permanente e reflexivo de constituição do saber.

tos. Eis, o poema MESTRANDA INVENTARIANTE⁴⁸ criado por mim, para externalizar o sentido e o vivido.

MESTRANDA INVENTARIANTE

Peço-lhe a sua atenção, / Pois agora vou compartilhar: / Uma retrospectiva sobre os meus processos acadêmicos / ... Da não linearidade dos saberes (des)construídos / No universo da Pós-graduação / Num eterno maravilhar / Repleto de emoção. / Mulher aprendiz da e na vida! / Sim, mulher! / Filha. Neta. Irmã. Sobrinha. Esposa. / Sim, mulher! / Persistente.

Sim, mulher! / Eu no universo acadêmico. / Questiono-me: / – Mulher pode ser Pesquisadora?! / Sei que sou professora. / Sei que sou coordenadora pedagógica / De escolas localizadas no sertão / Mas também sou mestranda em Educação. / Numa relação dialógica/Procurando me encontrar / E com o outro me conectar. / Bahia em conexão com Rio Grande do Sul/Interatividade pelas janelas tecnológicas/Olhares cruzados... Vozes reconhecidas... / Situações de aprendizagem vividas! EU? PESQUISADORA? / Estou em constituição / Imersa em leituras... / De mundo... / Vidas... Escritos... / Envoltas em oportunidades para produção. / Ora medrosa, ora corajosa / Em reflexão, em ação. / (Re) aberturas para o conhecimento / A cada seminário... / Palavras tomam a cabeça, alma e coração: / Processos, histórias, linguagens, metodologias, inclusão... / Escutas, vozes, registros... Socialização! / Profundidades... / ... diálogos com autores, diálogos com autoras. / ...trocas com professores, trocas com professoras. / ... trocas com colegas de turma. / Conversas com pessoas! / Paulo Freire, Magda Soares, Antonio Nóvoa, Robert Yin, Bernardete Gatti... / E tantas outras fontes inesgotáveis de saberes e conhecimentos. / Oportuno inventariar... / Correlacionar: (in) certezas, (in) verdades... / Teorias... Realidades... / Passos, solidariamente, dados / Com esforços elucidados. / O que (re) aprendi neste período / De dois mil e vinte para cá? / Tenho balanceado saberes / Infinitivamente reaprendi: / A perguntar... Duvidar... Argumentar... / Para atos de pesquisa impulsionar / E com a educação brasileira colaborar!

EU? PESQUISADORA?! / As várias dimensões do meu EU / Estão ousando em admitir, / Que a pesquisadora que habita em mim / Levemente sorrir... / Porque tem muito a descobrir / Sobre si mesmo e o outro. / Mas também ciente do quanto percorri / Para compreender que mulher pode ser o que ela quiser. / Professora pode ser pesquisadora! / Coordenadora Pedagógica pode ser investigadora! / Pesquisadora... / Pesquisadora. / Ser humano MULHER! / No mundo da pesquisa acadêmica, / Numa sociedade contemporânea, / A velocidade do conhecimento é singular / O respeito à pesquisa é emulação. / Por isso, cabe dizer: / Aprender a se tornar PESQUISADORA e sobre tudo isso é inspiração.

⁴⁸ Poema autoral (2022) que retrata à escrita do meu “inventário do saber”, texto elaborado para contemplar uma atividade requerida e relacionada ao Seminário de Pesquisa em Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

EU PESQUISADORA! / E as inquietudes pululam no íntimo / Chegando a se manifestar... / Para o desconhecido, o aprendido, o instituído... / Volto-me a observar...
Findo dizendo: / – Inventariar saberes é muito mais que listar, / É vivê-los! Assumo-me, até então, MESTRANDA INVENTARIANTE. / MESTRANDA EM EDUCAÇÃO / Isso é uma construção! (MESTRANDA INVENTARIANTE (COSTA, ROBÉLIA ARAGÃO DA 20220).

As palavras acima expressam a caminhada da mestranda em Educação, em suas múltiplas dimensões (mulher, filha, neta, irmã, sobrinha, esposa, professora, coordenadora pedagógica, mestranda, pesquisadora), que suscitam reflexões sobre e onde constituímos a nossa identidade humana, a nossa identidade profissional. Leva-nos a instigar o outro, a tocar ou não a respeito dessas possibilidades de ocupação de espaço, pois entendemos que os sentimentos e criticidade estão associados aos tempos individuais e/ou coletivos. O mais interessante, fora a oportunidade de registrar, de refletir, alinhando a poesia ao rigor científico, poetizando aqui (na estrutura textual) e acolá (na própria vida e nas dos outros em espaços plurais).

É interessante o que diz Moraes e Castro (2018, p. 4):

[...] há brechas importantes para ampliar as possibilidades de escrita no âmbito das pesquisas em ciências humanas, diversificando-as principalmente com a intenção mesmo de transgredir as supostas padronizações acadêmico-científicas, abrindo espaço para a valorização da criatividade e das singularidades de cada pesquisador/escritor.

Logo, podemos compreender que há possibilidades de ampliar às escritas, quando dos momentos destinados à produção textual relacionada às Ciências Humanas, principalmente, na educação, transgredindo singularmente, resignificando às orientações padronizadas. Ou seja, usando a **poesia** transversalmente com criatividade no âmbito acadêmico para falar com o outro sobre o próprio EU e os SABERES em processo de constituição e aproximação.

Considerações reflexivas

Considera-se, portanto, que ao refletir acerca das aprendizagens construídas ao longo deste curso de Mestrado em Educação, possibilito que os significados atribuídos aos momentos percebidos, sentidos e vividos sejam elencados a partir de prioridades, essas que mais coadunam com as expectativas e necessidades de um ser humano que vem se constituindo PESQUISADORA EM EDUCAÇÃO.

Ao perceber-me **inventariante do saber** correlaciono às vivências profissionais as do mundo acadêmico, sem perder de vista a minha identidade e o propósito de colaborar com a sociedade por meio daquilo que pesquiso – temas e assuntos ligados à educação. Para tanto, a alternativa em também usar a linguagem poética amplia as possibilidades de autoria singular numa condição de mestranda pesquisa-

dora, e também, poetisa, que visa alcançar o público que, muitas vezes, distancia-se das pesquisas por conta da padronização acadêmico-científica.

Isso fora permitido devido à proposta de atividade inspiradora, por conta da inspiração em Bernard Charlot: “inventários ou balanços de saber”. Uma escrita, cujo título **Inventário poético do saber: Balanço de construção da pesquisadora**, cabe aqui nestas considerações inconclusas enfatizar que o processo de construção da pesquisadora não se encerrou, nem tampouco a ousadia em aprender a fazer uso da linguagem metafórica/literária para enriquecer o aprendido, o que está por aprender... Para enriquecer o embricamento entre a teoria e a prática de uma professora e coordenadora pedagógica atuante na Educação Básica, que tem aprendido muito com o outro.

Por fim, o que fica deste texto é o desejo de continuar a experienciar novas escritas, novas linguagens neste percurso acadêmico-científico. Afinal, num movimento autoral, no qual a linguagem poética e a redação acadêmico-científica dialogam, podemos dizer que houve aprendizagem de conceito, de aproximação sobre o sentido de inventariar o saber: o despertar para o que faz sentido aprender nas dimensões das vidas profissional e pessoal, tendo em vista a perspectiva de um ser humano integral.

Referências

- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- COSTA, Robélia Aragão da. **Mestranda Inventariante**: Seminário de Pesquisa em Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, 11/03-30 de abr. de 2022. Poema. Digitado.
- DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORAES, Ana Cristina de e CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2018, v. 23 [Acessado 23 Abril 2022], e230091. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230091>>. Epub 03 Dez 2018. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230091>.
- NÓVOA. António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- REGO, Teresa C. e BRUNO, Lucia E. N. B. **Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador** – Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.



Professores e professoras da educação básica no mestrado acadêmico em educação

Patrícia Bado Auler Klohn
Mestra em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Andréia Morés
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Pretendemos com o presente trabalho divulgar parte da dissertação Sentidos que um mestrado acadêmico pode ter na formação de professores e professoras da educação básica, defendida pela então mestranda Patrícia Bado Auler Klohn em dezembro de 2022. O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar que sentidos um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica. Já o objetivo da presente publicação é apresentar um agrupamento de cinco pilares da educação como um dos fenômenos que dão sentido a esse mestrado na trajetória formativa desses professores e professoras. O embasamento teórico para tanto foi constituído a partir de Paviani (2003), Freire (2019), Chauí (2001) e Nóvoa (2009). Ao passo que o percurso metodológico envolveu um estudo de caso embasado em Yin (2015) e Lüdke e André (2018), dois grupos focais embasados em Gatti (2005) e uma análise textual discursiva, em Moraes e Galiazzi (2020). A empiria dos dados contemplou a participação de 15 (quinze) professores e professoras da educação básica que fizeram parte da turma de 2021 do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. O aprender a ser, a aprender, a fazer, a conviver (DELORS et al, 2010) e o aprender a pensar (GADOTTI, 2003) emergiram do discurso dessas pessoas participantes.

Introdução

O presente trabalho completo escrito para o evento *VIII CEDU – Colóquio Nacional de Educação Discente* e *I CINED – Congresso Internacional de Educação* consiste em uma devolutiva da pesquisa *Sentidos que um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica* para o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), que foi o *locus* da investigação citada.

Tal investigação procurou responder: *Que sentidos um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica?* Preocupa-nos a seguinte indagação: *para que fazer um mestrado?* Essa é uma pergunta feita aos mestrandos e mestrandas, professores e professoras da EB, feita com certa frequência por seus colegas de profissão no cotidiano deles e delas, a qual demonstra a falta de conhecimento do que é um mestrado, de suas finalidades e potencialidades. Assim, o registro e a divulgação da investigação a que nos propomos acaba sendo uma forma de incentivo do ingresso de mais professores e professoras da EB nos mestrados acadêmicos em educação. Na presente publicação, apresentaremos um agrupamento de cinco pilares da educação como um dos fenômenos que dão sentido ao mestrado na trajetória formativa de professores e professoras.

Para fazer tal registro, buscamos em Paviani (2003, p. 22) o conceito de sentido: “As diferentes vivências dos indivíduos permitem que se fale no sentido num nível intersubjetivo de comunicação. Em síntese, um sentido é aquilo que ‘atribui sentido’ às vivências individuais”. Ou seja, quando falamos em sentidos que um mestrado acadêmico pode ter na formação de professores e professoras, estamos nos referindo não ao significado da palavra mestrado, àquele dicionarizado, mas ao que essa palavra representa para cada uma das pessoas participantes da pesquisa.

Outro conceito levado em consideração foi o de formação permanente de Freire (2019), que é o entendimento de que o ser humano é finito e ciente de sua finitude, de que é um ser que sabe que pode saber mais, que pode aprender. Apesar do mestrado estar dentro de um conceito de formação continuada, o conceito de formação permanente é mais amplo e não se refere somente à esfera profissional dos professores e professoras participantes da pesquisa, porque a trajetória realizada em um mestrado acaba afetando outras esferas, como os familiares.

Além de Paviani e Freire, dois outros autores embasam nosso trabalho: Chauí e Nóvoa. Chauí (2001) trata a pós-graduação *stricto sensu* como a verdadeira formação universitária, porque possui farta literatura, o estudo de línguas, o desenvolvimento de pesquisa, carga horária significativa, entre outros. Através de suas reflexões, foi possível notar o quanto o mestrado é um curso diferenciado dentro do próprio ensino superior. Já Nóvoa (2009) contribui afirmando que os professores da EB precisam estar envolvidos na formação de seus futuros colegas. Então, para tanto,

é pertinente que esses professores, envolvidos na formação de futuros colegas de profissão, tenham uma formação universitária apropriada: um mestrado acadêmico.

Na próxima seção, registraremos o percurso metodológico que colocamos em prática a fim de levar a cabo os objetivos previamente apresentados ao leitor.

Percurso metodológico

Realizamos um estudo de caso a partir de Yin (2015) e de Lüdke e André (2018), que foi uma estratégia para explorarmos um contexto real e atual, que era o da turma de 2021 do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Antes de iniciar a parte empírica de construção dos dados da pesquisa, realizamos uma reunião piloto no lugar de um caso piloto, na qual avaliamos a validade e a aplicabilidade das perguntas de um questionário de perfil sociográfico e de um roteiro de grupo focal. Essa reunião contou com a participação de dois professores do PPGEdu da UCS além da pesquisadora.

Após, os discentes da turma citada foram convidados a responder um questionário de perfil sociográfico através do aplicativo de mensagens **WhatsApp** ou pelas redes sociais. Foi possível localizar e convidar as 23 pessoas que faziam parte dessa turma, sendo que 18 pessoas responderam ao questionário. Dessas, 15 eram professores ou professoras da EB e puderam seguir participando das próximas etapas da investigação. O perfil dessas pessoas era composto principalmente:

de docentes da rede municipal de ensino, que trabalham 40 horas semanais, nos turnos da manhã e da tarde e na etapa do ensino fundamental. Entendemos, também, que essas pessoas possuem em torno de 4 a 10 anos de experiência como docentes da EB, que levam em seu currículo uma pós-graduação *lato sensu* cursada na modalidade EaD, que previamente ao mestrado já haviam escrito pelo menos um artigo científico, que moram em Caxias do Sul (mesma cidade da Universidade), que possuem alguma pessoa sob seus cuidados (como pais ou filhos) e precisam dedicar parte de seu tempo nisso. Que são pessoas casadas, que moram com outras pessoas, que não recebem bolsas para cursar o mestrado e que tiveram a necessidade de dedicar de 15 a 20 horas semanais aos seus estudos durante sua trajetória formativa no Mestrado em Educação (KLOHN, 2022, p. 61).

Feito o levantamento do perfil sociográfico das pessoas participantes da pesquisa, elas se dividiram em dois grupos diferentes, selecionados pela data que lhes era viável participar, e cada grupo constituiu um grupo focal que tinha o mesmo roteiro de debate do outro. O primeiro grupo foi composto por 6 pessoas e o segundo, por 3. Gatti (2005) foi nossa referência para a realização dos grupos focais, nos quais tratamos sobre diversas questões relativas ao curso de mestrado acadêmico em educação do qual todas as pessoas participantes faziam parte. As reuniões foram gravadas e transcritas.

Dessas duas transcrições, frutos de dois grupos focais compostos por pessoas diferentes, elaboramos uma análise textual discursiva (ATD) com embasamento teórico em Moraes e Galiazzi (2020). Classificamos os fenômenos emergentes em: humanização e subjetividade; comunicação, dizer sua palavra; afeto, intersubjetividade e querer bem; sonho possível e situações-limite; e cultura digital na educação. No presente texto, não iremos abordar tais categorias, mas o que delas foi gerado: a construção do metatexto.

O metatexto, é descrito por Galiazzi (ANÁLISE..., 2020) como um mosaico que é resultado da ATD. Em um quebra-cabeças, as peças já estão prontas e tudo o que é preciso é encaixá-las no lugar correto. Essas peças possuem lugar correto. Já no mosaico, há um movimento criativo muito grande: algumas peças precisam ser selecionadas, algumas partidas, elas precisam ser classificadas, agrupadas, montadas e colocadas em um lugar esteticamente e logicamente pensado pelo artista. Na próxima seção, contamos como foi a construção desse mosaico e damos ênfase a um ponto de descoberta da investigação.

Resultados

Quando nos propomos a iniciar a constituição do metatexto, colocamos mapas conceituais referentes aos fenômenos emergentes da ATD lado a lado e analisamos os seus entrelaçamentos, observando e verificando como poderíamos estruturar essa seção da dissertação, como se aqueles dados construídos nos grupos focais nos contassem uma história com um início, um meio e um fim. Enquanto observávamos os dados e escrevíamos o metatexto, descobrimos uma relação desses com os quatro pilares da educação de Delors *et al* (2010) do relatório *Educação: um tesouro a descobrir* e com mais um – o aprender a pensar – que Gadotti (2003) adicionou a essa lista no seu livro *A Boniteza de um Sonho*.

Selecionamos e registramos abaixo recortes do discurso de pessoas participantes da pesquisa que demonstram a relação dos dados construídos com as teorias desses dois autores. Os nomes das pessoas participantes são fictícios a fim de proteger a privacidade delas.

Aprender a ser:

Chegou em um ponto que [...] eu me dei por conta que a formação ela tem que ser uma transformação, tem que ser **algo que te transforme em uma pessoa melhor, numa profissional melhor**, e que possibilite que tu também transforme o teu ambiente de trabalho em algo que seja melhor, as pessoas que estão lá... tem que ser um ambiente que ele tem que ser acolhedor, tem que ter afeto e tem que pensar nas pessoas como sujeitos, para além [...] daquele conteúdo que nós temos o dever de trabalhar. Eu acredito muito nisso, nesse poder de transformação que tem a formação permanente, o mestrado, e **eu me sinto mais capacitada para poder continuar me transformando e**

transformando o ambiente a partir dessa formação, que ela deve ser permanente, acredito eu (Anna).

Aprender a conhecer ou a aprender:

Com os trabalhos que a gente teve a possibilidade de fazer, até teve um que eu fiz com a Meredith, que nós fizemos, que a gente apresentou para a 23ª Coordenadoria aqui e aquele trabalho foi muito elogiado e visibilizou algo que a gente trabalhou em [...] um seminário, e agora há possibilidade de ser convidada para outras atividades relacionadas ao meu tema de pesquisa, dentro da Coordenadoria e da Secretaria de Educação, isso traz, como a Vânia falou, a gente fala e aí... Opa! **Isso eu aprendi!** (Bia).

Aprender a fazer:

Essa palavra do protagonismo foi uma construção ao longo do ano: esse é o meu texto, são as minhas ideias, e me senti assim principalmente na construção do relatório a cada final de semestre, que a gente tem que ir lá **relatar tudo o que a gente faz enquanto bolsista**. E aí eu pensei nos dois momentos que eu sentei pra fazer... Nossa! Não sei como eu fiz tudo isso, sabe... (Meredith).

Aprender a conviver:

A gente interagia muito no grupo de pesquisa e interage [...] e nós tínhamos que apresentar e nessa proposta de apresentação os colegas de forma... muito queridos, muito humanizadora, sugeriam, **passavam a pensar junto a proposta**, e aquilo me empoderava de uma forma com que eu pudesse pesquisar mais (César).

Aprender a pensar:

Teve uma orientação que eu falei para a minha orientadora assim: quando eu fiz o meu TCC, eu não tinha ideia do que era ser pesquisadora. Eu abri um arquivo, eu joguei um monte de coisas lá, no caso ainda sobre matemática pura. Então, eu coloquei informações num papel, mas eu não pensei muito sobre aquilo, sabe? E eu acho que o movimento de agora foi totalmente contrário. Foi muito mais de **pensar em um milhão de coisas** e colocar só 30 páginas com coisas escritas e formalizadas. Então, eu acho que essa **capacidade de pensar**... E no momento que a gente reconhece o quanto a gente pensou sobre tanta coisa, eu acho que é ali que é um ponto marcante da pesquisa e do ser pesquisador pra mim (Danielle).

Quando a Ana disse que a formação no mestrado acadêmico em educação lhe transformou tanto na esfera pessoal, como na profissional, ela admitiu que desenvolveu ainda mais seu aprender a ser durante essa trajetória acadêmica. Quando Bia reconheceu seu aprendizado a partir dos trabalhos que desenvolveu, que estavam vinculados ao mestrado, ela mostrou que desenvolveu seu aprender a aprender. Quando a Meredith trouxe seu espanto ao notar quantos movimentos tinha feito

durante o curso, ela revelou que desenvolveu seu aprender a fazer. Quando o César falou sobre as interações do seu grupo de pesquisa de forma tão positiva, ele trouxe à tona o desenvolvimento de seu aprender a conviver. Enfim, quando a Danielle contou que a elaboração da sua dissertação mudou sua forma de produzir, ela assumiu que desenvolveu seu aprender a pensar.

Na próxima seção, intitulada *Considerações Finais*, faremos a conexão entre essa descoberta feita durante a escrita do metatexto e a pergunta de pesquisa relatada na introdução do presente trabalho.

Considerações finais

Retomamos nossa pergunta de pesquisa apresentada na seção *Introdução*: que sentidos um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica? Ou, ainda, de maneira mais informal, como muitos de nossos colegas acadêmicos ouvem no seu cotidiano: para que fazer um mestrado?

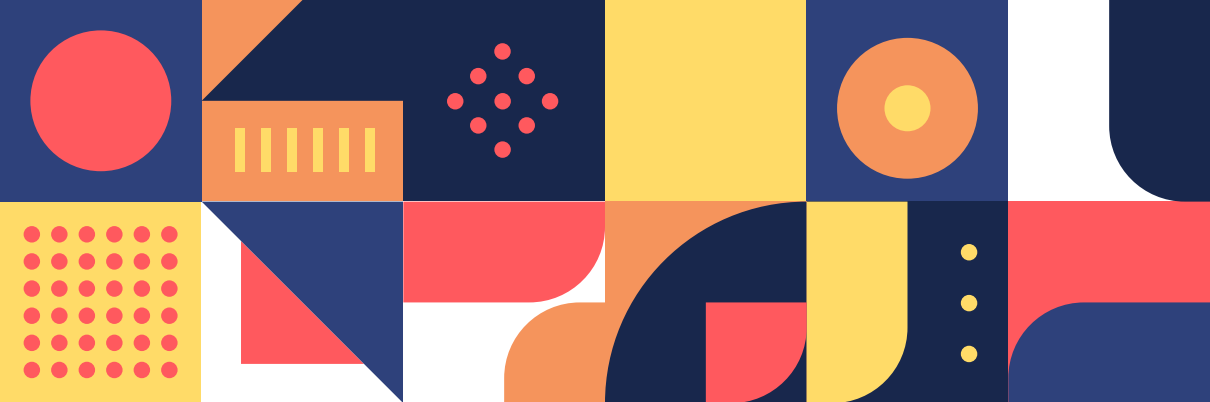
Diante dessas indagações, encontramos durante a investigação diversas respostas, dentre as quais selecionamos para divulgar no *VIII CEDU – Colóquio Nacional de Educação Discente* e *I CINED – Congresso Internacional de Educação* nosso ponto de descoberta mais surpreendente: faz sentido que o curso de mestrado acadêmico em educação esteja vinculado à formação de professores e professoras da educação básica, porque ele tem potencial para desenvolver nesses professores e professoras os quatro famosos pilares da educação propostos por Delors *et al* (2010) e mais um outro adicionado a essa lista por Gadotti (2003). Ou seja, durante uma trajetória em um curso de mestrado acadêmico em educação, professores e professoras podem desenvolver ainda mais, de forma mais profunda e significativa, seu aprender a ser, seu aprender a aprender, seu aprender a fazer, seu aprender a conviver e seu aprender a pensar.

Isso tudo é muito importante para aprimorarmos a qualidade da nossa educação básica, visto que os professores e professoras que conseguem agregar uma formação de mestrado acadêmico ao seu currículo, acabam sendo agentes multiplicadores do que aprenderam em suas escolas. Ou seja, os pilares da educação publicados pela UNESCO (em 1996 na versão original e em 2010 na versão em português) e que ainda são amplamente levados em consideração na área da Educação, têm mais potencial de serem consolidados na educação básica quando os professores e professoras dela têm acesso a cursos de mestrado acadêmico em educação.

Referências

ANÁLISE Textual Discursiva: Das perguntas ao metatexto. Santa Maria: UFSM, 2020. Live (88min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fmYQubabEME&t=33s>. Acesso em: 22 jul. 2022.

- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
- DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco, 2010. Tradução de: Learning: the treasure within. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 19 set. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 143 p.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Autores Associados, 2005.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: PD&A, 2002.
- KLOHN, P. B. A. **Sentidos que um mestrado acadêmico em educação pode ter na formação de professores e professoras da educação básica**. 2022. 1 v. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/11809>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P. U., 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/pageid/5>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/pageid/2>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-2018, 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6f5e2079-b45b-4bdd-9f8d-1fb74dc48517/re35009-pdf.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.
- PAVIANI, J. Sentido e significado na perspectiva fenomenológica. In: Feltes, H. P. M (Org.). **Produção de Sentido: estudos transdisciplinares**. 1 ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2003. cap. 1, p. 19-34.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582602324/>. Acesso em: 10 jul. 2021.



A construção social da professora: discussões sobre o processo de feminização da profissão docente

Ana Cláudia Gomes da Silva

Mestranda pelo programa Docência para Educação Básica

Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Bauru

Resumo: Nos debates educacionais, é consenso a constatação da enorme presença feminina no magistério principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, o presente trabalho teve por objetivo analisar o processo de feminização do trabalho docente abordando as implicações da predominância de mulheres no exercício docente. Tivemos como proposta refletir sobre os motivos que levaram as mulheres a ingressarem no magistério e no decorrer da pesquisa identificamos que o ingresso das mulheres na profissão docente carrega consigo estereótipos criados acerca do seu gênero e incorporados indiretamente na representação da “professora”.

Considerações iniciais

A presente discussão tem por objetivo analisar e compreender o significado das expressões “feminização” e “feminilização” no contexto da docência. O termo “feminização” refere-se ao processo pelo qual as mulheres têm avançado no campo da docência, que historicamente era dominado pela presença masculina.

Por sua vez, o processo de “feminilização” diz respeito à associação de características tipicamente femininas à prática docente nos primeiros anos da escolaridade. Esse processo implica na atribuição de traços considerados como reconhecidamente femininos à profissão docente, tais como docilidade, fragilidade, paciência e dependência. Essa combinação entre “feminização” e “feminilização” tem sido apontada

como possivelmente contribuinte para a desqualificação profissional da docência (YANNOULAS, 2011).

Importante ressaltar que o processo de feminização do magistério não ocorreu de maneira pacífica, mas ao contrário, resultou das lutas empreendidas pelas mulheres em busca de ocupação profissional no espaço público. Tal processo foi marcado por embates entre posições sociais favoráveis e contrárias à inserção das mulheres na docência.

Estudos têm buscado compreender os efeitos desses processos na educação, tivemos como proposta refletir sobre os motivos que levaram as mulheres a ingressarem no magistério e no decorrer da pesquisa identificamos que o ingresso das mulheres na profissão docente carrega consigo estereótipos criados acerca do seu gênero e incorporados indiretamente na representação da “professora”. Como desafios enfrentados pelas mulheres na profissão, como a conciliação entre trabalho e vida pessoal, quanto em relação aos impactos nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas.

Discussão

A reflexão e o debate em torno dessas questões são fundamentais para promover uma educação mais igualitária e garantir o reconhecimento e a valorização do trabalho docente, independentemente do gênero.

É importante destacar que a feminização e feminilização da docência não são processos homogêneos e podem variar de acordo com contextos socioculturais específicos. Além disso, a compreensão desses fenômenos requer uma análise crítica das construções sociais de gênero e das estruturas de poder que influenciam a valorização e o reconhecimento da profissão docente.

Conforme Freire (2012), a inclusão das mulheres no mercado de trabalho foi justificada por meio de argumentos que levantavam suspeitas sobre sua capacidade de conduzir a educação formal das crianças. Esses argumentos também defendiam a formação e o fortalecimento de um sentimento nacionalista na sociedade, pois percebia-se nas mulheres as condições ideais para a preparação de cidadãos ajustados aos valores morais e cívicos da sociedade brasileira daquela época. Essa percepção era semelhante ao papel desempenhado pelas mães em sua tarefa de educar os filhos.

É importante ressaltar que esses argumentos estavam impregnados de uma ideologia forjada em defesa dos interesses do estado liberal que emergiu com a República no final do século XIX. Eles, de certa forma, atendiam aos desejos das mulheres de ingressar formalmente no mundo do trabalho e ocupar o espaço público para o qual eram convocadas. No entanto, essa ocupação era frequentemente vista como secundária, pois as mulheres eram consideradas trabalhadoras destinadas a

preencher o espaço de um mercado de trabalho em expansão, porém esvaziado e desprofissionalizado (CHAMON, 2005, p. 93).

Essa análise evidencia a complexidade dos motivos por trás da inclusão das mulheres no campo da docência. Embora a entrada das mulheres no magistério tenha sido impulsionada por aspirações de igualdade de gênero e pela busca por oportunidades profissionais, também foi moldada por ideologias que perpetuaram estereótipos de gênero e relegaram as mulheres a posições subalternas no mercado de trabalho. Essa compreensão crítica é essencial para uma análise mais aprofundada das implicações históricas e sociais da feminização e feminilização da docência.

A inclusão das mulheres no campo da educação foi acompanhada por uma desvalorização e subestimação de suas habilidades e competências profissionais.

A feminização da docência é um tema de grande relevância na área educacional, suscitando debates sobre a presença das mulheres nesse campo profissional e as características associadas ao exercício da profissão. Nesse contexto, a pesquisadora brasileira Magda Chamon se destaca por suas análises sobre a inserção das mulheres no magistério e as representações sociais atribuídas a essa ocupação.

De acordo com Chamon (2005), o processo de feminização do magistério está intrinsecamente ligado aos estereótipos de gênero presentes na sociedade. A ideia de que as mulheres seriam naturalmente mais inclinadas ao cuidado e ao serviço contribuiu para a consolidação do magistério como uma profissão majoritariamente feminina. A sociedade direcionava as mulheres para carreiras consideradas mais apropriadas, e o magistério se destacou como uma opção recorrente, especialmente para as mulheres de classe média.

O direcionamento das mulheres para o magistério estava associado à percepção de que elas seriam as mais indicadas para exercerem o papel de reprodutoras dos valores sociais. Essa representação atribuía características como docilidade, virtuosidade e abnegação às professoras. Tivemos como proposta refletir sobre os motivos que levaram as mulheres a ingressarem no magistério e no decorrer da pesquisa identificamos que o ingresso das mulheres na profissão docente carrega consigo estereótipos criados acerca do seu gênero e incorporados indiretamente na representação da “professora”: a vocação e uma extensão do trabalho doméstico.

Essa representação da docência como um sacerdócio e não como uma profissão, segundo Chamon (2005) desvinculava as mulheres das questões relacionadas à luta pela profissionalização, como melhores salários e reconhecimento profissional. A vocação e o amor eram apresentados como as principais razões de escolha da profissão, ocultando as demandas e reivindicações das professoras em relação às condições de trabalho.

A entrada das mulheres no campo do magistério, segundo a perspectiva estatal, foi vista como uma oportunidade para a regeneração moral da nação, por meio da ação civilizatória e moralizadora que as professoras deveriam exercer junto aos

alunos. Além disso, do ponto de vista da demanda social por escolarização feminina e do acesso das mulheres ao mercado de trabalho, o magistério representava uma significativa oportunidade de ocupação profissional no espaço público. Especialmente durante os anos 1930, essa profissão se estabeleceu como a única opção respeitável para mulheres da classe média e a única forma institucionalizada de emprego disponível para elas (FREIRE, 2012, p. 60).

Pode-se inferir, portanto, que os setores da sociedade que defendiam a atuação feminina no magistério afastavam a ideia de profissionalização dessa ocupação, aproximando-a mais da noção missionária de cumprir uma tarefa que se estendia ao trabalho doméstico. Para justificar essa perspectiva, argumentava-se que as professoras estariam fora de casa apenas em um turno, permitindo-lhes tempo para cuidar dos afazeres familiares dos quais não poderiam abrir mão. Isso reforçava a representação do magistério como um complemento salarial e contribuía para manter os baixos salários das mulheres, com base na justificativa da natureza transitória do trabalho feminino (FREIRE, 2012).

Nesse sentido, a atividade docente passa a ser concebida como uma prática intrinsecamente ligada a atributos como paciência, cuidado, afetividade, abnegação, doação, uma abordagem maternal no trato com crianças, além de uma capacidade reivindicatória limitada. Adicionalmente, é esperado das professoras um desprendimento em relação a valores materiais equivalentes à sua remuneração, uma vez que a atenção e o reconhecimento dos alunos são considerados (ou colocados como) as recompensas mais importantes para a profissional.

Rosemberg (1992, p. 152) destaca que ao longo da história houve uma manipulação social da diferença entre os gêneros, utilizando a ideologia da participação da mulher na sociedade de forma ambígua, ora como mãe e dona de casa, ora como trabalhadora. Isso resultou na inclusão profissional de um maior ou menor número de mulheres em determinados momentos e setores.

O magistério solidificou-se como uma profissão feminina, pois as noções de cuidado e serviço estavam perfeitamente alinhadas com as expectativas em relação às mulheres. A vocação para a docência seria manifestada desde os primeiros anos de sua própria educação. Assim, o conceito de vocação é utilizado para justificar a inserção das mulheres no magistério e, posteriormente, é tão internalizado pelas professoras que se torna a principal justificativa para a escolha dessa profissão, afastando-as do engajamento com as questões relacionadas à luta pela profissionalização. Essa perspectiva prevalece por décadas, e até os dias atuais, perpetuando a ideia de que a vocação é o fator determinante na escolha da carreira docente, enquanto outras questões de natureza profissional são deixadas em segundo plano.

Essa internalização da ideia de vocação contribuiu para afastar as mulheres do envolvimento com questões relacionadas à luta pela profissionalização e pelo reconhecimento da docência como uma profissão. A vocação passou a ser apresentada

como a principal razão de escolha da carreira, relegando outras questões de ordem profissional para segundo plano. Esse discurso prevaleceu por décadas e continua presente na atualidade, perpetuando a ideia de que a vocação é o fator determinante na escolha da profissão docente, enquanto outras demandas e desafios profissionais são minimizados.

É importante analisar criticamente as representações e estereótipos de gênero associados à docência, questionando a romantização da vocação como única motivação para as mulheres ingressarem na profissão. É necessário ampliar o debate sobre as questões de profissionalização, valorização e equidade de gênero no campo da educação, de modo a promover uma transformação social que reconheça o trabalho docente como uma atividade complexa, digna de reconhecimento e remuneração adequada, independentemente do gênero.

A sociedade urbano-industrial e as demandas populares por melhores condições de vida e acesso à educação levaram a um aumento na escolarização, no entanto, não resultaram necessariamente na democratização do conhecimento e na garantia de direitos iguais. A presença predominante de mulheres no magistério, tanto na feminização quanto na feminilização, reforça os papéis sociais tradicionalmente atribuídos às mulheres, como serem mães, maternais, cuidadoras do lar, doces, pacientes e financeiramente dependentes. Essa realidade é evidenciada pelos dados estatísticos do Inep, que mostram uma presença feminina maior nas etapas iniciais da educação básica.

Diante disso, é importante reconhecer que a predominância das mulheres nos primeiros anos da educação básica reforça os estereótipos construídos socialmente em torno da profissão docente, o que, por sua vez, contribui para a desvalorização da categoria. Pode-se argumentar que a mulher, enquanto mãe e professora, tem sido utilizada como um mecanismo de controle pela sociedade patriarcal para perpetuar a submissão feminina.

No entanto, é um equívoco considerar que as professoras formam um grupo homogêneo, uma vez que suas atuações no espaço público são diversas e multifacetadas. Desse modo, presumir que sejam passivas e submissas, ignorando sua capacidade de resistência e luta por seus direitos, seria não apenas um erro, mas uma negação da própria história. É fundamental reconhecer a diversidade de experiências e perspectivas das professoras, assim como seu potencial de engajamento e transformação social.

É fundamental que as professoras compreendam sua condição como sujeitos políticos e reconheçam que a educação é um ato político que demanda engajamento. Elas devem lutar pelos seus direitos e lembrar que sua luta também serve para ensinar aos alunos, que vale a pena sonhar e buscar uma sociedade mais justa e uma educação mais igualitária. Assim, devem afirmar-se como professoras, deixando de ser apenas consideradas “tias”.

Afinal, não basta possuir competência técnica para ensinar, é necessário ter uma visão de mundo ampla e comprometimento com a formação de um tipo de ser humano desejado, o que implica em uma decisão política que nem sempre tem sido evidente na história da educação básica.

As professoras de hoje são diferentes em muitos aspectos daquelas que há cem anos foram protagonistas dos processos de feminização e feminilização da docência. Diante de tantas diferenças, podemos destacar a disposição que professoras e professores demonstram na luta pela valorização da profissão docente, a busca constante por reconhecimento e por.

Considerações finais

Finalmente, consideramos que este trabalho cumpre um importante papel ao problematizar a representação social da mulher na esfera doméstica e profissional. A tomada de consciência dos processos de construções sócio-históricas é fundamental para trilharmos uma desconstrução edificante. Como se desconstrói a forma de se fazer homem e mulher na sociedade?

A trajetória de luta da categoria docente traria excelentes contribuições à continuidade da presente pesquisa no que tange à construção social de que a mulher é passiva e pouco engajada nas questões políticas e sindicais. Outro aspecto que consideramos ser muito importante é investigar o preconceito vivenciado pelos homens que trabalham nos anos iniciais da educação básica. Há conflito de afetividade? Quais são os afetos “permitidos”?

Referências

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996 (AJUSTAR A FONTE, POIS ESTÃO TODAS EM MAIÚSCULAS. GENTILEZA DIFERENCIAR LETRAS MAIÚSCULAS DE MINÚSCULAS.).

CHAMON, Magda. **Trajetória e feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

FREIRE, Eleta de Carvalho. Histórias de gênero na história da educação brasileira. In: AMORIM, Roseane Maria de; BATISTA NETO, José (Orgs.). **Memórias e histórias da educação**: debates sobre a diversidade cultural no Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro e São Paulo: Rosa dos Tempos e Fundação Chagas, 1992.

YANNOULAS, Silvia C. **Feminização ou Feminilização?** Apontamentos em torno de uma categoria. Temporalis, v. 2, p. 271-292, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 13 abr. 2019.

Rever as relações escolas/universidades na formação docente é desafio estruturante se buscamos formar professoras/es comprometidos com práticas emancipatórias e socialmente referenciadas nas problemáticas latino-americanas. É este o desafio que pretendemos apresentar neste trabalho.

Os projetos de ensino/pesquisa/extensão realizados pela professora Sueli de Lima Moreira na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (UERJ) foram construídos coletivamente por professoras/es de escolas públicas e estudantes das licenciaturas, através de metodologias participativas no Grupo Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador UERJ/FFP. O trabalho objetiva articular a formação inicial à continuada e investe em outras formas de *existir* nas universidades e nas escolas.

No campo da formação docente, os estágios supervisionados, quando articulados ao ensino/pesquisas/extensão, instauram um espaço de comprometimento orgânico entre instituições do ensino superior e escola básica. Os estágios se constituem numa prática legitimada entre instituições com políticas distintas como primeiro espaço potencial para problematizar as culturas institucionais entre escolas e universidades. Acreditamos que promover um debate nesse sentido poderá promover concretamente relações mais democráticas e descolonizadas entre as instituições.

Este trabalho traz uma experiência de estágio desenvolvida a partir de metodologias de pesquisas participativas, pensando na aposta em equipes com mais competência coletiva do que individuais. Assim, é possível nos transformarmos mutuamente, porque estamos juntos superando a hegemonia dominante na formação docente, marcadamente centrada na universidade sobre a escola e estruturada a partir de modelos eurocêntricos que valorizam a teoria (geralmente atribuída à universidade) sobre a prática (geralmente atribuída à escola). Diante do trabalho docente, desenvolvido coletiva e colaborativamente, nos é possível experienciar outras culturas para o cotidiano de nossas relações pedagógicas, experiências essas que nos (des)territorializam e (des)formam docentes e estudantes em processos de ensino/aprendizagem.

Objetivo

Se por um lado a escola é desafiada na articulação com a universidade a legitimar-se como campo de construção de conhecimento, inclusive para enfrentar os ataques que sofre com as políticas neoliberais, a universidade precisa reconhecer que não é capaz de promover uma formação socialmente referenciada sem o trabalho em conjunto com escolas. Esse ponto, isto é, o da instauração de um outro lugar institucional em que escolas e universidades trabalhem em conjunto na formação docente, é o que objetivamos em nossas pesquisas, em especial a perspectiva das epistemologias decoloniais (MOREIRA, 2022).

Abordagem Teórica

Se por um lado a escola é desafiada na articulação com a universidade a legitimar-se como campo de construção de conhecimento, inclusive para enfrentar os ataques que sofre com as políticas neoliberais, a universidade precisa reconhecer que não é capaz de promover uma formação socialmente referenciada sem o trabalho em conjunto com escolas. Esse ponto, isto é, o da instauração de um outro lugar institucional em que escolas e universidades trabalhem em conjunto na formação docente, é o que queremos trazer ao debate, em especial a perspectiva das epistemologias decoloniais (Moreira, 2022).

Nos referenciamos nas contribuições de Freire (2006) e Walsh (2009) para a formulação das pedagogias críticas latino-americanas, porque a concebemos por meio de nossas lutas e vozes. Os trabalhos coletivos inauguram outros lugares, epistemologias e culturas institucionais, em especial no campo dos estágios supervisionados, pois nos permitem uma qualidade capaz de nos reconfigurar frente a rotinas e modelos estabelecidos entre escolas e universidade.

No Brasil há um intenso fazer e refazer nas políticas da educação, o que parece indicar que, na sociedade brasileira, não há qualquer consenso sobre o papel de professoras/es e da educação em geral. Talvez haja somente a certeza de que o país precisa de bons professoras/es, mas o que se entende por bons professoras/es é tema controverso. As pesquisas e debates em torno da formação continuada de professoras/es, portanto, torna-se, mais do que nunca, indispensável.

O conceito de estágio é campo de muitos debates. Para Pimenta e Lima (2010), o estágio se afastava da compreensão de que seria a parte prática do curso e caminhava para a reflexão sobre e a partir da realidade. Pimenta (2009) afirmou o estágio como uma atividade teórica instrumentalizadora da *práxis* de futuros professoras/es.

Pimenta e Lima (2010) compreendiam o estágio como oportunidade para a construção do conhecimento pedagógico. Assim, envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais situadas em seus contextos sociais, históricos e culturais.

Ghedin (2006) considera que o estágio, no curso de formação de professoras/es, é o momento de operacionalizar o exercício da prática-teoria-prática, buscando atingir a *práxis*, com possibilidade de interferência no processo educativo por meio do ensino. Segundo ele, a dinâmica de um processo formativo interdisciplinar em que o estágio se vincula à pesquisa visa formar o professor como profissional reflexivo.

Uma segunda vertente que ganha novo impulso com o crescimento do neoliberalismo nas políticas para a educação supervaloriza a dimensão da prática. Para esse grupo, falta à formação universitária a competência técnica: é necessário instrumentalizá-la sem que se pergunte sobre o “por que fazer” e “para que fazer”,

levando a crer que os conhecimentos científicos não são suficientes para dar conta da imprevisibilidade e complexidade dos fenômenos formativos.

Para nós, a dinâmica de um processo formativo que vincule o estágio à pesquisa e a pesquisa à extensão forma um profissional capaz de compreender e atuar nos complexos contextos profissionais contemporâneos. Assim, o estágio configura-se como ‘braço’ da universidade que, por meio do diálogo e dos compromissos pactuados, amplia a ação universitária para a cidade, ao mesmo tempo em que busca também trazer o que Sousa Santos (2010) denominou de “extensão às avessas”, isto é, a criação de condições para outros saberes e atores atuarem no interior da universidade em espaços de formação continuada, foco deste projeto.

Contexto de Trabalho e Metodologia de Pesquisa

No Brasil, a pandemia escancarou as múltiplas desigualdades que nos marcam e nos mostrou que os desafios a serem enfrentados na educação, que já eram inúmeros, aumentaram. O fato foi agravado pela ausência de políticas para a área, prática de um governo autoritário e negacionista (Bolsonaro, 2019-2022) que além de perseguir professoras/es não investiu na Educação, Ciência e Cultura.

Se por um lado o abrupto fechamento das escolas imposto pela pandemia tornou a exclusão de milhares de estudantes um problema concreto, para os de camadas populares, sem recursos para o acesso ao mundo virtual, foi ainda pior. Por outro lado, nas universidades de formação de professores, a incomunicabilidade com as escolas exigiu a revisão de modelos formativos. Com relação aos estágios, ocorreram muitos debates. Poderíamos, nós da universidade, trabalharmos remotamente com as escolas? Como apoiar a luta de colegas professoras/es das escolas básicas?

Neste contexto, ainda pandêmico, o grupo de pesquisa criou o Laboratório de Aprendizagens Remotas, iniciativa de professoras/es da escola básica e graduandos em licenciaturas para colaborar com os desafios da educação pública na pandemia de Covid-19. Observou-se a necessidade de investimento em práticas que pudessem promover o diálogo democrático nas escolas e ajudar a superar os desafios enfrentados pelas universidades no que se refere aos estágios supervisionados.

Tinha-se como objetivo desenvolver trabalhos dialógicos em ambientes virtuais, aproximando sujeitos das escolas aos da universidade e vice-versa para o enfrentamento em conjunto dos desafios da educação naquele contexto. Foram criados espaços de “encontros” virtuais para estudar juntos, pesquisar e debater as condições de vida de que dispúnhamos.

Em seguida, com as mudanças nas condições sanitárias, vivenciamos um período de atividades híbridas para, só então, dois anos depois, os estudantes poderem retornar à escola. Chegaram com diversos desafios: desestruturação familiar, empobrecimento, desinteresse pela aprendizagem escolar, depressão, entre outros. Somava-se a isso o fato de que a escola permaneceu fechada durante todo o período

sem qualquer investimento ou manutenção na sua estrutura física. Eram necessárias muitas ações simultâneas em distintas áreas: da limpeza e organização do espaço físico à formulação do Projeto Político Pedagógico.

No retorno ao trabalho presencial, a escola parceira promoveu processo de escuta da comunidade escolar voltado para estruturar um plano de ação pedagógico. Foi identificado um grande número de estudantes sem ler e escrever; o afastamento da escola deixou-os distantes da língua portuguesa. Coletivamente, foi estruturado um projeto de valorização da *Sala de Leitura* como resposta ao problema de letramento dos estudantes da escola. O projeto pretendia não só a recuperação física do espaço como o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a leitura e a escrita e foi desenvolvido em parceria com estagiários de distintas licenciaturas da FFP-UERJ. Cabe ressaltar que o projeto recebeu, inclusive, apoio da FAPERJ para aquisição de computadores para a escola, além de bolsas de aperfeiçoamento para docentes da escola e para estudantes como jovens talentos.

Nos baseamos nas metodologias de tradição latino-americanas e, nelas, na Pesquisa-Ação Pedagógica (Pape), uma vertente criada por Franco, em 2016, que assume um ponto de vista eminentemente pedagógico, que articula a pesquisa e a ação à formação. A pesquisa-ação não é para nós uma estratégia de trabalho, mas uma forma de conceber a educação. Nas escolas, a pesquisa-ação tem colaborado para a revisão de espaços e concepção pedagógica do cotidiano escolar (MOREIRA, 2022).

Quando articulamos o campo dos estágios com a extensão e a pesquisa, trabalhamos com conhecimentos já constituídos e com aqueles que produzimos durante o trabalho (THIOLLENT, 2006). Na perspectiva da Pesquisa-Ação Pedagógica, nossos referenciais teóricos estão articulados não só à pesquisa, mas também à extensão e ao ensino. Quando articulada aos estágios, a Pesquisa-Ação Pedagógica assume distintas dimensões e é desenvolvida em três frentes articuladas: 1) No Grupo de Pesquisa, 2) Nas escolas, 3) Nos cursos de estágios nas licenciaturas.

Em todas as dimensões do trabalho, a Pesquisa-Ação Pedagógica é desenvolvida através das narrativas biográficas e análise das experiências, identificação de problemas comuns para a problematização tanto do cotidiano de escolas como de universidades.

Nossos trabalhos se realizam em rodas de conversas relacionando temas da pesquisa aos sentidos e experiências dos integrantes, buscando a convergência para a elaboração do trabalho conjunto. Dos relatos autobiográficos emergem os temas que buscamos reavaliar através de outras pesquisas por referências que possam nos apoiar.

Nas escolas parceiras, o trabalho de estágio é desenvolvido sob a coordenação de professoras/es e pesquisadoras/es das escolas básicas. O trabalho nas escolas

nasce no Grupo de Pesquisa, mas num segundo momento é processado em pequenos núcleos autônomos constituídos de professoras/es e estagiárias.

Nos cursos de estágios, o trabalho metodológico também é inspirado na perspectiva da Pesquisa-Ação Pedagógica, embora dimensionado para cursos de quatro meses. Os processos são atravessados pela mesma linha metodológica: os grupos de estagiaries experimentam uma perspectiva crítica de suas experiências como estudantes e futuros professoras/es. Os envolvidos no processo experimentam uma forma democrática e solidária de trabalho entre escola e universidade.

Para o debate

Pensar os estágios articulados ao ensino, pesquisa e extensão corresponde à instauração de um campo de problematização da cultura escolar e universitária instituída, ou seja, a experimentar um campo de possibilidades outras de existir nas escolas/universidades. Para isso, temos aprendido que é necessário estudar coletivamente os caminhos que nos permitem a criação de espaços de aprendizagens horizontais e partilhadas para que possamos conquistá-los efetivamente. Investir numa cultura política, baseada na escuta e no compromisso, construídas desde baixo, com as plurais vozes que habitam o campo dos estágios significa problematizar e ressignificar os sentidos da educação e o papel da universidade e escolas na formulação de conhecimentos para formação docente.

Trata-se de uma experiência ainda em desenvolvimento que coloca em movimento os estágios supervisionados, porque instaura um campo de relações constituído da participação de todes nos processos decisórios de seus próprios trabalhos.

O que apresentamos se expressa em pequenos projetos nos cotidianos de estudantes e professoras/es onde se desenvolvem outras lógicas de existir nas escolas e universidades. São lógicas, por vezes, invisíveis, subterrâneas, que buscam materializar-se em outras linguagens e formas pedagógicas, mas que nos permitem investir no campo dos estágios, ressignificando os sentidos da educação e do papel de escolas e universidades na formação docente. Em ambientes de aprendizagens horizontais e solidários podemos afirmar que descolonizamos modelos e práticas pedagógicas hegemônicas.

Quando escolas e universidades se escutam, resistem e criam um trabalho de investigação conjunta, capaz de desocultar estruturas opressoras e podem experimentar a dimensão pública do pensar/atuar como participação nos processos pedagógicos. Nesta perspectiva, não existe diferença entre os meios e os fins; os fins estão nos meios, existem nos processos. Pesquisar, ensinar, aprender e extensio- nizar são verbos que qualificam as experiências emancipatórias que se realizam no movimento dos estágios supervisionados, na perspectiva das pedagogias latino-americanas. Relações políticas emancipatórias cobram dinamismo, não podem

congelar-se, pois aí habitam as formas de dominação. É aí também que situamos nosso exercício crítico: criando ambiente de trabalho e epistemologias que nos permitam a revisão continuada de nossos fazeres na escola e universidade.

Referencias

- FRANCO, M. A. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Revista de Educação Temática**. Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-513, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- MOREIRA, S. DE L.; VOLOTÃO, G. DE S. R.; SANTOS, A. F. DOS. **Lutas e formação para professores outros**. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 66, p. 207-219, 28 maio 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/13475>. Acesso em: 12 jun 2023.
- MOREIRA, Sueli de Lima. **O sentido de aprendizagem escolar para jovens de meios populares**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: 2014.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro. **Pesquisa em educação**. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. v 2.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2009.
- THIOLLENT, Michel. A pesquisa participante. BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa participante**. O saber da partilha. São Paulo: Ideias e Letra, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.
- WALSH, Catherine. 2009. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. UMSA **Revista (entre palabras)**, v. 3. Disponível em: <<https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>>. Acesso em: 3 mar. 2020.



Docentes da educação infantil: desafios e consequências da pandemia na atuação desses profissionais

Bruna Battistel Defaveri
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Andréia Morés
Doutorado em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Neste momento de pós-pandemia da Covi-19, percebe-se a importância de refletir sobre aspectos que emergiram do isolamento social, em especial, como esse isolamento afetou docentes no contexto das escolas de Educação Infantil. Desse modo, esta pesquisa – de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico – buscou acolher as produções já publicadas na base de dados Scielo acerca das experiências dos docentes na Educação Infantil durante o isolamento social, com o intuito de provocar reflexões sobre os desafios que esses profissionais encontraram nesse período, dialogando com as consequências dessas vivências na prática docente no pós-pandemia. Os resultados desta investigação sinalizam que ainda há poucos estudos sobre a temática. As reflexões propostas contribuíram para se pensar em como a pandemia e o isolamento social modificaram e têm modificado a forma que os professores organizavam sua docência, desafiando-os a se reorganizarem em suas práticas e, ainda, permitindo reflexões acerca dos processos formativos dos professores para superar os desafios vivenciados por esses profissionais.

Introdução

As reflexões apresentadas neste texto, discorrem sobre como a pandemia da covid-19 afetou escolas de Educação Infantil com o isolamento social provocado

em todo o mundo, com o intuito de provocar reflexões sobre os desafios que esses profissionais encontraram nesse período, dialogando com as consequências dessas vivências na prática docente no pós-pandemia. A pandemia foi impactante para todo o contexto global, tanto é que, por causa dela, surgiram medos do desconhecido e do invisível, inseguranças e desafios que fizeram e ainda fazem as pessoas refletirem sobre os modos de trabalho com os vestígios que dela ficaram em todos os âmbitos da vida, principalmente no educacional, foco deste estudo. Foram dois anos de isolamento social, em que rotinas e relacionamentos se modificaram; e não há como hoje, três anos depois, pensar que tudo voltou a ser como antes.

Cada pessoa carrega lembranças dos fatos vividos durante esse período (e não só), e essas lembranças constituem os sujeitos, pois se aprende com os pares e vivências e se percebe, de forma quase que palpável, o quão interligado um está ao outro. De acordo com Santos (*apud* SACRAMENTO; MORÉS, 2022, p. 2), “a pandemia revelou mais uma vez a nossa capacidade para respeitar princípios fundamentais para a sustentação da vida: o sentido da comunidade, o cuidado, a reciprocidade”. Por mais que seja um processo histórico recente, os poucos estudos que abordam a temática dos contextos pós-pandemia mobilizam a provocar reflexões sobre diversas áreas da vida, principalmente em relação à educação, aos processos da educação infantil, formação de professores e práticas pedagógicas nesse contexto pós-pandemia.

O isolamento social imposto pela pandemia obrigou escolas a fecharem suas portas, com isso, o ensino passou a ser remoto, fazendo com que a educação passasse por muitos desafios, não se pode ignorar o quanto ela provocou mudanças nos contextos educativos, consoante isso, Barbosa e Gobbato (2020, p. 1435) alegam que: “No que se refere à educação em creches e pré-escolas, a complexidade de um trabalho pedagógico à distância é ainda maior. Poderia-se, inclusive, perguntar se isso seria possível”. Cabe questionar: como pensar em educação de bebês e crianças sem contato físico, a partir de tentativas de criação de vínculos através de telas? Os desafios do trabalho pedagógico durante a pandemia foram surgindo, e os sujeitos imbricados no contexto escolar, como professores, familiares, crianças, adolescentes e gestores, precisaram reaprender e se readaptar com novas formas de *ser* e *estar* na escola de educação infantil, de modo repentino.

Durante um período da pandemia, escolas de Educação Infantil permaneceram fechadas e receberam protocolos, os quais foram criticados por muitos professores e estudiosos, que, segundo Gatti (2020, p. 34), “a escola, como um coletivo, é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar”. Já de acordo com (GOBBATO; BARBOSA, 2021, p. 1427), “são instituições sociais que funcionam como lugares de encontro (MALAGUZZI, 1999; MOSS, 2009), centros educativos, multiplicadores e construtores de um tipo de pensamento sobre o mundo”. Sendo assim, percebe-se que o isolamento social causado pela pandemia reflete em desafios de socialização e de práticas educativas que permanecem na docência e na cultura escolar, que são

importantes pontos a serem pesquisados e entendidos, pois fazem parte da história e de como se reverberam as práticas escolares atualmente.

Nesse sentido, buscamos compreender como as crianças nascidas durante o período da pandemia iniciaram seu percurso educativo nas escolas de Educação Infantil e como as práticas pedagógicas reverberam na educação desses bebês que nasceram durante a pandemia, em meio ao caos mundial de medo, incertezas e adaptações, que tiveram um convívio social inicial restrito, acostumados com pessoas de máscaras, impedindo a visualização total do rosto e das expressões. Crianças essas que, hoje, requerem olhares cuidadosos no seu convívio social no ambiente escolar. Sob esse viés, Nóvoa e Alvim (2021, p. 4) questionam: “Como superar tragédias tão profundas e manter essa esperança sem a qual não é possível educar? Eis a razão por que somos professores”. Dessa maneira, manter a esperança no educar é o que faz os seres humanos resistir e crer no futuro, pois ser professor representa o futuro, o futuro de incertezas e dúvidas que inquietam esses profissionais nas escolas, auxiliando as crianças com novas propostas pedagógicas relacionadas às novas condições escolares pós-pandêmicas.

Diante dessas considerações, percebe-se a relevância que se tem em investir em estudos e pesquisas que contemplam a temática sobre processos escolares na Educação Infantil pós-pandemia, conforme alerta Nóvoa (2021, p. n.p): “O melhor que nós temos a fazer é reconhecer que no mundo – e também na resposta à pandemia – há milhares de professores, experiências e realidades educativas que precisam de ser pensadas, escritas e partilhadas para criar uma nova realidade educativa”. Relacionando com o que o autor diz, esta escrita tem por objetivo repensar e refletir a realidade educativa na Educação Infantil, tendo como objeto de estudo artigos científicos buscados na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), para que sejam promovidas problematizações e reflexões acerca da nova realidade pós-pandemia, a fim de contribuir para os processos formativos dos professores atuantes na Educação infantil.

Delineamento metodológico

O percurso metodológico de acolhida dos dados contempla estudos teóricos, crescido de uma pesquisa bibliográfica na base de dados da SciELO; nessa busca, foi utilizado o demarcador “educação infantil pandemia”, tendo sido encontrados quatorze artigos, dentre eles, cinco artigos científicos que abordam como temática central a Educação Infantil, que estão descritos, por ordem alfabética, no quadro a seguir.

Quadro 1: Artigos encontrados

Título	Autores	Revista	Ano
--------	---------	---------	-----

A corporeidade e a educação infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial	OLIVEIRA, L. M.; MACHADO J. A. M.; TELLES, M. M. T.; BERSCH, A. A. S.	Revista Educação e Pesquisa	2023
A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes	SOMMERHALDER, A.; BARBOSA, E. T.; LA ROCCA, C.	Revista Educação e Pesquisa	2022
Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil	KOSLINSKI M. C.; GOMES R. C.; RODRIGUES, B. L. C.; ANDRADE, F. M.; BARTHOLO, T. L.	Revista Educação e Sociedade	2022
Educação infantil e pandemia da covid-19: ações dos burocratas de médio escalão na Baixada Fluminense	COSTA, R. P. N.; NASCIMENTO, A. M., CASTRO E SOUZA, M. P.	Revista Brasileira de Educação	2023
Narrativas de uma professora de bebês: a busca por réplicas das infâncias em tempos pandêmicos	SIMAS, V. F.; PRADO, G.V.T.	Revista de Estudos do Discurso Bakhtiniana	2021

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

A partir das produções encontradas, iniciou-se o processo de leitura e reflexão sobre os materiais encontrados e sobre os processos envolvidos na docência da Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica mostrou a carência de pesquisa sobre o contexto pós-pandêmico e as reverberações educacionais que a pandemia trouxe, o que leva a buscar elementos que ajudem a entender como a Educação Infantil se encontra neste período. Com isso, recorreu-se a busca de artigos na base de dados Scielo, para que auxiliem a refletir e analisar o ensino infantil pós-pandemia. Esta investigação caracteriza-se pela metodologia de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, na qual, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 291), é, sim, “um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas, prezando pela qualidade das informações percebidas e não pela quantidade delas”. Além disso, escrevendo e analisando as experiências relatadas nos artigos, pode-se trazer reflexões pertinentes para o momento.

Conforme Moraes (2013, p. 33): “Pesquisar é envolver-se em um processo. É ato dinâmico de questionamento de conhecimentos existentes, visando a novas formas de expressá-los, novos modos de compreendê-los”. Portanto, envolver-se no processo de pesquisa qualitativa bibliográfica é uma forma de emergir questionamentos novos a partir daqueles já existentes, realizando reflexões, de modo a

compreender que o conhecimento nunca é fechado e imutável, pois as experiências vão recriando-o constantemente através do pesquisar.

Reflexões frente aos desafios docentes da Educação Infantil no pós-pandemia

Com o mapeamento de produções feito para a pesquisa bibliográfica acerca dos estudos sobre a Educação Infantil no período da pandemia e pós-pandemia, percebe-se que ainda os estudos são recentes e poucos. Contudo, as novas demandas escolares neste período tocaram as salas de aulas, e isso implica também nas reflexões sobre a formação dos professores e nas práticas educativas das vivências que estão acontecendo nas escolas, pois as crianças refletem aspectos relevantes de resquícios do isolamento social. Essas reflexões surgiram a partir de buscas em bases de dados de materiais científicos que abordam o contexto pós-pandêmico na educação, com o intuito de provocar reflexões e tensionamentos sobre como estão sendo as práticas pedagógicas e a convivência de crianças nascidas durante a pandemia da covid-19 que frequentam escolas de Educação Infantil e quais as necessidades percebidas pelas professoras.

Durante o isolamento social, período em que as escolas fecharam suas portas físicas, os bebês e as crianças pequenas tiveram postergado seu acesso às escolas de Educação Infantil. As famílias precisaram reorganizar-se em movimentos substitutivos à opção de deixarem seus filhos na escola. De um modo geral, observou-se que as opções foram diversas, alguns bebês e crianças ficaram com os avós, as mães trocaram suas rotinas de trabalho ou deixaram de trabalhar, alguns irmãos mais velhos ficaram com a responsabilidade; para outros, alguém terceirizado foi contratado para suprir essa nova demanda que a pandemia gerou. As dinâmicas familiares modificaram-se, a covid-19 revelou, com nitidez, que toda a vida familiar e econômica é regulada pelo ritmo da escola (NÓVOA, 2021, p. 7). E nesses movimentos, a maioria dos bebês e crianças durante a pandemia foram mantidos em casa, apartamentos, ou, como sugere Léa Tiriba (2010), espaços emparedados, e “é preciso dizer que a ‘casa’ é o contrário da ‘escola’. Em casa, estamos entre iguais; na escola, entre diferentes: e o que nos educa é a diferença.” (NÓVOA, 2021, p. 6).

Ser e estar educado na diferença é o que torna os seres humanos capazes de compartilhar, socializar e vivenciar novas experiências para conviver bem em sociedade. Não se está dizendo que esses ambientes de acolhimento que receberam os bebês e crianças durante a pandemia não realizaram os cuidados necessários para o bem-estar da criança. O ponto abordado aqui é que a escola de Educação Infantil, como instituição educadora, apesar de se ter objetivos que se entrelaçam entre o cuidar e o educar, as concepções pedagógicas com os olhares atentos no desenvolvimento infantil e aprendizagens, por exemplo, não estiveram presente no começo da vida dessas crianças.

Sabe-se que as crianças aprendem com interações sociais e com o espaço onde vivem, como afirma Vygotsky, tanto é que crianças são corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie, “mas cujo desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural de que são parte” (TIRIBA, 2010, p. 3); quanto mais interações, mais a criança poderá desenvolver suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Sendo assim, ao impossibilitar o acesso a bebês e crianças pequenas nas interações da escola, limitando-as ao interagir com seus cuidadores, suas interações se reduziram, provavelmente causando um impacto em suas aprendizagens e vivências, conforme afirmam Barbosa e Gobbato (2021, p. 1435).

tivemos certa interrupção da docência, um vazio que se instaurou, com a cessação dos encontros e a ausência de proposições voltadas aos bebês e as crianças que, de um dia para outro, não foram mais para a creche e/ou a pré-escola, vivenciando uma ruptura abrupta do contato com professores e outras crianças com quem conviviam, brincavam e se relacionavam.

Desse modo, essa interrupção abrupta atingiu a finalidade da Educação Infantil, que prioriza as brincadeiras e interações sociais dos bebês e crianças.

Quando se reabriram as portas das escolas, após o período de isolamento decorrente da pandemia, vários aspectos precisaram ser levados em conta, segundo Machado e Coll (2021), os direitos das crianças, famílias e professores precisaram estar garantidos. As famílias que precisaram reestruturar-se, retornando a rotina de vida, os professores que trabalharam de forma remota, sem capacitação para tal durante a pandemia, viram-se rodeados por crianças e bebês que estavam tendo o primeiro contato com a escola. As famílias se reorganizando para a volta da “normalidade” e as crianças que, provavelmente tinham sido submetidas a muitas horas diárias de telas, sem espaço para o brincar, encontram-se em um ambiente brincante e social, de vivências e regras de convivência, diferentes das que estavam acostumados em outros espaços.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), a restrição de atividades nos primeiros momentos de vida, causados pelo isolamento, claramente impacta no desenvolvimento a curto, médio e longo prazo, com isso, os professores da Educação Infantil viram-se diante de inúmeras adaptações escolares, novos protocolos de segurança e de crianças com o desenvolvimento motor, cognitivo e social impactado. Portanto, sugere-se que as realidades escolares se tornaram distintas no período pós-pandemia. Com isso, é preciso refletir sobre o impacto que as crianças tiveram – elas que, nascidas em um período conturbado da população mundial, são o futuro do mundo –, pois é preciso, com toda a certeza, assegurar todos os direitos fundamentais a elas e aos professores, para garantir que os rumos que a Educação Infantil vai tomar sejam revisitados, repensados, no diálogo entre o velho e o novo

(BARBOSA; GOBBATO, 2021, p. 1440). Ainda, há também de se repensar os rumos e (in)certezas que assolam as práticas da Educação Infantil.

Considerações pós-pandemia

Entre incertezas e novos rumos, com o retorno das escolas de Educação Infantil, os impactos sociais que a pandemia trouxe e as demandas que ela deixou precisam estar sendo colocados em vista da sociedade científica, pois

não dá para esperar, precisamos com urgência imaginar e construir estratégias excepcionais e diversas para acolhê-las – famílias e crianças –, retomando e aprofundando vínculos afetivos e sociais, ao mesmo tempo escutando e incorporando suas vozes e experiências para dar sentido e continuidade ao trabalho educativo (BARBOSA; GOBBATO, 2021, p. 1441).

Os estudos levam a repensar as práticas educativas no contexto da Educação Infantil, juntamente à formação continuada de professores, visando a busca de complementariedades na formação pedagógica, de modo a debater e enfrentar os desafios postos pelo isolamento social.

As reflexões aqui tensionadas demonstram uma escassez de documentos que abordam a temática da educação no pós-pandemia e as reverberações dela no contexto da Educação Infantil. Isso leva a perceber que os professores precisam ser preparados e em condições melhores para superar esse déficit que o isolamento social deixou. E não apenas por isso, mas por ser uma “profissão que está sempre enfrentado imprevistos, pois as relações humanas estão sempre no campo das incertezas e dos possíveis, afinal o trabalho docente é relacional, situado e dinâmico” (BARBOSA; GOBBATO, 2021, p. 1440). Sendo assim, a flexibilidade que o professor adquire frente à docência, nesses contextos de incertezas, reafirmam o quanto a formação continuada é importante na profissão e como o movimento de reflexão sobre o trabalho reverberam na dinâmica do dia a dia do ser professor e no enfrentamento de imprevistos.

O desenvolvimento deste estudo possibilitou reflexões sobre os processos educativos vividos pelos professores de Educação Infantil no período de isolamento durante a pandemia, com o atendimento não presencial de bebês e crianças. A importância que a escola de Educação Infantil tem para o desenvolvimento desse público também foi acolhida. No que diz respeito a quantidades, percebe-se que ainda há poucas publicações que abordam a Educação Infantil no período pós-pandemia na base de dados Scielo.

A partir dos estudos bibliográficos, nota-se que a pandemia modificou a forma em que os professores organizavam sua docência, coagindo-os a se reorganizarem em suas práticas e, ainda, permitindo reflexões acerca dos processos formativos dos professores. Conforme Moraes (2013, p. 35), “toda pesquisa é processo produtivo

nunca acabado, em que conhecimentos existentes são questionados e constantemente superados. Pesquisar é um processo recursivo, em múltiplos ciclos, em que a cada volta se atingem novos conhecimentos”. Assim sendo, nota-se que as pesquisas que envolvem os processos educativos no período pós-pandemia contribuem para refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, desafiando-os a se reorganizarem suas práticas pedagógicas e, ainda, permitindo reflexões acerca dos processos formativos dos professores ao caminho para superar os desafios docentes. No entanto, os professores continuam tendo desafios ao lidarem com as consequências da pandemia, principalmente do isolamento, na aprendizagem e no ensino de bebês e crianças.

Referências

- BARBOSA, M.C.S. GOBBATO, C. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez., 2021.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Porto Editora. Portugal: Porto, 1994.
- GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-42, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/178749>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Democracia, Escola e Mudança Digital: Desafios da Contemporaneidade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021.
- NOVOA, A. Aprendizagem precisa considerar o sentir. Entrevista concedida a Luciana Alvarez. **Revista Online Educação**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>. Acesso em: 17 jun. 2023.
- SACRAMENTO, E.M.; MORÉS, A. Considerações sobre a formação docente a partir de narrativas de professores: saberes docentes em movimento. **Global Journal of Human-Social Science: G Linguistics & Education**, v. 22, p. 1-8, 2022.
- TIRIBA, L. **Crianças da natureza**. In: Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acessado em: jun. 2023.
- MORAES, R. Pesquisar é processar conhecimentos e teorias: caminhos diversificados e nunca concluídos de reconstrução. In: STECANELA, Nilda (org.) **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul, Educs, 2013.



A professoralidade e as implicações da política municipal de formação continuada de professores: o PROMLA

Débora Pinheiro Pereira
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Ana Carla Hollweg Powaczuk
Doutora em Educação
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Resumo: Neste trabalho abordamos o necessário protagonismo das redes municipais de ensino público na promoção da formação continuada de seus professores. A discussão proposta emerge da pesquisa em desenvolvimento no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O estudo tem como objetivo compreender a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), na produção da professoralidade dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Santa Maria. O programa consiste em uma proposta de formação continuada dos professores dos Anos Iniciais da rede municipal de Santa Maria (interior do Rio Grande do Sul/RS). Neste sentido, como objetivos específicos definimos identificar o perfil profissional dos professores que participam do PROMLA; reconhecer os processos que incidem na configuração e [re]configuração da docência; compreender o modo como os professores elaboram e configuram suas atividades profissionais a partir da participação no PROMLA. A metodologia da investigação é qualitativa do tipo estudo de caso, realizada a partir de análise documental, realização de questionários e entrevistas semiestruturadas com gestores e professores participantes do PROMLA. A relevância do estudo reside na possibilidade compreender as Políticas de formação continuada em curso e sua relação com as trajetórias pessoais e profissionais dos professores,

seus contextos sociais, históricos e culturais e especialmente o modo como processam e (res)significam suas experiências formativas em curso no Programa.

Considerações iniciais

No contexto da formação de professores evidencia-se a necessidade de espaços que fomentem a intencionalidade em direção a uma postura reflexiva dos docentes acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos. A perspectiva do professor como sujeito em permanente formação pressupõe ambientes formativos intencionais capazes de qualificar o trabalho docente, que possibilitem pensar a prática, a partir de uma consciência crítica desenvolvida através do compartilhamento de experiências e da colaboração, diante de uma postura investigativa e de constante atualização.

Nossos estudos (PEREIRA, 2022) têm nos permitido problematizar as políticas de formação continuada de professores em âmbito municipal e o modo como as ações de formação vêm sendo compreendidas pelos professores, considerando suas trajetórias pessoais e profissionais, seus contextos sociais, históricos e culturais e, especialmente, o modo como processam e (res)significam as experiências formativas em curso.

Evidenciamos que o modo como os professores interpretam as demandas da sua formação estão respaldadas nas suas trajetórias docentes, as quais geram necessidades e motivações singulares acerca das exigências e desafios da profissão. Há um percurso autodirecionado conforme os interesses, necessidades e objetivos dos professores que participam da formação, que muitas vezes são geradores de desencontros ao que é proposto nas ações de formação, se instaurando à perspectiva de heteroformação (MARCELO, 1999). Consideramos, desta forma, fundamental reconhecer as singularidades do processo de formação dos professores e sua relação com as experiências singulares vivenciadas no cotidiano da profissão.

As percepções e significações [re]elaboradas ao longo do exercício docente, revelam a complexa relação que tencionam as esferas da cotidianidade e da não cotidianidade docente – que compõem o fazer docente de modo a produzir seu trabalho frente às demandas que se apresentam no dia a dia da profissão.

Compreendemos que o percurso que os professores realizam na construção de sua professoralidade é singular, pois abrange suas trajetórias pessoais, profissionais e seu contexto. Assim, a professoralidade caracteriza-se pela sua dimensão prospectiva de desenvolvimento da docência, sublinhando a estreita relação entre as potencialidades do sujeito e as condições contextuais concretas no qual ela acontece, remetendo-nos a pensar que mesmo existindo uma realidade interna, está adota cursos e formas dependentes do contexto cultural onde o indivíduo encontra-se submerso (POWACZUK, 2012).

Nesta perspectiva, apresentamos neste trabalho, um recorte da investigação que vem sendo desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que tem como objetivo compreender a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), na produção da professoralidade dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Santa Maria.

Acreditamos que o estudo proposto converge para a compreensão acerca dos contextos emergentes na formação e desenvolvimento profissional docente, permitindo contribuir para o avanço da compreensão acerca da correlação entre as políticas implementadas e o modo como implicam na construção da docência, evidenciando a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização, desenvolvido pela Secretaria de Educação do município de Santa Maria, às trajetórias formativas de professores atuantes no bloco de alfabetização. Assim, a pesquisa pretende colaborar com indicadores para a formação permanente de professores, bem como para o desenvolvimento profissional docente, permitindo vislumbrar processos que possam qualificar o processo à docência.

Abordagem metodológica do estudo

O estudo está sendo desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, pois esta pressupõe o contato direto com os sujeitos e o ambiente que está sendo investigado, em um determinado tempo e espaço. Conforme André (2013, p. 97):

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Considerando esses aspectos, destacamos para a definição da abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, tendo em vista que enfoca uma realidade específica, que tem sua singularidade e suas múltiplas dimensões, caracterizada pela iniciativa do município de Santa Maria, no âmbito da Secretaria de Município da Educação (SMEd), de construir uma política municipal de formação continuada de professores. André (2013), baseada nos estudos de Stake (1994, p. 236):

Explica que o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser

estudado”, diz ele. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.

Perante a isso, Nisbet e Watts (apud Lüdke e André, 2012), caracterizam o Estudo de Caso em três fases: exploratória, sistemática e análise, e interpretação. Nesse sentido, na etapa inicial do estudo, a fase exploratória, realizamos o envio de um questionário, a fim de identificarmos os perfis dos professores participantes do PROMLA. Realizamos, ainda, entrevistas com três professoras que atuam na Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, para conhecermos os desdobramentos que estão sendo realizados no PROMLA e a sua historicidade. Para a próxima etapa daremos continuidade às entrevistas com as professoras e coordenadoras da rede municipal de educação, para compreendermos o modo como esses docentes elaboram e configuram suas atividades profissionais a partir da participação no PROMLA. Posteriormente, realizaremos as transcrições das entrevistas e as análises serão iniciadas a partir da categorização e interpretação.

Resultados preliminares

O estudo desenvolvido até então, nos permite destacar o protagonismo da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, em construir uma política de formação que se desafia a atender as demandas de formação dos professores no exercício da docência. O PROMLA consiste em uma proposta de formação continuada dos professores dos Anos Iniciais da rede municipal de Santa Maria. De acordo com Iop (2020), tem como objetivos:

Contribuir para a qualificação dos processos formativos docentes fomentando a socialização dos saberes, a ressignificação dos fazeres e o protagonismo docente; Fomentar a reflexão sobre a prática, com vistas a reconfigurar, ampliar e criar práticas pedagógicas inovadoras, criativas e sustentáveis no processos de ensino e aprendizagem; Impulsionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas pautadas nos seguintes princípios: Compromisso com a Educação Integral, no Desenvolvimento de Competências, na Diversidade e inclusão, Foco na aprendizagem e Cultura Digital (s/p).

O referido Programa é umas das propostas da política pública municipal “Conexão de Saberes”, instituído em 2019, configurando-se:

Numa via de interlocução entre profissionais da educação da rede municipal de ensino, que visa promover a troca de saberes e fazeres, bem como dar visibilidade às práticas docentes desenvolvidas nas escolas municipais. A ideia precursora é auxiliar professores, coordenadores e demais profissionais da educação no desenvolvimento de uma práxis mais dinâmica, colaborativa e inovadora, voltada para o “aprender juntos”, e que possam refletir sobre sua prática pedagógica (s/p).

Neste sentido, evidenciamos o movimento de descentralização das políticas municipais de formação, uma vez que a organização da Política Pública Conexão de Saberes e sua constituição do PROMLA foram uma alternativa de se independizar das políticas de formação de âmbito nacional, no sentido de gerir melhor o seu tempo, as suas demandas e especificidades.

Na revisão sistemática realizada identificamos que grande parte das políticas de formação de professores vinculam-se a políticas de âmbito nacional. Já as políticas localizadas em âmbito municipal, ainda, são em menor número, quando ocorrem predomina o descontentamento dos docentes em relação às políticas de formação em âmbito municipal, existe uma inconsistência das ações a partir da pulverização das estratégias (CANUTO, 2020; LEAL, 2019; SANTOS, 2017; SOARES, 2018). Nessa perspectiva, de acordo com Nóvoa (2022, p. 14):

A formação continuada é da responsabilidade das escolas de educação básica e dos governos estaduais e municipais. Muitas vezes, recorrem à ajuda de outras entidades, nomeadamente a empresas e a fundações. Noutros casos, pedem apoio às universidades, mas frequentemente apenas para a oferta de cursos de determinadas matérias. Não pode haver formação continuada sem uma presença forte dos professores e das escolas da educação básica, mas essa presença, só por si, não chega para construir modelos efetivos de formação continuada. A prática pela prática é repetição, não tem qualquer interesse ou utilidade para a formação dos professores (...). É preciso reunir numa mesma estrutura institucional os vários atores da formação de professores, em pé de igualdade e com idêntica capacidade de participação e de decisão: universidades, escolas, professores, entidades municipais, estaduais e federais etc. É nessa responsabilidade conjunta, compartilhada, que podemos encontrar novos caminhos para a formação de professores.

Dessa maneira, é nesse conjunto de vários atores, por meio do coletivo, de interações, vivências e da colaboração que precisamos pensar os espaços e tempos de formação continuada dos professores. E sempre considerando-os como agentes fundamentais das políticas, afastando-se da ideia de professores como receptores de pacotes externos pensados por especialistas.

Desse modo, é preciso acreditar nos professores como intelectuais capazes de pensar o seu próprio trabalho e sua formação. Além disso, esses programas de formação, tanto em âmbito nacional quanto municipal, devem ter continuidade, para evitar rupturas, favorecer a geração de impactos mais fortes que permaneçam e criar cooperações diversas que atingem suas finalidades, pois para Gatti (2021) “O aspecto da descontinuidade de ações que, em geral, e com poucas exceções, afeta as políticas educacionais no país, nos diversos níveis da gestão educacional, descontinuidade que muitas vezes depende apenas do grupo gestor e suas mudanças, é aspecto a ressaltar” (p. 12).

Nesse aspecto, consideramos que uma política de formação precisa ser incorporada como um elemento constante, contínuo para repensar as práticas e a partir de uma reflexão permanente, capaz de ampliar a compreensão, gerar elementos críticos e favorecer o processo de formação dos professores. No entanto, ainda para Gatti:

O que se constata é que, de modo geral, há falta de monitoramento adequado das políticas educacionais implementadas. Seus impactos são pouco claros, os modelos de gestão não são avaliados para verificação de facilidades e dificuldades e para subsidiar ajustes e melhorias. O papel dos agentes não é verificado. O emprego do financiamento não é analisado devidamente, de modo geral. Há estudos esparsos, mas, ao nível do Ministério da Educação, as políticas não são desenhadas e acompanhadas de um sistema consistente de monitoramento e de um plano de avaliação educacional desde seus inícios, o que garantiria constatar problemas e percalços ajudando, em processo, na melhoria de condições para suas realizações e resultantes (2021, p. 9).

Dessa forma, resultados satisfatórios, que é o que as políticas de formação visam, demandam vários aspectos, como o monitoramento, coerência, compartilhamento, trabalho colaborativo entre os professores e a continuidade das ações.

Os estudos de Rosa, Pessoa e Leal (2015) ao problematizar à qualidade e a legitimidade de uma política de formação, designam como elementos fundamentais à possibilidade de: continuidade formativa, a realização de estudos sistemáticos; rompimento com a dicotomia entre teoria e prática; o debate permanente entre as áreas de conhecimento relacionadas à prática de sala de aula; estudos sequenciados, que aprofundem temas relevantes para a prática, assegurem e favoreçam o crescimento do grupo; enfoque em situações-problemas e proposições de superação; por fim a articulação e garantia de tempos e espaços para que professores, em sua coletividade, pensem permanentemente sobre seu fazer e renovem seu compromisso cotidiano com a aprendizagem de todos os estudantes.

Não obstante, destacamos que o PROMLA é uma proposta que está em construção e a sua qualificação repousa sobre a possibilidade de responder às demandas que se apresentam nos diferentes contextos escolares e que representam desafios aos professores. Pensar a respeito do impacto do programa é pensar sempre em movimento, o processo de reflexão, entretanto, isso deve ser constante, é a continuidade formativa que precisa ser instaurada. Uma política de formação precisa ser incorporada como um elemento constante para repensar as práticas a partir de uma reflexão permanente, capaz de ampliar a compreensão, gerar elementos críticos e favorecer o processo de formação dos professores.

A perspectiva do professor como sujeito em permanente formação é peça chave para o protagonismo das propostas em curso, o que pressupõe espaços formativos que fomentem o compartilhamento de experiências, num movimento

colaborativo de pensar e refletir a prática a partir de uma postura investigativa e de constante atualização.

Referências

- ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEB: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, pág. 95-103, 2013.
- CANUTO, L. R. **Planos Municipais de Educação da Baixada Fluminense (2015 – 2025):** meta 5 e a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.
- GATTI, B. **Formação Docente no Brasil:** políticas e programas. Paradigma, v. 42, pág. 17-01, 2021. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 03 jun. 2023.
- IOP, M. C. R. **Conexão de Sabres/PROMLA.** Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://promlasm.wixsite.com/website>. Acesso em: 05 de jun. 2023.
- LEAL, S. D. G. **Formação continuada de professores em serviço:** o contexto de escolas públicas de Uberaba – MG. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2019.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P. U., 2012.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona, 1999.
- NÓVOA, A. **Conhecimento profissional docente e formação de professores.** Revista Brasileira De Educação, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
- PEREIRA, D. P. O programa municipal de letramento e alfabetização (PROMLA) e sua implicação na gestão do trabalho pedagógico. **Monografia de Especialização.** Universidade Federal de Santa Maria, 2022.
- POWACZUK, A. C. H. Movimentos da Professoralidade: A Tessitura da Docência Universitária. 2012. 219 p. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.
- ROSA, E. C.; PESSOA, A. C. R. G; LEAL, T. F. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Um olhar sobre o processo e para o que ainda nos desafia. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Integrando Saberes.** Caderno 10/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC: SEB, 2015, p. 81-93. Disponível em: [https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Caderno_10_INT_SAB_120\[3684\].pdf](https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Caderno_10_INT_SAB_120[3684].pdf). Acesso em: 03 de jun. 2023.
- SANTOS, M. R. D. **Formação continuada de professores na Tríplice Fronteira:** Argentina, Brasil e Paraguai. 2017. 209 p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), 2017.

SOARES, C. D. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano**: interrogações sobre a formação continuada. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.



A formação continuada de educadores no contexto da educação infantil

Marcela Fabrícia Velho Pezzi
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: O presente estudo é proveniente da escrita de dissertação de mestrado acadêmico em educação da autora e teve como problemática pesquisar como constituem-se os processos de Formação Continuada de educadoras no contexto de uma Escola de Educação Infantil. O prisma investigativo desta pesquisa teve como tema a Formação Continuada de educadores através de Contextos Formativos considerando que, é em conjunto com a escola onde atua ou de forma autônoma que o educador deve buscar pela continuidade de sua formação profissional (FREIRE, 2021; NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2010). Assim, considerou-se como tema de estudo a Formação Continuada com profissionais da Educação Infantil. Com o objetivo de investigar os processos constitutivos da Formação Continuada de educadores no contexto da Educação Infantil. A metodologia teve inspiração na Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). De abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e situada no campo das pesquisas sociais, esta investigação teve como base fatos humanos. Os dados construídos foram analisados através da ATD – Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) a partir de um movimento de construção e desconstrução dos textos transcritos, em que a fragmentação das informações da realidade pesquisada emergiu para novas compreensões, expressas em forma de linguagem textual. Os resultados indicaram para uma pouca valorização ao curso de Licenciatura em Pedagogia, considerado pelas participantes uma formação vinculada a teoria sem prática, diante dos discursos evocados foi possível constatar um esvaziamento da reflexão sobre a prática pedagógica das educadoras participantes da pesquisa, onde busca-se através da Formação Continuada respostas prontas para perguntas do cotidiano institucional.

Considerações iniciais

A temática da presente pesquisa está direcionada para a Formação Continuada de educadoras de uma escola de Educação Infantil no município de Caxias do Sul. Para responder o problema da pesquisa: como constituem-se os processos de Formação Continuada de educadoras no contexto de uma Escola de Educação Infantil, buscou-se aporte teórico sobre a Formação Continuada em Freire (2021), Imbérnon (2010), Libâneo (2004), Nóvoa (2009) e Tardif (2000), que consideram em comum a escola como centro do processo de ação-reflexão-ação dos educadores a partir de momentos formativos de reflexão sobre a prática pedagógica a partir de situações vividas durante o exercício da profissão e escola passa a ser reconhecida como oportunidade de partilha entre educadores e estudo da ação a partir da realidade.

De acordo artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a escolaridade mínima para atuar na Educação Infantil com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas é formação inicial em nível superior em curso de licenciatura em Pedagogia e/ou a formação em nível médio Magistério.

Ainda, a LDB (BRASIL, 1996) assegura que a Formação Continuada poderá acontecer no local de trabalho dos educadores e/ou em instituições educacionais, tendo como objetivo o desenvolvimento profissional da prática pedagógica a partir de fundamentos teóricos e científicos. Compreende-se por Formação Continuada todos os percursos e movimentos realizados após a formação inicial.

Segundo o artigo 16 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), a Formação Continuada compreende características de um processo formativo coletivo, corroborando com o desenvolvimento profissional, em que os educadores aprendem a partir do compartilhamento de experiências e conhecimentos advindos da prática, incorporando características do meio social e da formação inicial, ampliando-se por toda a vida profissional.

Por conseguinte, temos a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO) para ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (BRASIL, 2019).

Discussão

A Formação Continuada defendida nesta investigação se distanciou-se do objetivo de corrigir o déficit da formação inicial e, a partir dos Contextos Formativos, aproximou-se do confronto entre a prática pedagógica na Educação Infantil e o pensamento crítico-reflexivo entre as participantes da pesquisa, proporcionando uma

formação coletiva conforme anunciado na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Seguidamente temos a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e afirma que a Formação Continuada é componente estruturante da profissionalização, pois o educador assume condição de agente formativo de conhecimentos e culturas, de orientador dos educandos para desempenhar sua prática social e qualificar o seu trabalho.

Desta forma, a Formação Continuada defendida neste estudo considera o contexto da Educação Infantil como espaço de reflexão entre os educadores, reconhecidos como sujeitos são críticos e reflexivos deste processo de formação, as experiências profissionais e seus saberes são mediadores da prática reflexiva de maneira investigativa.

Para Nóvoa (2009), a Formação Continuada tem de assumir a práxis pedagógica situada nas questões da prática do educador, compreendida como processo de uma cultura profissional possibilita o compartilhamento de saberes entre os profissionais mais experientes com aqueles que tem menor experiência a partir da realidade da profissão, do cotidiano e das diferentes culturas profissionais.

Segundo Libâneo (2005), toda e qualquer prática pedagógica tem vertente teórica, pois considera a formação inicial e as experiências profissionais do contexto escolar como pressupostos da formação profissional, ressignificando os saberes constituídos no ambiente de trabalho através da reflexão entre os educadores e de estudo do fazer pedagógico a partir da realidade, articulando teoria e prática no processo de Formação Continuada.

Os estudos de Imbernón (2010) corroboram com esta perspectiva de Formação Continuada pois, as situações problemáticas vivenciadas na escola podem ser ponderadas nos momentos de Formação Continuada através da reflexão sobre a ação dos profissionais envolvidos neste processo, buscando novos saberes e mudanças a partir de questionamentos que fazem sentido no contexto da escola. O autor discorre sobre as dificuldades encontradas no contexto da escola e afirma que o trabalho colaborativo entre os profissionais nem sempre é fácil, o que pressupõe uma formação permeada pelo “diálogo e de consenso não imposto, de enfrentamento ao conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve” (IMBERNÓN, 2010, p. 65). Assim, buscou neste estudo desenvolver uma Formação Continuada em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo fossem os pilares do trabalho colaborativo.

Atualmente o contexto da Educação Infantil vivencia um período de mudanças em decorrência das transformações históricas ocorridas até o presente momento,

diante das políticas sociais e culturais, o educador exerce papel importante como agente da ação, da conscientização e da transformação das novas gerações, provocando as relações humanas, os valores e a ética, em que a Formação Continuada está para formar uma rede colaborativa entre os educadores, onde um poderá aprender com o outro, bem como poderá ensinar a partir das experiências, tanto positivas como negativas, construindo novas estratégias para a resolução a partir de suas experiências profissionais, a partir dos saberes adquiridos com a profissão.

Para Tardif (2000), os saberes da profissão se relacionam com os elementos constitutivos da identidade do educador e de sua prática pedagógica, constituindo-se a partir de vários saberes e compreendem os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, estes saberes são constituídos a partir da formação inicial e no contexto de trabalho.

Freire (2021) pontua sobre a importância de o educador ter clareza de sua prática pedagógica a partir do conhecimento das diferentes dimensões, qualificando a sua profissão e considerando que aprender é construir, refletir e buscar a mudança.

Os estudos de Oliveira-Formosinho (2002) voltados para a Educação Infantil compreendem o desenvolvimento profissional como caminhada formativa que decorre ao longo da vida, envolvendo crescer, o ser, o sentir e o agir. A profissionalidade exige uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida profissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 42).

Com especificidades da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a pesquisa caracterizou-se pela utilização de dados qualitativos a partir do objetivo de investigar a Formação Continuada de educadoras, tendo como lócus da investigação o Contexto da Educação Infantil. O estudo teve inspiração na Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), com o intuito de responder a problemática da pesquisa, foram propostos 03 encontros de Contextos Formativos. Cada encontro teve duração de uma hora e trinta minutos, com a autorização das participantes, todos os encontros foram gravados e posteriormente, transcritos pela pesquisadora.

A partir dos Contextos Formativos foi possível refletir sobre a prática profissional de cada participante da pesquisa, confirmando o caráter da pesquisa-ação, em que a pesquisadora e as participantes atuaram juntas durante a investigação frente ao problema identificado.

Os dados foram analisados com base na ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011), constituindo-se em uma fase bastante importante para a pesquisadora, pois foi necessário interpretar a subjetividade das participantes, dando significados às relações sociais estabelecidas durante os Contextos Formativos.

A ATD permitiu trilhar um percurso único, realizar a transcrição dos Contextos Formativos foi uma experiência que trouxe a reflexão e a possibilidade de compreender os caminhos propostos por Moraes e Galiazzi (2011). Bem como, proporcionou um movimento de construção e desconstrução dos textos transcritos, momento em

que se consolidou-se a fragmentação das informações da realidade pesquisada, emergindo para o novo, para novas compreensões expressas em forma de linguagem textual. Isso compreende as minúcias do investigado para além da mera descrição, procurando interpretar e argumentar os dados obtidos e as novas compreensões proporcionadas pela análise.

A partir da fragmentação dos discursos produzidos pelas participantes durante os Contextos Formativos no que diz respeito à Formação Inicial e sua importância para o exercício da profissão como educadoras no contexto da Educação Infantil surgiu a categoria emergente intitulada *Críticas à Formação Inicial: da formação profissional ao exercício da profissão*. Ao analisar os diálogos referidos à Formação Inicial observou-se uma pouca valorização ao curso de Licenciatura em Pedagogia, considerado pelas participantes uma formação vinculada à teoria sem prática.

Considerações finais

Como resultado inicial, é possível afirmar que ser profissional da Educação Infantil é muito mais que uma virtude, pois a profissão constitui-se no âmago de uma escola de Educação Infantil, no convívio com as crianças, na partilha de experiências, saberes, culturas, memórias e afetos.

Diante dos discursos evocados pelas participantes da pesquisa é possível constatar um esvaziamento da reflexão sobre a prática pedagógica, pois as educadoras fazem menção ao curso de Pedagogia afirmando que este tem que abordar somente a teoria.

Deste modo, para além da teoria, Pimenta (1998) afirma que a Pedagogia está voltada para a “prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – na qual se inclui a docência, embora nele se inclua outras atividades de educar – não tem sido tematizada nos cursos de formação de pedagogos” (PIMENTA, 1998, p. 21).

Neste devir da pesquisa, salienta-se que a escrita final da dissertação está prevista para o mês de agosto de 2023, e ainda constam dados a serem analisados, os resultados expostos aqui referem-se à primeira parte dos resultados finais.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10/04/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz, 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.



Desafios à professoralidade: a vulnerabilidade da docência em questão

Luiza Paul Gehrke
Especialista em Direitos Humanos
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Ana Carla Hollweg Powaczuk
Doutora em Educação
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Resumo: Neste trabalho, discorreremos sobre os desafios da professoralidade, enfocando a atuação em escolas inseridas em territórios de vulnerabilidade social. Parte-se de um estudo dissertativo em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa tem como objetivo geral: compreender os processos envolvidos na professoralidade de docentes que atuam em escolas inseridas em comunidades em situação de vulnerabilidade social. Como objetivos específicos prioriza: conhecer as trajetórias docentes e sua correlação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social; identificar os desafios docentes no que tange ao trabalho com comunidades em situação de vulnerabilidade social; compreender os processos que incidem sobre a permanência dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social. Alguns dos referenciais teóricos que embasam a pesquisa são os estudos de Bolzan (2019), Isaia (2006), Powaczuk (2012), Santos (2017), Morosini (2015), Costa (2018), Mendes (2018), Klein (2019), Vygotsky (1991), Vasconcellos (2016), Nóvoa (1992), Imbernón (2019). Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, realizada com oito professores da Rede Municipal de Santa Maria/RS, que atuam em escolas localizadas nas regiões, leste, sul, norte, oeste e centro-leste. A relevância do estudo está na possibilidade de dar visibilidade às experiências e as aprendizagens docentes relativas à atuação em escolas em contextos de vulnerabilidade social, especialmente ao considerar o não/lugar

que estas instituições ocupam em uma sociedade excludente, que naturaliza as desigualdades sociais e condições de desenvolvimento profissional docente.

Caminhos da professoralidade em contextos vulneráveis

A vulnerabilidade da docência tem sido indicada um contexto emergente, especialmente considerando o período pandêmico, que vem desde o ano de 2020 impactando o contexto social mundial, gerando desafios ao trabalho docente, ao exigir a reorganização e reestruturação de diferentes espaços e tempos escolares (POWACZUK; PEREIRA; GEHRKE, 2023).

Tal contexto tem sido foco dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: educação básica e superior (GPDOC), os quais têm problematizado a intensificação e/ou visibilidade ampliada sobre as questões relativas à vulnerabilidade social nos cotidianos escolares/institucionais.

Neste sentido, este o estudo enfoca a vulnerabilidade da docência em contexto de vulnerabilidade social. Como objetivo geral busca compreender os processos envolvidos na professoralidade de docentes que atuam em escolas inseridas em comunidades em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, como objetivos específicos prioriza: conhecer as trajetórias docentes e sua correlação com as comunidades em situação de vulnerabilidade social; identificar os desafios docentes no que tange ao trabalho com comunidades em situação de vulnerabilidade social, e por fim, compreender os processos que incidem sobre a permanência dos professores em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

O estudo proposto é um dos seus desdobramentos da investigação maior, que objetiva investigar os movimentos que são produzidos por professores, diante de contextos emergentes, enfocando os processos que incidem na configuração e [re] configuração, da atividade de produzir-se como professor (POWACZUK, 2012). De acordo com Powaczuk (2012, p. 24), a professoralidade, relaciona-se

[...] aos movimentos do aprender a ser professor, sendo a criação dimensão constitutiva da aprendizagem docente. Um processo estabelecido diante a organização e reorganização de produzir-se como professor, retraduzindo as objetivações e subjetivações decorrentes das necessidades e exigências do magistério. Logo, a professoralidade está relacionada a uma dinâmica processual de experimentação que o sujeito realiza ao produzir-se como professor, envolvendo a elaboração das experiências que vivencia em direção a novos percursos a serem trilhados na trajetória docente.

De acordo com Bolzan (2018), Bolzan e Powaczuk (2021) os contextos emergentes caracterizam-se pela reconfiguração de modos singulares de produção da/na docência nos diferentes âmbitos escolares/institucionais, decorrentes dos desafios que emergem no panorama contemporâneo por regulações políticas, sociais,

econômicas e culturais, os quais exigem (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente. Demarcados contemporâneos que impactam o cenário educacional.

Mobiliza-nos, desta forma, conhecer as trajetórias de professores que têm a sua atuação em escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade social, de forma a identificar os processos envolvidos na produção da professoralidade, evidenciando as vulnerabilidades, mobilizações e resistências elaboradas pelos professores.

Acreditamos que a relevância do estudo está na possibilidade de dar visibilidade às experiências e as aprendizagens docentes relativas à atuação em escolas em contextos de vulnerabilidade social, especialmente ao considerar o não/lugar que estas instituições ocupam em uma sociedade excludente, que naturaliza as desigualdades sociais e condições de desenvolvimento profissional docente.

Abordagem metodológica do estudo

O estudo desenvolvido pauta-se numa abordagem metodológica qualitativa narrativa de cunho sociocultural, desenvolvida com oito professores atuantes em escolas situadas em comunidades em situação de vulnerabilidade social, da Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS.

A pesquisa qualitativa de cunho sócio cultural, implica conhecer o contexto, a história e a cultura dos sujeito participantes do estudo, o que consideramos, no caso desta pesquisa, reconhecer as ambiências dos docentes em contextos de vulnerabilidade e especialmente o modo como os professores enfrentam seus desafios ao atuarem em escolas localizadas em comunidades vulneráveis.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir de uma análise das áreas vulneráveis, considerando suas atuações em escolas localizadas em territórios de privação social do município de Santa Maria/RS, conforme estudos de Faria, Savian e Vargas (2019).

Como instrumentos da investigação definimos entrevistas narrativas, as quais foram realizadas de forma virtual, individualmente com os docentes que aceitaram fazer parte da pesquisa, tendo-a como espaço narrativo para que os professores reflitam e revisitem seus processos e percursos formativos (re)construídos ao longo de suas trajetórias.

Premissas que sustentam o estudo

Investigar e compreender a construção da professoralidade, remete-nos a pensar nas vivências e escolhas que o professor realiza ao longo de sua trajetória de formação pessoal e profissional. Professor, como sujeito continuamente desafiado a se reconstruir, se constituindo historicamente frente às ações e desafios. Conforme Santana e Pereira (2019, p. 02) “o professor é o sujeito que escolhe a docência como uma expressão da vida, aceitando o risco de atuar no território da imprevisibilidade”, isto é, nos diferentes espaços educativos possíveis.

Por isso, é preciso reconhecer o que este professor constrói no exercício continuado da docência, conforme a história e vivências deste docente, a qual implica compreender o seu conhecimento interno e com a reelaboração a partir do vivido.

Tardif e Lessard (2005), chamam atenção para a sensação de desvalorização da profissão docente, a diminuição da autonomia e da participação docente nas decisões que influenciam diretamente em seus trabalhos. Além de obstáculos à profissionalização, que interferem no trabalho diário do professor e no prestígio que a docência possui entre outras profissões.

Rezende e Machado, (2017) afirmam que a profissão docente, na atualidade, é vista como uma das profissões que mais promove o estresse. A falta de habilidade para lidar com as variáveis ligadas às demandas da profissão acarreta desgaste emocional e sintomatologia psicossomática diversificada, favorecendo o surgimento de doenças, que, muitas vezes, impossibilitam o professor de exercer a profissão, causando o adoecimento e afastamento do profissional.

Esteve (1992) aponta que os primeiros estudos na área do mal estar docente datam do final da década de 1970, indicando que a escassez de recursos materiais, os problemas infra estruturais das escolas, a cavalgada da violência e as mudanças na função da escola – antes voltada às elites e, então, massificada – são fatores que, “quando acumulados, incidem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, suscitando uma crise de identidade que pode inclusive chegar (...) ao empobrecimento do eu” (ESTEVE, 1992, p. 33).

Contudo, importa considerar que a profissão docente está atrelada, direta e indissociavelmente, à organização formal das escolas. Cabe salientar, que conforme o Indicador de Regularidade Docente (IRD), em escolas particulares ou em escolas públicas localizadas no centro das cidades e pela sua diferença entre público e privado, a permanência dos professores nos centros das cidades e em instituições privadas é maior, do que em contextos de vulnerabilidade social e públicas, sendo notório que o rodízio de professores se torna maior e mais frequente, devido às fragilidades do local, gerando assim, as consequências e uma série de transtorno dentro das instituições e para a aprendizagem.

Com isso, consideramos premente a escuta de profissionais que permanecem em contextos muitas vezes de condições precárias e vulneráveis. Visa-se a necessidade de melhor conhecer os saberes e os fazeres docentes de profissionais considerando o reconhecimento de que

a professoralidade caracteriza-se pela sua dimensão prospectiva de desenvolvimento da docência, sublinhando a estreita relação entre as potencialidades do sujeito e as condições contextuais na qual ela acontece, remetendo-nos a pensar que mesmo existindo uma realidade interna, esta adota cursos e formas dependentes do contexto cultural no qual o indivíduo encontra-se submerso (POWACZUK; BOLZAN, 2019, p. 44).

Assim, entende-se que a professoralidade abrange os sentidos, as trajetórias e a historicidade da prática pedagógica/docente, bem como as potencialidades e vivências deste professor em seu processo, para que se melhor compreenda a formação docente e consequentemente as perspectivas que incidem sobre o desenvolvimento profissional docente.

Resultados preliminares

Até o momento, foram entrevistados oito professores que atuam em escolas situadas em territórios de privação social. As análises preliminares desenvolvidas a partir das narrativas docentes nos permite que a inserção das professoras nas escolas se deram em decorrência dos direcionamentos pela mantenedora, no momento de suas inserções na carreira pública. Tal resultado referenda os estudos de Ribeiro e Vóvio (2017) quando destacam que os professores iniciantes são geralmente alocados em escolas de periferia. Outro aspecto recorrente nas narrativas refere-se a contrapartida financeira, tendo em vista, a condição de difícil acesso das instituições reverte-se em porcentagem adicionais ao salário.

Destaca-se, ainda, como perspectiva mobilizadora da permanência das professoras nas escolas o sentimento de um trabalho socialmente relevante, tendo em vista a condição de vida precária das crianças. No que tange aos desafios destacam a difícil tarefa de lidar com as demandas de alimentação, violência as quais concorrem com as demandas esperadas pelas exigências do currículo formal. Neste sentido, destacam a falta da presença da família na escola e das necessidades básicas das crianças para o desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade.

Diante do exposto, inferimos que a professoralidade produzida nestes contextos envolve o enfrentamento e a superação de desafios que os docentes se defrontam cotidianamente, os quais parecem estar balizados em esforços colaborativos agenciadas pelo clima da instituição escolar, a qual é depositária das fontes de superação e resiliência desenvolvidas pelos docentes.

Ressaltamos que os resultados aqui apresentados, são parciais, os quais serão reelaborados e enriquecidos a partir da continuidade do estudo, permitindo consolidar, revisar ou até mesmo refutar aspectos destacados neste trabalho. Nesta perspectiva, assumimos sua incompletude e o desejo em dar continuidade na elaboração das ideias aqui apresentadas, tendo na revisão e na socialização dos achados, a possibilidade de descortinar novos delineamentos a investigação.

Referências

- BOLZAN, Doris P. V. Verbetes. In: MOROSINI, Marília C (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário II. Cap. X, 2006.
- BOLZAN, Doris P. V (org.). **Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Curitiba: Appris, 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. 1996.

BRASIL. **Indicador de Regularidade Docente**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. INEP. 2021.

CASTRO, Elaine M. **A escola que eu quero: um estudo sobre permanência dos professores em uma escola estadual de São Paulo**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2019.

COSTA, M. A.; SANTOS, M. P. G.; MARGUTI, B.; PIRANI, N.; PINTO, C. V. S.; CURI, R. L. C.; RIBEIRO, C. C.; ALBUQUERQUE, C. G. **Vulnerabilidade social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras**. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32296>. Acesso em: 18 nov. 2022.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-Estar Docente**. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. NETO, Alexandre S. FORTUNATO, Ivan (organizadores). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. Edição Hipótese. São Paulo. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo. Cortez, 2005.

ISAIA, Sílvia M. A.; BOLZAN, Dóris P. V. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Porto Alegre-RS. N. 3, p. 489 – 501. 2006.

JOSSO, Marie C. **Experiências de vida e formação**. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/ Universidade de Lisboa, 2002.

LAPO, Flavinês R. BUENO, Belmira O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cad. Pesqui. [online]. 2003, n.118, pp. 65-88. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

NÓVOA, António. HUBERMAN, Michael. GOODSON, Ivor F. HOLLY, Mary L. MOTA, Maria C. GONÇALVES, José A. M. FONTOURA, Maria M. BEN-PERETZ, Miriam. **Vida de professores**. Porto Editora. Portugal. 1992.

NÓVOA, António. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. v.27. Lisboa. 2022.

MENDES, José M. **Risco, vulnerabilidade social e resiliência: conceitos e desafios**. R. gest. sust. ambient. Florianópolis. V. 7. 2018.

MINAYO, Maria C. S.; COSTA, António P. **Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa**. Revista Lusófona de Educação. 2018.

MOROSINI, Marília. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Santa Maria. v.40. n. 1. 2015. ISSN: 0101 – 9031. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822>>.

MOROSINI, Marília C. FERNANDES, Cleoni M. B. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por escrito. Porto Alegre. v. 5. 2014.

MOROSINI, Marília; SANTOS-KOHL, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**. Editora CRV. Curitiba. 2021.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

POWACZUK, Ana C.H.; PEREIRA, Débora P. ; GEHRKE, Luiza P. **Professoralidade e seus movimentos: a vulnerabilidade docente em questão**. Rio de Janeiro, Universidade do Rio de Janeiro. 2023.

POWACZUK, Ana C.H.; MORAIS, Angela A.B.; SIMON, Beatriz; ARNOUT, Cristina I. S.; Deus, Ivanez. **As redes colaborativas como princípio da pesquisa e da formação**. Montevideo. UNER. 2021.

POWACZUK, Ana C.H.P. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária**. Tese. Universidade Federal de Santa Maria. 2012.

RIBEIRO, Vanda M. VÓVIO, Cláudia L. **Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território**. Educar em Revista. Curitiba. Edição Especial n. 2, p. 71-87. 2017.

SANTANA, Anthony F. T.; PEREIRA, Marcos V. **Da constituição da professoralidade ou como alguém se torna professor**. REVELLI, Vol. 11. Dossiê: Inovação, Tecnologias e práticas docentes. ISSN 1984-6576. 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 26ªed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, Katia R. T.; SILVA, Elisangela. **Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil**. Educação e formação. Fortaleza. V. 1. 2016.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



A formação socioemocional do professor e as relações com os fatores psicossociais da profissão docente

Sabrina Tatsch
Mestranda em Psicologia
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir a importância da formação socioemocional do professor e as relações com os fatores psicossociais da profissão docente; além de contribuir para os estudos e pesquisas do GT 7 (Formação Docente e Docência). Sendo assim, foi realizada uma revisão de escopo a partir do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com os descritores: professores ou docentes, socioemocional, psicossocial e formação. Os filtros aplicados foram: artigos dos últimos 5 anos em qualquer idioma, revisados por pares. No total encontrou-se 55 artigos e 5 selecionados. A seleção dos artigos deu-se através da leitura do título, resumo e texto completo. O critério de inclusão foi ter como tema principal a formação ou aprendizagem socioemocional do docente e sua relação com os fatores psicossociais do trabalho do docente. Os principais resultados encontrados evidenciam que a formação docente para o desenvolvimento de competências socioemocionais necessita da ampliação das pesquisas, especialmente na América Latina. Os estudos já realizados confirmam que o desenvolvimento de competências socioemocionais nos docentes assegura melhor clima em sala de aula, maior nível de aprendizagem dos estudantes e contribuem para a prevenção dos riscos psicossociais inerentes à profissão docente, como o gerenciamento do estresse. A formação de professores com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais deve estar presente na formação inicial dos professores, ainda na universidade, e na formação continuada que segue até o final do ciclo profissional do docente.

Introdução

A profissão docente está imbricada na história, cultura e contextos sociais tanto dos docentes, quanto dos estudantes (MACHADO et al., 2020) “O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p. 612).

Segundo Lozano-Peña et al (2022), a sala de aula é um espaço onde diferentes tipos de interações sociais e emocionais acontecem, que vão além das interações acadêmicas. O relacionamento e a interação que existem entre professores e estudantes são determinantes para gerar um clima favorável em sala de aula que permita a qualidade da aprendizagem e o gerenciamento das demandas inerentes à profissão do docente (LOZANO-PEÑA et al., 2022). Arens e Morin (2016) entendem que para garantir uma interação saudável, é necessário que os professores e estudantes tenham habilidades socioemocionais.

A Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017) deixa evidente “a necessidade de considerar aspectos socioemocionais no processo de formação tanto do educando quanto do educador.” (SILVA; SILVA, 2021, p. 88). A formação docente acontece em um continuum desde a sua infância, passando pela formação recebida na família, a educação formal em instituições de ensino e permanece até o final do ciclo profissional (CUNHA, 2013).

O desenvolvimento de competências socioemocionais ou aprendizagem socioemocional atua como fator de proteção em relação aos riscos psicossociais da profissão docente, favorecendo a adaptação ao contexto, o enfrentamento do estresse e de qualquer circunstância no ambiente educacional ou de trabalho (MIKULIC et al., 2015). Existem diversos modelos teóricos que explicam o conceito de aprendizagem socioemocional. Um deles é o modelo CASEL (Collaborative Association of Social Emotional Learning, 2013) que estabelece o conceito de aprendizagem socioemocional, “sendo seus componentes a autogestão, o autoconhecimento, a consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisão responsável” (LOZANO-PEÑA et al., 2022, p. 3).

Segundo Laudadío e Mazzitelli (2019), os problemas psicossociais representam uma importante preocupação no campo profissional, principalmente naqueles trabalhos que envolvem o contato com outras pessoas, como professores. Entende-se por “psicossocial” a interação entre o indivíduo (psico) e o seu entorno (social) (MINISTERIO DE EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL DE LA ESPAÑA, 2012 apud JACINTO, A; TOLFO, 2017). Para Santos (2021, p. 93), “os fatores psicossociais no trabalho são os modos pelos quais o estado psicológico e as relações sociais das pessoas em seu contexto laboral influenciam a saúde integral do trabalhador.”

A docência na Educação básica é considerada uma das profissões que mais causam adoecimento atualmente (DAMÁSIO et al., 2013). A Organização

Internacional do Trabalho (OIT) considerou a profissão docente como uma das mais estressantes (DIEHL; MARIN, 2016).

Diante dessa problemática, e colaborando com os estudos e pesquisas do GT 7 (Formação Docente e Docência) sobre a formação de professores e suas relações com a docência frente aos processos educacionais, educação básica e educação superior na contemporaneidade; este trabalho tem como objetivo discutir a importância da formação socioemocional do professor e as relações com os fatores psicossociais da profissão docente.

Metodologia

O presente estudo consiste numa revisão de escopo da literatura a partir da busca na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES através dos descritores: professores ou docentes, socioemocional, psicossocial, formação. Os filtros utilizados foram artigos dos últimos 5 anos em qualquer idioma e revisados por pares. Encontrou-se 55 artigos e foram selecionados 5. A filtragem ocorreu a partir dos títulos e resumos, utilizando-se os seguintes critérios de inclusão: ter como tema principal a formação ou aprendizagem socioemocional do docente e sua relação com os fatores psicossociais do trabalho do docente. Na fase da elegibilidade, leitura integral dos artigos, todos permaneceram selecionados. Os artigos selecionados são “Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática” (LOZANO-PEÑA, et al, 2022), “La formación socioemocional: una necesidad en los docentes de todos los niveles educativos” (SÁNCHEZ, et al., 2022), “Formação socioemocional: olhares para a docência na educação básica”(SILVA; SILVA, 2021); “Competências socioemocionais em comunidades educativas: contribuições para a formação integral de professores”(ARISTULLE; PAOLONI-STENTE, 2019).“Repensando a formação inicial de professores a partir de uma dimensão socioemocional.” (LAGOS SAN MARTÍN; LÓPEZ-LÓPEZ, 2020).

Resultados

Para Sánchez et al (2022), a profissão docente envolve fatores de risco psicossociais que podem gerar estresse, problemas somáticos e sociais, o que refletirá em dificuldades para administrar a sala de aula, estresse no trabalho e exaustão. De acordo com Cunha (2013), são desafios do exercício da docência na contemporaneidade:

A violência, a drogadição e a crise de autoridade que afetam significativamente a escola e impactam o tradicional papel do professor. Os baixos salários levam ao fenômeno da intensificação e as condições não condizentes de trabalho influenciam a autoestima dos docentes, sendo parte substancial das mazelas que se instalam nas suas trajetórias profissionais (CUNHA, 2013, p. 616).

Essas situações afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, o desenvolvimento das competências socioemocionais em professo-

res e estudantes promovem um melhor clima em sala de aula contribuindo para a redução dos riscos psicossociais do trabalho docente (LOZANO-PEÑA et. al., 2022).

Professores com baixas habilidades emocionais são mais propensos à exaustão, rejeitar oportunidades de melhorar e aprender, mostrar desprendimento de seu trabalho e ter dificuldades de relacionamento com seus alunos e colegas de trabalho (SÁNCHEZ et al., 2022, p. 658).

Lagos San Martín e López-López (2020) defendem a reformulação dos programas de formação de professores, desde a formação inicial, incluindo a dimensão socioemocional. Segundo os autores, para o docente intervir na atualidade, em contextos de vulnerabilidade econômica e social, e ser mediador da aprendizagem dos estudantes, necessita competências socioemocionais, como autoconhecimento, autogestão, consciência do outro, habilidades sociais e tomada de decisão responsável, além de que, competências não adquiridas não podem ser ensinadas.

Corroborando com essas ideias, Palomera et al (2017 apud SÁNCHEZ et. al., 2022), ressalta a importância das competências relacionadas à liderança e administração da sala de aula, como saber trabalhar em equipe, tomar decisões responsáveis e éticas para resolver problemas na escola. E que professores e estudantes alfabetizados emocionalmente gerenciam melhor suas emoções.

Na experiência relatada por Aristulle e Paoloni-Sten (2019), que investigou a percepção de estudantes do quarto ano da Formação de Professores na Argentina, acerca das competências socioemocionais, constatou que desenvolver a autoeficácia contribui para as conquistas dos futuros docentes, tanto no campo acadêmico quanto em outros contextos e nas salas de aula onde estarão inseridos na habilidade de focar nas possibilidades e reverter resultados adversos.

A revisão sistemática da literatura dos últimos dez anos sobre competências socioemocionais dos professores, realizada por Lozano-Peña et al (2022), identificou que a maioria dos estudos sobre o tema se localizaram na Europa e que a América Latina não tem dado a importância devida à formação socioemocional do docente. Perceberam evidências robustas sobre a influência das competências socioemocionais do professor na relação professor-estudante, qualidade educacional e clima de sala de aula. E que os programas de intervenção sobre os professores no campo do desenvolvimento de competências socioemocionais demonstraram-se satisfatórios e comprovam que é possível desenvolver competências através de um aprendizado contínuo e de práticas no contexto escolar.

O estudo de Silva e Silva (2021) realizou uma revisão na legislação educacional brasileira acerca da inclusão da aprendizagem socioemocional nos currículos e na escola. Constatou que desde a década de 90 existe um movimento para a implantação dessa dimensão socioemocional nas escolas. Foi através das legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1996), BNCC (2017) que começou a concretizar-se a aprendizagem socioe-

mocional no ensino. Ressalta que a aprendizagem socioemocional na escola não deve ser sinônimo de sobrecarga ou aumento da demanda para os docentes, mas que deve permear naturalmente e com ações intencionais o dia a dia da escola. Os programas de educação socioemocional realmente contribuem para o aprendizado de competências e devem ser promovidos para o desenvolvimento socioemocional docente. Os benefícios alcançam os âmbitos individuais e coletivos. “Considera-se um grande desafio para educação pensar em uma formação docente que tenha em sua base a formação socioemocional de quem educa.” (SILVA; SILVA, 2021, p. 83). Os autores consideram que necessitam mais pesquisas e intervenções qualificadas sobre a aprendizagem socioemocional de docentes e estudantes, a fim de “corresponder aos pressupostos da legislação educacional brasileira, quanto projetar outros olhares para as especificidades que envolvem a vivência e a prática do educador em uma perspectiva de cuidado humano deste profissional.” (SILVA; SILVA, 2021, p. 92). Além disso, as habilidades socioemocionais do educador devem ser desenvolvidas no início da formação universitária e aprimoradas ao longo de formações continuadas (SILVA; SILVA, 2021).

Considerações finais

Os desafios da docência na contemporaneidade abrangem um patamar de complexidade que envolve os âmbitos culturais, sociais, políticos, econômicos e psicossociais. A solução para os problemas depende de diversas instâncias e não pode resumir-se a formações ou treinamentos para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos docentes. Porém, entende-se a partir dos estudos de (LOZANO-PEÑA, G. et al, 2022), (SÁNCHEZ, et al., 2022), (ARISTULLE; PAOLONI-STENTE, 2019), (SILVA; SILVA, 2021) e (LAGOS SAN MARTÍN; LÓPEZ-LÓPEZ, 2020) que a aprendizagem socioemocional ou desenvolvimento de competências socioemocionais são fundamentais para a redução de fatores de risco no trabalho docente e promoção de fatores de proteção, além da melhor qualidade da aprendizagem dos estudantes e desenvolvimento de competências socioemocionais dos mesmos.

Os professores são os principais multiplicadores das competências socioemocionais. A qualidade do ensino também depende do bem-estar do corpo docente. “É preciso pensar a formação docente e a vivência da prática em um cenário cada vez mais globalizado, plural, tecnológico e, agora, pandêmico.” (SILVA; SILVA, 2021, p. 91) Faz-se necessária a sensibilização de novos, futuros e antigos professores para os fatores psicossociais de risco da profissão docente e a “disponibilidade de sistemas de apoio para ajudá-los a lidar com as demandas do trabalho profissional.” (ARENS; MORIN, 2016, p. 16).

Conforme Lozano-Peña et al (2022), os estudos na América Latina envolvendo o desenvolvimento de competências socioemocionais nos docentes nos processos de formação de professores ainda são poucos e merecem ser ampliados por mais pesquisadores.

A formação de professores voltada para o desenvolvimento de competências socioemocionais nesses profissionais, auxilia no enfrentamento dos desafios inerentes à profissão docente na contemporaneidade e no desenvolvimento dessas competências nos estudantes (SILVA; SILVA, 2021).

Referências

ARENS, A. K.; MORIN, A. J. S. Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. 2016. *In: The journal of educational psychology* 108 (2016) 6, S. 800-813 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166089 – DOI: 10.25656/01:16608; 10.1037/edu0000105. Disponível em: Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes – pedocs. Acesso em: 1 jul. 2023.

ARISTULLE, P. do C.; PAOLONI-STENTE, P. V. Competências socioemocionais em comunidades educativas: contribuições para a formação integral de professores. **Revista Educação**, v. 43, n. 2, p. 18-32, 2019. DOI: 10.15517/revedu.v43i2.28643. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/28643>. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

DAMASIO, B. et. al.. Sentido de Vida, Bem-Estar Psicológico e Qualidade de Vida em Professores Escolares.. **Paidéia**. jan./abr. 2013, v. 23, n. 54, p. 73-82. Disponível em: [doi:http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201309](http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201309). Acesso em: 2 jul. 2023.

CUNHA, M. I da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Acesso em: 2 jul. 2023.

DIEHL, L.; MARIN, A. Adoecimento Mental Em Professores Brasileiros: Revisão Sistemática Da Literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**. Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. DOI: 10.5433/2236-6407.2016v7n2p64. Disponível em: Evidência de validade de construto convergente para o Teste de Atenção Dividida – TEADI (bvsalud.org). Acesso em: 2 jul. 2023.

JACINTO, A; TOLFO, S. Riscos psicossociais no trabalho: conceitos, variáveis e instrumentos de pesquisa. **Perspectivas em Psicologia**. Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 39-55, jan./jun. 2017. ISSN 2237-691. Disponível em: DOI10.14393/PPv21n1a2017-04. Acesso em: 2 jul. 2023.

LAUDADÍO, J., MAZZITELLI, C. Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. 24(82), 853-869, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14062838009>. Acesso em: 2 jul. 2023.

LAGOS SAN MARTÍN, N. G.; LÓPEZ-LÓPEZ, V. Repensando a formação inicial de professores a partir de uma dimensão socioemocional. **Revista Educação**. v. 45, n. 1, p. 578-587, 2020. DOI: 10.15517/revedu.v45i1.41464. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41464>. Acesso em: 1 jul. 2023.

LOZANO-PEÑA, G. et. al. Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. **Páginas de Educación**. 15(1), 01-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MACHADO, Gláé C.; SANTOS, Andréia. M. dos; SILVA, Renata S. da. Trabalho docente: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Revista Práxis**. [S. l.], v. 1, p. 16–30, 2020. DOI: 10.25112/rpr.v1i0.2034. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2034>. Acesso em: 2 jul. 2023.

MIKULIC, I. et. al. Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). **Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines**, 32(2), 307–329, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/180/18043528007.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023.

SÁNCHEZ, A. et. al. La formación socioemocional: una necesidad en los docentes de todos los niveles educativos. **Enseñanza e Investigación en Psicología**. 4(3), 651–663, 2022. Disponível em: www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/272. Acesso em: 2 jul. 2023.

SANTOS, Anelise Shaurich. Fatores psicossociais protetivos: quando o trabalho promove saúde mental. In: PEUKER, Ana Carolina ; FALLER, Sibebe.(Org.). **Avaliação psicológica dos fatores psicossociais do trabalho: teoria e prática na era digital**. São Paulo: Vetor Editora, 2021. p. 87-104.

SILVA, E.; SILVA, T. **Formação socioemocional: olhares para a docência na educação básica**. **Revista Devir Educação**. Lavras, v. 5, n.1, p. 81-94, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v5i1.345>. Acesso em: 1 jul. 2023.



A importância da implementação da didática nas instituições de ensino jurídico no Brasil

Ana Carolina Sassi
Mestranda em Direito
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Dionas Rodrigo Leite dos Santos
Mestrando em Direito
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Resumo: O presente trabalho trata sobre a importância da didática no ensino jurídico brasileiro. A didática consiste na forma como transmite-se os conhecimentos e quais as técnicas aplicadas que orientam a atividade educativa tornando-a eficiente. No entanto, historicamente os cursos de graduação não tinham preocupação com a formação docente, apenas importava a formação profissional. A partir da adoção da metodologia de abordagem dedutiva pretendeu-se verificar qual o modelo de ensino jurídico adotado no país atualmente, passando a análise da importância da didática no processo de ensino aprendizagem jurídico, e por fim investigou-se quais os desafios da sua aplicação no ensino. Para esse fim, foi utilizado o método de procedimento monográfico, partido do estudo do modelo atualmente aplicado no ensino jurídico brasileiro e passando a compreensão da didática e sua aplicação. Foi empregado na técnica de pesquisa bibliográfica, através da leitura de artigos científicos e livros voltados ao tema. Conclui-se que a didática por si só é de extrema importância para o ensino brasileiro, mas que no entanto, dentro dos espaços acadêmicos jurídicos ainda encontra desafios que impedem a sua correta aplicação e acabam por delimitar o ensino.

Introdução

O presente artigo versa sobre o tema da didática no ensino, limitando-se à importância da didática no ensino jurídico brasileiro. Tendo em vista que o exercício da docência nessa área não requer uma titulação de formação pedagógica, bastando o requisito de formação jurídica, percebe-se que há uma tendência de muitos professores de ensino jurídico, tornarem-se docentes por destaque na sua área de atuação profissional.

Diante da heterogeneidade de docentes com dupla atuação profissional dentro das salas de aula dos cursos de direito no Brasil, herança de um ideia colonial advindo do surgimento dos primeiros cursos superiores, questiona-se em que medida a didática no ensino jurídico brasileiro é considerada importante?

A metodologia de abordagem utilizada foi a dedutiva, vez que o artigo se estrutura na ideia de entender qual o modelo de ensino jurídico que é adotado hoje em dia no Brasil, para em seguida analisar a importância da adoção da didática no ensino jurídico e por fim expor quais as dificuldades enfrentadas para a sua implementação no processo de ensino-aprendizagem.

Como método de procedimento foi empregado o monográfico que consiste no estudo do modelo de ensino jurídico aplicado nas instituições de ensino, para em seguida compreender a importância da aplicação da didática no processo de ensino jurídico no país. Para tanto, foi utilizado a técnica de pesquisa bibliográfica, a partir da leitura de artigos científicos e livros que tratam do tema da didática dentro do universo jurídico.

Uma vez que o processo de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva geral, requer a reflexão sobre como se dá a formação de professores e a relação da docência em face dos processos educacionais de educação superior na contemporaneidade o presente trabalho encontra-se adequado ao grupo de trabalho 7 sobre Formação Docente e Docência.

O modelo de ensino jurídico brasileiro na atualidade

Os primeiros cursos de direito do País carregavam consigo a necessidade de formação das estruturas do Estado nacional logo após o período de independência colonial. Teríamos, portanto, a implementação de um modelo de ensino jurídico pautado na formação engessada e ideológica de técnicos para ocuparem a burocracia da máquina estatal, sendo que, na contemporaneidade essas características ainda persistem na prática docente sob novas formas e variações (RODRIGUES, 2000).

De modo geral, segundo Comparato (1979), a metodologia das aulas de direito ministradas amplamente no Brasil, tem se mostrado inadequada, por fornecer aos discentes apenas a explicação de normas legais de modo abstrato, sem referência quase nenhuma à aplicabilidade destas normas na práxis social. A concretização,

quando verificada, se dá somente nos casos já apresentados e julgados, fazendo com que os graduandos recebam as soluções do direito positivo, sem nenhuma contribuição crítica ou criadora.

Isso se dá, dentre outros fatores, pela ausência de formação didático-pedagógica da ampla maioria dos professores titulares nos cursos de direito do País, uma vez que o requisito de formação pedagógica em pouco ou em nada influi na avaliação oficial dos docentes e dos centros universitários. Os professores muitas vezes, são avaliados somente pela titulação alcançada, produção científica ou conhecimento nas disciplinas que lecionam advindos da prática profissional (CORRÊA, 2013).

Não primar pela formação pedagógica pode tornar o processo de ensino e aprendizagem ineficiente e de baixa qualidade, causando no graduando de direito prejuízos imensuráveis, por impossibilitar a assimilação correta do conhecimento. Nesse sentido, é acertada a contribuição de Francisco Imbernón (2010) sobre a formação do corpo docente na atualidade:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Separar a formação pedagógica da prática da docência significa ignorar que a educação pressupõe o reconhecimento de uma postura ativa de ambos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A ausência desse reconhecimento, produz uma forma de aprendizado passivo e mecânico, tratando o estudante como uma caixa vazia que deve ser preenchida pelo professor, em vez de entendê-lo como um ser capaz de pensar por si mesmo e questionar o mundo que o cerca (FREIRE, 1996).

Ventura (2004) destaca que na atualidade, os professores são então selecionados pela aferição da didática relacionada ao falar e o comunicar bem, sendo suas aptidões pedagógicas deixadas para um segundo plano. Esqueceu-se que comunicar não significa necessariamente transmitir, e ainda que assim o fosse, transmitir necessariamente não pressupõe ensinar.

A percepção pelos graduandos dos cursos de direito é de que os professores hoje são divididos em dois grandes grupos, um composto por professores extremamente teóricos, que não conseguem se desvencilhar das teorias e outro grupo dos professores profissionais, que apresentam a prática, esquecendo-se da teoria necessária. Em ambos os casos há a ausência da formação pedagógica indispensável para o exercício da docência com qualidade (COLAÇO, 2006).

Com isso, a atuação dentro dos cursos de ensino jurídico se torna amadora e carregada de insucessos em que as vítimas deste processo são os discentes e do-

centes, os primeiros por terem em sala de aula professores não qualificados, já os docentes por não possuírem a técnica do ensino advinda da formação pedagógica. Esse processo pode ocasionar traumas nos professores em início de carreira e trazer danos severos ao aprendizado dos alunos (VENTURA, 2004).

Não raro são observadas dinâmicas de glamourização, por vezes inconsciente, das atividades exercidas pelos professores práticos, que levam o exercício da docência como atividade paralela, narrando suas aulas em si e na sua atuação bem sucedida no campo profissional. Retira-se, segundo Freire (1987) dos alunos a autonomia e a possibilidade de se pensar em um futuro profissional diferente, aprisionando-os em retalhos desconexos da realidade, diversos de uma educação libertadora, em um processo estático, compartimentado e bem comportado de ser.

Em que pese estas questões impactarem, como visto, na formação dos futuros profissionais e no exercício da docência, não há hoje no País qualquer impedimento legal para a contratação de profissionais recém graduados no ingresso do magistério no ensino superior em direito. Tornando desafiadora a tarefa de profissionalizar o professor dos cursos a aprender a ensinar o direito (COLAÇO, 2006).

Nesse sentido, para Corrêa (2013), não basta o professor ser um “*expert*” em determinada área e apenas despejar muitos conteúdos na cabeça dos graduandos sem a preocupação da assimilação destes conteúdos pelos mesmos. Pouco importa se o professor é um excelente orador, se não compreende que é necessária a sua ação de modo a ser um agente facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Destas reflexões elencadas, se faz crucial agora a análise do que vem a ser a didática pedagógica necessária para a correta construção do ensino jurídico no País, analisando os desafios para a sua implementação prática que se mostra de extrema importância.

A didática no processo de ensino jurídico brasileiro

A crença de que para se tornar um bom professor depende somente da habilidade de comunicação fluente e sólidos conhecimentos da disciplina a ser ministrada, tem influenciado na escolha do corpo docente das instituições de ensino jurídico por anos, decorrente da ideia de que nas instituições de ensino superior os alunos são adultos, de modo que não precisam de pedagogos (GIL, 2006, p. 01).

Levava-se em consideração que o aluno de curso superior, por ser adulto, já tem sua personalidade formada, e em razão disso já tem consciência do que pretende dentro da graduação, dessa forma o professor tem o dever de transmitir os seus conhecimentos e sanar as dúvidas dos discentes (GIL, 2006, p. 01).

O modelo de conferência das aulas em que somente o professor detém o conhecimento e o espaço para transmiti-lo impede que haja um avanço do ensino jurídico, pois nele não há estímulo ao desenvolvimento da capacidade construtiva

do aluno, o que faz com que se tornem meros reprodutores de lei (FRANCISCHETTO; PINHEIRO, 2018, p. 344).

Outrossim, a hipervalorização da prática ou da experiência profissional, bem como a hipervalorização da teoria refletem o descaso com a capacitação didático-pedagógica dos professores do Direito, que mantém essas habilidades desvinculadas da didática afetando a maneira com que o conhecimento teórico e/ou prática seja repassado ao aluno (COLAÇO, 2006, p. 16).

Acontece que o professor universitário precisa desenvolver habilidades pedagógicas tendo em vista que deve tornar o aprendizado eficaz. Assim é necessário que se tenha, além de sólidos conhecimentos da área, visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatíveis com a sua função (GIL, 2006, p. 01).

A profissionalização do docente de ensino superior do direito tem sido responsabilidade dos programas de pós-graduação, no entanto é necessário que haja uma reflexão das práticas pedagógicas de maneira que concentrem-se esforços nessa profissionalização que deve ser encarada com seriedade pelos professores e pelos dirigentes de instituições superiores (COLAÇO, 2006, p. 17).

Partindo da observação da grade curricular de instituições de ensino superior pública no Estado do Rio Grande do Sul, a nível de pós-graduação, se constatou que somente uma possui disciplinas voltadas ao ensino jurídico, ainda que não obrigatórias. Das disciplinas ofertadas, uma se trata da educação jurídica na sociedade em rede que busca discutir os impactos dos processos de globalização e da expansão das novas tecnologias vinculadas à difusão do conhecimento. Enquanto a disciplina de práticas de pesquisa e ensino-aprendizagem busca refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o atual modelo de ensino e formação de docentes e sobre os limites da educação na área jurídica (UFSM, 2023).

Em vista disso, é preciso concordar com a autora Thais Colaço (2006, p. 13) que quando se refere a capacitação didática-pedagógica do docente de direito, essa questão tem sido negligenciada no Brasil. Em suma, a didática se traduz na forma como transmitir conhecimentos e nas técnicas de ensinar que orientam a atividade educativa, tornando-a eficiente.

Por isso, saber lidar com alunos em sala de aula, de modo a manter a harmonia no ambiente e a concentração nas disciplinas ministradas, bem como a assimilação dos conteúdos são uma tarefa desafiadora para o professor. Por isso, é preciso a utilização das ferramentas adequadas para atrair a atenção do aluno, sendo capaz de despertar sua vontade de aprender e continuar aprendendo (ALMEIDA, 2015, p. 02).

A didática consiste, portanto, no estudo do processo de ensino aprendizagem em sala de aula e de seus resultados. Por isso, o processo de formação pedagógica deve se atentar ao modo como é feito o planejamento das aulas e qual metodologia utilizar. A partir dessas reflexões é possível ao docente manejar aulas em que a aprendizagem ocorra de forma natural e eficaz (GIL, 2006, p. 12).

Destarte, por si só o aprimoramento do conhecimento acadêmico adquirido através da titulação de pós-graduação não garante a formação pedagógica de qualidade. Isso quer dizer que apesar de possuir o conhecimento não há garantias de que o docente saiba transmiti-las aos estudantes. Assim a aptidão acadêmica não deve ser sinônimo de competência didática (COLAÇO, 2006, p. 20).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem eficaz depende de três fontes de influências. A primeira fonte é o estudante, isso porque deve-se levar em consideração o seu conhecimento prévio de mundo, suas aptidões específicas, sua subjetividade, deixando a relativização e a generalidade de fora. Em sequência, o professor, como fonte de influência na aprendizagem, deve desenvolver habilidades pedagógicas para que as utilize como ferramenta de integração e desenvolvimento entre o seu conhecimento da disciplina e a bagagem de conhecimento do aluno (GIL, 2006, p. 14-15).

Por fim, o próprio curso é fonte de influência da aprendizagem, isso porque deve apresentar os objetivos os quais pretende alcançar, o que pretende do aluno ao final da graduação, que sejam pesquisadores, que sejam docentes ou que sejam juristas. Os objetivos do curso devem vislumbrar o tipo de formação que pretendem alcançar aos seus alunos e por conseguinte orientar os docentes para que seja possível alcançar (GIL, 2006, p. 16).

Isto posto, vemos uma pluralidade de professores que optam pela docência como atividade complementar à sua atividade profissional, como é o caso de juízes, advogados, promotores que lecionam nas universidades. Em virtude disso, não há um preparo nos cursos de direito, nem mesmo a nível de pós-graduação, que instrua seus alunos e futuros professores a níveis didático-pedagógicos suficientes. Desse modo, estamos frente aos desafios que se enfrenta para a implementação da didática no ensino jurídico brasileiro.

Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo verificar qual o modelo de ensino jurídico aplicado no Brasil atualmente, analisando a importância da didática no processo de ensino-aprendizagem e os desafios para a sua implementação nos currículos dos cursos de direito do País. Primeiramente, foi verificado que o modelo de ensino jurídico contemporâneo ainda é pautado pela formação engessada dos graduandos.

Constatou-se que isso se dá, dentre outros fatores, pela ausência de formação pedagógica dos professores que atuam nas diversas instituições de ensino jurídico do País. Nesse momento, se observou o comprometimento do efetivo processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a formação pedagógica pouco influi para a contratação de professores, o que torna a prática docente carregada de insucessos.

Da mesma forma, em um segundo momento, investigou-se que as instituições ainda primam pela análise da oratória e currículo profissional dos professores

selecionados para comporem seu corpo docente e que a ampla maioria dos cursos em nível de pós-graduação não dispõe de matrizes curriculares que empreguem o conhecimento de práticas didático-pedagógicas. Das instituições de ensino público de direito do Rio Grande do Sul observadas, somente uma possui disciplina, não obrigatória, voltada à didática no ensino jurídico.

Portanto, tendo em vista todos os elementos que foram coletados na presente pesquisa, foi possível deduzir que o modelo de ensino dos cursos de direito na atualidade, ainda é pautado pela formação jurídica profissional do docente. Ao primar pela análise das aptidões profissionais dos professores e suas capacidades oratórias, os cursos negligenciam a formação pedagógica necessária ao correto ensino-aprendizagem.

Os desafios perpassam então pela reestruturação das matrizes curriculares, de modo a exigir formação didática dos futuros professores contratados, a adição de formação pedagógica nos cursos em nível de pós-graduação para o desenvolvimento das habilidades essenciais para o ensino jurídico no País. Pois somente com o reconhecimento da importância de uma formação didática de excelência que se conseguirá profissionalizar a atividade docente dos cursos de direito.

Referências

ALMEIDA, Hélio Manguieira de. **A didática no ensino superior**: práticas e desafios. 2015. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/aperfeioamento-em-didtica-do-ensino-superior-apostila04.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

COLAÇO, Thais Luzia. Ensino do direito e capacitação docente. *In*: Thais Luzia Colaço (org.). **Aprendendo a ensinar direito o direito**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

COMPARATO, Fábio K. Reflexões sobre o método do ensino jurídico. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, v. 74, p. 119-138, 1979. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66874>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CORRÊA, José Theodoro. Ensino jurídico: Reflexões Didático-Pedagógicas. **Revista Direito em Debate**. V. 13, n. 22, 2013. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/717>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti; PINHEIRO, Priscila Tinelli. **Para além da aula jurídica tradicional**: análise da formação pedagógica dos professores de direito como um caminho possível. 2018. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2813>. Acesso em: 30 jun. 2023.

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

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

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O ensino do direito, os sonhos e as utopias. *In*: Horácio Wanderlei Rodrigues (org.). **Ensino jurídico para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

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

UFSM. **Grade Curricular do Programa de Pós-Graduação em Direito**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgd/horarios>. Acesso em: 30 jun. 2023.

VENTURA, Deisy. **Ensinar direito**. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.



Explorando o potencial das brincadeiras na educação infantil e nos anos iniciais: a formação docente

Maria Souza dos Santos
Doutoranda em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS

Sandra Canal
Doutoranda em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS

Andreia Mendes dos Santos
Doutora em Serviço Social
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a importância da formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito ao brincar como elemento fundamental no desenvolvimento infantil e no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Primeiramente, serão apresentados os fundamentos teóricos que embasam essa prática, destacando sua relação com a aprendizagem. Em seguida, serão exploradas as orientações da BNCC, ressaltando a inclusão do brincar como direito de aprendizagem nesse documento. Serão discutidas também as vantagens do brincar para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor das crianças. Além disso, serão apresentadas estratégias que visam a promover o brincar de forma adequada no contexto escolar e familiar, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar essa prática no dia a dia da educação das crianças. Por fim, será abordado o tema da formação de professores, ressaltando sua importância para o papel do brincar no processo de ensino-aprendizagem.

Introdução

O brincar é uma atividade intrínseca à infância, fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo dos anos, diversos estudiosos e teóricos da educação têm enfatizado a importância do brincar como um meio privilegiado de aprendizagem e construção do conhecimento. Segundo Vigotsky (2007, p. 17), “quando se brinca, o ser humano cria, inova, deixa fluir sua capacidade e liberdade de inventar novas maneiras para progredir e resolver problemas circunstanciais”; destacando a importância do brincar e do jogo como ferramentas de desenvolvimento sociocultural. O autor argumenta que as brincadeiras simbólicas e os jogos de papéis permitem que as crianças construam significados, representem situações da vida real e desenvolvam habilidades sociais, como a colaboração, a negociação e a comunicação (VIGOTSKY, 2007). Nesse sentido, a BNCC, documento norteador da educação brasileira, reconhece e valoriza o brincar como um eixo central no desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, pode-se considerar que o brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizado, criatividade e resolução de problemas. Ao reconhecer o brincar como um eixo central no desenvolvimento infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância das interações e da brincadeira no cotidiano das crianças, permitindo a expressão de afetos, a mediação de frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. Portanto, é essencial que pais, educadores e sociedade em geral valorizem e incentivem o brincar como uma atividade intrínseca à infância, fornecendo um ambiente propício para o pleno desenvolvimento das crianças.

Nesse seguimento, o presente artigo objetiva discutir a relevância da formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito ao uso de brincadeiras e jogos como ferramentas pedagógicas. O objetivo principal do artigo é destacar a importância do brincar no desenvolvimento infantil e no processo ensino-aprendizagem, de acordo com as diretrizes da BNCC.

Fundamentos teóricos do brincar

Para compreender a importância do brincar, é necessário conhecer os fundamentos teóricos que embasam essa prática. Diversos teóricos, como Piaget, Vygotsky, Froebel, Malaguzzi, Montessori, entre outros, contribuíram para o entendimento do brincar como um processo essencial para o desenvolvimento infantil. O brincar possibilita a exploração, a criatividade, a imaginação e a interação social, promovendo a construção de significados e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras. De acordo com Gusso e Schuartz (2005) “o desenvolvimento da criança é resultado da interação de uma aprendizagem natural, mas paralelamente estimulada, que ocorre por meio da experiência adquirida no ambiente e com a própria capacidade inata da criança”.

Consequentemente, ao se reconhecer e valorizar o brincar na educação infantil como atividade essencial para a potencialização do desenvolvimento da identidade e autonomia (BRASIL, 1998), proporciona às crianças um ambiente favorável para o seu pleno desenvolvimento.

O brincar na BNCC

A BNCC, documento que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças brasileiras, reconhece o brincar como uma atividade fundamental para a infância. Em suas diretrizes, a BNCC destaca a importância de garantir espaços e tempos para o brincar nas instituições de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, o documento ressalta a necessidade de promover o brincar de forma inclusiva e diversa, considerando as particularidades de cada criança:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 39).

Assim como a BNCC, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), ressalta a importância da brincadeira para as crianças pequenas como agente potencializador da criatividade:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

O documento da BNCC destaca a importância de garantir espaços e tempos para o brincar nas instituições de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, ressalta a necessidade de promover o brincar de forma inclusiva e diversa, considerando as particularidades de cada criança. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) também ressalta a importância da brincadeira como agente potencializador da criatividade.

A interação durante o brincar desempenha um papel fundamental no cotidiano da infância, proporcionando às crianças oportunidades valiosas de aprendizado e desenvolvimento e relacionamento com os pares. As experiências adquiridas durante o brincar contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais (BRASIL, 2018). Portanto, é essencial valorizar e incentivar o brincar como uma prática enriquecedora, favorecendo um ambiente propício para a interação e o crescimento saudável das crianças.

Os benefícios do brincar para o desenvolvimento integral das crianças

O brincar traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento integral das crianças (PAPALIA, 2013). No aspecto cognitivo, a brincadeira estimula a imaginação, a criatividade, a resolução de problemas e a capacidade de simbolização (PIAGET, 1978). No âmbito socioemocional, o brincar promove a socialização, a cooperação, o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a empatia e a autorregulação emocional (FELDMAN, 2009). Já no aspecto motor, o brincar contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, além de estimular a exploração do corpo e o desenvolvimento de habilidades físicas (SANTOS, RODENBUSCH, CARDON, 2018). De acordo com Silva (2006),

brincar é uma atividade sofisticadíssima na criação da externalidade do mundo e condição para o viver criativo, no qual se desenvolve o pensar, conhecer e aprender significativos. É brincando que se aprende a transformar e usar os objetos do mundo para nele realizar-se e inscrever os próprios gestos, sem perder contato com a própria subjetividade. Por meio do brincar podemos manipular e colorir fenômenos externos com significados e sentimentos oníricos, além de podemos dominar a angústia, controlar ideias e impulsos e, assim, dar escoamento ao ódio e a agressão. Brincar envolve uma atitude positiva diante da vida. Por meio do brincar, podemos fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, pois brincar é fazer. O brincar é uma experiência que envolve o corpo, os objetos, um tempo e um espaço. É como a vida: tem início, meio e fim (SILVA, 2006, p. 29).

Durante as brincadeiras, as crianças são desafiadas a resolver problemas, usar a imaginação, tomar decisões e experimentar diferentes abordagens. Esse processo estimula o pensamento criativo, a concentração, a memória, a linguagem e o raciocínio lógico. As crianças aprendem a encontrar soluções, a enfrentar desafios e a adquirir habilidades essenciais para a resolução de problemas ao longo da vida (SILVA, 2006).

Pode-se afirmar que o brincar em grupo na educação infantil e nos anos iniciais é uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento social das crianças. Durante as brincadeiras em grupo, elas praticam habilidades sociais, como compartilhar, cooperar, negociar, resolver conflitos e se comunicar. O brincar em conjunto ensina as crianças a interagirem com os outros, desenvolvendo empatia, respeito, tolerância e compreensão mútua; habilidades essas fundamentais para a vida em sociedade, ajudando-as a construir relacionamentos saudáveis e colaborativos (SILVA, 2006).

Portanto, pode-se concluir que a brincadeira é de fundamental para o desenvolvimento da criança, pois, possibilita o seu desenvolvimento integral. Quando estimulada, a criança desenvolve a criatividade, potencializa seu poder de liderança e assume o protagonismo de seu processo de aprendizagem.

Estratégias para promover o brincar no contexto escolar e familiar

É fundamental que escolas e famílias reconheçam a importância do brincar e adotem estratégias para promovê-lo de forma adequada. No contexto escolar, é necessário garantir espaços e materiais adequados para o brincar, proporcionar momentos de livre brincadeira, integrar o brincar nas atividades pedagógicas e envolver os educadores na valorização dessa prática. Percebe-se que o ato de brincar, na escola, na maioria das vezes, restringe-se à educação infantil. Porém, nos anos iniciais a aprendizagem pode acontecer por meio de jogos e brincadeiras, de uma forma lúdica e prazerosa (Luckesi, 2000). Já no ambiente familiar, é essencial que os pais e cuidadores incentivem e participem das brincadeiras, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para a criança explorar sua imaginação e criatividade. Além do desenvolvimento dessas habilidades, as brincadeiras em família contribuem para o estreitamento de laços e fortalecimento de vínculos entre seus membros e a ampliação dos relacionamentos sociais (DÍEZ NAVARRO, 2004).

Em síntese, resgatar o ato de brincar tanto na escola quanto na família é de suma importância para garantir o pleno desenvolvimento das crianças. Por meio das brincadeiras, elas têm a oportunidade de explorar, criar, interagir e desenvolver habilidades fundamentais. Ao criar um ambiente que valorize e incentive o brincar, tanto na escola quanto na família, impulsionaremos o desenvolvimento integral das crianças, estimulando não apenas sua criatividade, autonomia e imaginação, mas também suas habilidades sociais. Portanto, é essencial reconhecer a importância do brincar como uma prática indispensável na infância, assegurando que as crianças tenham tempo e espaço adequados para explorar e desfrutar dessa atividade que contribui significativamente para seu crescimento saudável e bem-estar emocional (PASCHOAL *et al*, 2008).

Formação de professores e brincadeiras na educação infantil e nos anos iniciais: despertando o potencial lúdico na sala de aula

A formação de professores para o uso de brincadeiras e jogos como estratégias pedagógicas tem sido amplamente discutida e valorizada por diversos autores da área da educação, conforme mencionado, visto que desempenha um papel fundamental na qualidade da educação oferecida às crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Nesse contexto, o uso de brincadeira como estratégias pedagógicas tem ganhado destaque, pois proporciona um ambiente lúdico e estimulante, capaz de promover aprendizagens significativas. Este texto discutirá a importância da formação dos professores para atuar por meio de brincadeiras e jogos, destacando seus benefícios para o desenvolvimento integral das crianças.

A formação adequada dos professores é essencial para que possam compreender e utilizar de forma eficaz as brincadeiras e jogos como recursos pedagógicos. Ao serem capacitados, os professores adquirem conhecimentos sobre as teorias do desenvolvimento infantil, metodologias de ensino e estratégias de mediação que permitem explorar o potencial educativo das brincadeiras e jogos. Com essa formação, os professores podem planejar atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor das crianças, estimulando a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas e a interação social (CRAIDY e KAERCHER, 2007; MOLCHO, 2007).

Além disso, a formação de professores para o uso de brincadeiras e jogos contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor e prazeroso, no qual as crianças se sentem motivadas a explorar, experimentar e aprender. Ao vivenciar experiências lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades importantes, como autonomia, cooperação, perseverança e resiliência. As brincadeiras e jogos também permitem que as crianças expressem suas emoções, aprendam a lidar com regras, desenvolvam o pensamento crítico e a capacidade de solucionar problemas de forma criativa (DÍEZ NAVARRO, 2004).

Em suma, a formação de professores para atuar por meio de brincadeiras e jogos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais é de extrema importância para proporcionar uma educação de qualidade e integral. O uso dessas estratégias pedagógicas promove um ambiente estimulante, no qual as crianças são protagonistas de seu próprio aprendizado, vivenciando experiências significativas e prazerosas. Ao investir na formação dos professores, garantimos que eles possam utilizar o potencial educativo das brincadeiras e jogos, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e contribuindo para a construção de uma educação mais dinâmica, participativa e efetiva.

Considerações finais

O artigo apresenta as vantagens do brincar para o desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivo, socioemocional e motor. No aspecto cognitivo, o brincar estimula a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas. No âmbito socioemocional, promove a socialização, a cooperação e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Já no aspecto motor, contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa.

Assim, o brincar desempenha um papel fundamental na educação infantil e nos anos iniciais, pois é amplamente reconhecido como uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças. Brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas também uma maneira de aprender, explorar, experimentar e desenvolver habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Ademais, ao correr, pular, escalar e manipular objetos durante as brincadeiras, elas aprimoram sua coordenação motora,

equilíbrio e força muscular; contribuindo para a formação de hábitos saudáveis, como a prática de exercícios físicos e a adoção de uma vida ativa.

Entretanto, são destacadas estratégias para promover o brincar no contexto escolar e familiar. No contexto escolar, é fundamental garantir espaços e materiais adequados, proporcionar momentos de livre brincadeira, integrar o brincar nas atividades pedagógicas e envolver os educadores na valorização dessa prática. No ambiente familiar, é essencial que os pais e cuidadores incentivem e participem das brincadeiras, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para a criança explorar sua imaginação e criatividade.

Por fim, o artigo ressalta a importância da formação de professores para o uso de brincadeiras e jogos como estratégias pedagógicas. A formação adequada dos professores permite que compreendam teoricamente e utilizem de forma eficaz as brincadeiras e jogos como recursos educativos. Isso contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor e prazeroso, no qual as crianças se sintam motivadas a explorar, experimentar e aprender. A formação dos professores também promove o desenvolvimento de habilidades importantes nas crianças, como a autonomia.

Dessa forma, investir na formação dos professores para o uso de brincadeiras e jogos como estratégias pedagógicas é essencial para promover uma educação mais participativa, estimulante e eficaz. Quando os professores estão preparados e confiantes em utilizar essas estratégias, eles são capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando experiências educativas mais significativas e prazerosas para seus estudantes.

Referências

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998. V.1.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 01.jul.2023.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DÍEZ NAVARRO, M. Carmem. **Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FELDMAN, R (2009). **The development of regulatory functions from birth to 5 years**: Insights from premature infants. *ChildDevelopment*, 80(2), 544-61. Disponível em: https://ruthfeldmanlab.com/wp-content/uploads/2019/06/regulatory-functions.CD_2009.pdf. Acesso: 30 de jun.2023.

GUSSO, S. de F. K; SCHUARTZ, M. A. **A criança e o lúdico**: A importância do Brincar. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID5921_19052019094030.pdf. Acesso: 30.jun.2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras**: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In Luckesi, Cipriano Carlos (Org.) Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01. Bahia: GEPEL – Programa de Pós-Graduação em Educação – FAGED/UFBA: 2000. p. 21.

MOLCHO, Samy. **A linguagem corporal da criança**. São Paulo: Editora Gente, 2007.

PAPALIA, Diane E; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 12.ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmar Lupion. **As crianças e suas infâncias**: o brincar em diferentes contextos. Londrina: Humanidades, 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro:Zahar;1978.

SANTOS, Andreia Mendes dos; RODENBUSCH, Camila de Barros; CARDON, Sani Belfer. **A imagem do corpo**: reflexões contemporâneas e interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

SILVA, Gabriela Franco. **Brincar**: uma construção do desenvolvimento primitivo. Ijuí, Unijuí,2006.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Práticas pedagógicas inovadoras: a aula universitária em contextos emergentes

Lui Nörnberg
Doutor em Educação
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Juliana Bittencourt Garcia
Doutora em Educação
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Maria Janine Dalpiaz Reschke
Doutora em Educação
Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT

Resumo: Pensar a universidade em contextos emergentes requer considerar que, se a universidade de outrora errou por dar excessiva ênfase ao passado, a de hoje se vê impelida pelo presente inexorável e pelo futuro imprevisível, forçando-a a rever as suas concepções e as práticas pedagógicas desenvolvidas na aula universitária. O recorte do estudo que aqui apresentamos se deteve a analisar de modo qualitativo dois relatos de práticas protagonizadas e apresentadas por participantes do XI SIES promovido pela RIES em 2018 na UFPEL. Os trabalhos selecionados obedecem ao critério de apresentar, pelo menos, duas das dimensões de inovação, pois entendemos que uma prática inovadora deve apresentar, pelo menos, duas das dimensões propostas por Cunha (2006). Os trabalhos elegidos apresentaram duas dimensões relacionadas e com maior destaque, são elas: *Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender* e *Reorganização da relação teoria/prática*. Os autores que sustentaram este trabalho foram, principalmente, SOUSA SANTOS (1988, 2005), CUNHA (1998, 2005, 2008), MOROSINI (2014), LEITE (2001, 2002), LUCARELLI (2004), orientando a análise pretendida na compreensão dos contextos emergentes ou no campo das práticas pedagógicas e da inovação. Os desafios são muitos, mas o estudo evidenciou o interesse e o protagonismo

de professores e estudantes na direção de uma prática pedagógica mais significativa e emancipatória.

Introdução

Em um mundo em contínua mudança, os desafios a enfrentar são crescentes, o que exige estudos e pesquisas com o intuito de qualificar o trabalho acadêmico. Diante disso, o olhar sobre a Universidade na sua complexidade tem sido uma constante no espaço de produção sobre pedagogia universitária. Neste sentido, o Grupo de Pesquisa em Pedagogia Universitária, vinculado ao PPG Educação da Universidade Federal de Pelotas, assumiu o tema da Prática Pedagógica, envolvendo o campo do currículo e da aula universitária em seus estudos. O texto apresentado objetivou relatar o caminho percorrido para analisar o que vem acontecendo no espaço da aula, a partir dos trabalhos apresentados no XI Seminário Internacional de Educação Superior (XI SIES) da Rede Sulriograndense de Investigadores da Educação Superior (RIES), realizado em 2018 na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Tal evento teve a Prática Pedagógica como tema central e os Contextos Emergentes como pano de fundo.

Os desafios da educação superior: a insurgência dos contextos emergentes

O conceito de contextos emergentes é amplo e incorpora múltiplas compreensões. Entretanto, compreendemos os contextos emergentes na perspectiva da análise das demandas com origem exógena à universidade, sejam elas oriundas das políticas globais e das mudanças tecnológicas decorrentes do mundo do trabalho, bem como das políticas de democratização do acesso e permanência de novos públicos nas Instituições de Ensino Superior (IES) (CUNHA, 2020).

Nesse sentido, a educação superior vem sendo atingida por diferentes necessidades formativas, impostas pela sociedade contemporânea e marcadas por grandes transformações. Dentre elas, destaca-se o impacto das tecnologias digitais, em que a transmissão de informações ocorre de maneira cada vez mais acelerada, favorecendo o processo de globalização, não só político-econômico, mas também cultural. Diante disso, esperam-se mudanças que envolvam os saberes e habilidades do professor, afastando-os da perspectiva histórica da transmissão da informação para incorporar os pressupostos da pesquisa no ensino, implicado por um perfil profissional que inclui e potencializa a criatividade e a inovação. Para alcançar uma prática pedagógica inovadora, no sentido da ruptura epistemológica, é necessário olhar para os sujeitos dessas práticas, docentes e estudantes, e suas condições de vida e atuação acadêmica. No caso da docência, as políticas que tratam da formação do professor para o exercício no ensino superior têm sido negligentes, falando apenas em uma preparação no espaço da pós-graduação *stricto sensu*. Para o exercício

da docência, ficam os saberes experienciais, alicerçados nos modelos e trajetórias históricas que deixaram marcas sobre este ofício. Pouco se assume a docência como profissão fundada nas condições de ensinar e aprender. Esse cenário, sustentado pela lógica do quem sabe fazer sabe ensinar, vem sendo substituído pelo quem sabe pesquisar sabe ensinar.

Considerando esse cenário como parte de nosso estudo, maior curiosidade nos assolou para compreender as experiências inovadoras e os contextos e condições que favoreceram sua existência. Ainda não se percebe com nitidez a base teórica em que se assentam as inovações protagonizadas. Essa condição não é explícita, porque pouco conhecem as teorias, visto que são manifestações construídas a partir das práticas e com uma dose de sensibilidade para propor as alternativas. Vale ressaltar, também, que a nossa amostra é diferenciada, uma vez que envolve docentes que espontaneamente se inscreveram no evento para apresentar suas experiências. Pressupõe-se um interesse e sensibilidade com o campo de ensino e um desejo de partilhar feitos e questionamentos, ainda que nem sempre com as condições mais favoráveis para tal.

A universidade brasileira e os contextos emergentes

Nos contextos, suas *emergências* mobilizadoras manifestam-se de acordo com as demandas de cada país, região e universidade. No Brasil, os contextos emergentes mais evidentes decorrem das políticas de expansão, diversificação e privatização, marcadas, também, por tendências democratizantes, mas articuladas pela centralização estatal. Dispomos de uma educação superior com distintos formatos de IES, que vem incluindo um contingente de novos docentes e discentes e reorganizando currículos. Morosini (2014), apoiada nas ideias de Espinoza e Gonzales (2012), caracteriza os contextos emergentes como espaços de transição entre dois extremos: o primeiro seria um modelo *weberiano* de educação tradicional, no qual a universidade representa um espaço de geração de conhecimento voltada ao bem social, na qual a ciência e a tecnologia estão orientadas para o desenvolvimento científico; no segundo, um modelo de educação superior neoliberal associado à ideia de uma universidade orientada para atender às demandas dos perfis estipulados pelo mercado de trabalho, com uma gestão caracterizada pela eficiência e autofinanciamento. Esse cenário tem sido indutor de movimentos que analisam e questionam o paradigma tradicional de ensinar e aprender e que procuram novas referências que respondam à condição da complexidade. Para tal, temos defendido a importância de uma ruptura epistemológica que compreenda o conhecimento como relativo e em mudança, capaz da diversificação de olhares e compreensões sobre os fenômenos em estudo (CUNHA, 2006).

O estudo e sua metodologia

Os 151 resumos apresentados no XI SIES foram lidos com o intuito de identificar indícios de práticas inovadoras na aula universitária. Destes, 53 foram selecionados obedecendo ao critério de apresentar, pelo menos, uma das dimensões de inovação. Neste estudo, apresentamos a análise qualitativa de dois trabalhos, pois, apoiados no conceito de Cunha (2006), entendemos que uma prática inovadora deve apresentar, pelo menos, duas das dimensões propostas pela autora. Para Cunha (2006, p. 24), o conceito de inovação “[...] requer uma ruptura paradigmática que envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento”.

A partir dessa concepção, apresentamos sete dimensões que nos auxiliaram a destacar as iniciativas identificadas como inovadoras na análise dos trabalhos. Conforme Cunha (2006), são elas: 1) **Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender** e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; 2) **Gestão participativa**, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagônicos da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados; 3) **Reconfiguração dos saberes**, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; 4) **Reorganização da relação teoria/prática**, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora; 5) **Perspectiva orgânica no processo** de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; 6) **Mediação**, assumindo a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa; 7) **Protagonismo**, rompendo com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade, reconhecendo que tanto os alunos quanto os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. A complexidade da análise indicou que teriam de ser selecionadas algumas das dimensões em blocos e, para tal, tomamos como critério aquelas que apareciam com maior ênfase: **Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender** e **Reorganização da relação teoria/prática**. Essa não foi uma escolha aleatória, mas sim justificada, porque entre as dimensões existe um especial impacto nas experiências apresentadas.

Dialogando com os achados

Para analisar os dados, debruçamo-nos sobre os trabalhos selecionados, buscando evidências que indicassem a presença das dimensões que destacamos acima. Como é de se prever, uma prática ou proposição pode conter mais de uma dimensão de inovação, o que significa que não há uma relação linear entre elas. Nossa intenção foi identificar as ênfases das dimensões mais presentes na prática pedagógica enunciada nos relatos, como uma tendência a ser compreendida. Para exploração neste estudo, escolhemos duas experiências analisadas que chamaram

atenção pela qualidade e possibilidade analítica para o objetivo da investigação. Para identificá-las, foram denominadas como texto 1, texto 2.

No texto 1, a autora busca no tripé ensino, pesquisa e extensão as condições para tensionar e *romper com a tradicional forma de ensinar e aprender*. Para Cunha (2011), o estreitamento dos laços entre o pesquisar, o ensinar e o aprender requerem saberes próprios, que considerem o estudante, a cultura e as condições objetivas e contextuais da aprendizagem. O texto descreve a produção de sentido através da realização de ações sociais propostas a duas turmas de primeiro semestre na disciplina de Introdução à Administração, dos cursos da área de Negócios cujo foco centra-se na responsabilidade social.

A professora pesquisadora planejou a organização e execução das aulas de modo que o conceito de responsabilidade social fosse um tema transversal aos demais conteúdos e que fosse trabalhado por dentro das ações sociais. Para realizar as ações sociais, os estudantes foram organizados em grupos e tinham a responsabilidade de planejar, organizar, dirigir e controlar a ação. É nessa *outra* forma de aprender e ensinar que se gesta a *ruptura paradigmática*, pois conforme os resultados apresentados no texto, o fato de os estudantes trabalharem com comunidades marginalizadas possibilitou a ampliação do seu entendimento sobre a responsabilidade social enquanto desafio real e emergente. Gentili (1998, p. 122) corrobora ao dizer que as práticas pedagógicas, ao submergir na realidade “sujando-nos da vida social”, rompem com a suposta inocência de seu fazer.

A prática descrita no texto 1, por abordar a produção de sentido utilizando a responsabilidade social como tema tensionador das aprendizagens, evidencia em seus resultados a presença da dimensão de inovação: *reorganização da relação teoria e prática*. A corporificação dessa dimensão se dá na imersão feita pelos estudantes na realidade através do desenvolvimento das ações de responsabilidade social. A experiência possibilitou aos estudantes produzirem sentido relacionados à prática da administração, aprendendo a rever suas expectativas e a perceber que os conteúdos estão presentes não só na sala de aula, de maneira teórica, mas também na vida real. A unidade entre teoria e prática, nos lembra Cunha (2006, p. 67), “[...] nasce da leitura da realidade”. Gramsci (1989, p. 21) reforça essa ideia ao dizer que a relação entre teoria e prática “[...] não é um fato mecânico, mas um *dever* histórico [...]”, que constitui a formação da autoconsciência do intelectual orgânico.

O texto 2 trata do tema curricularização da extensão, que se refere ao PNE 2014-2024, o qual definiu, dentre suas estratégias, a integralização de, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares dos cursos de graduação por meio de programas e de projetos de extensão em áreas de pertinência social. Ao fazê-lo, enfatizou a intersecção de demandas comunitárias com os objetivos acadêmicos e impôs às IES o desafio de repensarem suas concepções, práticas e políticas extensionistas. Ressaltamos que a presente análise não tem como foco conceituar e problemati-

zar a curricularização, entretanto, ela se apresenta como propulsora da inovação pedagógica.

Cunha (2006, p. 66), quando se refere à dimensão *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender*, assegura que a adesão à ruptura paradigmática pressupõe “compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos [...]”. Elton (2008, p. 148) corrobora com afirmação feita pela autora e argumenta que “as universidades devem propor à docência problemas ainda não resolvidos e, portanto, como um modo de investigação”. Entretanto, o autor salienta que essa perspectiva está distante das práticas acadêmicas.

O texto 2, por abarcar as questões referentes à curricularização da extensão, acaba implicando diretamente na *reorganização da relação teoria/prática*, reorganização que é condição fundante para que a extensão faça parte do currículo universitário e da formação acadêmica dos estudantes e, provavelmente, seja o indicador mais presente nas práticas pedagógicas que rompem com a lógica acadêmica tradicional.

Considerações finais

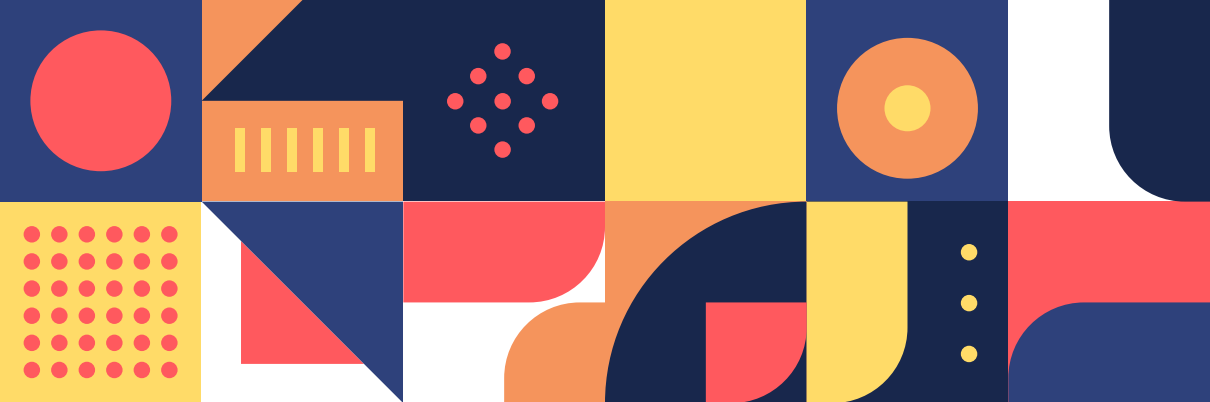
O sentido que estimulou o interesse em desenvolver este estudo foi a tentativa de identificar as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas por professores e estudantes que procuram avançar na direção de uma outra epistemologia. Buscamos compreender as práticas inovadoras em que as implicações da racionalidade técnica na forma de ensinar e aprender tenham sofrido transformações e a relação teoria e prática não seja dicotômica. A análise de trabalhos apresentados no XI SIES anunciou o movimento de ações inovadoras que *rompem com a forma tradicional de ensinar e aprender e reorganizam a relação teoria e prática*. Certamente, foi pouco identificada nos relatos uma fundamentação teórica do campo da pedagogia universitária, como era de se esperar. Os docentes possuem, principalmente, saberes da prática. As indicações bibliográficas são de seus campos específicos e pouco aparecem autores relacionados à prática pedagógica universitária. Experiências como as aqui relatadas, se não sistematizadas, tendem a se perder com frágil elaboração e reconhecimento no espaço acadêmico.

Por essa razão, movimentos como o XI SIES nos dão base para estudos que podem se constituir como importantes dispositivos de promoção e divulgação do campo metodológico do ensino e da aprendizagem, no âmbito da universidade, em contextos emergentes. Há muito que pesquisar sobre as práticas inovadoras na aula universitária, mas também é preciso visibilizar o que está sendo feito, considerando que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1998, p. 43). Os desafios são muitos, mas o estudo evidenciou o interesse e o protagonismo de

professores e estudantes na direção de uma prática pedagógica mais significativa e emancipatória. Nossa intenção é valorizar o já realizado para estimular o avanço em direção à qualidade pedagógica da universidade.

Referências

- CUNHA, M. I. **A Universidade em contextos emergentes:** O Curso de Veterinária do Programa PRONERA em questão. Pelotas: Projeto Universidade em Contextos Emergentes/UFPel, 2020.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição dos paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.
- CUNHA, M. I. **Pedagogia Universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2006.
- CUNHA, M. I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez., 2011.
- ELTON, L. El saber y el vínculo entre la investigación y la docencia. In: BARNETT, R (ed.). **Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia.** Barcelona: Octaedro, 2008.
- ESPINOZA, O.; GONZALEZ, L. Universidad y bien publico nuevas tendencias en América latina. In: FUENTE, J. R.; DIDRIKSSON, A (coords.). **Universidad, responsabilidad social y bien publico:** el debate desde América Latina. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GENTILI, P. **A falsificação do senso comum:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, M. C (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Plano Editora, 2001.
- LEITE, D. Innovaciones en la educación universitaria. In: CONTERA, C. **Primer foro de innovaciones educativas en la enseñanza de grado.** Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de La República, 2002.
- LUCARELLI, E. Una investigación en proceso: la formación de aprendizajes complejos en la universidad. In: **Anais do IV Congresso Internacional de Educação.** São Leopoldo: UNISINOS, 2004.
- MOROSINI, M. C. Questões da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul., 2014.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a Ciência.** Porto: Editora Afrontamento, 1988.
- SANTOS, B. S. **Fórum Social Mundial: Manual de uso.** São Paulo: Cortez, 2005.



Educar para quê? Desdobramentos na formação de professores

Raquel Maciel Lopes
Mestra em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Andréia Morés
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: A formação de professores e as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano da sociedade contemporânea, contribuindo para maneira como vivemos, aprendemos e interagimos. As discussões acerca da democratização do acesso à tecnologia digital no processo de ensino e aprendizagem deixaram de estar presentes apenas no Ensino Superior e passaram a ser fundamentais no âmbito da Educação Básica, sobretudo diante das mudanças provocadas pela pandemia da covid-19. Essas transformações são observadas nos cotidianos escolares e, também, nas mudanças ocorridas nas leis, mediante inserções de normativas legais que regem as ações educativas, a fim de abordar os preceitos relacionados à educação digital. Nesse contexto, observa-se a docência enquanto uma base estruturante da Educação, a qual possui, entre os seus objetivos e princípios, a preparação para o exercício da cidadania. Considerando isso, este estudo busca refletir acerca da formação de professores pensando nos desafios e responsabilidades que a profissão nessa perspectiva enseja, sobretudo nas questões voltadas à cidadania digital. Trata-se de um estudo teórico, que analisa textos de autores vinculados às temáticas educacionais. Como considerações, pode-se dizer que a formação de professores precisa ser repensada, inclusive para abordar conceitos presentes na contemporaneidade, como, por exemplo, aqueles relacionados à *cultura digital* e à *cidadania na contemporaneidade*. Na atualidade, não cabe à escola negar a cultura digital, principalmente se estiver pensando em uma formação para o exercício da cidadania, mas, cabe aos atores em

rede, organizar espaços colaborativos para problematizá-la, proporcionando condições para que os envolvidos saibam refletir, selecionar informações, interpretar e construir conhecimento.

Introdução

Na atualidade, observa-se que a formação de professores emana reflexões sobre as tecnologias digitais presentes no cotidiano da sociedade contemporânea, que, por vezes, contribuem para a maneira como vivemos, comunicamo-nos, aprendemos e interagimos (LÉVY,1993). As discussões acerca da democratização do acesso à tecnologia digital no processo de ensino e de aprendizagem não só se fazem presentes no Ensino Superior, como passaram a ser fundamentais no âmbito da Educação Básica, sobretudo diante das mudanças provocadas pela pandemia da covid-19. Essas transformações são observadas nos cotidianos escolares e, também, nas leis voltadas para a educação, as quais expressam, em seus textos legais, a educação digital na formação de professores e nas ações pedagógicas. Desta forma, os debates estão sendo descentralizados sobre as questões educacionais entre adaptar-se ou não às mudanças tecnológicas, para a perspectiva acerca das possibilidades digitais para se construir conhecimento.

Nesse contexto, ao refletirmos sobre a conjuntura educacional, observa-se a docência como uma base estruturante da educação, a qual possui, entre os seus objetivos e princípios, a preparação para o exercício da cidadania. Com base nisso, esta pesquisa apresenta relação com o Grupo de Trabalho 7: Formação Docente e Docência, pois busca refletir acerca da formação de professores, pensando nos desafios e responsabilidades que a profissão enseja, nessa perspectiva, sobretudo nas questões voltadas à cidadania digital.

Nesse sentido, observa-se, inclusive em nível acadêmico, que as narrativas críticas articuladas à Educação, à formação de professores e ao digital estão deixando de permearem somente questões instrumentais sobre a utilização das ferramentas digitais e, com isso, encontram-se fortemente pautadas na formação humana, direcionadas à cidadania digital, à conduta ética, ao tempo de uso das telas, à segurança digital, às redes sociais, à internet das coisas, à educação para o consumo na cultura digital. Diante dessa problemática, surgem os seguintes questionamentos: na formação de professores, há espaços para o diálogo e para a construção de conhecimento sobre as questões relacionadas à cidadania digital? Como ocorre esse processo de construção de conhecimento para pensar uma formação docente nessa perspectiva? Essas perguntas serão respondidas no ao longo do texto. Dito isso, passa-se à metodologia desta pesquisa.

Metodologia

Este artigo caracteriza-se por ser de metodologia qualitativa, baseada em levantamentos de pesquisa bibliográfica de autores da área educacional: Freire (2014), Morin (2020), Morés e Soares (2022), Nóvoa (2022), Lévy (1993), Santaella (2003) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2023). A partir da escolha metodológica, buscou-se a consulta de referenciais teóricos pertinentes que subsidiam a compreensão e a argumentação de ideias no que se refere ao tema abordado: docência e educação digital.

A partir da temática do evento, buscou-se obras de autores que embasam reflexões acerca dos conceitos abordados neste estudo. A aproximação com esses autores ocorreu durante o percurso formativo no doutorado acadêmico em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Ainda, a fim de qualificar as discussões desta investigação, foram realizadas estratégias de pesquisas, utilizando os descritores formação de professores, cultura digital e cidadania, em documentos oficiais disponibilizados pela UNESCO, bem como a busca por referenciais provenientes dos marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Resultados

A consciência dos desafios e das responsabilidades que a docência promulga, provoca constantemente reflexões sobre a importância da educação, ou seja, “Educar para quê?”. Ao construir esse questionamento, faz-se importante compreender as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas em que as sociedades foram e estão constituindo-se, bem como os conhecimentos gerados pela ciência humana, com o intuito de ter uma educação transformadora, como afirma Freire (2014).

Outrossim, ressalta-se como importantes orientadores de ações a serem considerados, a legislação brasileira e os documentos legais que norteiam as práticas educativas. Nesse sentido, destaca-se a Constituição Federal de 1988 que traz, em seu artigo 1º, a cidadania como princípio fundamental e, mais adiante, no que tange especificamente ao campo educacional, no artigo 205, a educação “[...] visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, não paginado). Ainda, a LDB, em consonância com os preceitos legais, traz em seu artigo 2º igual redação do texto constitucional para definir a finalidade da educação. Desse modo, pode-se afirmar que educar para o exercício da cidadania configura-se em uma das possíveis respostas para a pergunta formulada no primeiro parágrafo desta seção, educar para quê?

No entanto, como se exerce a cidadania no mundo contemporâneo, imerso na cultura digital? Quais são os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania na contemporaneidade? Essa consideração perpassa pela formação de professores, visto que o docente planeja, desenvolve e media o ato educativo. Nota-

se que, assim como o conhecimento, a legislação não é estática. Em 2023, na seção que dispõe sobre o Direito à Educação e Do Dever de Educar, houve a inclusão do § XII que trata da Educação Digital. Esse inciso disserta sobre o fortalecimento dos papéis da docência e aprendizagem do professor e do aluno através da construção de espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.

Em consonância com essa normativa, a autora Danielle Benevenuto (2021) propõe uma abertura curiosa ao novo, ao desconhecido, explorando as potencialidades, bem como pensando coletivamente acerca dos desafios que emergem no contexto da virtualização e da cidadania digital. A semioticista Santaella (2003) em conformidade com as ideias de Schlemmer (2020), defende a ação de experienciar para que, articulada a reflexão crítica, os debates pedagógicos na formação de professores sejam construídos. Segundo as autoras, não se trata apenas de saber nomear substantivos, mas de construir sentido através da ação, possibilitando a aprendizagem e a construção de conhecimento.

O campo da formação de professores tem se tornado uma pauta importante nos discursos educacionais sob a perspectiva da transformação social, destacando as potencialidades desse grupo de profissionais na construção do conhecimento. Essa concepção encontra-se em consonância com os preceitos destacados pelo Relatório da UNESCO, em seu capítulo 5, acerca da importância do trabalho docente para a construção de um novo contrato social articulado as necessidades da sociedade contemporânea. Para tanto, o referido documento destaca a necessidade da constituição de espaços colaborativos entre os atores educacionais. Quando se tem oportunidade de conversar, dialogar com o outro, abre-se a possibilidade de ressignificar concepções, metodologias e processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda, nesse cenário contemporâneo complexo, onde o mundo passa a estar imerso em uma rede de conexões e não mais fragmentado “o conhecimento deixa de ser visto numa perspectiva estática e passa a ser focado como estando em processo de vir a ser” (MORAES, 1997, p. 12) transformando o paradigma do conhecimento-estado para o conhecimento-processo. Destarte, pensar uma docência voltada para o desenvolvimento integral dos educandos, implica, essencialmente, em pensar a educação para a cidadania em um mundo cada vez mais interconectado

Consoante isso, cabe trazer as contribuições de Nóvoa que, ao refletir sobre a formação de professores nesse cenário de pandemia e pós-pandemia, elenca com atenção as contribuições das tecnologias, ciente de que: “Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à ‘virtualidade’. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais.” (NÓVOA, ALVIM, 2021, p. 03). Ao mesmo tempo, desafia-nos ao olhar crítico e reflexivo para não reforçar uma educação vinculada ao ritmo do consumismo e de uma visão reducionista, da compra e venda de produtos. Temos uma responsabilidade com a formação humana de professores que prima pela pedagogia do diálogo,

pelo encontro, pela interação, desse modo, trazemos as tecnologias, articuladas a dimensão pedagógica que contribui para os processos formativos de uma docência humanizada.

Ao considerar a docência na conjuntura descrita acima, Morés e Soares (2023) enfatizam a “necessidade da superação do objetivismo e racionalismo vigente, propondo a visão sistêmica que inclui o sujeito reflexivo e ativo como cocriador da realidade em que vive”. Para tanto, as pesquisadoras discorrem sobre o conceito da **ecologia de saberes**, sugerindo o desenvolvimento de práticas educativas articuladas a uma ecologia cognitiva em que docentes e estudantes compartilhem saberes, “cuidando-se mutuamente em contextos criativos para experienciar e aprender alicerçado na visão ecossistêmica” (MORÉS E SOARES, 2023, p. 01). Sendo assim, para que efetivamente possa se educar para o exercício da cidadania faz-se necessário promover espaços de diálogos, em que todos consigam ter voz para explanar o vivido e, juntos, a partir disso, construir conhecimentos que façam sentido na existência de cada um dos envolvidos nessa rede ecossistêmica.

Ainda, segundo Nóvoa (2023), um dos aspectos que possibilitam a construção dessa realidade passa pela reconfiguração das arquiteturas presentes na escola, as quais remetem às instituições referências do século passado, ou seja, a instituição que é responsável por abordar os conhecimentos construídos pela humanidade e que, por isso, valida a importância das transformações provocadas pela pesquisa e pela ciência, permanece com “uma estrutura escolar que já não faz sentido, e que hoje precisa passar por um processo”. Para finalizar, destaca-se as palavras do professor Nóvoa (2023) ao referenciar o conceito de **metamorfose da escola**, pois é preciso transformar a escola e a maneira como nós a organizamos.

Considerações

Ao considerar a finalidade da educação, disposta na LDB da Educação Nacional, em seu artigo 2º, objetivando “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Lei 9394/96), juntamente às narrativas que direcionam para a formação de um sujeito autônomo, inserido em um processo de aprendizagem significativo, é fundamental, no campo da formação de professores, compreender conceitos como **cidadania digital**, **letramento digital** e **inteligência artificial**. Estudos apontam para a tecnologia digital como possibilidade de transformação de paradigmas educacionais. Essas transformações demandam uma responsabilidade para os sistemas educacionais e implicam diretamente no fazer docente, pois faz-se necessário refletir sobre a produção de sentido na utilização da tecnologia no contexto da educação, pensando na tecnologia enquanto uma das ferramentas possíveis de ruptura, entre os paradigmas que concebem o sujeito passivamente, estruturada pela transmissão.

Referências

- BENEVENUTO, Daniele. De seguidores de tendências à disrupção – uma lição (mal aprendida) que a ciência tem nos trazido há pelo menos um século. **Medicina (Ribeirão Preto)** [Internet]. 16 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/184770>. Acesso em: 02 mai. 2023
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 30 de jun. de 2023.
- BRASIL. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 30 de jun. de 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993
- MORÈS, Andréia. SACRAMENTO SOARES, Eliane Maria. Ecologizando saberes: possibilidades para criar ecologias de aprendizagem no devir da pandemia. **Revista Cocar**, [s.l.], v.18, n. 36. 2023 p. 1-17. Disponível em: [file:///C:/Users/55549/Downloads/Ecologizando+saberes+possibilidades+para+criar+ecologias+de+aprendizagem+no+devir+da+pandemia%20\(4\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/55549/Downloads/Ecologizando+saberes+possibilidades+para+criar+ecologias+de+aprendizagem+no+devir+da+pandemia%20(4)%20(2).pdf). Acesso em: 26 jun. 2023.
- SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 22, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.universciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/229/174>. Acesso em: 18 jun. 2023.
- SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v 20.63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **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. Acesso em: 30 de jun. 2023. Disponível em: [file:///C:/Users/55549/Downloads/UNESCO%20-%20Reimaginar%20nossos%20futuros%20juntos%20um%20novo%20contrato%20social%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55549/Downloads/UNESCO%20-%20Reimaginar%20nossos%20futuros%20juntos%20um%20novo%20contrato%20social%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20(1).pdf)
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- NÓVOA. António. “Temos que sair da sala de aula”. Entrevista concedida a Isabela Sander. GZH Educação e Trabalho, Porto Alegre, 01 mar. 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2023/03/temos-que-sair-da-sala-de-aula-defende-antonio-novoa-referencia-global-em-educacao-cleoi3tth007o017l44igzfon.html>. Acesso em 30 jun. 2023



Percursos de leitura de professoras de São Domingos do Sul – RS

Diana Lusa

Doutoranda em Educação – Pedagoga

Universidade de Caxias do Sul

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Flávia Brocchetto Ramos

Professora do PPGEduc e do PPGLet

Universidade de Caxias do Sul

Resumo: O presente trabalho apresenta a pesquisa de tese, que está em andamento (na fase de análise de dados), sobre as histórias de leituras de mulheres professoras do município de São Domingos do Sul – RS. São interlocutoras empíricas da pesquisa professoras de artes, de língua portuguesa e dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola estadual do referido município. O objetivo geral do estudo é: ensaiar uma sociologia da leitura local de São Domingos do Sul – RS a partir das histórias de leitura e escrita de mulheres professoras. Para alcançar esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram delineados: a) conhecer, a partir da análise do percurso formativo de um grupo de professoras de São Domingos do Sul, as suas histórias de leitura e escrita; b) compreender as condições dessa mulher-professora (individualmente) em seu percurso formativo e os atravessamentos de gênero em cada caminho; e c) identificar os processos de mediação em cada percurso – os vívidos e os que se espelham nas práticas. O procedimento metodológico para a construção de dados foram entrevistas semiestruturadas, com questões gerais previamente definidas que trataram da leitura e da escrita na vida das professoras, em seus percursos pessoais e acadêmicos. Depois de transcritas, as entrevistas, estão analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Os dados obtidos estão sendo analisados pela óptica teórica da sociologia da leitura, da mediação de leitura como

transmissão cultural, das relações de gênero. Algumas categorias emergentes das narrativas das professoras serão apresentadas neste trabalho.

O presente trabalho apresenta a pesquisa de tese, que está em andamento (na fase de análise de dados), sobre as histórias de leituras de mulheres professoras do município de São Domingos do Sul – RS. São interlocutoras empíricas da pesquisa 10 professoras, que atuam ou atuaram nas disciplinas de artes, de língua portuguesa e dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola estadual do referido município. O problema da pesquisa, ou a questão que guia o percurso é: **O que dizem os percursos de leitura de mulheres professoras de São Domingos do Sul – Rio Grande do Sul?** Partindo desse problema de pesquisa, o objetivo geral do presente estudo é: **Ensaiair uma sociologia da leitura local de São Domingos do Sul – RS a partir das histórias de leitura e de escrita de mulheres professoras.** A partir desse objetivo, os **objetivos específicos** são: a) Conhecer, a partir da análise do percurso formativo de um grupo de professoras de São Domingos do Sul, as suas histórias de leitura e de escrita; b) Compreender as condições da mulher-professora (individualmente) em seu percurso formativo e os atravessamentos de gênero em cada caminho; e c) Identificar os processos de mediação em cada percurso – os vividos e os que se espelham nas práticas.

Considerando os objetivos propostos, esta é uma pesquisa qualitativa. De acordo com Marli André (2013, p. 96) o rigor metodológico de uma pesquisa pode ser mensurado “[...] por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo” (ANDRÉ, 2013, p. 96). A descrição pormenorizada do caminho percorrido, quando o pesquisador expõe seus pontos de vista, dá também a oportunidade ao leitor de julgar os valores e as atitudes tomadas. Para tanto, descreveremos a seguir os caminhos percorridos desde o início até este momento da pesquisa. Para a construção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras leitoras. Consideramos a proposta da entrevista narrativa, porém, como pensávamos em ir para a entrevista com questões mais estruturadas, não com o intuito de interromper uma narrativa que estivesse fluindo e nem para repetir perguntas que pudessem já ter sido respondidas pela narrativa, mas como “uma carta na manga” para auxiliar um processo narrativo que pudesse vir a ficar estagnado, ou que não trouxesse elementos suficientes sobre os tópicos da pesquisa – elementos que possibilitem pensar a história de cada mulher-professora-leitora. Desse modo, chamamos as entrevistas realizadas de **entrevistas semiestruturadas com aberturas narrativas**. Lüdke e André (1986, p. 34) definem a entrevista semiestruturada como uma entrevista que se “[...] desenrola a partir de um esquema básico, porém não totalmente rígido” e defendem, também, que “[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). O que “pegamos emprestado” da entrevista narrativa foi, especialmente, o princípio de não interromper uma narração que estivesse fluin-

do e expondo elementos, mesmo que estes não estivessem previamente previstos no esquema semiestruturado.

Para a análise de dados, inspiradas com a leitura do texto de Nilda Stecanela (2012), em que a autora articula belamente a Análise Textual Discursiva (ATD) com seu percurso de pesquisadora e com a pesquisa sobre o cotidiano, percebemos que o método proposto pela ATD atendeu à proposta dos objetivos desta pesquisa. As “tempestades de luz” mencionadas por Moraes e Galiazzi (2016), que surgem a partir do *corpus* construído, parecem-nos se aproximar de maneira mais flexível à análise de dados que tem em vista a construção de uma sociologia, ainda que de uma sociologia local, de um grupo específico, de um “retrato sociológico” de uma “paisagem social” (PAIS, 2013, p. 119) específica: as professoras leitoras.

É suspeitosa a Sociologia que olha para o social como um espectador indiferente, de uma indiferença marcada por “frialidade”, bem evocada por Adorno (1995) quando identificava a passividade que procede de uma pretensa naturalidade axiológica. Isto não significa que a Sociologia se deva transformar num ensaísmo superficial e especulativo, alheio ao rigor metodológico.

Com esse “conselho” em mente, temos tentado percorrer um caminho que nos envolva, que não nos deixe de fora da análise, ao mesmo tempo em que o rigor metodológico seja levado em conta em todos os momentos. “Os relâmpagos apenas dão uma visão rápida da paisagem” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 208); é preciso analisar a partir das teorias, construir validade em todo o processo, seguindo os passos propostos na análise. Considerando o caminho metodológico seguido, com esta pesquisa pretendemos conhecer e entender as histórias de leitura de mulheres professoras de um local.

Olhamos para as mulheres, professoras de arte e de língua portuguesa e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de São Domingos do Sul, e buscamos conhecer suas histórias de leitura e de escrita. As entrevistas tiveram algumas questões gerais previamente definidas, que trataram da leitura e da escrita em suas vidas, em seus percursos pessoais e acadêmicos. Depois de transcritas, as narrativas estão sendo analisadas. Buscamos relacionar as histórias de leitura e de escrita individuais com aspectos sociais do local, com o fato de elas serem mulheres, olhando e entendendo suas trajetórias que também são marcadas pelas **relações de gênero** – que aqui diz respeito às diferenças entre homens e mulheres e injustiças que existem e que são justificadas pelo fato de uma pessoa ser mulher ou ser homem. Pensamos que isso diga muito – o gênero de uma pessoa – sobre o lugar que ela ocupa na sociedade e sobre o caminho que percorreu e de que forma ele foi percorrido (sem desconsiderar a interseccionalidade, ou seja, as demais categorias envolvidas em cada história: classe, raça, etnia, entre outras). A opção em inscrever o trabalho no GT 2 se dá por esse Grupo de Trabalho abordar questões de gênero e diversidade, que surgem nas histórias das professoras e são também um forte objeto

de análise da pesquisa, ainda que o foco primeiro da tese seja a construção de uma sociologia da leitura observando a formação das professoras e as histórias de leitura.

O referencial teórico que apoia a análise desta pesquisa de tese é: a) a sociologia da leitura (HORELLOU-LAFARGE; SERGÉ, 2010; MANGUEL, 1997;); b) a leitura literária como direito (ANDRUETTO, 2017; CANDIDO, 2004), c) a leitura como experiência (HEIDEGGER, 2003; LARROSA, 2019, 2011; PETIT, 2013); d) as mediações de leitura (PETIT, 2019, 2010); e, por fim, e) as relações de gênero (GEBARA, 2000; LOURO, 1997; SCOTT, 1995). Neste texto aprofundaremos os pressupostos teóricos acerca das relações de gênero e, após, apresentaremos as categorias que estão emergindo da análise e as primeiras reflexões a partir delas.

O conceito de gênero foi utilizado pelas feministas anglo-saxãs (LOURO, 1997), visando a rejeitar o determinismo biológico. Elas não pretendiam, com isso, negar a biologia, mas frisar, por meio da linguagem, que o gênero é uma construção social produzida sobre as características biológicas. Desde muito cedo, o universo simbólico em que estamos inseridos nos faz compreender e lançar palavras e explicações sobre, por exemplo, os termos “feminino” e “masculino”. Tendemos a classificar em polos, em oposição. De acordo com Ivone Gebara (2000, p. 111, grifo da autora):

A mediação do GÊNERO nos situa numa dimensão de construção social ou de construção social biologizada. A criança que nasce já encontra um modo cultural de ser esperada ou acolhida como menino ou como menina. Há uma cultura no biológico e uma biologia na cultura, onde as oposições, os modos de ser e os valores já estão presentes.

Quando falamos em “mulher” ou em “homens”, já supomos um modo de ser, de estar no mundo. Esse “[...] modo de ser é fruto de uma teia complexa de relações culturais” (GEBARA, 2000, p. 111). Essa divisão, para além dos papéis sociais, também estabelece as redes das relações de poder. **Gênero** não deve ser compreendido como o desempenho de papéis sociais, mas, ao contrário, é um conceito que possibilita a discussão, o questionamento, a reflexão dessa construção, que é social.

Para Scott (1995, p. 87), o desafio da pesquisa histórica é “explodir a noção de fixidez” e descobrir de onde surge o debate ou a repressão que sugere “[...] uma permanência intemporal na representação binária do gênero” (SCOTT, 1995, p. 87). Louro (1997) e Gebara (2000) defendem a superação do dualismo. “Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros [...] significa problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um” (LOURO, 1997, p. 31-32). Para tanto, é necessário desconstruir, também, outras oposições, muitas vezes entendidas como naturais, mas que são de um tempo e de um espaço determinado. É importante “[...] demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas” (LOURO, 1997, p. 21), que constrói o que se entende por “masculino” ou “feminino”, isso em cada local geográfico e em cada momento da história.

Para Gebara (2000), a partir da questão de gênero, o cotidiano, no sentido das vivências diárias, aparecerá como elemento chave na historiografia das mulheres. O cotidiano põe-se como tudo o que se faz para viver hoje: encontrar trabalho, garantir alimento para os seus, cozinhar, lavar roupas, demonstrar amor, “encontrar um sentido imediato para a vida” (GEBARA, 2000, p. 121-122). Nossas histórias pessoais e nossos sentimentos diante dos acontecimentos são o cotidiano. O cotidiano das mulheres começa a aparecer como um local em que a história se faz, “[...] é exatamente o que estava oculto que aparece, graças ao feminismo, e especialmente ao desenvolvimento da teoria do GÊNERO” (GEBARA, 2000, p. 122, grifo da autora). Seguindo essa perspectiva, penso em desenvolver o conceito de **gênero** como constituinte da identidade dos sujeitos – identidades que estão em movimento, não são fixas, não estão prontas ou acabadas e se fazem no dia a dia.

Tendo como luz o referencial teórico que apoia a pesquisa, após as transcrições, foi iniciado o processo de análise das narrativas, buscando, de acordo com o método da ATD proposto por Moraes e Galiuzzi (2016), identificar as unidades de sentidos das narrativas das professoras. A partir das unidades de sentidos, que no trabalho de tese estão dispostas em quadro para melhor visualização, chegamos às categorias iniciais, às intermediárias e, por fim, às categorias finais de análise, sendo quatro, cada uma delas buscando dar conta de um dos objetivos específicos da pesquisa. As categorias finais da pesquisa são: 1) Tempo e caminhos: *A mãe era especial, especial*; 2) O livro e a escola: *Sabe como é que é, a gente trabalhava na casa dos outros, não tinha lá muito tempo de ler*; 3) Leituras: *Nenhum livro nos deixa vazios, todo livro nos transforma*; 4) Mediações de leitura e docência: *Mas sempre antes, tu tem que conversar bastante*.

A categoria *Tempo e caminhos* está vinculada ao objetivo específico *Compreender as condições da mulher-professora (individualmente) em seu percurso formativo e os atravessamentos de gênero em cada caminho*. Na análise desta categoria têm sido privilegiadas as histórias de infância, os primeiros contatos com a leitura, os percursos formativos e profissionais de cada interlocutora empírica. Inicialmente o olhar é direcionado para cada história individual para, depois, costurar o que há em comum nas individualidades. Essa costura tem permitido pensar questões sobre as mulheres-professoras-leitoras de São Domingos do Sul – RS, como: a) Ser professora: única opção possível ou a profissão desejada?; b) o impacto das mães das professoras e outras familiares em suas vidas; c) as professoras das professoras; e d) as distâncias – físicas, geográficas, geracionais nos percursos. Na *costura de individualidades* se mostra a passagem do tempo, a mudança – que pode parecer lenta – entre as décadas: da escrita na tábua na primeira série da interlocutora mais velha às novas tecnologias que chegam aos filhos das interlocutoras mais jovens; a opção de permanecer em casa para estudar, com certo conforto e tranquilidade, diferente de outros tempos em que sobreviver também estava na pauta dos dias; das escolas primárias multisseriadas das pequenas comunidades do interior para uma escola maior, com séries separadas, com ensino fundamental e médio; do ser professora

como única opção para o ser professora como uma opção; das longas distâncias físicas e geográficas para uma espécie de dissolução de fronteiras, promovida pelas novas tecnologias. De tudo o que muda, alguns pontos também permanecem, se aprimoram: o cuidado das mães – das interlocutoras, que são, todas elas, mães –, o afeto e o envolvimento das professoras em suas experiências docentes despertando interesse nos estudantes enquanto demonstram suas próprias paixões nas áreas em que atuam.

A categoria *O livro e a escola* está vinculada ao objetivo específico *Conhecer, a partir da análise do percurso formativo de um grupo de professoras de São Domingos do Sul, as suas histórias de leitura e de escrita*. Nesta categoria é realizada a análise do contato que as interlocutoras empíricas tiveram, na infância e adolescência, com o livro; os conceitos de *livro-objeto*, *livro-vivo* – como a pessoa que contava histórias durante a infância das professoras – e *livro-afeto* – como objeto de apego sentimental, que vai além da relação intelectual –, são desenvolvidos na análise e síntese desta relação entre as entrevistadas e o livro. Nesta categoria também apresentamos as descobertas das interlocutoras empíricas nos primeiros anos escolares: as memórias de alfabetização. A alfabetização das interlocutoras acontece dentro da experiência escolar, então esses momentos que ficaram, foram experiências que *passaram* por cada professora que os narra. Houve narrativa de quem não tem **nenhuma lembrança** do período. Talvez um período que não tenha despertado afetos. Ou que tenha, por algum motivo, escolar ou não, despertado tantos afetos, que foi esquecido, guardado em algum local mais profundo da memória. De uma forma geral as **lembranças afetivas** permaneceram – do que foi bom e do que foi ruim: do professor rígido ou da professora afetiva, dependendo da professora que recorda. Lembranças particulares e marcantes, de momentos das séries iniciais que foram únicos para quem os viveu: ganhar um presente por realizar com sucesso um desafio em forma de atividade escolar proposto pela professora; ter um embate com a professora e ganhar de presente, por meio de uma explicação simples, efetiva e direta, um aprendizado. O que afeta fica. O que faz o coração bater mais forte, a respiração acelerar, toca no íntimo – seja esse afeto despertado pela admiração, pelo medo, pela raiva, pelo desafio motivador – segue marcado vida a fora.

As últimas duas categorias *Leituras* e *Mediações de leitura* e docência estão vinculadas ao objetivo *Identificar os processos de mediação em cada percurso – os vividos e os que se espelham nas práticas*. A análise destas categorias, que é a próxima etapa da pesquisa, ainda não foi iniciada. Com a exposição, pretendemos os passos que viemos andando na composição da pesquisa da tese, do início ao fim. Olhamos para mulheres porque elas são a maioria dos profissionais que atuam na Educação Básica. As professoras, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das disciplinas de artes e de língua portuguesa – que inclui a literatura – são mulheres. Dessa forma, entrevistar professoras que atuam ou atuaram (que se aposentaram) trabalhando na escola e que residem no município de São Domingos do Sul, com

olhos para a realidade local e para a história que se constituiu nesta localidade em particular, significa conhecer e entender as histórias de leitura das mulheres professoras desta cidade. São mulheres, professoras, que inspiram ou inspiraram o ato de ler e de escrever na escola estadual do município. A análise das narrativas está mostrando os percursos formativos, tanto familiares quanto escolares, o que liam – se liam – na infância e na adolescência, se ouviam histórias e, se sim, quem contava, qual era a escolarização dos seus familiares, entre outros pontos da história de leitura e de escrita de cada uma. Também permitirá ver as experiências de leitura na vida adulta de cada professora e a mediação literária que cada uma realiza com seus alunos. Entendemos o ser humano como ser social que constrói sua realidade, também como indivíduo que tem uma subjetividade que é afetada/criada/alimentada pelo seu entorno. Nessa perspectiva, olhamos para as mulheres-professoras como um grupo, entendendo, porém, que cada uma é atravessada pelo seu tempo e pelo seu contexto na **produção** da própria identidade.

Referências

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v22.n40.753>
- ANDRUEITO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.
- GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SERGÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 9 jul. 2022.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2016.

PAIS, José Machado. O cotidiano e a prática artesanal de pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 1, p. 107-128, jan./jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20336/rbs.26>

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20 n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

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. p. 15-32. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/ebook-dialogos-identidade-pesq.pdf>. Acesso: 26 fev. 2022.



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:



