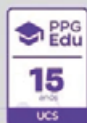


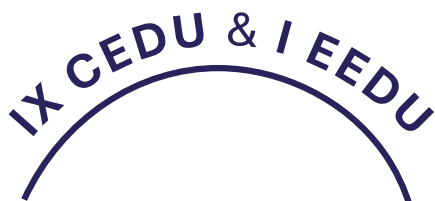
Eliana Rela
Eliana Maria do Sacramento Soares
Erisson Teixeira Emer
Natália Eilert Barella
[Orgs.]



**IX COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO DISCENTE
I ENCONTRO DE EGRESSOS DO PPGEDU**

PROTAGONISMO E AUTONOMIA DISCENTE





IX COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO DISCENTE

I ENCONTRO DE EGRESSOS DO PPGEDU

PROTAGONISMO E AUTONOMIA DISCENTE

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 Côte 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
Jaqueline Stefani
Karen Mello de Mattos Margutti
Márcio Miranda Alves
Simone Côte Real Barbieri – Secretária
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese

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

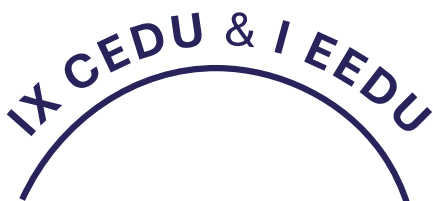
Margarita Sgró
*Universidad Nacional del Centro/
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



Eliana Rela
Eliana Maria do Sacramento Soares
Erisson Teixeira Emer
Natália Eilert Barella
[Orgs.]



IX COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO DISCENTE

I ENCONTRO DE EGRESSOS DO PPGEDU

PROTAGONISMO E AUTONOMIA DISCENTE



© dos organizadores

1ª edição: 2025

Preparação de texto: Giovana Letícia Reolon e Roberta Regina Saldanha

Revisão: Helena Vitória Klein

Editoração: Igor Rodrigues de Almeida

Capa: PPGEDU UCS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

C719a Colóquio de Educação Discente (9. : 2024 set. 11-13 : Caxias do Sul, RS)

[Anais do] IX CEDU & I EEDU [recurso eletrônico] : IX Colóquio de Educação Discente, I Encontro de Egressos do PPGEDU : protagonismo e autonomia discente / Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação ; org. Eliana Rela ... [et al.]. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2025.

Dados eletrônicos (1 arquivo)

Vários autores.

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.18226/9786558074403

ISBN 978-65-5807-440-3

1. Educação - Congressos. I. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Rela, Eliana. III. Encontro de Egressos do PPGEDU (1. : 2024 set. 11-13 : Caxias do Sul, RS). IV. Título. V. Título: Protagonismo e autonomia discente.

CDU 2. ed.: 37(062.552)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - Congressos 37(062.552)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Ana Guimarães Pereira CRB 10/1460.

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

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

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

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

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

Sumário

Apresentação – Movimentos de encontro, falas e estudos propiciados pelo IX Colóquio de Educação Discente e I Encontro de Egressos do Programa de Pós-graduação em Educação | 15

Eliana Rela
Eliana Maria do Sacramento Soares
Erisson Teixeira Emer
Natália Eilert Barella

Mesa 1 – Protagonismo e autonomia discente na formação científica | 22

Michel Mendes
Cineri Fachin Moraes

Mesa 2 – Autonomia discente em tempos de isolamento | 45

Ana Patrícia de Oliveira Martins
Schayla Letyelle Costa Pissetti

Mesa 3 – Protagonismo e autonomia discente na Pós-Graduação: o olhar de um pesquisador da linha de formação de pesquisadores | 56

Lucídio Bianchetti
Francini Scheid Martins

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

A velhice e a educação: uma trama a ser (re)criada | 80

Amanda Khalil Suleiman Zucco

A memória da formação cidadã: a construção do futuro de Esteio/RS | 94

Jéssica da Rocha Testa
Marcelo Alexandre de Azevedo

T1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros | 106

Rúbia Hoffmann Ribeiro
Marcus Vinícius Comandulli Ruppental

O papel das mostras científicas, culturais e tecnológicas na construção de uma cultura científica na escola | 110

Cristina Benedetti
Nilda Stecanela

(In)visi-possibi-lidades no pensamento pedagógico: o protagonismo feminino no trabalho voluntário | 114

Maurem de Castilhos
Mônica Sônego Ferraça

Interlocução entre Educação Social e Educação Básica: algumas experiências em Caxias do Sul/RS | 127

Daniela Jaques Roos
Osmar Lottermann

Pré-escola em tempo integral: possíveis influências | 130

Dejair da Rosa Bento
Cristiane Backes Welter

A arquitetura da experiência acadêmica e a construção do significado no processo de aprendizagem | 142

Pedro Augusto Alves de Inda

Imaginar: uma jornada pelo tempo da infância com Freire e Bachelard | 147

Débora Salvador Bizotto
William Gustavo Machado

Horta Escolar: terreno fértil para esperar novos futuros | 151

Marieli Paim de Lima
Débora Salvador Bizotto

Desafios do ensino da escrita de texto do discurso científico no Ensino Fundamental | 160

Vanesa Vieira da Silva

O Movimento Estudantil e a autonomia discente: uma relação necessária | 164

Kauana Melo

Educação financeira como estratégia para o bemestar e a qualidade de vida | 168

Moisés Waismann
Jorge Marcelo Wohlgemuth

Tradição, natalidade e intersubjetividade: a educação no pensamento de Hannah Arendt | 179

Maria Zilda de Oliveira Valim

A docência pela primeira vez: histórias de estágio docente no curso de mestrado acadêmico | 183

Lívia Ricardo Fernandes
Luciano Bedin da Costa

Dinâmicas de acolhimento em aulas síncronas de mobilidade acadêmica virtual pelo modelo de aprendizagem COIL | 195

Patricia Carvalheiro Pereira
Luciane Todeschini Ferreira

Um estudo comparado sobre educação a distância – Brasil – Suíça: perspectivas para a cidadania global | 199

Paulo Antonio Pasqual Júnior

Educação para a cidadania global em aulas de Língua Portuguesa: uma integração possível e necessária | 203

Valéria Armani

Experiências e saberes dos movimentos sociais para a educação em direitos humanos | 207

Rúbia Hoffmann Ribeiro

GT2: Informação, subjetividade e significação

Vivência da fé cristã no contexto da imigração da comunidade cabo-verdiana na igreja de Saint Edith Stein-Brockton | 212

Juliana Amarise Barros Rodrigues

Exploradores digitais: por que o uso das tecnologias causa dependência? | 217

Luiza Gazola Soares
Nureive Goularte Bissaco

Linguagem e subjetividade nas histórias em quadrinhos | 222

Fabiana Perotoni

Teologia do corpo: possíveis diretivas pastorais | 226

Jacinta Correia Dos Santos

Morte e o morrer sob a perspectiva das ciências religiosas: abordagens para o enfrentamento da morte pelos doentes em cuidados paliativos | 231

Janaína Maria da S. L. B. Vicente

Quais são os saberes educacionais docentes que contribuem para a qualificação do curso na área da farmácia | 238

Flávia Roberta dos Santos

Influência da espiritualidade e resiliência no processo de atuação policial | 242

Arnaldo Borges Monteiro

O perdão no Catolicismo e no Islamismo: uma análise inter-religiosa à luz das Ciências da Religião | 247

Ana Rosa da Veiga Lopes

O academicismo na espiritualidade cristã: construção de argumentos, relação e amor | 252

José Antunes de Souza Pomiecinski

Geraldo Antonio da Rosa

Ensino emergencial em tempos de pandemia: aprendizagens de um adolescente com déficit de atenção | 256

Gisele Mazzarollo

Cristina M. Pescador

A família: comunidade de amor, célula vital básica da sociedade na contemporaneidade | 266

Isabel Semedo Fernandes

Poder disciplinar e processos administrativos disciplinares | 270

Velci Muniz Vieira

Educação e subjetividade: senso compartilhado de humanidade | 280

Antonio Paulo Valim Vega

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Português para migrantes e ensino on-line | 290

Daniela F. Dal Pozzo

Simone Viapiana

Neuroaprendizagem durante o processo de envelhecimento: abordagens e desafios da neuroaprendizagem no envelhecimento humano | 294

Gabriel Magerl Dutra

Negritude: uma experiência possível de ser negro | 298

Agenor Lopes Filho

Migrações locais: busca por acolhimento | 302

Simone Viapiana

Flávia Brocchetto Ramos

Luciane Todeschini Ferreira

Ah! A arte literária... essa mania de (ser) gente! | 306

Karina Feltes Alves

Flávia Brocchetto Ramos

Pesquisa em Educação e a importância dos grupos de estudos | 315

Liliane Melo do Amaral

Por uma revisão do conceito de formação | 320

Maria Zilda de Oliveira Valim

A pedagogia da equidade e a (des)humanização das infâncias | 324

Patrícia Ferreira Moreira

Marieli Paim de Lima

A subjetividade em Levinas e a Educação | 334

Cleusa Távora de Carvalho

Bem e mal-humoradas: a emancipação feminina no livro infantil *O reino dos mal-humorados* | 338

Lívia Berro Mezacasa

Uma poética pelo corpo na Educação | 341

Nilcéia Pereira Kremer

Da linha da costura à linha do texto | 345

Táscila Rodrigues Brustolin

Imaginação e infância, uma crise antropológica | 348

William Gustavo Machado

Museu de portas abertas: quando acolher uma existência humana importa | 352

Patrícia Giuriatti

Dissidentes sexuais e de gênero: o reconhecimento do direito à existência e à educação no IFRS | 356

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Nilda Stecanela

Desdobramentos de diálogos: transexualidade em Instituição de Longa Permanência para Idosas (ILPI) | 360

Ana Patricia de Oliveira Martins

A experiência artística e estética por meio da literatura com docentes da Educação Básica | 363

Dúlcima Sangalli

Estágio docente: espaço de construção da identidade profissional do professor de Língua Inglesa | 367

Mariele Gabrielli

Notas do conceito de geração e as contribuições da sociologia para a História da Educação | 370

Manuela Ciconetto Bernardi

Formação humana para inclusão no âmbito organizacional | 374

Leticia Montanari Carra Balen

“Sei ler e escrever”: declarações de italianos na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1889-1910) | 377

Manuela Ciconetto Bernardi
Mariane Fruet de Mello

Pedagogia da diferença e Fernand Deligny | 389

Helen Carvalho Goulart
Sônia Regina da Luz Matos

Literaturar com as mãos de Jorge: ensaios de uma escrita pelo ato | 399

Viviane Cristina Pereira dos Santos Matuju

Café LiterArte: uma xícara de sabor, saber e inclusão | 412

Alcione Moraes Jacques
João Carlos Cavalheiro

A busca por uma linguagem feminina: construções narrativas de mulheres em uma sociedade patriarcal | 416

Natália Eilert Barella
Eliana Rela

Crianças negras: entre atravessamentos e desafios de se constituir negritude | 419

Agenor Lopes Filho

Educação popular como escape à colonialidade do saber: um relato de experiência | 430

Eveline Fischer

Cenas de alfabetização | 443

Marlí De Conto

Acolhimento de imigrantes nas escolas de Caxias do Sul: superando desafios e explorando oportunidades educacionais | 458

Gilvania Pires Santos Kuiava

O corpo feminino como categoria de opressão, mas também de autonomia | 462

Marlova Jaqueline Macedo Mendes

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Orientação educacional, diálogo e formação: contribuições da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer | 468

Taís Baldasso

O brincar de crianças com deficiência intelectual na teoria histórico-cultural: algumas considerações teóricas | 472

Bruna Silva Grabowski
Cláudia Alquati Bisol

Gestão da educação especial no período de 1999 a 2024: políticas de seleção do gestor municipal desta modalidade | 484

Kathia Maris Mariani Sonalio
Cristiane Backes Welter

O Curso Normal: da criação à Escola Normal Assunta Fortini em 1965 e o perfil do docente em formação | 487

Fernanda Rodrigues Zanatta

Espiando pelas brechas da dimensão participativa | 496

Lilian Carla Molon

A pedagogia enquanto ciência crítica da transformação humana | 501

Julia Pedroni

Verticalização do ensino profissional e suas relações com os processos educacionais no IFRS | 505

Lucinda Arsego
Cristiane Backes Welter

Memórias do Grupo Escolar João Triches (1949-1962): compondo aspectos da sua história | 510

Giulia Seibert de Almeida
José Edimar de Souza

Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador: caminhos possíveis de pertencimento juvenil no Ensino Médio em tempo integral | 514

Arlene Aparecida de Arruda

Contribuições dos princípios da *complexidade* para a gestão universitária | 523

Roberto Oliveira Batista Júnior

Encontro de formação para gestores escolares: planejamento da unidade escolar | 527

Simone Mateus
Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco

A poesia como fomento: um olhar sobre o letramento | 531

Mônica Sônego Ferraça
Rochele R. Andreazza Maciel

Escola Normal Rural “Murialdo”: formação e constituição de identidades do professor rural (1942-1968) | 535

Elisângela Cândido da Silva Dewes
José Edimar de Souza

O processo avaliativo na Educação Infantil | 547

Carlos Alberto Xavier Garcia
Mateus Borsatto

A comissão de meio ambiente e qualidade de vida (COM-VIDA) no Brasil e no estado de Goiás | 558

Gabriel Martins Ramos
Michel Mendes

Para além do compromisso, comprometimento com alfabetização das crianças | 562

Robélia Aragão da Costa

Uma história contada por quem viveu: o curso de Serviço Social da Universidade de Caxias do Sul no olhar docente (1976-2025) | 566

Maurem de Castilhos

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a perspectiva da Educação para todos | 570

Manuela Damiani Poletti

Os desafios da gestão financeira numa Escola Estadual de Ensino Fundamental | 574

Adão Simon dos Santos Garcez

Um olhar para a história da abordagem Reggio Emilia/Itália e a presença feminina (décadas de 1950-1970) | 578

Fernanda de Lemos

Avaliação escolar: análise das propostas avaliativas de um livro didático de Língua Portuguesa para 5º ano | 582

Fabiana Wentz
Lovani Volmer

O ensino de Filosofia na EJA: algumas reflexões sobre a prática | 586

Carlos Alberto Xavier Garcia
Mateus Borsatto

Refletir a relação da qualidade da educação com os índices educacionais | 594

Maria Itelvina de Oliveira Prateado Costa
Nicole Martini Longhi

Escolarização e inclusão de adolescentes autistas: uma análise para além da legislação | 598

Fernanda Meneghel Cadore
Claudia Alquati Bisol

Mudanças epistemológicas no campo da Educação Especial no Brasil com foco na perspectiva da Educação Inclusiva | 611

Erisson Teixeira Emer
Julia Duarte Schenkel

**Formação continuada sobre a ERER: pretas e brancas
percepções a partir da gestão educacional | 625**

Caroline Caldas Lemons
Joelma Couto Rosa

**O atendimento educacional especializado como promotor
da inclusão na Educação Infantil | 629**

Milena Areolina Vieira da Silva
Carla Beatris Valentini

**Ora-pro-nóbis, a rainha das PANCS: alimentação aliada à
saúde | 633**

Joana Marcon
Nureive Goularte Bissaco

GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo Discente

**Metodologias ativas: cultura *maker* e gamificação na
formação docente | 638**

Bianca Goulart dos Santos
Horrana Naichele Costa de Oliveira Morschheiser

**A desenhografia como experiência e experimento em ateliês
na escola | 642**

Simone Maria Spanhol

**Ler “com” e escrever “com” o educador F.D.: *delyneando*
circunstâncias | 655**

Camille Luzia Grizon Rampon

A formação docente mediante desafios à cultura digital | 660

Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco
Simone Mateus

**Formação continuada com foco na cultura digital na rede
pública municipal | 664**

Bruno Andrade Machado Lovat
Cristina Maria Pescador

**A desenhografia de um movimento o desenho e a fotografia
no espaço da escola | 678**

Simone Maria Spanhol

**Educação e emancipação na contemporaneidade:
problematizações acerca das redes sociais digitais | 682**

Matheus Wilian de Jesus Reis

Os processos de autorregulação no desenvolvimento da autonomia em estudantes de física do ensino médio | 693

Rodrigo L. de Quadros
Eliaana Maria do Sacramento Soares

Desafios e oportunidades da inteligência artificial generativa na prática educativa do ensino médio | 703

Eliete Dal Molin
Eliaana Maria do Sacramento Soares

Concepção de cultura digital nas propostas político pedagógicas | 712

Paola Monteiro de Barros

A cultura digital nos processos pedagógicos: um olhar para formação inicial de professores | 715

Deise Gabriela Cavalheiro

Construção de conceitos mediada pelo livro didático: protagonismo discente e atuação docente | 718

Alexandre Roberto Faé
Eliaana Maria do Sacramento Soares

Saberes docentes e a reflexão crítica na formação inicial de professores | 730

Susana Bettú
Cristiane Backes Welter

A invisibilidade do lúdico | 734

Kenny Guareze Conz

A formação inicial de professores em contexto de cultura digital | 737

Deise Gabriela Cavalheiro
Cristiane Backes Welter

Estudo da língua inglesa a partir do site Lyrics Training | 741

Maria Isabel Casagrande Catafesta

Apresentação

Movimentos de encontro, falas e estudos propiciados pelo IX Colóquio de Educação Discente e I Encontro de Egressos do Programa de Pós-graduação em Educação

É com muita alegria que apresentamos os movimentos de encontro materializados nas atividades que aconteceram por ocasião do IX CEDU (Colóquio de Educação Discente) e I EEDU (Encontro de Egressos do Programa de Pós-graduação em Educação), que ocorreram de 11 a 13 de setembro de 2024.

Esse evento propiciou espaços de acolhimento e de partilha, tendo como tema *autonomia discente* e propiciando que os participantes pudessem caminhar ao encontro de sua própria forma de estar na vida de pesquisador e de sujeito no cotidiano da vida.

O IX Colóquio de Estudantes se consolidou como um marco no calendário acadêmico de nosso PPGEDU e de nossa instituição. Esse colóquio é muito mais do que uma simples oportunidade para a apresentação de pesquisas, ele é um vibrante espaço de encontro onde ideias, diálogos e vivências se articulam para a construção de novos saberes relacionados à ação educativa. É promovido e organizado pelo corpo discente em parceria com os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, ensejando experiências interdisciplinares entre os acadêmicos da UCS e de outras universidades, possibilitando discussões e reflexões num

ambiente interativo, articulando diferentes perspectivas teórico-metodológicas e propiciando espaços formação fomentados pelo diálogo e pluralidade de ideias.

Sendo assim, é um exemplo de exercício de protagonismo discente, ancorado na ideia original da concepção do evento que é ensinar e, pedagogicamente, construir com os mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação seu processo formativo de educadores e pesquisadores. Além disso, a iniciativa pretende possibilitar o protagonismo discente na organização de eventos, coordenação de mesas de apresentação de trabalhos, comissão científica e estabelecer parcerias com outras IES. Em todas as edições, o CEDU busca um diálogo com a realidade, com o cenário científico, educacional, social e político, envolvendo, no processo de definição e organização, a análise de realidades, escolhas, definições e protagonismos.

Desde as edições anteriores, esse evento tem se destacado por explorar temas centrais que refletem não apenas as necessidades e desafios do cenário acadêmico, mas também as demandas sociais e científicas contemporâneas. Dessa maneira, mencionamos que a conquista desse evento, em sua edição de 2024, se ancora nas oito edições que antecedem esta nona edição, sendo que cada uma trouxe consigo um enfoque que provocou reflexões profundas e promoveu debates significativos entre estudantes, docentes e pesquisadores.

Na primeira edição, o tema “Ciência em construção: desafios e perspectivas” nos convidou a refletir sobre o próprio fazer científico, suas incertezas

e caminhos emergentes. Foi um momento de discussão sobre a necessidade de construir uma ciência mais inclusiva e aberta ao novo, em que as diferentes áreas do saber pudessem dialogar de maneira harmoniosa e produtiva.

Na **segunda edição**, o foco foi “**Interdisciplinaridade e inovação: rumo a novos horizontes**”, que evidenciou a importância de superar barreiras entre disciplinas e construir conhecimentos integrados. Por meio das apresentações e discussões, ficou evidente o valor da interdisciplinaridade como motor de inovação, ao unir diferentes perspectivas na proposição de alternativas a problemas complexos.

A **terceira edição**, com o tema “**Ética na pesquisa: reflexões e práticas**”, trouxe à tona uma questão de crescente relevância: o compromisso ético que permeia o desenvolvimento de toda e qualquer pesquisa acadêmica. Os debates provocaram uma reflexão crítica sobre os desafios éticos que enfrentamos e sobre o modo de garantir a integridade científica em todos os níveis.

Nas **edições subsequentes**, temas como “**Sustentabilidade e o futuro da pesquisa acadêmica**”, “**Tecnologia e sociedade: o papel da ciência no século XXI**” e “**A internacionalização do conhecimento: conexões e desafios globais**” ampliaram ainda mais o escopo do colóquio, explorando a maneira como a ciência se relaciona com a sociedade e com os desafios globais emergentes.

Na **penúltima edição**, o tema “**Inclusão e diversidade na pesquisa acadêmica**” foi um marco importante para reconhecer a pluralidade que enriquece o ambiente acadêmico e a necessidade de

fomentar uma ciência que represente as múltiplas vozes que compõem nossa sociedade.

E agora chegamos ao tema do nosso **IX Colóquio de Estudantes: “Autonomia e protagonismo discente”**, que é, ao mesmo tempo, um convite e um desafio. Em um momento histórico em que a educação superior passa por transformações profundas, discutir a autonomia e o protagonismo dos nossos estudantes é fundamental para repensar o papel da academia na formação de cidadãos críticos, engajados e capazes de contribuir de maneira significativa para a sociedade.

A escolha deste tema reflete o reconhecimento de que nossos estudantes são atores transformadores em seus processos de aprendizagem e na construção do saber científico que se fez num ambiente acadêmico que valoriza a iniciativa, a criatividade e a capacidade de liderança dos discentes, oferecendo-lhes espaço e suporte para que possam explorar suas potencialidades ao máximo.

Os preparativos desta nona edição, começaram em janeiro deste ano, quando a equipe organizadora submeteu proposta e obteve aprovação com mérito junto a um programa de apoio a eventos no país (PAEP 2024 da CAPES). Destacamos que para esse ano contemplamos espaços de arte e de cultura, propiciando momentos de leveza e de envolvimento intersubjetivos. Optamos por decentralizar o encontro do espaço da universidade, e através de uma parceria com a Secretaria Municipal de Cultura, realizamos o encerramento do evento no centro de cultural Dr. Henrique Ordovás Filho, localizado em um espaço histórico na região central da cidade de Caxias do

Sul. Percebemos que esse movimento aproxima a universidade da comunidade, algo que conversa com a nossa proposta enquanto instituição comunitária de educação.

Assim honramos todos os discentes e docentes do programa que se dedicaram a esse lindo movimento de concretizar o desejo de termos anualmente esse evento. Nosso agradecimento aos artistas que nos presentearam com momentos em que a música, a poesia e a dança nos levaram a movimentos de ênlevo e de êxtase, algo extremamente necessário para nossas caminhadas na pesquisa e vida; bem como aos estudantes que compartilharam seus estudos e pesquisas e aos palestrantes que nos brindaram discorrendo sobre suas experiências e estudos relacionados a temática do evento.

Convidamos todos, portanto, a conhecer, por meio dos textos que esses anais oferecem, e desfrutar do entusiasmo que envolveu as apresentações dos discentes que apresentaram seus estudos investigativos e dos palestrantes convidados que nos brindaram com suas falas.

Sendo assim, a seguir compartilhamos, na forma de resumos, o que foi apresentado pelos participantes, considerando os Grupos de Trabalho (GT) aos quais eles estavam relacionados.

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros, que acolheu estudos, pesquisas e práticas sobre a educação fundamentada nos direitos humanos e que buscam construir caminhos coletivos sustentáveis, por meio da reconstrução das relações das pessoas reciprocamente, com o planeta e com a tecnologia, alterando rumos e reimaginando futuros.

GT2: Informação, subjetividade e significação, que acolheu estudos, pesquisas e práticas com base na contextualização da importância da relação entre informação, subjetividade e significação na área da Educação, discutindo suas inter-relações para desenvolver uma consciência crítica em relação a esses conceitos, debatendo-os no currículo escolar, incluindo a reflexão sobre o papel das tecnologias e mídias digitais na formação da subjetividade e na atribuição de significado à informação.

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento, que acolheu estudos, pesquisas e práticas que dialogam com as interseccionalidades de raça/etnia, classe, gênero, sexualidade e demais marcadores sociais, pensando em como a educação pode contribuir para uma reflexão acolhedora e integradora através da diversidade de pensamentos e da pluralidade de sujeitos.

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento, que acolheu estudos e pesquisas relacionadas aos processos educacionais, gestão e pertencimento, que englobam a elaboração de currículos, avaliação, desenvolvimento de habilidades e estratégias pedagógicas que atendam as necessidades dos alunos, bem como debates acerca das aprendizagens, metodologias de ensino, gestão das instituições de ensino e inclusão nas relações educacionais.

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente, que acolheu estudos e pesquisas que discutiam a atuação docente e o protagonismo dos estudantes, no contexto da cultura digital permeado pelas demandas e desafios do cenário educacional contemporâneo.

Dando seguimento, apresentamos as narrativas dos palestrantes, percorrendo sobre os temas que constituíram suas falas: Michel Mendes e Cineri Fachin Moraes, percorrendo sobre o protagonismo e a autonomia discente na formação científica; Ana Patrícia de Oliveira Martins e Schayla Letyelle Costa Pissetti, abordando a temática do protagonismo e da autonomia discente a partir das experiências vividas em tempos de isolamento advindo da pandemia, e Lucídio Bianchetti, apresentando seus estudos sobre o tema do protagonismo e da autonomia discente na Pós-Graduação sob o olhar de um pesquisador na linha de formação de pesquisadores.

A programação do evento está disponível no seguinte link: <https://www.ucs.br/site/eventos/ix-coloquio-nacional-de-educacao-discente-cedu-e-i-encontro-de-egressos-do-pggedu/>.

Reiteramos nossos agradecimentos a todos e todas que contribuíram para que esse momento fosse possível. Aos palestrantes e participantes, pela sua disponibilidade e inspiração, à coordenação do programa, às secretarias e às demais unidades envolvidas na realização, por todo o trabalho e auxílio em todas as demandas necessárias. Vocês são uma inspiração para todos nós e o verdadeiro reflexo daquilo que esse colóquio representa: a força do conhecimento em ação, guiada pelo desejo de fazer a diferença.

*Elia Maria do Sacramento Soares
Erisson Teixeira Emer
Natália Eilert Barella*

*Comissão Organizadora
Primavera de 2024*

Mesa 1

Protagonismo e autonomia discente na formação científica

*Michel Mendes
Cineri Fachin Moraes*

Este texto narrativo é reflexo de um processo iniciado desde o momento em que a comissão organizadora do IX CEDU convidou-nos para dialogar com os/as participantes do evento sobre “Protagonismo e autonomia discente na formação científica”. Esse diálogo foi conduzido por nós, Cineri Fachin Moraes (UCS) e Michel Mendes (UFG), ambos egressos do PPGEDU, e compartilhado no dia 11 de setembro de 2024. Nesse dia, a proposta do diálogo foi conduzida a partir da dinâmica de uma conversa, em que um questionava o outro, ao mesmo tempo em que os/as participantes podiam interagir durante as nossas falas.

A seguir, compartilhamos o que pensamos para aquele momento e outras reflexões advindas da interação construída ao longo das narrativas de vida que integram a provocação sobre o papel do protagonismo e da autonomia na formação científica. No entanto, agora fazemos uma divisão para que o texto possa fluir de modo mais orgânico ao leitor, com base em alguns tópicos que nos conduziram na fala do CEDU.

Quem é o Michel Mendes e que estudante fui me constituindo ao longo da trajetória escolar e acadêmica?

Sou natural de Bento Gonçalves, RS, filho de Eloisa Bucco Mendes e José Mendes (*in memoriam*) e irmão do Samuel e do Gabriel (gêmeo). Minha infância foi intensamente vivida em contato com o que chamamos de meio ambiente ou natureza, embora tudo faça parte do espaço comum. Foi nesse espaço de interação e significação que a minha escolha futura de curso de Graduação se forjou.

Lembro-me de como passava horas observando e tentando entender o comportamento das galinhas. Cheguei até a fazer um experimento com os ovos que estavam para ser chocados pelas galinhas, pintando-os para identificá-los e separá-los, posteriormente. Os resultados não foram os esperados, embora três elementos importantes estivessem em processo, a curiosidade, a experimentação e a iniciativa/autonomia (mesmo sem saber nomeá-las como tal), para colocar em prática as hipóteses criadas. Durante o período escolar, as disciplinas de Ciências e Biologia eram as que mais chamavam a minha atenção, além das relações interpessoais estabelecidas com as docentes responsáveis.

No Ensino Superior, a decisão de cursar Ciências Biológicas foi orgânica, mas ainda não havia o desejo em me envolver com a docência, e sim com a atuação do bacharel (biólogo de campo). Iniciei o curso em 2010, mas com a dupla formação, licenciatura e bacharelado. A combinação dos dois cursos refletia meu desejo de não apenas entender a vida em suas diversas formas, mas também de compartilhar esse

conhecimento, seja com outros alunos ou com o público em geral.

Minha jornada no Ensino Superior foi marcada por experiências que constituíram a minha autonomia e a busca por vivências mais práticas na área escolhida. Fui bolsista pela Fundação Universidade de Ciências da Saúde (FUCS), o que me proporcionou a oportunidade de me dedicar com mais afinco aos estudos e ao desenvolvimento acadêmico integral. Embora a bolsa integral tenha permitido uma dedicação exclusiva, foi preciso buscar e ter as experiências que eu queria, ou seja, envolver-me com ações de ensino, pesquisa e extensão, as quais descrevo a seguir.

Em 2010, no mesmo ano de ingresso, fui estagiário no Zoológico da Universidade de Caxias do Sul (UCS), como bolsista, e fiquei por lá até 2013. Durante esse período, trabalhei também no serpentinário, o que me proporcionou uma vivência única. Foi nesse espaço que a educação ambiental começou a se destacar em minha trajetória. Ao receber grupos de visitantes, surgiu a necessidade de melhorar as informações oferecidas a eles, de maneira mais acessível e precisa. Eu e uma colega decidimos, então, revisar o guia de animais do zoológico. Nossa intenção era atualizar e ampliar o conteúdo para que os visitantes e os monitores do zoo pudessem conhecer mais sobre animais da fauna nativa. Esse foi um marco importante, pois o encontro com o campo da educação emergiu com a potência que eu esperava: pensar o conhecimento biológico e sua relação com os processos de ensinar e aprender, além de problematizar aspectos sociais que motivaram a chegada

dos animais que no zoo viviam tanto de modo escrito como verbalizado durante o circuito.

Também fui bolsista do Instituto de Saneamento Ambiental (ISAM/UCS), onde participei de projetos relacionados à análise de água, resíduos sólidos e educação ambiental; e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UCS). Essas experiências foram fundamentais para o desenvolvimento da minha prática pedagógica e do meu entendimento sobre a importância da educação para a sociedade.

Outra vivência marcante foi minha participação como voluntário na Operação Jenipapo, do Projeto Rondon, no Maranhão, maior projeto de extensão do Brasil. Ser rondonista foi uma experiência transformadora. Ser protagonista em uma operação como essa é essencial; a experiência não acontece se não nos colocarmos à frente, se não estivermos dispostos a contribuir com todos os nossos conhecimentos. Além disso, participei do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ciências Sociais (NEPSO/UCS), o que me proporcionou um olhar mais ampliado para as dinâmicas investigativas em espaços escolares e não escolares.

Ao me aproximar do final do curso, a decisão de seguir para o Mestrado foi o reflexo de todo esse aprendizado, mas com o desejo de investigar o campo da educação ambiental. O Mestrado, então, surgiu como um caminho orgânico para fortalecer e alargar as minhas lutas políticas em relação ao contexto ambiental e aos nossos modos de viver coletivamente em um mesmo mundo.

Que “pistas” ou sinais de inacabamento me mobilizaram para a busca pelo Mestrado e, posteriormente, pelo Doutorado?

Desde a infância, a curiosidade sempre foi uma característica marcante. Aprendi a valorizar a observação atenta, e isso se lapidou na Graduação, observando os pequenos detalhes através das lentes dos microscópios. No entanto, o que realmente me mobilizava não era apenas a busca por conhecimento, mas uma sensação interna, uma vocação ontológica que me impulsionava a ir além. Não há, em minha família, a cultura de educação além do Ensino Básico, e a Graduação já representava uma verdadeira utopia. Eu já havia alcançado esse marco, mas no horizonte ainda se encontrava a perspectiva do Mestrado.

Havia em mim uma forte mobilização para “ser mais”. Esse desejo não era algo externo, algo que eu buscava para atender as expectativas dos outros ou da sociedade. Era um anseio profundo e interno de alargar a minha compreensão acerca do mundo. Essa sensação de incompletude, de querer ultrapassar as fronteiras daquilo que eu já conhecia, levou-me a buscar um aprofundamento acadêmico, que se concretizou por meio da decisão de seguir para o Mestrado.

Participei de um “curso” preparatório organizado pelo PPGEdu, na época, que me ajudou a construir um olhar mais direcionado para o processo seletivo do Mestrado. Um ponto importante para mim, além da formação, era a possibilidade de atuar no Ensino Superior, de pensar a relação dialética entre ensino, pesquisa e extensão. A experiência que tive no serpentário da UCS, conduzindo cursos de primeiros

socorros e orientações para grupos específicos de visitantes, já havia me proporcionado uma vivência nesse sentido. Sentia-me cada vez mais envolvido com a docência, e agora o desejo de aprofundar a pesquisa no campo da educação, afinal a formação bacharelesca que tive foi e ainda se mantém com viés positivista, um elemento histórico e constituinte da área. Conclui meu Mestrado em 2016, analisando o potencial de um jogo educativo de tabuleiro do campo da educação ambiental para a formação de uma visão sistêmica com estudantes do Ensino Médio.

Quando cheguei ao Doutorado, em 2017, o que era uma possibilidade remota no início da minha jornada começou a se tornar uma realidade. O “inédito viável” que antes parecia distante se mostrava agora como uma oportunidade palpável. Eu queria me desafiar ainda mais. Sentia que já havia aprendido a lidar com as questões empíricas da pesquisa em educação e seus distanciamentos da área específica (Biologia), mas queria abandonar a impessoalidade no modo de escrever, característica ainda presente da formação inicial. Desafie-me a viver e superar dois desafios: construir uma pesquisa somente teórica, sem empiria; e escrever em primeira pessoa do singular (isso se mostrou necessário em vista do referencial teórico adotado, a complexidade, com as inspirações em Morin e Maturana).

Escolhi uma abordagem teórica a partir dos estudos de Humberto Maturana, algo que já havia começado a explorar no Mestrado, mas que, na época, não havia sido capaz de me aprofundar. Esse referencial teórico, com sua proposta de compreensão da complexidade e da cognição, exigia um movimento mais profundo de envolvimento e participação

da minha parte. Participar de momentos de estudo com a professora Eliana Sacramento e com Graziela Girim, colega de Doutorado que teve a oportunidade de estudar diretamente com Maturana no Chile, foi um marco importante nessa trajetória. Essas experiências me ajudaram a perceber que estava na hora de abraçar plenamente essa abordagem teórica. Isso significou um passo importante na constituição da minha autonomia e no amadurecimento acadêmico.

A autonomia recursiva com meu orientador, professor Francisco Catelli, foi, sem dúvida, outro aspecto essencial. O Doutorado foi, acima de tudo, uma experiência de confiança mútua e responsabilidade. As decisões sobre os rumos da pesquisa foram construídas em conjunto, a partir de um diálogo constante, tanto com ele quanto com outros colegas, através de leituras, discussões e questionamentos nas aulas. A maturidade intelectual que esse processo proporcionou me permitiu não apenas aprofundar meus conhecimentos, mas também tomar decisões com maior segurança, algo que se torna cada vez mais desafiador à medida que se avança no conhecimento.

O Doutorado, portanto, foi o momento de sedimentação teórica e metodológica. Foi onde pude realmente perceber que a pesquisa não é um caminho linear, mas um processo complexo e, por isso, caótico, que exige não apenas técnica e domínio da teoria, mas também uma postura crítica, um olhar atento aos processos e uma disposição constante para questionar e se reinventar. Esse movimento de aprofundamento foi o que, em última análise, me preparou para a continuidade da minha trajetória acadêmica e profissional.

Assim, o Mestrado e o Doutorado foram etapas essenciais da minha formação, que surgiram de uma busca incessante por respostas, mas também por novos questionamentos. Essas “pistas” de inacabamento, de busca por ser mais, foram os elementos que me impulsionaram a continuar, desafiando-me a explorar o conhecimento e a utilizá-lo em meu dia a dia.

De que modo o protagonismo, entendido aqui como uma postura ativa e autônoma no processo de aprendizagem, marcou a minha trajetória acadêmica no PPGEdU?

Desde o início do Mestrado, entendi que a autonomia era algo que se conquistava no cotidiano, e não simplesmente uma característica inata. Reconhecia que o papel dos meus professores era provocar, problematizar, mobilizar o desejo de responder ao que era proposto, sugerir leituras, indicar oportunidades e até mesmo instaurar o caos no que se refere ao que era pesquisado, tendo como finalidade a nossa defesa contundente sobre nosso objeto de estudos e a forma de pensá-lo como uma pesquisa para o Mestrado ou Doutorado.

No que se refere aos processos de orientação, eu tinha poucos momentos de orientação direta, mas não porque meu orientador era inacessível — muito pelo contrário. A razão era o meu perfil de trabalho, meu modo de entender a pesquisa, o estudo que eu precisava conduzir e a necessidade de ajuda (orientação).

Esse movimento de aprender a caminhar sem depender constantemente de outras pessoas e de assumir responsabilidade por meu próprio aprendi-

zado tornou-se uma das maiores conquistas desse período. No PPGEdu, sempre tive um olhar atento para o que o programa oferecia em termos de recursos e oportunidades formativas. As disciplinas optativas, os cursos de extensão, as palestras e as bancas eram algumas das possibilidades que eu procurava aproveitar ao máximo. No entanto, eu também queria ir além do papel de ouvinte. Queria conhecer os bastidores acadêmicos, entender como os eventos eram organizados, participar da logística e da tomada de decisões. Isso não só me ajudava a me sentir parte do processo como também me preparava para, futuramente, assumir um papel ativo na organização de eventos e na construção do campo acadêmico.

Nesse sentido, participei da organização do primeiro CEDU (Congresso de Educação da UCS), e essa experiência foi extremamente significativa. Ter participado da organização desse evento me proporcionou vivências que fortaleceram ainda mais minha autonomia. O CEDU tem como proposta colocar os mestrandos e doutorandos em posição de escolha e decisão, ou seja, oferece uma autonomia legítima. Enfrentar os problemas operacionais, lidar com desafios tecnológicos e compreender que esses obstáculos fazem parte do processo de aprendizagem foi uma experiência formativa crucial.

Outro momento de protagonismo foi a escolha do referencial teórico e dos caminhos metodológicos para a minha pesquisa. Tinha sido aprovado no PPGEA da FURG, então o desenvolvimento da pesquisa que eu queria, especialmente em relação ao objeto de estudo, era um ponto crucial para minha formação. No entanto, o processo de escolha do referencial e da metodologia não envolvia apenas a minha

autonomia. Havia também a necessidade de construir uma relação de respeito e confiança com meu orientador. Isso é algo desafiador para o orientador tanto quanto para o orientando, pois sabemos que, em um programa de pós-Graduação, os orientadores não podem, a cada orientação, começar a estudar o referencial teórico de seu orientando. A autonomia, nesse caso, constrói-se também na responsabilidade mútua: o orientando assume o papel de estudar e se aprofundar nas suas escolhas, e o orientador, por sua vez, guia e desafia o estudante a avançar nesses caminhos.

Percebi também que o Mestrado contribuiu para a formação de um sujeito gestor, que transita não apenas pelo campo da pesquisa, mas também pelo ensino e pela extensão. A autonomia acadêmica que desenvolvi me preparou para entender a complexidade de ser docente, pesquisador e extensionista ao mesmo tempo. Isso não significa que não houve momentos de dúvida ou dificuldades, mas sim que a postura ativa e autônoma foi, muitas vezes, o que me manteve em movimento, buscando soluções, colaborando com os outros e, principalmente, assumindo responsabilidades dentro do universo acadêmico.

Portanto, o protagonismo, enquanto postura ativa e autônoma, marcou profundamente minha trajetória no PPGEdu. Desde a construção gradual da autonomia, que se deu através da vivência de diferentes experiências formativas, até a responsabilidade por escolhas teóricas e metodológicas, tudo isso me proporcionou uma base sólida para continuar meu desenvolvimento acadêmico e profissional. O PPGEdu foi, sem dúvida, um ambiente que me desafiou a ser mais, a pensar por mim mesmo e a construir minha

trajetória de forma consciente. Por fim, o último elemento de reflexão.

De que modo esse protagonismo hoje marca a minha trajetória profissional?

O protagonismo que se construiu ao longo da minha trajetória acadêmica é, hoje, uma marca indelével da minha atuação profissional. A autonomia que desenvolvi no processo de aprendizagem no PPGEdu se reflete de forma robusta nas minhas atividades profissionais na Universidade Federal de Goiás (UFG), em projetos e iniciativas que envolvem a gestão educacional, a pesquisa e a extensão.

Minha atuação no Núcleo de Design Curricular da Universidade de Caxias do Sul é outro exemplo de como o protagonismo acadêmico se desdobrou em práticas profissionais desafiadoras e enriquecedoras. Esse espaço me permitiu explorar aspectos da educação que eu não havia imaginado, como a participação em avaliações de cursos do INEP. Atualmente sou parte integrante dessas avaliações e encaro esse papel com responsabilidade e compromisso. Avaliar um curso não é apenas uma tarefa técnica; é um convite para conhecer outras instituições, diferentes sujeitos e diversas propostas formativas. Esse exercício me permite exercitar minha autonomia profissional, ao mesmo tempo que me proporciona a oportunidade de refletir sobre a importância das escolhas pedagógicas, curriculares e institucionais. A autonomia aqui se traduz em agir com clareza de propósito, sabendo da responsabilidade para com a instituição, a comunidade acadêmica e os futuros profissionais que estão sendo formados.

Hoje, minha atuação profissional (como docente e coordenador de curso) exige, mais do que nunca, uma autonomia para pensar, propor, defender e executar ações que considero adequadas e necessárias para o desenvolvimento do curso e da instituição. No entanto, essa autonomia não é solitária nem descompromissada. Ela é constantemente dialogada com outros profissionais, com a experiência daqueles que já passaram pelos mesmos desafios e com o apoio de estruturas administrativas, como a secretaria de curso.

Aprender a lidar com os diferentes níveis de controle sobre as decisões que tomamos também faz parte do processo de se tornar um protagonista. Ser responsável pelo que faço e pelas consequências das minhas escolhas exige entender que, dependendo da situação, temos maior ou menor grau de influência. Ser protagonista é, portanto, também se assumir como sujeito com direitos e deveres, com a capacidade de agir, mas também de se responsabilizar por esses atos.

Em minha prática profissional, procuro criar e fortalecer espaços que estimulem a autonomia, tanto minha quanto de outros. O Projeto Rondon, por exemplo, é uma oportunidade contínua de reforçar meu protagonismo. Sempre vi esse projeto como uma maneira de não apenas crescer como ser humano, mas também de permitir que estudantes iniciem ou fortaleçam seu próprio processo de autonomia. A experiência no Rondon é, sem dúvida, transformadora, pois coloca os participantes em um contexto desafiador, onde a liderança e a responsabilidade pelo coletivo são imprescindíveis. Ao vivenciar como es-

tudante a experiência do Rondon, levei o projeto para a UFG, em 2019, quando assumi o meu concurso.

Além disso, minha atuação como coordenador de projetos de pesquisa e extensão também reflete essa postura autônoma. Criei o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Antropoceno e Perspectivas Críticas e Complexas (GPEAPC) em 2022; construí um espaço para a realização do projeto Sala Verde que é de responsabilidade do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. A Sala Verde é intitulada “Educar no e para o Antropoceno” e suas atividades iniciaram em 2023. Além disso, coordeno o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Ambiental (LEPEEA), também criado em 2023. Essas iniciativas são frutos da autonomia de propor, estruturar e executar ideias e lutas políticas que surgem a partir de um entendimento profundo sobre o campo de atuação e das necessidades da comunidade acadêmica e da sociedade.

Na pós-Graduação, a autonomia se expressa também na minha postura como orientador. Busco seguir os exemplos de orientação que tive ao longo da minha trajetória, desde o professor Catelli até as orientações que recebi nas minhas bancas de Mestrado e Doutorado. Essa postura de diálogo e presença se reflete nas minhas relações com os/as estudantes. Como orientador, valorizo a confiança mútua, entendendo que a autonomia de um estudante não deve ser confundida com abandono ou falta de responsabilidade. Pelo contrário, é um convite para que ele/a assuma a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado e, ao mesmo tempo, sinta-se amparado/a por uma orientação que busca entender as suas necessidades e apoiá-lo/a em suas escolhas.

Em resumo, o protagonismo e a autonomia, que foram profundamente cultivados ao longo da minha trajetória acadêmica, hoje são a base da minha prática profissional. Eles se manifestam em minha atuação como docente do Departamento de Educação em Ciências; como coordenador da Licenciatura em Ciências Biológicas; e como orientador em projetos de ensino, pesquisa e extensão, além das inserções em comissões externas a UFG. Mas, mais do que isso, essas práticas refletem a convicção de que a autonomia, enquanto postura ativa, exige diálogo, responsabilidade e, acima de tudo, capacidade de assumir as consequências das decisões que tomamos. Ser protagonista, para mim, é reconhecer a importância de construir as oportunidades, ou seja, estar em constante movimento e abertura para as aprendizagens que nos constituem e definem como profissionais da educação e ser humano.

Quem é a Cineri Fachin Moraes e que estudante fui me constituindo ao longo da trajetória escolar e acadêmica?

O registro de quem somos é exigente e desafiador, mas ao mesmo tempo nos coloca em um lugar de reflexão. Desse lugar, revisei o memorial escrito para a seleção do Mestrado, texto no qual utilizei a metáfora do mergulho. Rememorar a trajetória vivida é como fazer um mergulho na minha constituição revisitando meus arquivos de vida. Olhar para essa trajetória faz lembrar minhas escolhas, significar o hoje e projetar o futuro. Para esse mergulho alguns equipamentos são necessários, então deslizo por essa história, pelos fatos vividos, em alguns momentos me desloco para um lugar com mais profundi-

dade, em outros substituo os óculos, as lentes, ou reforço o oxigênio para conseguir identificar melhor essa trajetória.

Nasci em 1970, na cidade de São Marcos, onde moro até hoje. Sou filha de Neri Fachin e Iraci Maria Michelin Fachin, minhas irmãs gêmeas chegaram quando eu tinha apenas 11 meses. Sou esposa de Volmir Moraes e mãe de Franco e Carolina. Tive uma infância permeada por muita brincadeira e descobertas. Sempre curiosa, enfrentei alguns desafios nas explorações de criança e fui incentivada a acreditar no meu potencial. Em uma narrativa, meu pai conta sobre uma situação em que, com três anos, insisti em participar de um passeio ciclístico. No meio do percurso caiu a correia da bicicleta (um triciclo), uma amiga de meu pai, ao me ver chorando, o avisou e ele foi correndo ao meu encontro e arrumou a correia. Nas palavras do meu pai, ao arrumar a correia *“ela foi... começou desde pequena sempre com bastante vontade de vencer as coisas, e a Cineri vai longe, ela gostava de estudar e de tudo o que aparecia de novidade”*. Eu soube dessa história na homenagem que meus filhos organizaram após a defesa da tese, e hoje entendo e valorizo muito o apoio e incentivo que sempre recebi da minha família.

Em 1975, com 5 anos, iniciei minha vida escolar, na primeira turma da Educação Infantil da escola onde hoje sou coordenadora pedagógica. Finalizei o Ensino Fundamental e cursei o primeiro ano do Curso Normal em Caxias do Sul, pois ainda não estava definido se iria ter o Curso Normal em São Marcos. Então, em fevereiro, meus pais oportunizaram que eu estudasse no Colégio São José. Em abril, o curso teve início em São Marcos, e no ano seguinte

retornei e finalizei os estudos na minha cidade. Fiz o Curso Normal ainda sem muita certeza, sem a segurança que eu gostaria. Eu cursava de manhã o Curso Normal e de tarde o Ensino Médio, preparação para o trabalho na época. Estudava o dia inteiro, muitas vezes era a mesma professora, a mesma aula de manhã e tarde, e eu ia para a escola novamente. Para mim era gostoso estar lá, então segui, finalizei o Curso Normal e a preparação para o trabalho.

Imediatamente ao final do Curso Normal fiz o concurso e fui aprovada em primeiro lugar. Em 1988, assumi uma classe multisseriada, em uma escola do interior, com responsabilidade de ser professora, merendeira, diretora e coordenadora pedagógica. Quinzenalmente recebia visitas das supervisoras da Secretaria Municipal de Educação. Foi um período de muita aprendizagem, mas é importante estar predisposta para aprender. Em realidades semelhantes estávamos eu e mais duas colegas, e semanalmente nos reuníamos para o planejamento. Desse modo, a docência compartilhada na minha vida iniciou em 1988.

No ano seguinte, fui convidada a assumir uma turma de Educação Infantil numa escola do centro da cidade. Trabalhei nessa escola por seis anos, paralelamente aos estudos de Pedagogia, cujo currículo permitia optar por habilitação. Cursei Pedagogia com Habilitação Deficiente Mentais e trabalhei por mais de dez anos com atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem, mas o meu foco maior era a estimulação precoce e as crianças da Educação Infantil.

Finalizei a Graduação em 1992, prestei concurso para a rede estadual e atuei em escolas em ambos os turnos por alguns meses, optando por seguir na escola estadual. A postura inquieta e atenta a desafios me mobilizou a investir em aulas particulares, aulas de natação e seguir com a estimulação precoce em turno contrário. Na escola, atuei na vice-direção, como motivadora educacional junto à Secretaria de Educação de São Marcos, com possibilidade de investir em uma dinâmica diferente, oportunizando aos estudantes atividades em contraturno, como oficinas.

Em 2001 fui convidada para fazer parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação, onde trabalhei por seis anos e participei de diversos eventos potencializando aprendizagens na formação continuada. Sempre atenta a novas possibilidades, ainda na SMED, participei da seleção realizada pela UCS e fui contratada para atuar como orientadora acadêmica no curso de Pedagogia EaD, momento em que iniciei a Especialização em Educação a Distância juntamente com os demais colegas selecionados e professores da instituição.

Que “pistas” e sinais de inacabamento me mobilizaram para a busca pelo Mestrado e, posteriormente, pelo Doutorado?

A atuação como orientadora acadêmica das professoras-estudantes, termo utilizado no estudo de Mestrado, do curso de Pedagogia EaD da UCS – polo de São Marcos, permitiu cursar novamente a Graduação. Foi uma atividade intensa que envolveu estudo e encontros de formação com os professores responsáveis por cada módulo organizado semestral-

mente. Essa oportunidade mostrou o quanto havia a aprender, pesquisar, descobrir, dar continuidade aos estudos, desencadeando um desejo imenso de atuar no Ensino Superior e seguir a trajetória acadêmica considerando a condição de “inacabamento” e a busca por possíveis respostas às inquietações que permeavam e ainda permeiam a docência.

Ainda na Especialização, ao ouvir o “burburinho” da submissão do projeto de Mestrado, fiquei muito empolgada. Considero que o protagonismo esteve presente na postura ativa e autônoma que marcou e – por que não dizer? – ainda marca minha trajetória. Imediatamente busquei informações, fiz contato com professores, retomei a pesquisa realizada na Especialização, a qual esteve vinculada ao papel do orientador acadêmico, também identificado como tutor de cursos a distância, na formação acadêmica de professoras-estudantes.

Realizei a seleção para o Mestrado com uma imensa expectativa. O resultado da aprovação foi muito celebrado, e imediatamente assumi o lugar de mestranda. Lugar esse que ocupou um tempo e espaço priorizado em minha vida e na vida da minha família. Organizamos um “contrato familiar”, na época os filhos tinham 6 e 8 anos, no qual o respeito ao tempo de estudo e escrita, além de algumas ausências, foi sinalizado e acordado. A pesquisa de Mestrado teve como objeto de estudo a representação da formação acadêmica das professoras-estudantes, intitulada “Narrativas da formação acadêmica: quando as alunas são professoras”, sob orientação do querido professor Lucio Kreutz e co-orientação da professora Nilda Stecanela. Lembro que a professora Nilda estava finalizando a escrita da tese e mesmo assim abriu

espaço em sua agenda para conversar sobre o que poderia ser meu objeto de estudo. Chegamos ao material que vivia com as alunas-professoras, que era um Memorial de Vida e Formação, o TCC do curso de Pedagogia EaD.

Ao longo do Mestrado, a disciplina, a organização para as leituras e escritas que envolviam as aulas, a produção de artigos, as submissões e a participação em eventos potencializaram publicações e ampliaram a rede de relações. Em uma oportunidade, tive um artigo selecionado em evento no Chile, mas na época estava em Licença Interesse na escola para poder me dedicar aos estudos, foi então que o prof. Lúcio, quem respeito e admiro muito, com sua imensa generosidade, custeou a viagem.

Em 2009, ao finalizar o Mestrado, a sensação foi de muita realização, mas ao mesmo tempo a percepção de que a pesquisa precisava continuar cresceu. No final desse mesmo ano, participei da seleção de professores na UCS e fui aprovada. Em 2010, ingressei como docente no Ensino Superior, e imediatamente percebi que estar na escola e atuar na formação de professores é um privilégio e uma imensa responsabilidade social e acadêmica. O processo de doutoramento estava cada vez mais próximo e desejado. Um ano após a defesa, participei de seleção para o Doutorado em outra instituição, mas sem condições financeiras de arcar com as despesas. No aguardo do Doutorado na UCS, cursei disciplinas no Programa de Educação Continuada (PEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), momento que contribuiu sobremaneira na aproximação de outros autores e possibilidades de pesquisa.

Em 2015, participei da seleção para o Doutorado na UCS e fui aprovada em primeiro lugar. A alegria e a responsabilidade tomaram conta desse novo momento de formação. Outro “contrato familiar” foi desenhado com total apoio do esposo e filhos ao longo da jornada do Doutorado. A busca por caminhos metodológicos, as provocações, os questionamentos, a confiança e a autonomia que a querida professora Nilda Stecanela, orientadora desse processo, permitiu contribuíram sobremaneira nas escolhas e nos percursos trilhados. O encorajamento para viver um período em Portugal, agregado à oportunidade de ter como co-orientador o respeitado professor José Machado Pais, do Instituto de Ciências Sociais em Lisboa, foi um marco na minha vida pessoal e profissional.

Ao longo do Doutorado vários foram os momentos de solidão, de entrega, de sobrecarga de trabalho, mas a organização e a disciplina com os “protocolos de estudo”, sejam eles diários ou semanais, inspirados pela professora Carla Valentini, contribuíram para a gerência dos tempos e a possibilidade de defender a tese antes do período previsto. A oportunidade de escutar o professor Lucídio Bianchetti na UFRGS e registrar sua fala de que “a escrita da tese está em uma combinação entre A e Z” esteve presente durante o processo de escrita da tese intitulada “Juventudes do século XXI e o cotidiano do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: por entre as dobras do Seminário Integrador”.

De que modo o protagonismo, entendido aqui como uma postura ativa e autônoma no processo de aprendizagem, marcou a minha trajetória acadêmica no PPGEdU?

A busca pelos caminhos metodológicos e a atenção constante em estabelecer relações e dar sentido ao objeto de estudo oportunizaram o desenvolvimento de uma maturidade acadêmica que foi se constituindo ao longo do processo.

O respeito às orientações dos professores, a participação nos grupos de estudos, a entrega, a apresentação, a submissão, a exposição dos escritos e o acolhimento de outras possibilidades me oportunizou avanços e amadurecimento e, ao mesmo tempo, me potencializou no ato de assumir escolhas.

A escolha pela Análise Textual Discursiva, vivenciada em momento de formação com o professor Roque Moraes (*in memoriam*), como caminho metodológico para análise dos 16 memoriais descritivos, ancorados na História Cultural que contribuiu para interpretar a representação das alunas-professoras, presente na escrita dos memoriais, foi determinante.

No processo de doutoramento, a sociologia da vida cotidiana ancorada nos estudos de José Machado Pais, como “alavanca para o conhecimento”, foi o principal trilha metodológico, acompanhado de estudo exploratório através de questionário respondido por 400 jovens, cujo programa Statistical Package for Social Science (SPSS) me permitiu gerar estatísticas e elaborar gráficos com combinação de variáveis. A postura ativa esteve presente no planejamento dos grupos focais realizados após a qualificação da tese.

A autonomia permeada pelo estudo, a disciplina, a escuta, a iniciativa e a ousadia apoiada pelos professores orientadores e colegas desencadearam o protagonismo que foi amadurecendo ao longo da formação acadêmica.

De que modo esse protagonismo hoje marca a minha trajetória profissional?

Ao longo da minha trajetória acadêmica, mesmo sem identificar, o protagonismo esteve presente e hoje é uma marca da minha atuação profissional. A autonomia desenvolvida e permitida durante o processo de aprendizagem no PPGEdu se reflete no modo como acolho, escuto, proponho, questiono, analiso as situações e atividades que desempenho na escola e na UCS, no momento em atividade de gestão como coordenadora do curso de Pedagogia.

As vivências oportunizadas desde os primeiros momentos de descoberta, a valorização, o incentivo, o apoio, a confiança, mesmo nos momentos em que as palavras somem da tela e as letras parecem não encontrar as melhores combinações para registrar o que é desejado, a persistência e a postura ativa estiveram presentes.

Outra marca que considero importante está relacionada ao permanente exercício reflexivo e investigativo acerca das escolhas e intenções pedagógicas presentes na atuação, seja no espaço escolar, na universidade ou nos diversos processos educativos que permeiam a sociedade.

A maturidade me permite ter mais confiança em mim, enquanto mulher, enquanto profissional. Hoje, se por um acaso eu precisar começar tudo de novo,

sei que posso, tenho confiança em mim. Talvez a disciplina que me imponho faça eu acreditar nisso. Hoje estou muito mais atenta às situações e às pessoas. Como a pesquisa de Doutorado envolveu a tríade da curiosidade ingênua, crítica e epistemológica, seguidamente me questiono de que lugar estou analisando: do lugar ingênuo, crítico ou epistemológico? Desse modo, penso que, ao vivenciar um processo de Mestrado e Doutorado, nos transformamos como pessoas e sujeitos históricos. Essa transformação gera compromisso social.

O compromisso com a própria formação implica envolvimento com a formação do outro, ou seja, a partir do momento que me sinto responsável pela condução de um curso de Graduação que envolve a formação de professores, muitos estão afetados direta ou indiretamente, entre eles docentes do curso, acadêmicos e comunidade em geral. Sendo assim, a construção de um espaço de diálogo e compartilhamento na tomada de decisões possibilita o pertencimento que alavanca e fortalece o protagonismo que não é apenas individual, mas coletivo.

Considero que o protagonismo e a autonomia se manifestam nas minhas práticas profissionais cotidianas desde a atuação na coordenação pedagógica da escola até a docência no Ensino Superior, na orientação dos estágios, na coordenação do curso de Pedagogia, evidenciando que é possível e necessário mantermos uma postura ativa e atenta em busca da nossa constituição como profissional da Educação, mas sobretudo como seres humanos.

Mesa 2

Autonomia discente em tempos de isolamento

Ana Patrícia de Oliveira Martins
Schayla Letyelle Costa Pissetti

Pelos olhos de Schayla: acolhendo as tempestades do percurso

Apesar de morarmos há mais de 3 mil quilômetros de distância e só nos conhecermos pessoalmente em setembro de 2024, no evento IX CEDU (Colóquio de Educação Discente), eu e Ana Patrícia tivemos uma situação comum, em se tratando de peculiaridade em formação acadêmica: cursamos a pós-graduação *stricto sensu* durante o período de isolamento social.

De 2019 a 2022 cursei o Doutorado Interinstitucional em Educação (Dinter), uma parceria entre a Universidade de Caxias do Sul (UCS) e a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Da mesma forma, Ana Patrícia cursou o Mestrado Interinstitucional em Educação em período pandêmico.

Embora diversos cursos ofereçam a modalidade a distância, essa não era a proposta inicial do Dinter. Iniciamos as aulas em outubro de 2019, de forma presencial, na cidade de Lages (SC). O que ninguém esperava, tampouco estava preparado, era uma pandemia mundial em pleno século XXI. Aquilo que parecia uma realidade muito distante, ou, ainda, um retrato de um contexto antigo, afetou os mais diversos segmentos da sociedade.

Dada a peculiaridade do período, a partir de meados de 2020, nossos estudos tomaram outro formato, e as aulas presenciais passaram a ser aulas síncronas, a distância. Nesse período, “a presença física deu espaço à imagem em telas, e o contato humano foi trocado pelas videoconferências ou videoaulas” (Silva *et al.*, 2021).

Mais do que um período de adaptações e aprendizagem relacionada ao uso de novos recursos, passamos por uma fase de incertezas e insegurança. Precisamos repensar nossas práticas, nossas formas de ensinar e aprender, procurando novos recursos, novas ideias e novas práticas. Nesse contexto, precisamos tomar decisões relacionadas ao nosso processo de aprendizagem, de pesquisa e de escrita. Foi necessário tomarmos iniciativa e trabalharmos com autoconfiança, ou seja, foi extremamente necessário que a autonomia discente se fizesse presente a cada passo dado.

Segundo Rocha (2021, p. 27), a pandemia incitou reflexões acerca do uso das tecnologias e, além disso, potencializou a construção da autonomia discente:

A Pandemia dissecou as camadas de complexidade que revestem a educação nacional e impôs, portanto, reflexões importantes no campo da qualificação/formação docente, do papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); mas, particularmente, da consolidação da autonomia discente.

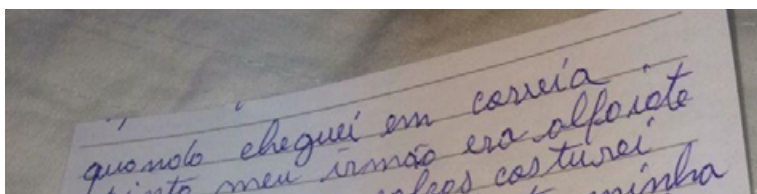
Para Freire (2004, p. 107) “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Segundo o autor, não existe um tempo para desenvolver autonomia e outro para desfrutá-la; o processo autônomo vai constituindo a autonomia. Utiliza-se a autonomia

enquanto ela é construída, e constrói-se a autonomia enquanto ela é utilizada. Assim, a autonomia configura-se como um processo, não um resultado.

Em meu processo de escrita, trabalhando com o método cartográfico, a proposta inicial era acompanhar três sujeitos executando suas atividades profissionais, com o intuito de compreender a etnomatemática presente e o modo como ela foi desenvolvida. Entretanto, a própria essência da cartografia, ilustrada comumente por um rizoma, indica a inerência de todo o contexto, sujeito e objeto da pesquisa. Segundo Pissetti (2022, p. 20), “A própria epistemologia do método cartográfico articula o sujeito ao objeto. O sujeito, o objeto e o cartógrafo estão implicados no processo de tal forma que é impossível dissociá-los”. Pensando nesse contexto, como fazer para alcançar a proposta inicial com pouco acesso? Dado o período pandêmico, precisei repensar as estratégias de observação e proximidade com os sujeitos. Adaptações, novos recursos, novas aprendizagens e novas práticas fizeram parte desse contexto.

O primeiro sujeito que participou da pesquisa foi uma costureira, com a qual não pude ter quaisquer contatos presenciais. Assim, o recurso utilizado foi a troca de mensagens, áudios e registros fotográficos, via *WhatsApp*. Como ela tinha um pouco de dificuldade para redigir grandes textos com o teclado do celular, criamos uma nova estratégia de comunicação. Ela redigia textos a próprio punho, fotografava as folhas e me enviava registros fotográficos. Esse foi o recurso que mais utilizamos para conseguirmos nos comunicar, conforme imagem a seguir.

Figura 1 – Registros fotográficos recebidos via WhatsApp



Com o segundo sujeito, da indústria madeireira, o contato se deu de forma mais fácil. Ele era meu aluno na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda antes da pandemia. Naquele período, tivemos vários diálogos em sala, além de troca de ideias e mensagens via *WhatsApp*. Posteriormente, ainda no período de pandemia, quando as indústrias voltaram a funcionar, pude acompanhá-lo em suas atividades laborais, com os cuidados exigidos na época.

A terceira parte da minha pesquisa se deu em um momento pós-vacina, em que o isolamento social já não era tão necessário quanto antes. Então, pude visitar e acompanhar, de forma presencial, o terceiro sujeito pesquisado.

A diferença entre as três abordagens foi muito discrepante. Em minha tese, relato a da minha dificuldade, relacionada à falta da pesquisa totalmente presencial, do “olho no olho”, das percepções físicas e emocionais que o contato presencial proporciona. É difícil compreender as emoções das falas dos sujeitos, via recursos digitais e acessibilidade restrita. A pesquisa pelo método cartográfico envolve muitas variáveis, não desveláveis de forma simples ou apenas por dados programados. Trabalhar pelo método cartográfico é se permitir estar aberto às pistas e aos diferentes caminhos que os movimentos da pesquisa nos permitem alcançar. Por esse método, “a escrita é uma grande tessitura, um emaranhado de caminhos, encontros, desencontros, conectores, arranjos e emoções” (Pissetti, 2022, p. 19).

Embora as dificuldades estivessem presentes, a vontade de dar sequência aos estudos foi maior que

quaisquer obstáculos. Como cita Freire (2004, p. 55), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. E, entre a liberdade e a responsabilidade da autonomia que se construía em um período pandêmico, de forma exploratória, crítica, com criatividade e uso de recursos tecnológicos, escrevi a minha tese. Ainda que as dificuldades estivessem presentes, a alegria de conseguir alcançar meus objetivos foi a grande motivadora desse processo. Nas palavras de Freire (2004, p. 9),

A prática educativa é difícil, é exigente, não pode ter “regras frouxas”, no entanto, também não pode ser um ato insosso, desgostoso, enfadonho, deve ser prazeroso. Há alegria embutida na aventura de conhecer, de descobrir, sem a qual o ato educativo pode se tornar desmotivador. Mesmo assim, estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a.

Um grande privilégio que tive nesse período foi conseguir entrar em contato com o professor Ubiratan D'Ambrosio, grande estudioso da etnomatemática e a pessoa responsável, inclusive, por cunhar o termo no Brasil. Se não fosse um período de isolamento, é bem provável que esses encontros virtuais com D'Ambrosio não fossem acontecer, já que sua disponibilidade seria reduzida.

Durante a escrita, me peguei pensando, em diversos momentos: “E se não fosse a pandemia, o que teria sido diferente?”. Infelizmente, não há como saber. Entretanto, muito mais que um período de dificuldades e adaptações, hoje consigo visualizar

a escrita da tese composta por vários momentos de superação e aprendizagem. Depois que entendemos que sem a chuva nada cresce, aprendemos a acolher as tempestades do percurso.

Flutuações de Ana Patrícia nas ondas da pandemia e do mar

Com alegria, Schayla e eu recebemos o convite para participar do IX CEDU na UCS. Para mim foi um misto de saudade de um tempo difícil que semeou muitas amizades. A pandemia devastou nossas certezas e mostrou de forma crua que a única certeza que temos é a incerteza. Hoje, voltando no tempo e pensando sobre aquele percurso, arrisco dizer que “talvez” o Mestrado tenha me salvado de uma depressão. Foi um tempo muito difícil, e, como psicóloga, não tenho a experiência de ser procurada para escutar situações alegres, mesmo que elas perpassem as vidas das pessoas.

A minha turma do MINTER era constituída de pluralidades. Tínhamos colegas do Amazonas, do Pará, do Ceará, do Rio Grande do Norte, de Pernambuco, da Bahia e do Mato Grosso do Sul. Essa condição proporcionou uma riqueza nos debates sobre os temas abordados nas aulas. Cada uma e cada um queria falar da sua realidade na educação, suas experiências, e fomos confrontados com questões que nos desafiavam a pensar “fora da caixa” da cultura e das normas preestabelecidas pelo que é compreendido como adequado.

Falar do Minter é pensar em como é difícil para algumas pessoas do nosso país, que moram distantes das capitais e precisam trabalhar, guardar o sonho de fazer uma pós-graduação *stricto sensu*, porque

não têm a oportunidade de se deslocar ou receber em suas cidades ou proximidades a experiência da pesquisa acadêmica. Nesse sentido, o modelo que vivenciamos proporcionou essa possibilidade com muitos frutos.

Uma peculiaridade dessa turma é a autonomia alimentada pelo grupo de afeto construído nos encontros on-line. Foi e ainda é algo que se mostra com muita força. Ainda hoje, em 2024, nos falamos, nos comunicamos e nos encontramos em espaços de debate acadêmico. Essa realidade me faz lembrar da música “Suporto perder”, de Fláira Ferro e Igor de Carvalho, que trago aqui um fragmento:

Toda casca rompendo
a ganhar cicatriz
não tem mão na cabeça
não tem mimo ou juiz
sou só eu em meu centro
descascando o verniz
toda casca rompendo
pra entender onde habita
minha força motriz

Refletindo sobre as/os mestres do Programa Inter-institucional e a aproximação e expansão do PPGEdu da UCS nesse formato pandêmico, pergunto: Quais serão os efeitos desses novos mestres em cidades tão desprovidas de oportunidades *stricto sensu*? Como poderão efetuar mudanças na educação de seus municípios? Que efeitos o Mestrado operou em suas práticas docentes? Esses são questionamentos que enfatizam a importância da disposição para interiorizar transversalmente os conhecimentos em nosso país.

A casca rompeu, e com isso muitas cicatrizes marcaram nossas vidas e nos ensinaram que a pes-

quisa deve ser levada com ética e pensando em como é possível contribuir para o acolhimento e pertencimento das pessoas invisibilizadas.

Sendo assim, quero enfatizar a necessidade de escolhas para caminhar com a pesquisa em Ciências Humanas. Compreendo que as relações humanas são construídas e modificadas a partir da escuta do outro e do que esse outro pode significar dentro desse pacto social invisível.

Fiz a escolha, no Mestrado, de pesquisar sobre a transexualidade na escola diante das indagações das professoras, pensando na possibilidade da existência das diferenças no social e de tensionar com as docentes essa trama que também é tecida na escola e pela posição da professora.

A dissertação defendida exige a leitura desconfortável, fazendo um descolamento do que é da língua do que é do corpo. Escrevi na primeira pessoa do singular e no tempo feminino, sustentada em dados da pesquisa, sendo eles:

- a. a quantidade de pessoas participantes da pesquisa foi em sua maioria professoras;
- b. a quantidade de pessoas trans assassinadas no mundo são a maioria mulheres trans;
- c. a escrita precisa ser transgressora à norma porque transborda conceitos sociais e biológicos;
- d. as pessoas entrevistadas demandam uma escuta diferenciada para sua angústia na hora da frequência escolar, equivocam-se na hora de chamar um nome compreendido culturalmente como masculino e ouvir uma resposta em voz que entendem como feminina, e nessa situação

paralisam, parecendo tentar formular uma nova apropriação de significação e sentido para entender a situação vivenciada.

Sustentada em Laffin (2007), debruço-me sobre a condição de acolhimento e inclusão na escola, com intencionalidade de favorecer a aprendizagem, mas também o pertencimento de estudantes no mundo de forma que possam se construir e conviver com as diversidades e diferenças, articulando esse viver com respeito que amplia o olhar e a escuta sobre si e sobre as demais pessoas.

A dissertação teve como objetivo geral analisar como as professoras acolhem estudantes que colocam em cena a questão da transexualidade. A expressão “em cena” cabe no entendimento de que, sendo o tempo da infância e da adolescência um período de desenvolvimento e descobertas, trata-se de um processo; assim, as definições fechadas no que se refere ao psiquismo e à sexualidade seriam equivocadas ou precipitadas. Essa expressão foi escolhida para não criar rótulos nem encaixar o sujeito num perfil preestabelecido, que poderia dificultar o trânsito e o fluir desses tempos. Trata-se de um cuidado ético para não pensar essa estudante como alguém que, *a priori*, já tem um rótulo, algo que docentes e gestão escolar podem identificar como uma dificuldade, como muitas vezes, fazendo um paralelo, ocorre na questão da deficiência, em que se olha mais e primeiro para as dificuldades e menos ou posteriormente para as habilidades.

Seria aqui uma convocatória para a escuta que, segundo Dunker (2020, p. 38), se diferencia do diálogo:

A educação para a escuta não é exatamente o mesmo que uma educação para o diálogo, pois o diálogo geralmente presume regra, códigos e demais dispositivos que antecipam as condições pelas quais a conversa ou interlocução pode ocorrer. A escuta, ao contrário, é o espaço de criação ou de determinação dessas regras.

A educação é um processo, logo não tem fim, está em constante modificação. Entendo que a escuta clínica a qual faz parte do meu trabalho como psicóloga não se ausenta no momento da pesquisa. Depois de tantas leituras, estudos, escutas, idas e vindas, mergulhos prazerosos e outros que quase me sufocaram, cheguei ao IX CEDU para compartilhar experiências do PPGEdu da UCS. Um tempo de acolhimento de nutrição e reverberação para continuar a caminhada de autoria e autonomia discente e docente.

O mar tem muitos mistérios, tem muito a ensinar, semelhante ao pesquisar, ao querer saber, ao fazer perguntas. Para conhecer o mar é preciso respeito, e, como na pesquisa, requer tempo, paciência, sabedoria e serenidade.

Referências

- DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**: a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista** [on-line], n. 29, p. 101-119, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MrnR5c4CZZCNn7WnxZwzM5D/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 jan. 2023.
- PISSETTI, S. L. C. **Ecos e ressonâncias de movimentos cartográficos em cotidianos profissionais**: a etnomatemática

inspirando práticas educativas para o ensino da matemática. 2022. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

ROCHA, Alessandra Leles. A autonomia discente à luz da dinâmica socioeducativa imposta pela pandemia. **Educação, Cultura e Sociedade, Sinop**, v. 11, n. 2, p. 27-41, jul. 2021.

SILVA, M. J. S. D. *et al.* Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros. **VII CONEDU (Conedu em Casa)**, Campina Grande, v. 3, p. 827-841, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>. Acesso em: 04 set. 2024.

Mesa 3

Protagonismo e autonomia discente na Pós-Graduação: o olhar de um pesquisador da linha de formação de pesquisadores

*Lucídio Bianchetti
Francini Scheid Martins*

*“Não há estrada real para a ciência,
e só têm possibilidade
de chegar aos seus cimos luminosos
aqueles que não temem fatigar-se
ao escalar as suas veredas escarpadas”.*
(Karl Marx, 1987).

Apresentação

Por meio deste resumo ampliado, buscamos trazer alguns dados e fazer algumas reflexões em torno da temática central do IX Colóquio de Educação Discente (IX CEDU) e do I Encontro de Egressos do PPGEdu/UCS (I EEDU), evento organizado pelos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), desenvolvido entre os dias 11 e 13 de setembro de 2024.

Na Programação do IX Colóquio e do I Encontro de Egressos, objetivava-se promover um espaço e tempo de experiência, com potencial de desencadear discussões em torno do protagonismo e atuação dos discentes, que impactam em sua formação de pesquisador e atuação posterior como egressos que contribuem com a ação social e científica de valor. Na Mesa 3, que ficou sob nossa responsabilidade, foi solicitado que tratássemos da temática do pro-

tagonismo e da autonomia dos discentes a partir da perspectiva de atuação como pesquisador, na linha de formação de pesquisadores.

A preparação da mesa, nossa intervenção no Colóquio/Encontro, e o debate, após a exposição, proporcionaram-nos a oportunidade de lançar um olhar em retrospectiva sobre nossa formação e atuação como pesquisadores e na formação de pesquisadores¹, analisar a situação atual da pesquisa em educação no Brasil e visualizar algumas perspectivas. E mais: pelo fio condutor da nossa formação e atuação como pesquisadores e formadores de pesquisadores, foi possível resgatar aspectos fundantes dos primórdios da pesquisa em Educação no Brasil, das iniciativas seminais por parte de pioneiros – em especial Anísio Teixeira (1900-1971)² e Darcy Ribeiro (1922-1997) – relacionadas à implementação de um *ethos*, de uma cultura de pesquisa no país, e à análise de aspectos da situação atual e das perspectivas da pesquisa em Educação no Brasil.

Por fim, adiantamos que se manteve, neste resumo ampliado, o roteiro que foi desenvolvido no decorrer do Colóquio/Encontro, reproduzindo, em grande parte, o tom expositivo da intervenção realizada no

¹ Para interessados em saber mais a respeito, indico o texto que me foi solicitado, por parte da ANPEd, para a coletânea “Legados Pedagógicos”, relacionado à minha trajetória em termos de pesquisa dos mais de 30 anos em que estive vinculado ao PPGE/UFSC, atuando como gestor, professor, orientador e pesquisador. Nesse período, por 20 anos, estive vinculado ao CNPq como pesquisador produtividade, tendo chegado a Pq1A no período 2019-2024 (Bianchetti, 2022).

² Entre outras frentes de relevância para a Educação brasileira em geral e da pesquisa em particular, Anísio Teixeira destaca-se como criador da Universidade do Distrito Federal, em 1935; foi diretor do INEP; driador da CAPES, driador do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e, juntamente com Darcy Ribeiro, criador da Universidade de Brasília, em 1961.

evento. A perda do analítico pode ser compensada pela riqueza de dados das referências que nos serviram de base para a construção do *power point* para exposição e por este texto esquemático para compor os anais deste oportuno evento organizado e coordenado por discentes do PPGEdu/UCS.

Tese de partida

No desencadeamento da exposição, propusemos a seguinte tese a ser apresentada, debatida e comprovada, conforme segue: a despeito da proclamada e constitucionalmente prevista³ **autonomia universitária**, somente é possível entender a história da criação de um *ethos* de **pesquisa no Brasil** apreendendo-o como um processo perpassado pela **heteronomia**, traduzida em diferentes **estratégias indutivas**, com destaque para a indução financeira dos órgãos governamentais de avaliação e fomento.

Desenvolvimento da exposição

Para a busca de comprovação da tese, partimos da constatação de que, em pouco mais de 70 anos, passou-se da praticamente inexistência de pesquisas no Brasil às pesquisas individuais e, destas, caminhou-se celeremente em direção à consolidação dos/das grupos/redes de pesquisas nacionais e internacionais (Bianchetti; Thiengo, 2024). Uma história densa de protagonismos pessoais e institucionais e de induções, via políticas públicas.

³ Assim está expresso no art. 207 da Constituição Federal de 1988: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Para justificar esse olhar voltado ao passado, visando entender o presente e perspectivar, fizemos indicações de alguns clássicos que apontam para a necessária visão da tridimensionalidade do tempo a fim de entender o passado e o papel deste no presente e no futuro:

- o poeta e dramaturgo Shakespeare (2002) coloca na boca de um dos seus personagens a afirmação de que “O passado é prólogo”;
- Fanon (2023), na sua luta comprometida contra o escravismo, o racismo e a colonização, enfatiza que, estrategicamente, às vezes é “necessário recuar para avançar”;
- Habermas (1993), na obra *O passado como futuro*, afirma que é preciso conhecer, “tornar-se senhor do passado”, como condição para não repetir erros;
- e, por fim, Calvino (1994, p. 14) enfatiza que os clássicos “ajudam a entender quem somos e aonde chegamos [...]. É sempre um ponto em que nos situamos para olhar para frente ou para trás”.

Na sequência, alinhamos iniciativas seminais que ajudam a compreender o surgimento e o desenvolvimento daquilo que se denomina de *ethos*, de cultura da pesquisa no Brasil. Demos destaque à fundação/criação dos seguintes órgãos e seus respectivos anos de criação, dada sua umbilical relação com os passos iniciais da pesquisa no Brasil, em sua inserção qualificada até o presente momento no que diz respeito ao planejamento e à execução de políticas e práticas de pesquisa:

- 1937 – criação do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP);
- 1944 – criação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP);
- 1948 – criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), uma tentativa de juntar todas as áreas de conhecimento para a expansão da ciência;
- 1951 – criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo sido criada como Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior;
- 1951 – criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), sendo posteriormente denominado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, anunciado como a “lei áurea da pesquisa” no Brasil;
- 1978 – criação da Associação Nacional de Pós-graduação (e Pesquisa) em Educação (ANPEd), por indução da CAPES (somente quatro anos após a criação é que a “pesquisa” é inserida na denominação da Associação);
- 1996-98 – nesse biênio de avaliação da CAPES, passou-se da ênfase inicial da formação de professores à formação de pesquisadores;
- 1997 – o INEP passa a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Do geral para o particular, destacamos o surgimento e os objetivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS.

Nesse sentido, em 2007 é aprovado o Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Conforme consta no *site*:

O Programa de Pós-Graduação em Educação destina-se à formação de pessoal qualificado, com aprofundamento teórico-metodológico na respectiva área de estudo, para realizar pesquisas científicas e socialmente relevantes.

Objetivo

Oportunizar a reflexão teórico-metodológica qualificada, primando pela formação de pesquisadores de excelência que atuem efetivamente no contexto socioeducacional; [...] para realizar pesquisas científicas e socialmente relevantes.

Público-Alvo

Licenciados ou graduados de diferentes áreas do conhecimento, com interesse em formação como pesquisadores do campo educacional.

Constatamos que, nesse curto, porém intenso, processo, gradativamente foi se passando de uma ênfase do ensino **da** pesquisa ao ensino **pela** pesquisa. Fundante para entender esse processo de centralidade da pesquisa é ter presente aquilo que é considerado por Kuenzer e Moraes (2005) como uma verdadeira quebra paradigmática, quando, no processo de avaliação do biênio 1996-1998 da pós-graduação *stricto sensu* por parte da CAPES, passou-se da ênfase na formação de **professores** para a formação de **pesquisadores**.

Para apreender esse processo, alertamos que, a exemplo da História da Pedagogia, a curta história da pesquisa no Brasil precisava ser apreendida

[...] como um processo de vias interrompidas, de possibilidades bloqueadas, de itinerários desprezados que devem ser compreendidos e afirmados e indicados como alternativas possíveis não só do passado, mas também do presente, pelo menos

como alternativas teóricas, percursos diferentes, integradores e corretores de um modelo (Cambi, 1999, p. 38).

Paralelamente, trouxemos uma instigante reflexão de Vanilda Paiva (1998, p. 12) a respeito da diferença entre o “tempo da política” e o “tempo da pesquisa”:

O tempo da pesquisa é diferente do tempo da política. Em política, tudo é para ontem. O conhecimento precisa não apenas ser de hoje, mas ter caráter prospectivo.

Em pesquisa, tudo é para amanhã. Não apenas por eventuais descomprometimentos com o mundo concreto e sua transformação, mas porque é preciso ócio e tempo para poder digerir adequadamente bibliografias e analisar dados concretos.

E a autora citada conclui: “Custa tempo e maturidade conseguir que a escolha dos temas de pesquisa sejam pertinentes, relevantes, factíveis de trazerem novos conhecimentos considerando as condições periféricas do país” (Paiva, 1998, p. 12).

Expostos esses preâmbulos, passamos a tratar de iniciativas pioneiras que foram tomadas, especialmente no período situado entre o final da ditadura do Estado Novo (1937-1945) e início do Golpe Militar (1964), as quais vêm se demonstrado fundantes daquilo que se conseguiu construir em termos de pesquisa no país.

Livro *O Brasil como laboratório*, um “clássico” quase desconhecido

Na sequência da intervenção, apropriamo-nos de dados e reflexões de Libânia N. Xavier, em seu livro *O Brasil como laboratório: Educação e Ciências Sociais no Projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas*

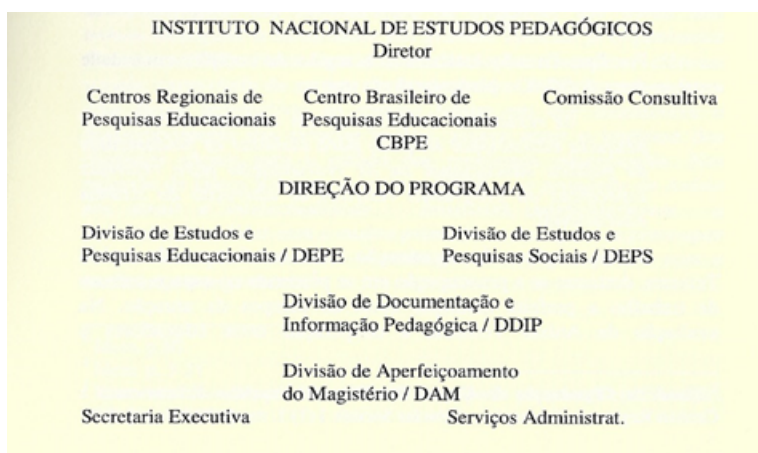
Educacionais – CBPE/INEP/MEC (1950-1960). Nesse livro, pouco divulgado, estão relacionadas e analisadas as iniciativas que foram tomadas no período entre ditaduras (Estado Novo e Golpe Militar) e que, dado seu pioneirismo, podem ser consideradas fundantes e determinantes daquilo que é hoje a pesquisa no Brasil.

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs)

A obra de Xavier (1999) trata da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) no ano de 1955 e da indução dessa política pública na constituição dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) no ano de 1956. O CBPE subdividia-se em Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), sob a liderança de Anísio Teixeira, e Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), sob a responsabilidade de Darcy Ribeiro. A política e as produções dessas divisões eram predominantemente socializadas, respectivamente, pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e pela *Revista Educação e Ciências Sociais*.

Na sequência, apresentamos o Organograma do CBPE (Figura 1):

Figura 1 – Organograma do CBPE



Fonte: Xavier (1999, p. 101).

O objetivo do CBPE era “Promover a auto-organização do campo educacional e consolidar uma identidade específica, de forma a **impor a questão educacional como objeto de pesquisa**” (Xavier, 1999, p. 205, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o CBPE foi um “ponto de contato entre a Unesco e a OEA e a produção de pesquisas [...] e da formulação de políticas educacionais no Brasil dos anos 50/60 do século passado”. Foi criado como “Núcleo de organização e de orientação da pesquisa científica” nacional e de regionalização da pesquisa sob indução e patrocínio do Estado.

Os Centros Regionais (CRPEs), por sua vez, objetivavam dinamizar, regionalmente, “a pesquisa, a organização documental, a montagem de cursos voltados para a formação de pesquisadores e o aperfeiçoamento de professores, promovendo também a experimentação de novos métodos e técnicas pedagógicas” (Xavier, 1999, p. 79).

Nesse processo, Anísio Teixeira (*apud* Vianna Filho, 1990, p. 141) ressalta que:

O problema de preparar o pessoal para o Centro (CBPE) parece-me ser da mais alta prioridade. Pois a dificuldade suprema é de pessoal realmente habilitado para o trabalho de pesquisa e planejamento educacional.

Como iremos fazer isto com os professores que temos? Não vejo como formar professores para a reconstrução nacional, que dia a dia se faz mais urgente no Brasil, senão enviando-os para o exterior. O preparo no estrangeiro de professores para as escolas de demonstração, será uma condição essencial para conseguir recursos para essas escolas. Sem as escolas de demonstração, o nosso trabalho não passará de levantamentos. A pesquisa aplicada em educação não pode prescindir das escolas-laboratório.

Na obra de Xavier está detalhadamente explicitado o quanto as iniciativas coordenadas pelo Centro Brasileiro e pelos Centros Regionais contribuíram para a tão necessária e desejável cultura de pesquisa. Da mesma forma, o quanto esses Centros, em sua capilaridade regional, contribuíram para que essa cultura da pesquisa cobrisse o território nacional, embora em intensidades diversas, nas diferentes regiões do país.

Depois de sua criação, na década de 1950, e de um auge de atuação desses Centros, nesse mesmo período, na década de 1960, eles foram extintos e sua estrutura e seu pessoal absorvidos pelas universidades, como exemplarmente ocorreu com a Universidade de Brasília (Villar; Castioni, 2012). Nesta, tendo respectivamente na reitoria e vice-reitoria Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, fazem-se sentir as influências dos Centros, nas discussões entre esses dois expoentes da educação, da sociologia e da pesquisa no Brasil.

Entre eles dá-se uma discussão em relação ao *locus* mais adequado da pós-graduação e da pesquisa na UnB, em processo de criação. Para Anísio Teixeira, essa universidade deveria dedicar-se somente a cursos/programas de pós-graduação. Já para Darcy, na UnB deveriam ser oferecidos cursos de graduação e de pós-graduação, na perspectiva de uma universidade integral.

Nesse debate, Darcy se declara em dívida com Anísio Teixeira, uma vez que reconhece ter, com ele, aprendido, sobretudo,

[...] que o principal produto da pesquisa científica não é a dissertação nem a tese – e nem mesmo o artigo ou livro que contribuem para ampliar o saber –, mas a formação de gente capacitada para usar o método científico. Gente que só se consegue preparar ali onde se pesquisa, mas onde o pesquisador se ocupa também das tarefas de ensino (Xavier, 1999, p. 81).

Dos Centros Brasileiro e Regionais ao Programa de Intercâmbios e Estágios

O refluxo e a extinção dos Centros Brasileiro e Regionais, seguidos da assunção, por parte de universidades, do pessoal e da estrutura desses Centros, foram mostrando, gradativamente, que a gênese da pesquisa no Brasil estava assentando-se e em processo de adensamento, de tal forma que a extinção dos Centros não significou a volta à estaca zero da pesquisa no país.

É no bojo desse adensamento que pesquisadores, embora dispersos em algumas universidades e instituições públicas e privadas de pesquisa, propõem um Programa de Intercâmbios, formalizado por meio de Estágios. Nessa direção:

Em fins de 1981, constatava-se que a pesquisa educacional no país se desenvolvia de modo esparso em universidades e instituições autônomas, públicas ou privadas, com alguns núcleos dispersamente desenvolvidos, em função de suas condições materiais e humanas e também em função da origem e da evolução de suas atividades (Gatti, 2005, p. 125).

Conforme Gatti (2005), por meio do Programa/Estágios, objetivava-se:

- a. convivência entre pesquisadores;
- b. troca de informações, experiências e ideias realizadas em função de interesses comuns;
- c. a partir da instalação do Intercâmbio, incentivo a outras formas de colaboração entre os pesquisadores e entre os Centros, tais como a realização de pesquisas comparativas ou em colaboração (Anped, 1984).

Na sequência, Gatti (2005, p. 127) detalha como os Estágios funcionaram:

Pesquisadores de um Centro responsável por pesquisas em andamento deslocavam-se para outro Centro durante certo tempo e ali entravam em contato com pesquisadores envolvidos em pesquisas sobre os mesmos problemas ou realizadas com a mesma metodologia ou interessados em uma mesma teoria, para a troca de experiências e de ideias em situação de trabalho.

Sob a Coordenação do Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, em dezembro de 1981, ocorreu a 1ª reunião com as seis universidades convidadas a participar: UFMT, UFPA, UFRGS, UFSC, UFC e UFPB. A segunda etapa compreendeu a integração de mais oito IES: UFPR, UFPE, UFBA, UFAM, UFF, UFAL, UFGO e IESAE/FGV. Entre 1985 e 86, mais

cinco universidades participaram: UFRN, UFMS, UFMG, UFRJ, UnB, USP e PUC/SP.

Em cada uma dessas universidades havia os núcleos de pesquisa e as temáticas-âncora de pesquisa dinamizadas por pesquisadores ou grupos.

Do Programa de Intercâmbios aos GTs da ANPEd

A criação da ANPEd, no ano de 1978 – estimulada pela CAPES ou de “parto induzido”, conforme Alceu Ferraro (2005) – era vista como a possibilidade de a Associação assumir a avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Nessa direção, foram feitas muitas tentativas de a Associação responsabilizar-se pela avaliação, mas isso nunca aconteceu, embora muitos professores e pesquisadores pertencentes aos quadros da ANPEd tenham composto equipes de avaliação da PG no contexto das Comissões de Avaliação da CAPES.

A partir de meados da década de 1980, as interlocuções entre órgãos de avaliação e fomento e os pesquisadores passaram a ser feitas com os Programas de Pós-Graduação em Educação. Dessa forma, os Programas e Intercâmbios passaram a ser realizados em articulação com os Grupos de Trabalho (GTs) da ANPEd, ampliando e melhorando a capilaridade de iniciativas relacionadas à pesquisa em todas as regiões do país.

Na sequência, aparecem relacionados os Grupos de Trabalho da ANPEd, criados como Grupos de Estudo e, ao afirmarem-se, sendo aceitos como Grupos de Trabalho no decorrer desses 46 anos de existência da associação. A relação dos GTs é se-

guida pela relação dos três Grupos de Estudo que, no momento atual, aspiram transformarem-se em Grupos de Trabalho.

Os Grupos de Trabalho da ANPED

GT02 – História da Educação
GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos
GT04 – Didática
GT05 – Estado e Política Educacional
GT06 – Educação Popular
GT07 – Ed. de Crianças de 0 a 6 anos
GT08 – Formação de Professores
GT09 – Trabalho e Educação
GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita
GT11 – Política da Educação Superior
GT12 – Currículo
GT13 – Educação Fundamental
GT14 – Sociologia da Educação
GT15 – Educação Especial
GT16 – Educação e Comunicação
GT17 – Filosofia da Educação
GT18 – Ed. de Pessoas Jovens e Adultas
GT19 – Educação Matemática
GT20 – Psicologia da Educação
GT21 – Ed. e Relações Étnico-Raciais
GT22 – Educação Ambiental
GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação
GT24 – Educação e Arte

Grupos de Estudo

GE Cotidianos – Éticas, Estéticas e Políticas
GE Educação e Povos Indígenas
GE Corpo e Educação

Alguns números do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e do Sistema Nacional de Pós-graduação

Avançando na exposição, apresentamos alguns dados que evidenciam o quanto se avançou na área de pesquisa, em termos de dados quantitativos, a

partir do momento em que se começou a contar com estatísticas, organizadas e socializadas desde o surgimento do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, em 1993. São números substantivos que, com o passar dos anos, vieram mostrando que, além da quantidade, se avançou em termos qualitativos.

Tabela 1 – Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq

Dados	1993	2023
Nº de IES no Diretório	99	587
Grupos de Pesquisa	4.402	42.852
Linhas de Pesquisa	N/C	156.386
Pesquisadores	21.541	247.455
Pesquisadores doutores	10.994	168.028

Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

Um pouco da origem e da afirmação da cultura de pesquisa no país é apresentada por Menga Lüdke, em texto publicado na *Revista Brasileira de Educação* da ANPED.

A autora, referindo-se a essa questão da afirmação de um *ethos*, de uma cultura de pesquisa e da organização dos programas de pós-graduação, com suas linhas de pesquisa e seus grupos, bem como dos incentivos dos órgãos de avaliação e de fomento, enfatiza:

Fomos evoluindo como podíamos, dentro dos nossos limites de recursos e ante as exigências de atender às diversidades regionais de nosso país. Despertamos para a urgência de desenvolvimento das atividades de pesquisa e lançamos mão da ideia de linhas de pesquisa, de inspiração norte-americana. Não tínhamos, entretanto, as mesmas condições de desenvolver grupos de pesquisa, reunindo professores e estudantes [...]. Mas há muito vínhamos nos preocupando com esse aspecto, e

agora me parece evidente a mudança cultural já ocorrida, sustentada sobretudo pelo CNPq, no caminho da multiplicação desses grupos, hoje apresentando uma atividade intensa, em várias das nossas universidades, ainda que não em todas. São as bolsas de auxílio ao pesquisador e de iniciação científica para os estudantes de graduação que representam, sem dúvida, a melhor maneira de desenvolver futuros pesquisadores, pela participação em GPs (Lüdke, 2005, p. 122).

Na sequência, mostrando o quanto se avançou em pouco tempo, em termos de pós-graduação *stricto sensu*, destacamos alguns dados do Sistema Nacional de Pós-Graduação, relacionados a número de pesquisadores, de programas, de alunos matriculados e contribuição do Brasil na produção científica mundial. Sinteticamente: em 2023, um total de 109.548 pesquisadores estavam vinculados aos 7.064 Programas de Pós-Graduação que compõem o SNPG. O sistema contava com 424.081 pós-graduandos em PPGs das diversas áreas do conhecimento.

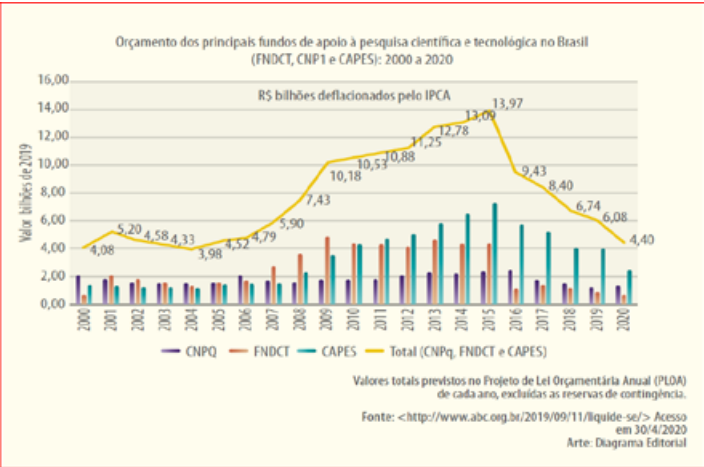
Como resultado do investimento em pós-graduação e pesquisa, o país contribuiu com 3,2% da produção científica mundial, ocupando a 14^a posição em número de publicações entre os países.

Assim, somando-se os dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq com os do Sistema Nacional de Pós-graduação da CAPES, torna-se possível visualizar o quanto se avançou em tão pouco tempo em termos de pesquisa e pós-graduação no país, a partir daquelas iniciativas pioneiras das décadas de 1950 e 1960.

Continuando a exposição, projetamos dois gráficos que permitem visualizar o investimento em pesquisa e na universidade pública, com valores em

bilhões e o movimento decrescente desse investimento em período histórico específico, propiciando condições de refletir sobre as consequências deletérias da falta ou diminuição de investimentos à política de ciência e tecnologia e à universidade, aspecto que será retomado nas considerações finais.

Gráfico 1 – Orçamento dos principais fundos de apoio à pesquisa científica e tecnológica no Brasil (FNDCT, CNPQ e CAPES): 2000-2020



Fonte: Sguissardi (2024).

Gráfico 2 – Orçamento das universidades federais (2000-2023)



Fonte: Sguissardi (2024).

Mais dados estatísticos e análises sobre esse processo de diminuição de investimentos em pesquisa e suas consequências podem ser obtidos em Sguissardi (2024) e Reis (2021).

Alguns desafios aos pesquisadores e pós-graduandos

Avançando na exposição, elencamos alguns desafios que estão postos no sentido de ampliar e qualificar a pesquisa em Educação, a saber:

- envolvimento com grupos e redes nacionais e internacionais de pesquisa;
- atuação do grupo de pesquisa como formador de pesquisadores, com a importância da diversidade temática e da experiência dos pesquisadores em diferentes estágios de formação e atuação;
- busca de uma abordagem mais interdisciplinar na pesquisa, do sujeito interdisciplinar à necessidade do grupo de pesquisa;
- compreensão das possibilidades e dificuldades destes tempos de Inteligência Artificial/ algoritmo, potencialidades e aspectos éticos da pesquisa;
- busca de financiamentos que possibilitem a superação das assimetrias regionais, nacionais e internacionais.

Conclusões

Um olhar em retrospectiva, no que diz respeito à história da pós-graduação e da pesquisa em Educação no Brasil, evidencia a importância das iniciativas pioneiras protagonizadas por renomados

intelectuais, dentre os quais avultam nomes como os de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Observa-se também que as iniciativas em termos de pesquisa e pós-graduação, além de serem fruto desse conjunto de intelectuais engajados, estão também relacionadas a um período peculiar da história do Brasil. Como diz Xavier (1999, p. 03, grifo nosso), “os anos de 1950 e início dos 60, situam-se politicamente entre uma espécie de **intervalo democrático**, imprensado entre o fim do Estado Novo e o movimento político militar de 1964”. Assim, a junção entre o protagonismo de alguns e as condições históricas propícias favoreceu iniciativas e criações que, mesmo com diferentes tentativas ou formas de atentar contra, não impediram que a pós-graduação e a pesquisa frutificassem e alcançassem a dimensão que têm hoje, com as contribuições que vieram, estão e, em perspectiva, continuarão suscitando.

Atentados contra a educação em geral e à instituição universidade pública, em especial, foram muitos e de diferentes matizes nestes últimos 70 anos. A ditadura iniciada em 1964 e os governos de Collor de Melo (1990-92), Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022) representaram frontais atentados às políticas públicas de ciência e tecnologia e, particularmente, no que diz respeito à universidade pública em geral e à pesquisa em particular. Os prejuízos decorrentes desses governos, contudo, só não foram maiores e mais deletérios do que o constatado em função de resultados alcançados por aquelas iniciativas pioneiras e graças a uma comunidade científica que, a duras penas, conseguiu preservar – e muitas vezes reverter! – e colocar em funcionamento aquilo que é

hoje a universidade pública, a política de ciência e tecnologia e o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Em um movimento que mistura heteronomia com autonomia, veio-se construindo aquilo que é hoje a política de ciência e tecnologia e o Sistema Nacional de Pós-Graduação do país.

A constatação que emerge desse período histórico, porém, permite visualizar o quanto é fácil e quão pouco precisa ser feito para destruir trajetórias e anular conquistas que demandaram tantos esforços. Não é preciso nem tomar atitudes contrárias, frontais, basta apenas estancar ou diminuir os investimentos, deixar de criar e apoiar políticas públicas, que todo um trabalho de construção, mantido a duras penas é interrompido ou enfraquecido, com as consequências que se tem observado nesses últimos anos e que os Gráficos 1 e 2 deixam tão evidente.

Finalmente, eventos como esse Colóquio/Encontro, especialmente por ser resultante de um conjunto de iniciativas do PPGEdu/UCS e, particularmente, pelo fato de ser coordenado e executado por discentes da pós-graduação *stricto sensu*, são eventos alvissareiros, que propiciam a crença de que as iniciativas dos pioneiros, em condições dadas, estão sendo levadas qualificadamente à frente, em outros espaços-tempos, por outros personagens, em outras circunstâncias, contudo com promissores resultados.

Que possamos “subir nos ombros desses gigantes” que nos antecederam e, assim, avançar quantitativamente e radicalizar na busca pela qualidade da ciência, da tecnologia, da pós-graduação e da pesquisa, de tal forma que melhorias sejam implementadas na direção da equidade e da igualdade de benefícios

para o conjunto da população, como resultado desses investimentos. Afinal, asseverava o intelectual engajado Bertolt Brecht (1896-1956): “Eu sustento que a única finalidade da ciência seja aliviar a canseira da existência humana”.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Documento sobre o Programa de Intercâmbio**. 1984 (datilografado).

BIANCHETTI, L. Da busca e da constituição de uma temática de Pesquisa: Orientação e escrita de Dissertações e teses. Legados Pedagógicos/Pedagogical Legacies. **Education Review/Resenhas Educativas**, v. 29, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/er.v29.3651>

BIANCHETTI, L. Grupos de pesquisa e formação de orientadores. Depoimentos de pesquisadores. **Cad. Pesqui.**, v. 52, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053148943>

BIANCHETTI, Lucídio; THIENGO, Lara Carlette. Pesquisa em educação: Do indivíduo ao/a grupo/rede internacional – Apontamentos sobre origens e perspectivas. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 33, n. 73, p. 74-90, jan./mar. 2024.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2023.

FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro e Campinas, n. 30, p. 47-69, set./dez. 2005.

FREITAS, M. C. Desempenho e adaptação da criança pobre à escola: o padrão de pesquisa do CRPE-SPI. **Educ. Pesqui.**, v. 40, n. 3, set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014091590>

GATTI, B. A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira**

de Educação, Rio de Janeiro e Campinas, n. 30, p. 124-132, set./dez. 2005.

HABERMAS, J. **O passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Presente, 1993.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set./dez. 2005.

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro e Campinas, n. 30, p. 117-123, set./dez. 2005.

MARX, K. **O Capital**. 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987.

PAIVA, V. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, M. J. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. Anais do II Seminário internacional. São Paulo PUC: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, História e Política, 1998.

REIS, L. F. Dívida Pública e Subfinanciamento da Educação Superior e da Ciência e Tecnologia no Brasil (2013-2020). Painel: Políticas, gestão e direito à educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção. **Anais ANPEd. 40ª Reunião Nacional**, 20 out. 2021.

ROCHA, J. A. de L. **Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira**. Desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. Salvador: EDUFBA, 2019.

SGUISSARDI, V. Universidade no século XXI. Desafios e Perspectivas. Palestra de abertura do Processo de PDE da UFFS, 21 de março de 2024. PPT com gráficos e tabelas de Nelson do Amaral e produções da Editora Diagrama Editorial. 2024.

SHAKESPEARE, W. **A tempestade**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2002.

VIANNA Filho, L. **Anísio Teixeira: a polêmica da Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VILLAR, J. L.; CASTIONI, R. (org.). **Diálogos entre Anísio e Darcy**. O projeto da UnB e a educação brasileira. Brasília: Verbena, 2012.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório**. Educação e Ciências Sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas

Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960). Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

XAVIER, L. N. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 669-682, abr./jun. 2012.

**GT1: Educação e (auto)transformação:
bem comum, autonomia, inovação e
novos futuros.**

A velhice e a educação: uma trama a ser (re)criada

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, formação da pessoa idosa.

Palavras-chave: Direito à educação na/da velhice; conceitos educacionais

*Amanda Khalil Suleiman Zucco
Doutoranda em Educação – Universidade de Caxias do Sul*

Introdução

As questões sociais não direcionam a atenção necessária para a promoção de incentivos e ações voltadas à formação educacional que atenda às necessidades da velhice. Isso se deve ao fato de que pouco se discute e quase nada se concretiza em relação ao direito à educação na/da velhice. Frequentemente, essa questão é ignorada ou minimizada. Há uma concessão sociocultural que descarta a necessidade e a utilidade da educação para a população idosa, o que se reflete no silenciamento que permeia essa temática. Desse modo, questiona-se, considerando o silêncio em torno da educação na/da velhice e a maneira como alguns conceitos educacionais (Educação Continuada, Educação Permanente e Aprendizagem/Educação ao longo da vida) se relacionam com o envelhecimento humano, quais implicações isso tem para a formação da pessoa idosa?

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo discutir o silêncio que acomete a educação

na/da velhice, com foco nos conceitos de Educação Continuada, Educação Permanente e Aprendizagem/ Educação ao longo da vida, a fim de compreender suas contribuições para a formação da pessoa idosa. Com vistas a alcançar esse objetivo, o percurso metodológico adota uma abordagem bibliográfica, estruturada em dois movimentos discursivos: primeiro, examina o silenciamento que afeta a educação na velhice a partir do Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 14.423 de 2022); segundo, analisa tais conceitos da educação, com o intuito de investigar sua relação com o envelhecimento. Não se trata de nos orientarmos por uma apresentação teórica dos conceitos, mas dispô-los em relação ao envelhecimento humano para pensarmos a educação na/da velhice. Este estudo faz parte da pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UCS) e busca explorar uma outra compreensão sobre a educação na/da velhice a partir de uma construção epistemológica. Além disso, este trabalho se alinha ao GT1 ao abordar a educação voltada ao envelhecimento humano como um direito da humanidade.

O silêncio da educação na/da velhice: a trama da omissão

Na obra *A Velhice*, Simone de Beauvoir utiliza a expressão “conspiração do silêncio” para destacar a negligência social em relação à velhice. Percebemos que essa omissão continua atravessando épocas e ameaçando diferentes áreas, em especial, a educação. Isso porque, na grande maioria dos contextos socioculturais, a pessoa idosa encontra dificuldades para usufruir de direitos promulgados. Tais direitos que, na maioria das realidades sociais, não são efeti-

vados. Quando viável, é capaz de usufruir do direito fundamental à saúde prestado pelo Estado por meio da assistência ou de entidades públicas. Portanto, apesar de a educação ser um direito de todos, na realidade, ela se torna uma escolha acessível para poucos.

Se colocarmos nosso olhar no Estatuto da Pessoa Idosa, veremos que a educação não está presente significativamente. Podemos confirmar essa afirmativa a partir do Estatuto da Pessoa Idosa, um dos documentos legais considerado referência no assunto. Na redação da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (atualizada pela Lei nº 14.423 de 2022), podemos destacar a aparição do termo “educação” em 9 (nove) vezes. Importante dizer que, dentre os achados na lei, três das menções encontram-se nos artigos tachados-revogados e uma delas está no título do capítulo V “Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer”. A seguir, citamos as quatro aparições do termo “educação”:

É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar à pessoa idosa, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2022, título I, art. 3, grifo nosso).

A pessoa idosa tem direito a *educação*, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade (Brasil, 2022, cap. V, art. 20, grifo nosso).

O poder público criará oportunidades de acesso da pessoa idosa à *educação*, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ela destinados (Brasil, 2022, cap. V, art. 21, grifo nosso).

As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da *educação* ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais (Brasil, 2022, cap. V, art. 25, grifo nosso).

Diante dessas menções, percebe-se que a educação permanece sendo um tema distante quando se trata da realidade da velhice. E isso se mostra, em parte, quando vemos o dado alarmante de que grande parte da população idosa é analfabeta ou possui um baixo nível de escolarização. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2022) aponta que o analfabetismo ainda é maior na população idosa, sendo que há um cenário no qual persiste mais de 20% da população de 60 anos ou mais de cor preta ou parda na condição de analfabeta.

Embora tenhamos observado um crescimento significativo na participação de idosos em ambientes educacionais (EJAs, universidades da terceira idade, entidades privadas, etc.), esse aumento, por si só, não apresenta uma formação adaptada às diferentes realidades que constituem o envelhecimento humano. As propostas educacionais atuais tentam abordar as necessidades específicas da velhice, oferecendo soluções adaptadas e imediatas para este estágio da vida. No entanto, essas abordagens muitas vezes carecem de uma profundidade que considere a complexidade e a diversidade que perfazem o processo de envelhecer. Isso se mostra em dois aspectos distintos. Por um lado, as instituições veem a velhice como um “filão de mercado”, oferecendo uma variedade de atividades, cursos e oficinas para o público idoso. Por outro lado, observa-se uma falta de ação por parte do Estado na promoção de medidas

e políticas que garantam uma educação adequada e planejada especificamente para a diversidade dos idosos. Nesse contexto, a educação da pessoa idosa é frequentemente vista como uma possibilidade que depende mais de investimentos e esforços individuais e familiares do que de ações governamentais e políticas públicas.

A educação na/da velhice a partir dos conceitos educacionais

Na contramão das visões sociais que circundam a velhice e lhe atribuem um sentido pejorativo, há diferentes discursos que orientam outras maneiras de olhar para a população idosa. Embora haja estigmas culturais que discriminam o sujeito velho, os quais, cada vez mais, são deslegitimados por pesquisas e conhecimentos científicos, essa mudança de visões não elimina os problemas sociais que cercam o envelhecimento. Assim, apesar de algumas concepções educacionais oferecerem a possibilidade de transformar visões depreciativas sobre a velhice, muitas delas são capturadas e condicionadas por interesses econômicos. Diante desse contexto, colocamos em debate os seguintes conceitos da educação, com o intuito de aproximá-los da velhice: Educação Continuada, Educação Permanente e Aprendizagem/Educação ao longo da vida.

No que se refere à Educação Continuada, demarcamos o uso da expressão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, expõe o caráter profissional com o qual ela é reconhecida. Esse aspecto está presente nos seguintes artigos:

Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (LDB, 2017, p.32).

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão: III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (LDB, 2017, p.43).

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (LDB, 2017, p.51).

Apesar de haver discursos plurais acerca da educação, pode-se observar que a perspectiva que fundamenta sua compreensão está, inicialmente, voltada para o aprimoramento profissional. Nesse viés, a educação continuada tem como projeção qualificar, via atualização de conhecimentos e informações, o sujeito profissional que atua no mercado de trabalho. Com isso, Scoralick-Lempke e Barbosa (2012) reconheceram que as informações possibilitam ao trabalhador manter ou melhorar suas habilidades, e, conseqüentemente, continuar inserido no mercado de trabalho. Logo, orienta-se uma ideia de formação inclinada para a permanente busca de informações, de modo que, conforme Collares, Moysés e Geraldi (1999), busque-se continuamente a atualização dos sujeitos, informando-os acerca das descobertas do mundo científico e suas finalidades para agir no mundo do trabalho.

Nessa direção, pensar a educação na/davelhice, tratada a partir da Educação Continuada, pressupõe que o sujeito busque o processo formativo como uma atualização de si. Ou seja, “a educação continuada atua como forma de proporcionar ao idoso contato com as informações mais recentes, permitindo seu de-

envolvimento enquanto indivíduo sintonizado com a sociedade em que vive” (Guedes, 2006, p.26). Esse contexto faz com que o sujeito procure transformações de acordo com as atualizações sociais. No entanto, a educação continuada voltada para o idoso foca em processos formativos baseados na absorção de novas informações e na atualização contínua, necessária para enfrentar as constantes transformações do mundo. Portanto, uma educação na/da velhice, baseada apenas na atualização e nas contingências da informação, não é capaz de considerar a facticidade e a historicidade dos múltiplos contextos sociais das pessoas idosas.

Ao tratarmos da Educação Permanente, vamos encontrar, no desenvolvimento da tese de Moacir Gadotti, sua denúncia acerca da mitificação. O autor irá apresentar por um viés da modernidade, o mito da educação como utopia da sociedade, o qual: “Um sistema de educação, global e universal, em resumo, permanente, seria a garantia das liberdades e da libertação do homem” (Gadotti, 1984, p. 56-57). Nesse contexto, Gadotti (1984) coloca em debate a democratização da educação como um privilégio de alguns e afirma que: “A noção de democratização no contexto da Educação Permanente está portanto, mais relacionada com a *extensão de um privilégio* do que com a eliminação dos privilégios” (Gadotti, 1984, p. 58, grifo do autor). Diante dessa perspectiva, é possível perceber que a Educação Permanente não se aproxima de diferentes realidades sociais da velhice. De certo modo, a educação na/da velhice é uma condição que precede determinados fatores socioeducacionais.

A perspectiva da Educação Permanente relacionada ao campo do envelhecimento populacional, demarca justificativas sociais que projetam no sujeito um modo ativo de agir e perseguir sua formação. Ou seja, a Educação Permanente sugere à sociedade “uma questão vital para a continuidade do processo de desenvolvimento por permitir que o indivíduo continue ativo e participante em sua comunidade” (Scoralick-Lempke; Barbosa, 2012, p. 652). Posto isso em relação com a velhice, é dado ao sujeito idoso a tarefa de continuar desenvolvendo-se, a fim de perseguir sua própria educação.

A busca por ressaltar a ideia de sujeito ativo, perseguida pela perspectiva da Educação Permanente, indica um princípio articulado ao modo de vida social. O público idoso vive a necessidade de alcançar as transformações sociais, culturais e tecnológicas, sem que ele fique preso ao passado remoto e imóvel. O termo *ativo* sugere que o sujeito continue sendo responsável por estar no mundo a partir desse estado atuante, em que se põe a perseguir sua própria educação. Portanto, a partir dessa perspectiva, é possível dizer que prevalece uma condição de pessoa ativa, a qual está condicionada socialmente como responsável por desenvolver-se, privilegiando, assim, determinados contextos sociais e eliminando a diversidade presente na população idosa.

Haddad posiciona uma problematização acerca da Educação Permanente em relação à velhice, isto é, ela “é produto da ciência voltada para os interesses da sociedade capitalista” (2017, p. 154). Aliado a isso, o sujeito que envelhece torna-se responsável por continuar investindo na sua própria formação, a fim de se tornar capaz de perseguir tanto as transfor-

mações atreladas às exigências da sociedade, como uma velhice bem-sucedida.

Hoje a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida é uma continuação do sonho comeniano, mas transformado em pesadelo sob a ilusão de que cada um, como empresário de si mesmo, poderá ser bem-sucedido e feliz no mercado que é o mundo ou no mundo que é um grande mercado, um supermercado (Noguera-Ramírez, 2015, p.7-8).

O modo como a citação acima desloca a leitura das ideias de educação permanente e aprendizagem ao longo da vida para o plano do empresariamento de si parece ser o principal argumento para justificar a posição a ser assumida. Este é um dos núcleos do capitalismo atual: transmutar o direito cidadão (dimensão pública) em bem de consumo (satisfação – dimensão privada); para tal, o cidadão vertido em indivíduo consumidor passa a ser responsabilizado/culpabilizado pelo êxito ou fracasso dos resultados que alcança; assim, buscar educação permanentemente deixa de ser uma possibilidade, mas uma coerção. O “ativo”, nesse processo, opõe-se ao “reflexivo”. Diferentemente da tradição aristotélico-arendtiana, que posiciona a ação articulada à contemplação, o projeto capitalista associa a ação à efemeridade do que produz resultados/satisfação/produção. É essa captura capitalista sobre a educação permanente e o aprendizado ao longo da vida, que constrange a pessoa velha a se empresariar, que justifica a posição assumida aqui.

Desse modo, podemos perceber, a partir da Perspectiva da Educação Popular, que a Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida, segundo Gadotti (2016), perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania,

e, gradualmente, a referência passou a se focar nos interesses do mercado.

Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse “ethos” mercantil deslocou a educação para a formação e para aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário (Gadotti, 2016, p. 3).

Nesse sentido, são oferecidos programas com atividades vinculadas à educação superior que pertencem a universidades abertas para a terceira idade e atendem tanto a educação permanente como a educação continuada, como uma alternativa para quem não deseja colar grau (Scoralick-Lempke; Barbosa, 2012). Tais propostas educativas destinam-se, na sua grande maioria, exclusivamente para acolher o significativo crescimento do público idoso que possui renda alta.

Devido a isso, em vez de a educação na velhice ser tratada como um direito exequível para todos, ela passa a ser vista como uma oportunidade especialmente para uma parte da população. Isso porque, na maioria das vezes, somente as pessoas que possuem condições socioeconômicas são capazes de se beneficiar das propostas educacionais disponíveis a esse público. Isso se faz presente justamente pelo fato de que os programas educacionais voltados ao público idoso, na sua grande maioria, são ofertados por instituições de ensino superior públicas e/ou particulares e entidades de caráter privado. Logo, a pessoa idosa que pode utilizar propostas educacionais é aquela

que tem acesso aos programas e propostas de formação. Aliás, vemos que o mercado se molda rapidamente: a quem não pode pagar pelas oportunidades mais seletivas, algo acessível lhes será ofertado; ou seja, enquanto há alguma possibilidade de produzir relações de consumo, o mercado irá segmentando-se e buscando adequar-se a cada segmento econômico da população.

Sendo assim, o silêncio que acomete a educação de pessoas idosas projeta-se para além da Lei que dispõe o Estatuto da Pessoa Idosa. É possível perceber a ausência do assunto por meio da busca, com diferentes termos (velhice, pessoa idosa, idoso, envelhecimento), nos documentos reconhecidos no campo da educação. Um exemplo está no texto da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors (1998). Nesse relatório para a UNESCO, intitulado “Educação um tesouro a descobrir”, não é apresentado em nenhum momento um tópico que trate a educação com relação ao envelhecimento. Outros temas são posicionados e discutidos, porém há apenas uma menção ao envelhecimento que não se relaciona ao campo educacional, mas descreve o quadro global da população. O texto refere que a educação, ao longo de toda a vida, “não é um ideal longínquo, mas uma realidade que tende, cada vez mais, a inscrever-se nos fatos, no seio de uma paisagem educativa complexa, marcada por um conjunto de alterações que a tornam cada vez mais necessária” (Delors, 1998, p.104). Apesar de o documento discutir a educação ao longo da vida, a velhice é, incontestavelmente, omitida. Nisso, vemos que o silêncio ganha um sentido paradoxal: por ser subjugado, ele nos grita o que tem a dizer. A falta de

discussão que possa representar o grupo social denuncia a grande maioria dos conceitos e discursos educacionais tratados a partir de uma perspectiva voltada ao envelhecimento, reforçando um modelo de educação do sujeito que se promove em direção às demandas e urgências do mercado de trabalho.

Considerações finais

A pesquisa revela que, embora a educação seja um direito fundamental, a realidade enfrentada pelos idosos mostra uma grande lacuna na implementação de políticas e práticas educacionais que consideram suas necessidades. O “silêncio” sobre a educação para a velhice reflete não apenas uma omissão estatal, mas também uma visão cultural e econômica que marginaliza a educação voltada para idosos. Os conceitos de Educação Continuada, Educação Permanente e Aprendizagem/Educação ao Longo da Vida, quando aplicados à velhice, frequentemente revelam um viés mercadológico que transfere a responsabilidade pela (auto)formação do sujeito idoso para o próprio indivíduo, em vez de assegurar o apoio e a responsabilidade do Estado.

Desse modo, tais discursos nos sugerem que a educação na/da velhice está predisposta a seguir uma perspectiva que corresponda às necessidades de viés econômico. Nesse sentido, tais propostas estão mais direcionadas para a oferta de atividades que possam ser aceitas pelo público do que para pensar e se articular com as especificidades que envolvem a velhice. Nisso, está imerso o valor mercadológico que ainda está incluso nas múltiplas realidades educacionais relacionadas às pessoas velhas. Logo, o sistema capitalista é responsável por apresentar

quais as necessidades precisam ser adotadas para a formação e, até mesmo, para sobrevivência da população idosa.

Nesse contexto, uma visão de educação que encontra ressonância na velhice é aquela que corresponde aos sentidos atribuídos na vida social. Se, por um lado, vemos uma velhice desejosa por seguir ocupando espaços formativos, por outro, parece que há um pressuposto de negação da velhice por quem busca propostas educativas. Há uma ideia de educação que corresponde a uma juventude eternizada. Ou seja, em alguns casos, a educação é vista como um modo de o sujeito postergar o processo de envelhecimento. Assim, a educação assume uma concepção de atualização do sujeito como dimensão formativa.

Precisamos reconhecer as questões que permeiam a educação na/da velhice. Em virtude disso, não há como negligenciarmos o contexto que a constitui, a fim de colocarmos, na mesma proporção, por exemplo, a educação básica. São concepções distintas entre si, das quais se espera a ocorrência em momentos diferentes da vida humana. Nisso, ressalta-se a imprescindibilidade de assumirmos o que de fato constitui o envelhecimento para assim pensarmos na educação na/da velhice. Nessa mesma proporção, só conseguiremos pensar uma perspectiva de formação que esteja voltada para a pessoa idosa, isto é, aquela que é capaz de olhar cuidadosamente para as pluralidades e singularidades emergentes de suas condições existenciais e assim desdobrar e ressignificar os seus sentidos para a formação.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Estatuto do Idoso. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, 202-219, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300011>.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação: o enriquecimento da educação e a Educação Permanente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Coletânea de textos CONFINTEA**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. 379 p. ISBN 978-85-60331-54-3.

GUEDES, Débora Wilza de Oliveira. **Educação continuada e projeto de vida de pessoas idosas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. A biopolítica educacional e a conversão dos sujeitos em indivíduos. **IHU Online**, São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Edição 472, 2024. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao472.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

SCORALICK-LEMPKE, N. N.; BARBOSA, A. J. G. Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva Life-Span. **Estudos de Psicologia**, [S. l.], v. 29, n. suplemento 1, 2023. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/estudos/article/view/8822>. Acesso em: 26 set. 2023.

A memória da formação cidadã: a construção do futuro de Esteio/RS

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Educação fiscal; cidadania; políticas públicas.

Jéssica da Rocha Testa, Lic. – Unilasalle Canoas
Marcelo Alexandre de Azevedo, Me. – Unilasalle Canoas

Introdução

Quando analisadas as suas noções básicas, na visão de Chieza, Duarte e Cesare (2018), o Estado existe para garantir o bem comum e materializa a sociedade de uma época e pode ter estruturas distintas em função do que a própria sociedade vai estabelecer. Os autores afirmam, também, que os possíveis modelos estatais atualmente podem ser divididos em duas visões: a) o Estado Institucional, conhecido como Estado de Bem-Estar Social; e b) o Estado Residual ou Estado Mínimo. Eles se diferenciam essencialmente na definição do protagonismo quanto ao provimento do bem-estar social. No Estado Institucional, compete ao Estado o provimento do bem-estar a toda a população e cabe ao mercado contribuir no que restar. No Estado Residual, é função do mercado o provimento predominante do bem-estar, e o Estado deve colaborar apenas de forma residual para o atendimento da parcela da população não contemplada por meio das ações do mercado.

O papel do Estado é fundamental para a viabilização das políticas públicas, especialmente na área da saúde, segurança e educação, visando assegurar os direitos de cidadania a todas as pessoas. Uma iniciativa do Governo Federal, que integra políticas públicas para educação, foi a instituição do Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF). Trata-se de uma política pública regulamentada que tem por objetivo interagir com a sociedade e compartilhar conhecimentos sobre a origem, a aplicação e o controle dos recursos públicos, favorecendo a participação e o controle social. Todos os estados brasileiros instituíram seus Programas Estaduais de Educação Fiscal (Gonçalves, 2014).

A educação fiscal e a cidadania são temas fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa, transparente e participativa. Esses conceitos estão intrinsecamente ligados, pois a compreensão dos direitos e deveres fiscais de cada cidadão é essencial para o exercício pleno da cidadania e o fortalecimento da democracia. A educação fiscal é o processo educacional que visa informar e conscientizar os cidadãos sobre a origem, aplicação e fiscalização dos recursos públicos, incluindo o pagamento de impostos, taxas e contribuições. Por meio da educação fiscal, os indivíduos são capacitados para entenderem o papel do governo na arrecadação e distribuição de recursos, bem como a importância do seu engajamento na fiscalização e no controle social desses bens (Gonçalves, 2014).

A relação entre educação fiscal e cidadania é essencial ao se considerar que uma sociedade verdadeiramente democrática depende da participação ativa e informada de seus membros. Ao compreende-

rem a importância da correta aplicação dos tributos, os cidadãos estão mais propensos a cobrar transparência e eficiência na gestão dos recursos por parte dos governantes, contribuindo assim para o combate à corrupção e ao desperdício de dinheiro público (Gonçalves, 2014).

Outro aspecto relevante da educação fiscal e cidadania é o estímulo ao exercício do controle social. Por meio do conhecimento sobre as finanças públicas, os cidadãos podem participar ativamente da fiscalização das ações do governo, monitorando o uso dos fundos e exigindo prestação de contas. Esse engajamento fortalece os mecanismos democráticos de controle e contribui para uma gestão mais transparente e responsável dos capitais públicos. A educação fiscal e cidadania são pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, transparente e participativa. Ao promover o conhecimento sobre as responsabilidades fiscais e os direitos do cidadão, fortalecem-se os valores democráticos e a capacidade de atuação dos indivíduos na busca por um Estado mais eficiente e comprometido com o bem-estar coletivo (Gonçalves, 2014).

Por fim, é importante ressaltar que a educação fiscal e cidadania não se restringem apenas ao âmbito escolar, embora a escola desempenhe um papel fundamental nesse processo. Ações de conscientização e capacitação devem ser promovidas em diferentes esferas da sociedade, envolvendo também organizações da sociedade civil, meios de comunicação e instituições públicas, de modo a alcançar um público amplo e diversificado.

Feito esse preâmbulo, iniciamos a análise da política pública de Esteio com foco na educação fiscal da rede municipal de educação. Essa ação é realizada a partir do GEF (Grupo de Educação Fiscal) de Esteio: constituído de representações da Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Unidade de Projetos e Tecnologia Informacional (UPTI), e da Secretaria Municipal da Fazenda (SMF). Desde 2008, as práticas, com recorte pedagógico, ocorrem na rede, constituída de 31 unidades escolares, sendo 10 escolas municipais de educação infantil (EMEI), 20 escolas municipais de educação básica (EMEBs) e 01 escola municipal de educação de jovens e adultos (EMEJA), a partir do trabalho realizado, em sala de aula, por profissionais que desenvolvem seus projetos.

Base legal e aspectos conceituais

Em escala municipal, o programa segue uma diretriz nacional do governo federal, cujas ações estimulam os municípios a promover, junto aos cidadãos, a dimensão do controle social das suas contas, fazendo valer seu direito a partir do conhecimento transparente das contas públicas municipais. Um dos setores representados no GEF é o IPTU, por auxiliar na condução das propostas e na relação didática com o tema dos tributos, a partir do conhecimento técnico e administrativo dessa importante área fiscal do município.

Para a devida implementação anual do processo, há um itinerário formativo permanente sobre a educação fiscal, sendo um espaço para além do informativo, mas com a oferta de trocas de experiências a partir do trabalho desenvolvido por professoras/

professores nas escolas, com o caráter de incorporar novas práticas, novos profissionais e ressignificar a trajetória do processo.

A educação fiscal no município de Esteio se dá a partir de trocas presenciais das experiências e da conectividade, utilizando-se meios como a plataforma Google na sala de aula, para a facilitação do trabalho diário, como ferramenta de promoção de interações e partilhas em cursos subsidiados pelo município, com recursos oriundos de impostos, o que faz destes fruto de uma primeira reflexão sobre a importância da educação fiscal em nossas vidas. A educação fiscal, percebe-se, não é um conceito pronto, faz parte do Referencial Curricular de Esteio (RCE), como um dos temas a ser trabalhado ao longo do ano, e compõe os temas transversais da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

No RCE, deve ser trabalhada desde a Educação Infantil até os anos finais da Educação Básica do município, passando também pelo Ensino Médio e pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para gerar engajamento, tendo um caráter colaborativo e solidário, anualmente, todas as escolas municipais de Esteio são consideradas automaticamente inscritas na “Gincana da Educação Fiscal”, constituída de duas categorias: Teens, em que as equipes participantes são formadas por estudantes e professores de quintos anos, e Kids, constituídas de alunos e professores da Educação Infantil. Ao final do ano letivo, são premiadas as três primeiras equipes de cada categoria com medalhas, troféus e certificados.

Contribuições da educação fiscal em sala de aula

Quando nos referimos aos principais temas atinentes à formação cidadã contemporânea e a relação existente, por exemplo, nas diferenças sociais, independentemente da faixa geracional dos indivíduos na sociedade, desde os pequenos que se encontram em sala de aula aos nossos jovens da EJA, todos são chamados ao exercício de uma cidadania de novo tipo. Esta exige compreender os preceitos constitucionais baseados em direitos e deveres, dos quais somos portadores.

As contextualizações da temática nos espaços escolares passam por trabalhar o tema a partir de pontos de vista diversos dos estudantes. Para tanto, leva-se em consideração metodologicamente o papel da professora/do professor e suas escolhas, a partir do uso de jogos, de dinâmicas de grupo, de audiovisuais, com a intencionalidade de problematizar ética e moralmente conceitos e práticas diárias, que podem ser estendidas a crianças e adolescentes, a fim de impactar a formação das consciências para o exercício cidadão das relações sociais e econômicas vigentes.

Ao abordar-se essa relação em sala de aula, tem-se a dimensão do papel das instituições públicas em uma escala municipal, passando pela manutenção de obras e serviços, no que se inclui a própria manutenção da estrutura e de pessoal da escola, um patrimônio de todos, frequentada pelos estudantes da rede.

Com a ampliação dessas reflexões, é possível fazer ligações com questões relacionadas ao zelo

que devemos ter na relação com o patrimônio público, pois ao associar-se o pagamento de impostos e a origem desses recursos, facilita-se didaticamente a importância da valorização do patrimônio público, um bem de todos.

Isso não exclui a possibilidade, por meio de diferentes abordagens, de tratar-se das implicações do orçamento familiar associado a uma temática mais abrangente, como a própria educação fiscal. Se, por um lado, administrar recursos de uma família parece algo mais simplório, por outro lado, as reflexões vindas desse campo da construção social podem muito bem gerar compreensões sobre temas maiores da vida em sociedade.

Ao partir dessas relações simples do mundo da vida, a sala de aula qualifica a compreensão do funcionamento da sociedade, ampliando sentidos, trazendo à tona temas capazes de mobilizar a atenção e a produção de conhecimento. O tema da preservação dos recursos naturais, abordado em linguagem simples e dinâmica promove reflexões sobre a economia e o manuseio correto de diferentes resíduos. Por exemplo, ao abrímos e fecharmos uma torneira ou não ficarmos tempo excedente no banho, geramos impactos na economia e reduzimos despesas, o que se relaciona, mais uma vez, à educação fiscal.

O uso de embalagens em sala de aula torna-se recurso para a confecção de jogos e brincadeiras a partir da sucata. Nesse último caso, é possível a abordagem da importância do reuso de materiais descartados nas lixeiras domésticas, com menor custo às administrações municipais e, conseqüentemente, aos municípios. Quando analisado o termo “cidadão

consciente”, a cidadania surge como um conceito não mais abstrato, referindo-se à formação de um cidadão com consciência dos devidos cuidados frente à sua relação com o meio ambiente, preservando um patrimônio público e de todos, o que sabe por meio da cobrança de impostos.

Outra possibilidade de abordagem prevista pelo programa municipal é de promover o entendimento do papel da nota fiscal e o fluxo do ICMS na cadeia de impostos de um estado e de um município. Em situações mais práticas e usuais da comunidade escolar, é possível ver-se a importância desses recursos para as políticas das áreas da saúde, segurança pública, cultura, esporte e lazer.

Na busca do aprofundamento da compreensão dessa relação exposta entre meio ambiente e educação fiscal, outras abordagens sugeridas residem na possibilidade de trabalhar-se a possibilidade de escolha de alimentos mais saudáveis, principalmente por serem desprovidos, em alguns casos, do uso de embalagens com alto impacto ambiental.

Nas diferentes trajetórias do programa na rede municipal, pode-se identificar, sobre as questões tributárias, serem os impostos uma questão central para avaliar e refletir sobre sua aplicabilidade correta. No pagamento de tributos, o maior investimento a ser feito é sobre a conscientização da população e os impactos provenientes dos investimentos públicos nas políticas de diferentes áreas.

Não há a necessidade de aquisição de conceitos de maneira tradicional e conteudista, porque, mesmo ao realizar atividades de simulação do mundo dos consumidores, não foi necessário fazer cálculos,

utilizar de maneira exaustiva números ou, até mesmo, fórmulas específicas. A aprendizagem, para ser significativa e responsável, precisa dizer necessariamente algo para a realidade afetiva, cognitiva e não cognitiva (socioemocionais) dos estudantes.

Conclusão/sugestões

Podemos observar, a partir do Programa de Educação Fiscal implementado pelo município de Esteio, haver uma centralidade da ação pautada na transversalidade de abordagens, a partir de questões diárias dos estudantes, tais como a educação financeira, tomada de decisões sobre consumo consciente, relações entre consumo e saúde, e temas mais amplos, como a importância dos recursos naturais, a necessidade de preservação do patrimônio escolar e da cidade e protagonismo político frente a investimentos públicos na vida de uma comunidade.

Ao entender os processos históricos inerentes à condição epistemológica dos estudantes de uma rede, é possível, a partir de um planejamento conjunto, colocar o esforço coletivo da elaboração, organização e execução a serviço de diferentes ideias. Com a implementação de ações, por meio de opções tecnologicamente compatíveis com o cotidiano escolar, em um sistema síncrono/assíncrono via “Google sala de aula”, as secretarias municipais estimulam a produção livre de ideias e projetos cujo êxito pode ser incorporado às diferentes rotinas escolares.

Nesse espaço virtual, os materiais informativos, as interações e postagens ocorrem de maneira fluidificada, assim como questões relacionadas às práticas, a partir da coleta de registros, e à metodologia aplicada coletivamente são acompanhadas e com-

partilhadas, possibilitando a pesquisa, produção de vídeos orientados pelos profissionais e, até mesmo, o desenvolvimento de *e-books* e *podcasts*, tudo sob assessoria do grupo gestor do programa.

Destaca-se, na prática analisada dentro do percurso formativo, o curso de disseminadores da educação fiscal, por livre adesão dos profissionais destacados pelas unidades escolares na execução diária das ações, com a oferta de uma boa base teórica/prática, contribuindo com noções gerais e necessárias sobre as abordagens desejáveis, sem custo para estudante e professora/professor. Outro fomento é o plano de carreira dos profissionais envolvidos, havendo contagem de horas, com certificação garantida, ao final das formações oferecidas.

No contexto do município de Esteio, a integração da educação fiscal ao currículo escolar representa não apenas um esforço educativo, mas também uma estratégia eficaz para promover a formação de cidadãos conscientes e engajados. Ao abranger todas as etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, essa abordagem transversal permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão ampla e profunda sobre temas como direitos e deveres civis, a importância dos tributos e a gestão transparente dos recursos públicos.

As múltiplas estratégias adotadas, como a inclusão da educação fiscal nos referenciais curriculares, as formações continuadas para os professores e a organização de eventos como a “Gincana da Educação Fiscal”, demonstram um compromisso sólido, por parte das autoridades municipais, com a promoção

de uma educação de qualidade e alinhada às necessidades da sociedade contemporânea.

Dessa forma, a educação fiscal não se limita a um conteúdo teórico, mas se materializa em experiências práticas e interativas, possibilitando aos estudantes uma compreensão holística dos mecanismos que regem a vida em sociedade. Ao cultivar uma consciência cidadã crítica e participativa, essa abordagem prepara os jovens para assumirem um papel ativo na construção de um futuro mais justo, transparente e sustentável para todos.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

CHIEZA, R. A.; DUARTE, M. R. P.; DE CESARE, C. M. (org.). **Educação fiscal e didadania**: reflexões da prática educativa. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

ESTEIO. Ciclo de formações educação fiscal. **Portal Educa Esteio**, 2021. Disponível em: <https://www.portal.educaesteio.com.br/projetos-upti/educa%C3%A7%C3%A3o-fiscal/ciclo-de-forma%C3%A7%C3%B5es-educa%C3%A7%C3%A3o-fiscal>. Acesso em: 19 maio 2025.

ESTEIO. Secretaria Municipal da Fazenda. **Revista de Ações: Educação Fiscal**. 3. ed. Esteio: Prefeitura Municipal de Esteio, 2019. Disponível em: https://www.esteio.rs.gov.br/images/arquivos/2020/20201216_RevistaEduFiscal_2019.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONÇALVES, E. C. (org.). **Cadernos Pedagógicos do Programa Nacional de Educação Fiscal**. Biblioteca Digital. Brasília: Ministério da Fazenda, 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/524239>. Acesso em: 08 mar. 2024.

ISUANI, E. A. Três enfoques sobre o conceito de estado.
Revista de Ciência Política, São Paulo, v. 27, n. 1, 1984.

T1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Educação não formal, práticas educativas transformadoras, território educativo

*Rúbia Hoffmann Ribeiro – Mestranda
Marcus Vinícius Comandulli Ruppenthal – Mestrando
Universidade de Caxias do Sul*

O presente trabalho busca refletir sobre os limites e potencialidades existentes na educação não formal em Caxias do Sul. A escrita utiliza-se da pesquisa bibliográfica como método para essa reflexão, que se ancora em dois projetos de mestrado em andamento que têm em comum o interesse em investigar práticas educativas em contextos não formais. Buscamos apontar pressupostos capazes de qualificar nossas análises ao identificar os limites e as potencialidades presentes nas práticas educativas não formais em Caxias do Sul.

Em um primeiro momento, parece oportuno definir o que é afinal educação não formal. Há uma grande confusão entre educação informal e a educação não formal. Tanto a educação não formal como a informal acontecem em espaços não escolares, onde “os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização” (Gohn, 2014, p. 40). O que há de diferente entre a educação informal e a educação não formal é que a última contém “uma intencionalidade na ação” (Gohn, 2014, p. 39). Essa intencionalidade pode ser entendida na articulação da educação não formal “com a educação cidadã”, voltada para “a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de

um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)” (Gohn, 2014, p. 35). Uma prática educativa não formal não é por si só transformadora, pois sua intencionalidade está de acordo com diferentes pressupostos e concepções das instituições e atores sociais envolvidos em sua execução. Streck e Adams (2012) demonstram, a partir das tendências atuais dos movimentos sociais na América Latina, em que muitas organizações passaram a atuar como “uma espécie de braços do Estado” (Streck; Adams, 2012, p. 252), ou por meio da “neoliberalização da solidariedade”, o terceiro setor, que promove projetos sociais que buscam “minimizar a miséria em conformidade com uma postura ideológica que se contenta em “aperfeiçoar o capitalismo” (Streck; Adams, 2012, p. 252). Assim, a concepção de mundo e de sociedade de uma dada organização de educação não formal pode apresentar limites para uma prática educativa transformadora. Quais são as potencialidades então?

A relação com o território compõe as práticas educativas desenvolvidas no âmbito da educação não formal (Gohn, 2010). As práticas educativas na educação não formal propõem o fortalecimento dos vínculos comunitários e a dimensão do território como fator educativo, contrariando assim a lógica neoliberal individualista e empresarial. Chaui traz o conceito de totalitarismo neoliberal, que tem como objetivo “definir todas as esferas sociais e políticas não apenas como organizações, mas como um tipo determinado de organização que percorre a sociedade de ponta a ponta e de cima a baixo: a empresa – a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, o centro cultural é uma empresa” (Chaui, 2020, p. 321).

Pensar a partir do território e da experiência dos educandos e a sua problematização são importantes mediações pedagógicas para uma educação transformadora. Cabe ao educador “oferecer a mediação pela problematização” (Adams, 2010, p. 256) dessas experiências, fazendo relações com o contexto local, e, assim, possibilitar “o diálogo através da dinâmica da problematização com amorosidade, da revisão crítica da história, dos limites e das possibilidades do presente em articulação com os desafios do futuro” (Adams, 2010, p. 257).

A pesquisa na educação não formal se apresenta como uma potencialidade, com um campo próprio, assim como com intencionalidades a serem investigadas a partir de uma interpretação crítico-analítica. A pesquisa e a educação, como partes de um mesmo processo, devem promover uma formação que valorize a experiência de vida, oportunize a leitura crítica da realidade e, desse modo, suscite a participação social dos indivíduos. Esta, com seu caráter pedagógico, “forma cidadãos voltados para os interesses coletivos e para as questões da política” (Gohn, 2017, p. 36).

Com base na contextualização apresentada, percebe-se, na educação não formal, os elementos necessários para a construção de uma educação plural, comunitária e transformadora. Ao mesmo tempo, são identificados limites diante de sua institucionalização, em que as intencionalidades acabam sendo cooptadas pela lógica neoliberal, deturpando e reduzindo a formação humana em mera formação de mão de obra para o capital.

Referências

ADAMS, Telmo. Verbete mediação pedagógica. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação em projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, aprendizagens e saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, Porto, 2ª série, n. 1, p. 35-50, 2014.

SALGADO, Tiago. Neoliberalismo e totalitarismo: notas sobre o caráter antidemocrático das políticas neoliberais. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, Niterói, v. 63, p. 41-69, 2022.

STRECK, Danilo Romeu Streck; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

O papel das mostras científicas, culturais e tecnológicas na construção de uma cultura científica na escola

*GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum,
autonomia, inovação e novos futuros.*

Palavras-chave: Pesquisa; Princípio Educativo; Mostra Científica; Cultura Científica; Educação Básica.

*Cristina Benedetti
Mestranda
PPGEdu/Universidade de Caxias do Sul*

*Profa. Dra. Nilda Stecanela
Orientadora
PPGEdu/Universidade de Caxias do Sul*

Entre as diversas indagações que já surgiram a partir de minha trajetória profissional e acadêmica, uma em especial causou-me tamanha inquietação a ponto de me impulsionar na busca por respostas, sendo ela: de quais maneiras as escolas de educação básica da realidade atual podem auxiliar os estudantes que perpassam seu caminho a serem mais do que meros espectadores de aulas? Com o tempo, o incômodo como professora só aumentou ao ver a crescente passividade discente, mesmo com constantes autoavaliações do meu fazer docente, alternando metodologias e propondo atividades diversas, observei que não era o suficiente para compreender o evento observado. Assim, emergiu, como tema de minhas investigações, a pesquisa como princípio educativo e as implicações de sua presença na escola, pois, a

partir disso, passei a vislumbrar um horizonte com transformações para o futuro.

Entre os diversos procedimentos metodológicos que me propus colocar em prática, na tentativa de compreender melhor essas relações, optei por dar ênfase aqui à observação participante, segundo Angrosino (2009). Para o autor,

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida (Angrosino, 2009, p. 34).

Portanto, com o objetivo de compreender melhor a presença da pesquisa como princípio educativo dentro da escola, busquei me inserir na realidade do cotidiano escolar como alguém que observa, mas também participa, pois o autor também reforça a ideia de que “estabelecer e manter vínculos é essencial para a condução da pesquisa” (Angrosino, 2009, p. 52). Minha inserção se deu por meio da participação ativa na construção de projetos de pesquisas para mostras científicas, culturais e tecnológicas locais como orientadora, seguido do aceite para ser avaliadora dos projetos destaques selecionados para a etapa de nível municipal.

Inserida nesse contexto é que as reflexões foram tomando forma. Ao ativamente observar e participar do cotidiano em que se constituíram as mostras as quais acompanhei, pude verificar como estas desempenham um papel crucial no ambiente escolar quando projetamos ver uma cultura científica sendo construída na escola. Para um melhor entendimen-

to, adoto as concepções antropológicas e filosóficas oferecidas pelo dicionário Michaelis *online* para as palavras *cultura* e *ciência* como sendo, respectivamente, “padrões de comportamento, adquiridos e transmitidos socialmente” (Cultura, 2023) e “ramo específico do conhecimento, caracterizado por seu princípio empírico e lógico, com base em provas concretas, que legitima sua validade” (Ciência, 2023). Dessa forma, o conceito de cultura científica pode ser interpretado como um estilo de vida com práticas, atitudes, reflexões e tomadas de decisões orientadas pela busca por conhecimentos que forneçam respostas às questões fundamentais da existência de maneira mais criteriosa.

Tomando por base esses conceitos e atrelando-se a eles os dados construídos a partir da observação participante, reflito sobre o quanto todos os processos das mostras científicas, culturais e tecnológicas tornam-se momentos-chave para o desenvolvimento pessoal de cada estudante. Quando estes se envolvem nos projetos de pesquisa desenvolvidos a partir de seus próprios interesses, eles não apenas reproduzem conceitos, eles engajam em um processo de investigação ativa, formulando perguntas, testando hipóteses e buscando respostas por meio de experimentação. A oportunidade de vivenciar o método científico de forma palpável potencializa o desenvolvimento de habilidades como a observação crítica, o pensamento analítico e a resolução de problemas. Além disso, esses eventos fomentam a criatividade e a inovação, incentivando os estudantes a pensarem para além daquilo que está posto e a buscarem soluções originais para os desafios que enfrentam.

Portanto, um dos caminhos possíveis a serem pensados pelas escolas para que de fato se possa desenvolver competência investigativa, potencializar a curiosidade, estimular a elaboração de perguntas e mobilizar a busca por respostas é oportunizar o desenvolvimento de projetos científicos, culturais e tecnológicos, bem como considerar a pesquisa como princípio educativo, a fim de construir uma cultura científica desde a educação básica, proporcionando transformação de dentro para fora, da escola para a vida, da infância para além.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CIÊNCIA. *In*: DICIONÁRIO on-line Michaelis. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/CIENCIA/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CULTURA. *In*: DICIONÁRIO on-line Michaelis. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cultura/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

(In)visi-possibi-lidades no pensamento pedagógico: o protagonismo feminino no trabalho voluntário

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Palavras-chave: (In)visi-possibilidades. Protagonismo Feminino. Relato de Experiência. Mulheres da História.

*Maurem de Castilhos
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade de Caxias do Sul*

*Mônica Sônego Ferraça
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade de Caxias do Sul*

Este trabalho teve início a partir de uma proposta da disciplina de Fontes e Teorias do Pensamento Pedagógico, desenvolvida no 1º semestre de 2024, no PPGEdu da UCS. Este teve como objetivo entrevistar mulheres que contribuem para a sociedade civil bem como para o campo educacional e que por vezes se tornam invisibilizadas nesses espaços pelos mais diversos motivos. Também, busca-se identificar, a partir das narrativas, as possibilidades advindas de sua atuação. Ainda, explicita-se que a análise da entrevista foi realizada a partir de conceitos e estudos teóricos trabalhados na mesma disciplina.

Pontua-se aqui a vinculação deste trabalho com o GT escolhido, por entender que o relato que será apresentado possui vínculo direto com um período

de violação de direitos humanos. Nesse sentido, observa-se que os esforços sociais aplicados durante a calamidade pública foram cruciais para construir novos caminhos, especialmente, por meio das relações interpessoais, reimaginando futuros.

A voz feminina que o grupo quis dar destaque foi de uma voluntária que trabalhou em sua comunidade, no Salão Paroquial de Galópolis⁴, bairro muito atingido, no município de Caxias do Sul, pelas fortes chuvas que assolaram o Rio Grande do Sul, no mês de maio do corrente ano. Nessa localidade, houve deslizamentos de terra em que foram vitimadas, pelo menos, sete pessoas. Além disso, ocorreu a evacuação de cerca de 220 famílias devido ao risco severo de mais deslizamentos em outros pontos da comunidade. Houve suspensão de aulas nas escolas, e o bairro ficou, pelo menos, quinze dias em isolamento, com os militares e a Guarda Municipal fazendo rondas e cuidando do perímetro local. A vida do bairro foi mais afetada, trazendo à tona diversos sentimentos nos moradores, além de destacar mais um dos efeitos que a crise climática provocou nessa região.

As autoras optaram por realizar perguntas a partir dos estudos de outra disciplina do PPGEdU, a qual abordou sobre a metodologia da pesquisa em educação. Conforme Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), o estudante, ao ingressar no Ensino Superior, deve romper com o paradigma da posição de expectador/repetidor e assumir a postura de ser pesquisador.

⁴ Para fins de contextualização, o bairro Galópolis mantém características peculiares desde a imigração italiana, que ocorreu nesse território por volta de 1892, mantendo até os dias atuais o parque fabril da tecelagem e a vila operária. De acordo com as informações no site da Prefeitura de Caxias do Sul, residem cerca de seis mil moradores que se dedicam ao trabalho nessa região.

Assumir o papel autônomo, tão essencial ao estudante, é complexo, pesado, e envolve inúmeras dificuldades a serem superadas.

O convite para esse exercício traz o protagonismo das autoras frente ao exposto, considerando que este trabalho se trata de uma pesquisa social, aqui entendida como um processo que utiliza a metodologia científica, permitindo a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Nesse sentido, esse exercício tem caráter exploratório, pois busca delinear alguns conceitos da realidade vivida pela entrevistada sem aprofundá-los, embora reconhecemos que, neste estudo, há a presença do sujeito empírico e que ainda poderia ser aprimorado se seu objetivo não fosse relatar e analisar uma experiência específica de atuação.

Para a aplicação da entrevista, foram estruturadas perguntas iniciais que compreendem quem é o sujeito da pesquisa, delimitando a sociografia da entrevistada. Optamos por fazer perguntas abertas, a fim de buscar elementos para compor o relato desta experiência. Além das perguntas elencadas, é importante destacar que se permitiu à entrevistada a livre expressão acerca de seus saberes e sentimentos sobre o período vivenciado, especialmente para entendermos o contexto de tal vivência frente a uma catástrofe climática.

Além dos dados sociográficos, as perguntas abertas construídas pelo grupo foram: Quando iniciaram as chuvas, como você se sentiu? Você conhecia quem morava na região do primeiro deslizamento? Quando a prefeitura, junto ao time de geólogos, determinou a saída de mais de 220 famílias do bairro, como você

se sentiu? A região que corria risco de deslizamento era onde você mora? O que te levou a ajudar como voluntária na organização dos mantimentos no salão paroquial? Durante uma visita, foi observado que havia muitos estudantes das escolas estaduais do bairro ajudando como voluntários na organização dos mantimentos. O que eles faziam? Você dava algum direcionamento do que eles deveriam fazer durante o dia? Como você se sente ao final dessa experiência?

Reitera-se que, por ser um trabalho construído para exercício em disciplina específica, as perguntas aqui produzidas tinham o objetivo de trazer à luz a vivência da entrevistada, mas, devido à limitação de tempo para a sua realização, talvez, os questionamentos não alcancem todas as nuances de uma pesquisa social, e outras questões poderiam ter sido elaboradas de forma a aprofundar a análise proposta. De qualquer forma, o grupo reitera que este trabalho possui uma intencionalidade positiva e se dispôs ao desafio de construí-lo a partir dos aprendizados até então desenvolvidos.

Nóvoa e Alvim (2021) descrevem como a pandemia da Covid-19 implicou uma mudança do paradigma escolar a partir de 2020. Houve uma ruptura na estrutura da escola, que passou a pertencer a era digital, a partir de uma alteração dura, rápida, não programada e repentina, que trouxe seguramente modificações profundas para todas as pessoas que viveram esse período. Independentemente de quem são os sujeitos, todos passaram pela quebra abrupta do paradigma escolar, trazendo uma nova era para a educação. Da mesma forma, entendemos que as fortes chuvas, que iniciaram no dia 30 de abril de 2024, mudaram o *status quo* de um bairro tão importante

de Caxias do Sul, afetando os sujeitos que lá residem de muitas formas.

A protagonista desta entrevista, Ana Paula Detanico, de 48 anos, casada, mãe de dois filhos, moradora do bairro há 22 anos, ecônoma⁵ do Salão Paroquial do bairro, relata, num diálogo recheado de emoções, como foi a sua experiência frente à catástrofe que atingiu todo o estado do Rio Grande do Sul.

No dia 30 de abril, logo no início das chuvas, descreve que se sentiu preocupada, pois, como choveu o dia inteiro, percebeu que algo mais sério poderia acontecer. Ela reside atrás de uma padaria do bairro, área que não foi afetada por deslizamentos de terra, mas, naquela noite, pôde ouvir gritos de socorro vindos do outro lado da BR 116, que corta o bairro. A cheia do Arroio Pinhal, que cruza a rodovia, foi tão grande que invadiu a estrada principal, e podia ser escutado o barulho dos detritos como pedras e árvores, que batiam nos muros de contenção. Ela descreve essa noite como um “verdadeiro horror”⁶, mas, no escuro, nada poderia ser feito. No próximo dia, os primeiros relatos de destruição começaram a circular, trazendo uma sensação de angústia e impotência.

Ao chegar em seu local de trabalho, as chuvas também haviam causado destruição. A água invadiu o salão paroquial, encharcando toda a extensão do espaço e formando uma “piscina”. Conforme ela des-

⁵ Para fins de esclarecimento, ecônoma é a pessoa responsável por um local cedido pela igreja para cuidar desse espaço, obtendo lucros a partir da organização de festas comunitárias. Ela cuida da manutenção do local e cede para eventos específicos da comunidade. No caso da entrevistada, os espaços que ela e seu esposo administram são o bar, o salão de festas e o antigo cinema do bairro. Ela atua nessa função há três anos.

⁶ As respostas entre aspas referem-se à entrevista cedida à Mônica Sônego Ferraça, em Caxias do Sul, 3 de junho de 2024.

creve, “havia água até dentro das panelas e sopeiras que utilizamos nos dias de festa da comunidade”. Nesse mesmo dia, iniciou-se a operação de limpeza do espaço que teve o chão de madeira destruído. Ainda, os relatos de deslizamento com vítimas chegaram aos seus ouvidos, trazendo uma profunda tristeza, uma das vítimas era o colega de Ensino Médio do seu filho.

Logo, o movimento de doações começou a se formar. Inicialmente, o local de entrega dos mantimentos foi na casa onde o padre Rafael Giovanaz reside, porém o espaço ficou pequeno. Em seguida, o Salão Paroquial foi solicitado para ponto de coleta de mantimentos. Ana Paula e seu esposo, ecônomos do espaço, abriram as portas e rapidamente iniciou-se o trabalho.

Voltando ao relato, Ana Paula diz que, no início, as doações eram priorizadas para as vítimas do bairro e comunidades próximas. O acesso aos mantimentos era feito por qualquer pessoa do bairro que relatasse necessidade e, nos primeiros dias, não havia um controle sobre o que era necessário entregar. Aos poucos, foi percebido que era preciso organizar os mantimentos, separando-os em cesta básicas e anotando a entrega, a fim de priorizar as doações para quem foi atingido diretamente. Ela observa que foi um movimento muito bonito, em que “toda a comunidade se uniu para ajudar, o povo pelo povo, buscando cada um, independente de sua profissão, fazer o melhor dentro de suas condições”.

Ana relata que, desde 05 de maio, dia em que o salão abriu para começar a receber as doações, até 22 de maio, trabalhou arduamente das 8h até as 20h.

Ela contava com o apoio de cerca de 180 voluntários, dos quais ela destaca as professoras aposentadas e os estudantes das escolas estaduais que auxiliaram diariamente. Ela diz: “eles compraram botas e capas de chuva, assim que chegasse qualquer doação, embrenharam-se na chuva e pegavam as doações, não se importando com a condição climática”. Ela destaca ainda que, com ajuda de outro voluntário, os estudantes do Ensino Médio lavavam as casas atingidas pelos deslizamentos, tendo em vista, como ela relata, que “era muita sujeira de terra, eles iam ajudar com lava jato e faziam mutirão porque algumas pessoas não sabiam por onde começar e ainda tinham aquelas que eram de idade [avançada], que não iam conseguir fazer isto sozinha”.

Os estudantes voluntários são alunos da EEEF Ismael Chaves Barcelos e EEEM Galópolis. Em sua contextualização, Ana destaca a proatividade e assiduidade dos estudantes, que se mobilizaram para ajudar a comunidade. Ela acredita que esse movimento foi importante no sentido de fazer com que eles percebam a importância de se colocar à disposição da comunidade, desenvolvendo o sentimento de pertencimento.

Ela diz que, por ser responsável pelo salão, as pessoas a procuravam para ajudar. Descreve o começo da mobilização: “no início organizamos cinco mesas para recolher as doações, mas foi inviável e as doações tomaram conta de todo o espaço, comecei a dizer para separar os alimentos por categorias separando bolachas, macarrão, óleo e montando as cestas básicas, os produtos de limpeza eram separados também, e roupas e cobertores tinham um lugar certo no salão”. Com o passar dos dias, ela observou

que não poderia entregar só a cesta básica, porque havia pessoas que haviam perdido toda a casa e seus pertences, não sendo possível cozinhar. Por isso, foram feitos kits rápidos para alimentação imediata. Ana diz que não pensou duas vezes para ajudar a comunidade, tomou para si essa responsabilidade sem pestanejar.

Com o passar dos dias, ela contou com a doação de viandas para os voluntários, haja vista que não tinha como cozinhar para tantas pessoas. Ela relata que, desde que começou a anotar a entrega de doações, foram entregues mais de duas mil cestas básicas. Ela diz que “conforme o tempo passava começamos a distribuir as doações com o auxílio de jipeiros da cidade que levavam roupas, cobertores e comida para pessoas isoladas. Algumas destas doações começaram a ser distribuídas também para as famílias de Muçum e Roca Sales [cidades muito afetadas com as enchentes no RS]”. Aos poucos, o salão foi se esvaziando e as doações continuaram, mas o ponto de coleta tornou-se a casa do padre. Ela comenta que “foi um momento muito difícil e intenso onde, às vezes, quando chegava em casa percebia que não havia me alimentado e que faltavam mantimentos para mim, mas sou grata por ter um chuveiro quente e uma cama para dormir. Comparado ao sofrimento dos outros, só posso agradecer”.

Ao final da entrevista Ana Paula, mostrou-se muito contente pela experiência, comentando que se sentiu muito valorizada pelo grupo ao buscá-la, pois, embora tenha sido uma responsabilidade a liderança dos voluntários, realizou todas as tarefas sem buscar benefícios próprios. Ao explicar para ela a natureza deste trabalho, emocionou-se, pois nem ela havia

percebido a importância do seu movimento frente à comunidade. Pensamos que o grupo, ao escolhê-la, valorizou seu esforço, deixando visível o seu trabalho. A emoção de Ana com a escolha do grupo reflete como muitas mulheres executam suas tarefas sem serem percebidas por seus pares, permanecendo invisíveis. Após a entrevista, ela nos enviou mensagens agradecendo pelos *mimos* e pela escuta, dizendo que se sentia honrada por poder contribuir com este trabalho. Sentimos que, ao dar luz ao seu trabalho como mulher e líder na comunidade, ela se sentiu reconhecida. O relato de Ana Paula é impactante e cheio de sentimentos. Nele, pode-se ter uma pequena noção do que aconteceu nesta cidade, durante as chuvas do mês de maio e o estado de calamidade pública, que, sem dúvidas, foi um dos maiores desastres naturais da história do estado do Rio Grande do Sul. Nesse cenário, foi possível perceber o protagonismo das mulheres na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, inclusive, especialmente, em momentos de caos.

A História, por muitos séculos, manteve invisível, em sua escrita as mulheres. Como no trecho abaixo, a historiadora Michelle Perrot aponta que, quando, raramente, as mulheres apareciam nos textos oficiais, elas eram representadas pelo olhar masculino em todo o conjunto de estereótipos e papéis de gênero que o patriarcado a elas impunha.

[...] Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou “mental”, ela fala do Homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade. Célebres – piedosas ou escandalosas – as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história,

meras coadjuvantes da História! (Perrot, 2001, p. 185).

Foi somente a partir da década de 1980, que o campo da História das Mulheres se tornou realidade nas universidades, um verdadeiro esforço de pesquisadoras feministas que nos antecederam (Silva, 2008, p. 223).

Reescrever as áreas do conhecimento, rejeitando o homem como sujeito universal, ao inserir as mulheres e ao reconhecer a singularidade histórica, e o protagonismo dessas é demarcar um posicionamento em defesa da democracia, da justiça social, da emancipação e do pensamento crítico, fatores pertinentes a uma pedagogia crítica. Essa pedagogia, retratada por Freire, vislumbra um pensamento não neutro e a compreensão da realidade para sua transformação (Carbonell, 2016, p. 2).

Ouvir, registrar, publicar e publicizar o protagonismo feminino na atuação do sujeito pesquisador, dialoga com as pedagogias críticas na medida em que essas têm como foco os grupos considerados mais desfavorecidos da sociedade e porque operam por meio das linguagens de crítica e de possibilidades. Trata-se de uma linguagem crítica, porque, segundo Jaume Carbonell (2016), “analisa as diversas e complexas relações de poder, interesses, discursos, estruturas, tensões e contradições que operam no interior da instituição escolar” e fora dela, “que causam situações de sofrimento, opressão, injustiça e desigualdade”. É também uma linguagem de possibilidade, porque “traz confiança e favorece a mediação e a ação humana para gerar experiências culturais alternativas e espaços de transformação e emancipação social” (Carbonell, 2016, p. 54). Isso porque

oportunizar que mulheres narrem sobre si e suas experiências contribui, para que elas mesmas possam avaliar e atribuir sentidos e significados à realidade em que estão inseridas e para que se percebam como agentes de transformação social.

O próprio currículo reivindicado pelas pedagogias críticas apresenta premissas em conformidade com o enfrentamento da invisibilidade feminina ao apontar, por exemplo, uma crítica ao pensamento único e a defesa a uma “diversidade epistemológica, social e cultural, sobretudo das vozes mais marginalizadas e excluídas” e que “reivindique a memória” (Carbonell, 2016, p. 56).

Importante reforçar o papel da narrativa e da memória das mulheres, pois auxiliam a compreender que as mulheres são condicionadas pela sociedade a uma “adesão ao silêncio” e “um consentimento da negação de si que está no âmago das educações femininas” (Perrot, 1989, p. 12-13). É por isso que o narrar sobre si e a memória das mulheres pode ajudar a romper com o silenciamento e a invisibilização impostos, “o desenvolvimento recente da história dita ‘oral’ é de certo modo revanche das mulheres” (Perrot, 1989, p.16).

É interessante observar como Ana Paula em seu relato fala de si, de seu papel na comunidade em meio à tragédia, mas fala muito também dos outros, das professoras aposentadas, das alunas e alunos e do padre. Perrot identificou uma tendência das mulheres de narrar sobre algo fazendo referência a outras pessoas, algo que está ligada ao papel social que então cumprem em nossas diferentes sociedades:

Às mulheres cabe conservar os rastros da infância por elas governadas. Às mulheres cabe a transmissão das histórias de família, feita frequentemente de mãe para filha, ao folhear álbuns de fotografias, aos quais, juntas, acrescentaram um nome, uma data, destinados a fixar identidades já em via de se apagarem. Às mulheres, o culto aos mortos e o cuidado dos túmulos, pois é de sua incumbência o cuidado das sepulturas” (Perrot, 1989. p. 15).

Arrisca-se aqui afirmar que Ana se coloca como sujeito coletivo, atrela sua participação a um sentimento de compromisso com a coletividade, com a comunidade a qual pertence, mesmo não tendo sido afetada. Um compromisso tão forte que faz com que esqueça de se alimentar por estar tão envolvida na solidariedade com os seus pares.

Ao analisarmos os relatos de Ana, as perspectivas advindas do pensamento pedagógico e os objetivos que compreendem, de forma geral, o curso de Mestrado em Educação, podemos vincular também como a participação de Ana na sua comunidade influencia diretamente os processos educacionais dessa comunidade. Inicialmente, pensa-se em entrevistar alguém que tenha algum vínculo direto ou indireto com instituições de ensino, nos mais diversos formatos, no entanto, Ana não é professora, estudante ou trabalhadora escolar, mas é mãe, moradora da comunidade e sujeito coletivo ativo nas intervenções realizadas por/com esse bairro.

Pensar o espaço escolar como sendo apenas estruturas físicas e as pessoas que passam por essas é limitar as muitas possibilidades que a escola pode proporcionar a sua realidade. Nóvoa e Alvim (2021) destacam sobre a necessidade de uma *metamorfose da escola*, que se caracteriza especialmente

pela ruptura de um espaço físico normativo como os de hoje, dos entrelaçamentos curriculares e disciplinares e do desenvolvimento de pedagogias que perpassem a manutenção do ensino proporcionado por esse modelo dominante. Pensando a partir dessa linha, a educação, o processo formativo de uma forma geral, não estaria vinculada a um ambiente físico ou a ações específicas, e atitudes como as relatadas por Ana seriam consideradas tão fundamentais para a formação pedagógica quanto os currículos disciplinares. Pois as (in)visi-possibilidades do pensamento pedagógico estão situadas, especialmente, no romper correntes que nos prendem a padrões que reproduzem mais do mesmo.

Referências

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249236, 2021.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PERROT, Michelle. Práticas de memória feminina. **Rev. Bras. História**, São Paulo, v. 9, n. 18, ago./set. 1989.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **Politéia: Hist. e Soc.**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 223-231, 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3871/3181>. Acesso em: 06 jun. 2024.

Interlocução entre Educação Social e Educação Básica: algumas experiências em Caxias do Sul/RS

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Social. Intersetorialidade.

*Daniela Jaques Roos – Mestranda
Prof. Dr. Osmar Lottermann – Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Rio Grande do Sul – IFRS*

Este trabalho é um resumo do projeto de pesquisa, em fase inicial, na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículos e Práticas Pedagógicas na Educação Básica do (PPGEB), do IFRS, *Campus Farroupilha*. A linha de pesquisa tem como foco, dentre outros, investigar práticas pedagógicas em diferentes espaços educativos e contribuir para a sua melhoria. No Mestrado Profissional, é fundamental que haja uma relação entre a prática profissional do pesquisador e a criação de um produto final para a intervenção na prática.

O tema dessa pesquisa é a interlocução entre a Educação Social e a Educação Básica. O problema de pesquisa é apresentado da seguinte forma: como o Educador Social específico da educação pode contribuir no atendimento de crianças e adolescentes nos SAIs Estatais de Caxias do Sul RS? O objetivo é desenvolver, como produto, um guia em favor da criação da vaga de Educador Social Específico para

cuidados relacionados à educação escolar. A proposição é fundamentada em documentos normativos e em outros materiais teóricos, como documentos orientadores do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O GT 1 entende o processo de ensino e aprendizagem como resultados de esforços sociais compartilhados, que buscam “reimaginar futuros”, logo, está diretamente relacionado a esta pesquisa.

Este estudo partiu de uma revisão e análise da literatura, o que já possibilita afirmar que há relevância científica nele. Da mesma forma, o conhecimento empírico da pesquisadora permite considerar o pressuposto de que há uma demanda social significativa, no município de Caxias do Sul.

A pesquisa será conduzida por meio da análise de conteúdo (Bardin 2016), que poderá revelar as intencionalidades constantes na legislação, assim como o caráter das práticas, a partir dos documentos das instituições e relatórios dos profissionais envolvidos.

Por se tratar da fase inicial da pesquisa, ainda não é possível apresentar resultados.

A abordagem teórica está sendo feita por meio dos seguintes conceitos: Educação Social, Intersetorialidade e Educação Integral, de acordo com Junqueira (1997 e 2004), Cavaliere (2002 e 2010), Freire (2001), Ferreira, Sirino e Mota (2017) e Gadotti (2003 e 2012).

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/>

wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. ISSN 1982-4327. Acesso em: 08 ago. 2024.

FERREIRA, A. V.; SIRINO, M. B.; MOTA, P. F. As contribuições dos participantes da I jornada de educação não – escolar e pedagogia social sobre o conceito de educação social. **Pesquisa e debate em Educação**, v. 7, n. 1, p. 252-267, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31815>. Acesso em: 08 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 08 ago. 2024.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Novas formas de gestão na saúde: descentralização e intersetorialidade. **Saúde e Sociedade**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 31-46, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12901997000200005>. Acesso em: 08 ago. 2024.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. A gestão Intersetorial das Políticas Sociais e o Terceiro Setor. **Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 25-36, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902004000100004>. Acesso em: 08 ago. 2024.

Pré-escola em tempo integral: possíveis influências

*GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum,
autonomia, inovação e novos futuros.*

Palavras-chave: Educação Integral. Ciclo de Políticas.
Pré-escola.

*Dejair da Rosa Bento
Mestrando em Educação
Cristiane Backes Welter (Orientadora)
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade de Caxias do Sul*

Introdução

Este trabalho é parte da dissertação em construção, intitulada *O que é Educação Integral na Pré-escola: um estudo da iniciativa de Bento Gonçalves*, da linha de pesquisa em *Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão*, do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGEDU-UCS. Seu objetivo é compreender a concepção de educação integral na pré-escola da rede municipal de Bento Gonçalves/RS. Os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa estão ancorados nos estudos de Moll (2012), uma referência contemporânea sobre Educação Integral, no Brasil.

A discussão sobre esse assunto remonta ao século XX, tendo como seus precursores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Vários pesquisadores (Cavaliere, 2017; Coelho, 2013; Moll, 2012) descrevem em seus trabalhos a história da Educação Integral e em tempo integral. Nos escritos, encontramos as experiências dos

Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), no Rio de Janeiro; as Escolas-Parque e Escolas-Classe, na Bahia e em Brasília; os Ginásios Vocacionais, em São Paulo. Nesse sentido, Jaqueline Moll (2014) nos situa historicamente, defendendo que:

No debate da educação integral, condição (não exclusiva) para enfrentamento de desigualdades educacionais, retoma-se, na última década, a perspectiva de uma escola de qualidade para todos como sonho sonhado nos períodos democráticos de nossa história. Na experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) de Darcy Ribeiro, das Escolas Parque e Escolas Classe de Anísio Teixeira, dos Ginásios Vocacionais de Maria Nilde Mascelani e de tantas outras já esquecidas, caminhou-se na trilha de uma proposta de escola de dia inteiro, na perspectiva de formação humana integral e com diferenciada implicação docente, em situações acolhedoras e afirmativas das classes populares na escola (Moll, 2014, p. 372).

Nesse sentido e corroborando com o exposto acima, Moll (2010), sobre a escola de tempo integral, propõe a seguinte definição:

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (Moll, 2010).

É pertinente mencionar o que disse Jaqueline Moll, na formação continuada para Secretarias de Educação da Região Sul, realizada pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em parceria com o

Ministério da Educação (MEC) (Palestra [...], 2024, n. p.);

Educação integral não cai de Marte, da lua, de uma cabeça iluminada do Presidente da República, não. A educação integral é uma luta que tem atravessado a história da educação brasileira e é uma luta que vem junto com a luta pelos próprios valores de uma civilização em que as pessoas possam viver com segurança, com alegria, com qualidade na inserção do mundo do trabalho, possam ter uma vida cidadã. Então, não é um tema novo, embora ampliar a jornada que está posta, e esse é o compromisso assumido a partir da Lei 14.640, que é o nosso presente, que é a nossa possibilidade presente, muitos de nós já vivemos experiências de formação humana integral.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de tipo exploratório e documental. Utilizamos a abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball e Bowe (Mainardes, 2018). Esta foi apresentada inicialmente, pelos autores, como um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Neste trabalho, apresentamos o contexto de influência, no qual, normalmente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos (Mainardes, 2018).

Nesse contexto, escolhemos o relatório da Unesco, *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um novo contrato para educação*, lançado em 2022; o Plano Nacional de Educação, vigência 2014–2024 (Brasil, 2014); e, por último, a Lei Federal nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação.

Discussão dos resultados parciais

Reimaginar Nossos Futuros fundamenta-se nos direitos humanos e se baseia em princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural. Nesse documento, nossas lentes voltaram-se para os capítulos três e sete.

No capítulo três do relatório, intitulado “Pedagogias de cooperação e solidariedade”, está exposto que, para “reimaginar o futuro” juntos, precisamos de pedagogias que promovam a cooperação e a solidariedade, isto é:

Pedagogias de cooperação e solidariedade devem ser baseadas em princípios compartilhados de não discriminação, de respeito à diversidade e de justiça reparadora, além de concebidas a partir de uma ética do cuidado e da reciprocidade. Por necessidade, elas exigem aprendizagem participativa, colaborativa, problematizadora, interdisciplinar, intergeracional e intercultural. Tais pedagogias se nutrem e contribuem para os conhecimentos comuns e perduram ao longo da vida, reconhecendo as oportunidades únicas de cada idade e cada nível educacional (Unesco, 2022, p. 48).

Para tanto, a ênfase está em apoiar os fundamentos da primeira infância: a curiosidade e a atenção, próprias das crianças, são exemplos para pessoas de todas as idades, o que exige um compromisso com o potencial desse período de emergência para o novo que deve caracterizar a educação infantil.

Segundo o relatório,

A educação infantil de qualidade deve ser uma prioridade para todas as sociedades. Os primeiros anos da vida humana são um período de considerável plasticidade e desenvolvimento cerebral, fase em que ocorre um notável desenvolvimento

físico, cognitivo, social e emocional. Um expressivo acervo de pesquisas educacionais aponta para a importância da educação infantil como uma base fundamental de toda aprendizagem e desenvolvimento futuros (UNESCO, 2022, p. 54).

As orientações contidas no relatório são importantes para esta pesquisa, pois apresentam uma aproximação com a temática investigada e por entendermos que, dentro da perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, influenciam esse contexto. As visões e os princípios apresentados no Relatório são apenas um ponto de partida, e traduzi-los e contextualizá-los é um esforço coletivo. Muitos pontos de luz já existem, e esse Relatório tenta captá-los e construir a partir deles; não é um manual nem um plano de ação, mas uma abertura para um diálogo vital.

Essa discussão pode ganhar uma dimensão ampliada quando pensamos e colocamos em prática uma educação de qualidade, com início na Educação Infantil, primeiramente, nas creches para crianças de 0 a 3 anos; seguindo com as crianças de 4 e 5 anos, na pré-escola, numa escola de tempo integral. Trata-se de uma jornada diária de, pelo menos, 7 horas, que ofereça condições para que as crianças se desenvolvam integralmente, como já mencionado anteriormente: física, emocional, cognitiva e socialmente, podendo se relacionar com o lugar e com outros seres vivos.

Para ampliar ainda mais nossa reflexão e nos apoiar nesta investigação, buscamos no capítulo sete, “Educação em diferentes tempos e espaços”, desse mesmo documento da UNESCO, uma possível influência para a política de educação integral na pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental, em

Bento Gonçalves. Nossa percepção é de que uma educação integral, em tempo integral, deve ser vista a partir de um novo contrato social para a educação, precisando aproveitar e aumentar as oportunidades educacionais enriquecedoras que acontecem ao longo da vida e em diferentes espaços culturais e sociais (UNESCO, 2022).

O Relatório apresenta um princípio fundamental que é o direito à educação para todos ao longo da vida. Esse princípio reconhece que, assim como a aprendizagem nunca acaba, a educação deve ser expandida e enriquecida em todos os tempos e espaços, o que de fato se aproxima do que prevê uma educação que se diz integral.

Conforme o Relatório,

Este princípio tem vastas implicações para todos os níveis da sociedade e nossa vida coletiva – para nossas comunidades, cidades, vilas e pequenas localidades, para nosso ethos nacional e sistemas culturais, e para nossas comunidades regionais e internacionais. Trabalho, cuidado, lazer, atividades artísticas, práticas culturais, esportes, vida cívica e comunitária, ação social, infraestrutura, engajamento digital e midiático – tudo isso são oportunidades de aprendizagem potencialmente educacionais, pedagógicas e significativas para nossos futuros compartilhados, entre inúmeras outras. Um novo contrato social para a educação deve ver a necessidade e o valor de culturas dinâmicas de aprendizagem em todos os tempos e espaços (UNESCO, 2022, p. 104).

Há referência aos modelos de educação com base no “formato escolar”, que, muitas vezes, acabam prevalecendo na forma de educar crianças e adultos, reduzindo a possibilidade de formas diferentes e distintas de educação. É certo que existe uma longa tradição de resistência a essa extensão

do “formato escolar” a grupos com idades e características específicas, que, por isso mesmo, devem ter processos e estruturas educacionais diferentes.

De acordo com o Relatório e corroborando com o que também acreditamos ser importante para a Educação Integral e em tempo integral para as crianças,

No caso da educação infantil, essa tradição está bem consolidada, com a adoção de diferentes estratégias educacionais, fortemente focadas na valorização da experimentação e do bem-estar, bem como nas dimensões afetiva, sensorial e relacional. Muitos até acreditam que a transformação da escola, do ponto de vista de uma nova organização de espaços e tempos, deve se inspirar nos modelos mais abertos e flexíveis de educação infantil (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 43).

Reimaginar nossos futuros juntos nos deu pistas importantes para esta pesquisa. Ao nos convocar a pensarmos juntos uma nova educação em âmbito mundial, também nos instiga a olhar localmente para as propostas de futuro. Nesse sentido, o documento contribuiu com nossa pesquisa, pois traz aspectos indispensáveis para pensarmos em uma Educação Integral e em tempo integral, sobretudo, quando pretende-se iniciar esse processo na infância. Provocamos a reimaginar juntos os currículos, os tempos e espaços, a formação e a valorização dos professores, assim como de atentarmos para uma pedagogia e escolas que defendam os direitos humanos, no direito à educação de qualidade ao longo da vida, abraçando o ensino e a aprendizagem como esforços sociais compartilhados e, portanto, bens comuns.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, aprovado e sancionado em 2014, conforme descrito abaixo;

é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos (Brasil, 2014, p. 7).

Com vigência de 10 anos, traz, em seu texto, dez diretrizes e vinte metas para a educação do país. Em relação à Educação Infantil, o PNE faz referência a essa etapa da educação básica na meta 1, propondo universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

O objetivo central do Plano, que pode ser apreendido de suas diretrizes, consiste em induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira. Em sua meta 6, o PNE diz: **“Oferecer educação 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”**. Ao propor diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas durante o período de vigência, o documento reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuem em regime de colaboração, a fim de alcançarem as metas e implementarem as estratégias objeto desse Plano. Cabe, portanto, aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas no PNE.

O terceiro documento que analisamos, no contexto de influência, foi a Lei Federal nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que instituiu o **Programa Escola em Tempo Integral**, no âmbito do Ministério da Educação, e dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para ampliação de matrículas em tempo integral.

A cronologia nos mostra que o movimento dos Pioneiros da Educação Nova inicia, em 1932, essa discussão de educação integral. A partir disso, vários momentos marcam tentativas de implementar uma educação integral em tempo integral para os estudantes brasileiros, passando pelas Escolas-Parque, de Anísio Teixeira; os Cieps, de Darcy Ribeiro; a Constituição Federal; o ECA até o ano de 2007, com a criação do Programa Mais Educação.

Segundo Jaqueline Moll (Palestra [...], 2024, n. p.):

nós sabemos o quanto nós temos que andar para ter os resultados que nós temos que ter e que estamos exatamente retomando esta oportunidade, esta alegria, para dar de fato os passos necessários, o primeiro pressuposto está nessa relação entre educação integral, projeto de nação, democracia e desenvolvimento pleno das pessoas, que está também consagrada na Constituição como o primeiro grande objetivo da Educação Nacional.

A proposta de aumentar as matrículas em tempo integral refere-se primeiramente à ampliação das horas em que as crianças e jovens permanecem na escola. É indiscutível que nossos estudantes necessitam de mais tempo na escola, mais tempo para brincar, estudar, conviver, aprender. Mais tempo para pesquisar, para praticar esportes, para arte, para matemática, para cultura, para ciência e tecnologia.

Considerações finais

Assim, ao nos apoiarmos nesses documentos, verificamos quais são suas influências e orientações sobre educação integral. Refletindo sobre nossos objetivos para esta investigação, é possível tecermos considerações a respeito de como tais documentos afetam a rede municipal de educação de Bento Gonçalves. Percebemos essas influências quando encontramos, na etapa da Educação Infantil, dos 0 aos 3 anos, a oferta de educação em tempo integral a todas às crianças matriculadas nas escolas municipais infantis. Outra indicação dessas influências é a adesão ao Programa Mais Educação, incorporado a três escolas, a partir do ano 2010 até o ano 2016, bem como a criação de uma escola municipal de tempo integral, no ano de 2015, e, atualmente, a implementação da pré-escola em tempo integral em 7 escolas municipais de Ensino Fundamental, foco deste trabalho.

Vislumbrar uma escola de dia inteiro, ou seja, sem interrupções e rupturas entre turnos, é garantir a todos e, sobretudo, àqueles que mais precisam, oportunidades de acessar e vivenciar uma gama de experiências socioeducativas, ampliando as apren-

dizagens dos conteúdos formais, assim como, os repertórios culturais e relacionais dos estudantes.

Nossas reflexões até aqui nos mostram que oferecer Educação Integral, como prevê a meta 6, para ser alcançada, precisa necessariamente de outras metas. As metas apresentadas no quadro 3 mostram-nos a importância de o PNE ser um plano completo, o que não significa que seja o ideal, mas que, a partir das orientações contidas nele, possamos percorrer os caminhos apresentados em forma de diretrizes, metas e estratégias, para alcançar cada uma dessas proposições.

Desse modo, o Programa Escola em Tempo Integral é um marco importante para estados e municípios para impulsionar e ampliar o atendimento aos estudantes por, pelo menos, 7 horas diárias na escola. Por conseguinte, entendemos que essa lei contribuiu para nossas reflexões a respeito da implementação de educação integral em tempo integral na pré-escola das escolas de Ensino Fundamental de Bento Gonçalves. Todavia, embora as matrículas pactuadas pelo município não tenham contemplado a pré-escola das escolas de Ensino Fundamental, ter feito a pactuação nos mostra uma preocupação do município com essa ampliação e, conseqüentemente, com o alcance da meta 6 do PNE e do PME.

Um tempo estendido para o desenvolvimento integral, isto é, um tempo para que todos possam se desenvolver fisicamente, afetivamente, emocionalmente, cognitivamente, culturalmente, espiritualmente, de modo que tenham condições de atuar e se manifestar criticamente e exercer sua cidadania, com respeito a

si e ao outro, às diferenças de toda ordem: raça, gênero, sexo, religião, etnia, cultura.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 02 ago. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 28, p. 1015-1035, 2007.

COELHO, R. Apresentação. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015. 186 p.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 12, n. 16, ago. 2018.

MOLL, J. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. **A construção do conhecimento em contextos educativos: pedagogia(s), formação e investigação**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PALESTRA DA PROFA. JAQUELINE MOLL (UFRGS). [S. l.: s. n.], 5 mar. 2024. 1 vídeo (1h33min.). Publicado pelo canal Educação Integral – Região Norte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0oB8EKedSng&t=490s>. Acesso em: 29 abr. 2024.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

A arquitetura da experiência acadêmica e a construção do significado no processo de aprendizagem

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Palavras-chave: Arquitetura da experiência acadêmica. Ensino Superior. Experiência acadêmica. Fenômeno da desagregação. Mapa mental do percurso formativo.

Pedro Augusto Alves de Inda
Doutor em Educação
UCS

Este trabalho, ancorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, procurou identificar como os estudantes do Ensino Superior constroem a arquitetura de sua experiência acadêmica.

A partir desse ponto de partida, buscou analisar como emerge o significado (o todo coerente) a partir dos fragmentos (as partes) vivenciados ao longo do tempo e em um espaço específico (o *campus* universitário de ensino integral).

O sentido desta investigação foi rastrear as aprendizagens efetivas, considerando as inúmeras partes oferecidas pela facilidade e pelo incentivo à mobilidade acadêmica entre instituições universitárias, potencializadas pelo fenômeno da desagregação, o qual permite separar as partes constituintes do Ensino Superior em todas as suas escalas, bem

como oportuniza, aos estudantes, acessarem-nas do modo que desejarem.

Esta análise configurou-se como um estudo de caso em uma universidade comunitária (Longo, 2019) localizada na região da serra do Rio Grande do Sul, cujos dados possibilitaram apreender a totalidade de um fenômeno (Bruyne; Herman; Schoutheete, 1977) em um contexto social no qual o limite entre eles ainda não está claro (Goode; Hatt, 1979) e se tem pouco controle sobre os eventos estudados (Yin, 2001).

Em síntese, foi composta uma investigação empírica que analisou as experiências dos estudantes a partir dos mapas mentais do percurso formativo de cada um e de seus percursos efetivos, no âmbito de diferentes cursos e áreas do conhecimento.

Sem a pretensão da generalização, haja vista que se trata de um caso particular, o estudo pode ser inspirador para outras análises devido ao seu caráter descritivo, explicativo e indutivo (Wimmer; Dominick, 1996), tendo o pesquisador como um sujeito implicado que auxilia a pesquisa (Martins Filho; Narval, 2013).

Além dos mapas mentais construídos pelos estudantes, acompanhados de suas narrativas, o percurso de desenvolvimento da tese contou com as contribuições de autores como John Dewey (1979), Alain Coulon (2017), Tristan McCowan (2018), Kevin Lynch (1999), entre outros.

Nos mapas mentais dos acadêmicos, provavelmente a maior inovação e contribuição do trabalho, a estruturação da imagem (ou seja, de como eles compreenderam sua experiência) se deu por uma relação do tempo, que foi organizando os fragmentos

de aprendizagem, sendo mais ou menos disciplinados ou hierarquizados de acordo com a experiência de cada um. Esse tempo foi necessário, de tal modo que os fragmentos tivessem sentido e construíssem um significado. Indiscutivelmente, esse é um processo individual, no qual é possível achar recorrências, mas cada um teve seu tempo.

Dessa forma, a metodologia adotada foi investigar o momento atual da educação a partir do ponto de vista dos estudantes, identificando a que eles dão sentido e significado e, por conseguinte, aprendem. Foi desse percurso que emergiu a seguinte formulação da tese: é possível aprender um todo coerente mesmo em um cenário de desagregação acentuado, pressionado pelos interesses financeiros, desde que, em algum momento, esse estudante possa usufruir de um *campus* universitário e das estruturas coerentes ali existentes: laboratórios, espaços de convívio, corpo docente dedicado e, principalmente, dos seus colegas.

Portanto, do mesmo modo que, para a arquitetura acontecer, é necessário que exista uma relação intrínseca entre forma, função e estrutura e que, por se assentar em um sítio, torna-se único, e os espaços possam ganhar um uso e significado maior que apenas a soma das suas partes, o aprendizado acontece quando os conteúdos e experiência acontecem com sentido para o estudante. Obviamente, isso se dá no seu tempo, que é único, dando significado ao vivido, e acontece em um espaço organizado para isso, permitindo que se construa um todo coerente a partir da soma de todas partes.

Ademais, procurou-se mensurar e compreender o que é o fenômeno da desagregação e a importância da vivência integral para as aprendizagens por meio da percepção dos estudantes sobre seus percursos formativos, em um cenário em que o avanço das instituições de Ensino Superior (IES) mercantis têm feito o ensino assemelhar-se a produtos a serem consumidos em prateleiras.

Os pontos de chegada do estudo permitiram concluir que é possível oferecer uma formação integral de qualidade para os estudantes, a qual contribua para o desenvolvimento da região em que a instituição está localizada, competindo com esses grandes grupos mercantis.

Referências

- BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- LONGO, I. M. **Identidade das universidades comunitárias no contexto das políticas educacionais para o ensino superior**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – UNIVALI, Itajaí, 2019.
- LYNCH, K. **A imagem da cidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MARTINS FILHO, M. T.; NARVAI, P. C. O sujeito implicado e a produção de conhecimento científico. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 646-654, out./dez. 2013.

MCCOWAN, T. A desagregação do ensino superior. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 464-482, maio/ago. 2018.

WIMMER, R. D.; DOMINICK, J. R. **La investigación científica de los medios de comunicación**: una introducción a sus métodos. Barcelona: Bosch, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Imaginar: uma jornada pelo tempo da infância com Freire e Bachelard

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Palavras-chave: Imaginário. Infância. Paulo Freire.
Gaston Bachelard. Futuro.

*Débora Salvador Bizotto
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul*

*William Gustavo Machado
Doutorando em Educação
Universidade de Caxias do Sul*

Este trabalho trata-se do resumo expandido de uma pesquisa ainda em construção. Nosso objetivo aqui é discutir a relação dos conceitos de infância e imaginário sob a luz de Paulo Freire e Gaston Bachelard. Nossa abordagem, portanto, é unicamente teórica, sendo uma reflexão sobre o entrelaçamento das obras desses autores, bem como as de outros autores que ancoram suas pesquisas nos teóricos supracitados. O argumento que alinhava essa reflexão acolhe que a imaginação e a infância andam de mãos dadas em uma jornada que transcende a idade cronológica e que uma pedagogia que alimenta o imaginário e acredita na magia da eterna infância é potencialmente capaz de transformar futuros, presentes e – por que não? – passados.

Em tempos que exigem ordem, disciplina, controle e consumo, o imaginário permanece escondido nas memórias de uma infância que não volta mais,

daquela que só se vive uma vez. Tempo bom era aquele da infância. Tempo da *nostalgia do ser* que se estende por toda a existência, como nos diz o teórico do imaginário e discípulo de Bachelard, Gilbert Durand (2012, p. 402). Mas será que ainda dá tempo de voltar por um instante, para aquela infância feliz, leve e colorida? Para Freire e Bachelard, sempre há tempo para a infância. Aqui, portanto, reafirmamos que a máquina capaz de nos mover pela e para a jornada do tempo da infância se chama *imaginação*.

Freire nunca permitiu que destruíssem a sua máquina do tempo da infância, embora tivessem tentado, por inúmeras vezes. Ousado, crítico, envolvente e questionador, manteve sempre latente o poder do imaginário em si e, assim, viveu em permanente tempo da infância, consciente deste. Embora não tenha dedicado prioritariamente os seus estudos para a educação das crianças, Freire desenvolveu uma relação profunda com a infância, como uma condição indispensável para pensar a educação para qualquer idade. Ele acreditava no poder da infância, na necessidade de *infanciar* a educação.

Kohan (2018) destaca que o educador pernambucano tinha uma concepção de infância/meninice que transcendia a idade cronológica. Essameninice instaura uma força de vida, ativa, sonhadora e transformadora, não apenas para a vida individual em qualquer idade, mas também para a vida coletiva e suas revoluções políticas. “Ela é um modo de elogio, uma forma de falar bonito”, diz Kohan (2018, p. 21). Eis que, além da infância ser eterna no ser, tanto para Freire quanto para Bachelard, ela é *estética*. E, ainda, uma estética que transcende o próprio ser, que en-

contra o Outro, que é intersubjetiva, que é do *reino do imaginário*.

Com Bachelard (1968), a infância é um *arquétipo*, primordial, essencial para o desenvolvimento saudável da psique humana. Ela é, afinal, o “arquétipo da vida feliz” (Bachelard, 1968, p. 140). Vivenciada logo nos primeiros anos de vida, no *mundo da primeira vez*, como nos diz Bachelard, a infância ensina o sujeito a ser feliz; que a felicidade é fundamento existencial; que o ser, antes de raciocinar logicamente, *sonha, imagina, fantasia, brinca*.

E como pode a escola não deixar com que se apague a curiosidade e o sonho? Como podemos nós, os professores, desvencilharmo-nos das amarras que escondem a infância que habita em nós, impedindo-nos de alçar voos nessa jornada imaginária, criadora, que pergunta, questiona, revoluciona e vislumbra novos futuros para a humanidade?

Começamos a percorrer essa jornada pela infância seguindo os conselhos que Freire proferiu em cartas para Natercinha. Nelas, Freire aconselha que ela “nunca deixe de ser menina”, que nunca deixe morrer nela a *curiosidade*. O conselho amoroso de Freire a sua prima e amiga Natercinha, ecoa como um acalento e um apelo a todos aqueles que deixaram o brilho de sua infância no tempo cronológico de criança, relegado apenas a meras lembranças.

Para resgatar esse brilho perdido, Freire preconizava uma *pedagogia menina*, pedagogia da pergunta, que, ao contrário da pedagogia da resposta, que casta a imaginação e a curiosidade, envolve educadores e educandos em um processo de aprendizagem dialógico, mútuo e transformador, que emerge das infâncias

vivas em qualquer idade. Uma pedagogia que é menina, não porque “recém-chegada, mas pela sua inquietação, seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar” (Freire; Faundez, 2013, p. 139). Essa pedagogia fomenta a curiosidade, a imaginação e a ousadia necessária àqueles que vislumbram novos futuros para a educação. E nesse ponto reforçamos a articulação entre as ideias com que sonharam Freire e Bachelard: importa à educação o seu desamadurecimento para reencontrar o tempo permanente e criativo da infância e nos direcionar a um futuro melhor.

Referências

BACHELARD, Gaston. **La poétique de la rêverie**. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1968.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

Horta escolar: terreno fértil para esperançar novos futuros

*GT 1: Educação e (auto) transformação: bem comum,
autonomia, inovação e novos futuros*

Palavras chave: Crianças. Educação Infantil. Hortas
escolares. Novas perspectivas. Pertencimento.

*Marieli Paim de Lima
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS)*

*Débora Salvador Bizotto
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS)*

Introdução

A partir da Conferência de Estocolmo, constituída na década de 1970, as demandas relacionadas ao desenvolvimento sustentável vêm sendo discutidas por pesquisadores, chefes de estado e organizações. No ano de 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu uma conferência entre representantes mundiais de 193 países integrantes que a integravam, realizada na cidade de Nova York, a fim de discutir sobre questões relacionadas à sustentabilidade e aos direitos humanos. Esse encontro resultou na Agenda 2030, cujo objetivo é combater mazelas que afetam o mundo. As ações pretendidas, dentre outros aspectos, apontam para a necessidade de acesso à educação de qualidade e preservação do meio ambiente, de modo que esteja assegurado o bem-estar físico, mental e social, potencializando

as mudanças necessárias à preservação do meio ambiente e a promoção dos direitos humanos.

Diante dessas considerações, este estudo apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão: de que forma a horta escolar contribui para a preservação do meio ambiente e para a qualidade da educação? Como principal objetivo, visamos apresentar a horta escolar como possibilidade para o desenvolvimento de experiências significativas às crianças integrantes da etapa da Educação Infantil.

Esta pesquisa foi elaborada a partir da metodologia qualitativa alicerçada em levantamentos de pesquisa bibliográfica, por meio de autores da área educacional. A partir da escolha metodológica, buscamos sustentação para as ideias no que se refere à temática abordada. Os critérios para a escolha das obras basearam-se na oportunidade que tivemos durante a experiência formativa do Mestrado e Doutorado em Educação. Assim, ao assumir a postura de pesquisadoras, entendemos, conforme destaca Minayo (1994), a importância do aprofundamento nas obras de diferentes autores, com o intuito de esclarecer a temática investigada, estruturando a pesquisa bibliográfica.

Como pressupostos teóricos, consideramos que a horta proporciona a construção de conhecimentos que ultrapassam aqueles relacionados à preservação do meio ambiente, do cultivo do solo e das plantas, constituindo-se em uma oportunidade para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, de compromisso e de responsabilidade individual e coletiva com o mundo em que vive.

Entendemos que, quando a criança exerce uma tarefa, por mais simples que esta pareça ser – como regar plantas, remover ervas daninhas ou colher frutas e verduras –, a experiência conduz a percepção de que a atuação ou a omissão de cada sujeito impacta o resultado final.

Fundamentação teórica

A Constituição Federal de 1988 destaca como fundamental o direito de convívio em meio ambiente saudável. É possível observar no artigo 225 que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Brasil, 1988, n. p.).

O protagonismo, tão valorizado na educação infantil, refere-se à percepção da criança como sujeito ativo e participante no seu processo de ensino aprendizagem. Esse conceito relaciona-se à ideia de pertencimento, considerando que, quando as crianças sentem-se pertencentes a um grupo, estão mais inclinadas a assumir um papel ativo e a se engajar em ações. O sentimento de pertencimento cria um ambiente que encoraja o protagonismo.

Venha conhecer o mundo! É o convite que fazemos às crianças quando chegam à escola. Como concretizamos este convite? [...] A escola descortina novos horizontes, e tudo o que ela apresenta torna-se um bem comum, pois pertence a todos. Assim, novas coisas passam a fazer parte do universo das crianças, despertando sua curiosidade, gerando seu interesse: aquilo que não é posse de cada um, mas é compartilhado entre todos (Baroukh; Fonseca, 2022, p. 27-28).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013) ressaltam que as crianças têm o direito de participar ativamente dos processos educacionais e da vida coletiva da escola. As atividades como as desenvolvidas na horta escolar assemelham-se à brincadeira.

Essa prática possibilita à criança movimentar-se livremente, demonstrando iniciativa e ação em situações imprevistas com desafios inesperados. “Simultaneamente, a qualidade sistêmica da natureza oferece à criança a noção de complexidade e interdependência, valores fundamentais para pensar sua ação no mundo e as próprias relações sociais, incluindo reflexões sobre o paradigma antropocêntrico” (Barros, 2018, p. 22). Nesse convívio, a criança compreende que é um ser da natureza, o qual compartilha sua experiência existencial com muitos outros, proporcionando a conscientização acerca da importância da preservação do meio ambiente.

Portanto, se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências estas que permitem à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades (Barros, 2018, p. 22).

Ao educador cabe a função de mediar, apoiar e incentivar a expressão e a participação, promovendo experiências que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento de habilidades sociais. Ainda de acordo com o referido documento, a garantia dos direitos constitucionais das crianças perpassa pela oferta do ensino de qualidade.

Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (Brasil, 2013).

Pensar na qualidade da educação requer considerar o contexto social no qual a escola está inserida. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) enfatizam a importância da formação integral da criança, considerando seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Elas propõem uma educação que prepare as crianças para a vida em sociedade. Assim, defendem que as práticas pedagógicas devem sustentar-se em dois eixos: interações e brincadeiras. Garantindo, dentre outras experiências, aquelas que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (Brasil, 2013, p. 99).

Recentemente a UNESCO (2022) publicou o relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação, intitulado *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato com a educação*. O documento enfatiza que os currículos que tentam ensinar aos estudantes sobre sustentabilidade e preservação da natureza por meio de abordagens pedantes e discursivas são insuficientes, pois pressupõe uma separação entre os seres humanos e a natureza. Para que a educação consiga efetivamente promover a construção de futuros mais prósperos para o planeta, é

necessário que os humanos se identifiquem como seres da natureza. “Os seres humanos precisam se entender como seres ecológicos, não apenas seres sociais [...] Nossa imaginação ecológica precisa nos posicionar completamente dentro do planeta vivo” (UNESCO, 2022, p. 111).

No mesmo sentido, Louv (2016) defende que, para que a criança possa desenvolver comprometimento com a preservação da natureza, não bastam os discursos ou materiais de divulgação. É preciso interação, do contrário, as rupturas entre os sujeitos e a natureza serão ainda mais exacerbadas.

A paixão é pessoal, ela emerge da própria terra, pelas mãos cheias de lama dos jovens; ela viaja pelas roupas sujas de grama até o coração. Se vamos salvar o ambientalismo e o meio ambiente, também precisamos salvar uma espécie indicadora em perigo de extinção: a criança na natureza (Louv, 2016, p. 178).

Ambientes ao ar livre, tal como a horta escolar, potencializam as possibilidades de aprendizagens e brincadeiras. Essas oportunidades frequentemente envolvem grupos, o que favorece a socialização e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. As crianças aprendem a cooperar, negociar e resolver conflitos ao interagir em um ambiente menos estruturado.

Brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, [...] descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida (Barros, 2018, p. 21-22).

Como educadoras poderíamos nos perguntar: mas diante da rotina da Educação Infantil, há espaço para o desenvolvimento de experiências em uma horta escolar?

A Educação Infantil é marcada pelas rotinas, as quais podem ser consideradas como produtos culturais, objetivando a organização da vida cotidiana. Embora possa ser considerada importante no contexto da existência humana – uma vez que é possível vivenciar certas experiências sem a necessidade de programação sobre as ações cotidianas –, não deixar um espaço amplo para o movimento é fertilizar um terreno para a alienação, conforme defende Barbosa (2006).

Os espaços de educação coletiva são propícios para a reformulação das pedagogias, tornando-se possível, recriar e ressignificar. É no contexto das instituições de ensino que as crianças compartilham suas experiências existenciais, contribuindo com diferentes culturas. Essa diversidade permite a troca de ideias e experiências, promovendo uma aprendizagem mais enriquecedora e contextualizada.

Considerações finais

Considerar as necessidades de desenvolver atitudes responsáveis e comprometidas em relação à preservação da natureza é algo urgente. Por meio das reflexões aqui apresentadas, é possível inferir que as crianças que têm a oportunidade de interagir com a natureza estabelecem vínculos com o meio natural, desenvolvendo o sentimento de coexistência e pertencimento como seres ecológicos.

A horta escolar, com suas inúmeras possibilidades para o fortalecimento de vínculos com a natureza nos espaços escolares, proporciona a construção de conhecimentos importantes referentes a habilidades de cultivo do solo e das plantas. Esses conhecimentos em si já demonstram relevância no tocante à sustentabilidade, sendo fundamentais para a preservação da vida na Terra. No entanto, as experiências na horta vão além da apropriação de conceitos e conhecimentos científicos, elas contribuem para a humanização dos sujeitos, pois os tornam mais sensíveis, na medida em que percebem a importância do trabalho individual e coletivo para a saúde do planeta.

A maioria das crianças demonstra uma afinidade natural e se engaja em experiências espontâneas com a terra, a água e as plantas. Todavia, a partir da mediação dos educadores, essas experiências tornam-se ainda mais significativas, porque convidam as crianças a um trabalho em equipe que se assemelha ao brincar, visto que é divertido, prazeroso, envolvente. É assim, e somente assim, no trabalho do brincar, que a criança constrói aprendizagens sobre qualquer área de conhecimento.

A horta escolar é relevante para o desenvolvimento das crianças no presente e reacende a esperança de novos futuros para a humanidade, uma vez que potencializa o gosto pelo cuidado e pela preservação, fazendo com que o sujeito comprometa-se, desde a mais tenra idade, com seus pares e com o mundo em que compartilha sua experiência existencial.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAROUKH, Josca Aline; FONSECA, Paula Fontana. **Venha conhecer o mundo!** Subjetividade e experiência na Educação Infantil. São Paulo: Panda Books, 2022.
- BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância:** a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: DICEI/SEB/MEC, 2013.
- LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-21.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Transformando nosso mundo:** a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova Iorque: ONU, 2015.
- UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

Desafios do ensino da escrita de texto do discurso científico no Ensino Fundamental

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Ensino. Escrita. Discurso científico. Ensino Fundamental. Formação de professores.

*Vanessa Vieira da Silva
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul*

Esta pesquisa destaca a importância da formação do professor na apropriação do conhecimento docente relativo à pesquisa científica. 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 efetiva, no ambiente educativo, a prática de autonomia de pensamento. Demo (2015) enfatiza que a educação baseada na pesquisa é crucial para a formação de uma consciência crítica e autônoma, necessária para que os indivíduos se libertem de situações de alienação e se tornem protagonistas na construção do seu próprio conhecimento. Esse argumento reforça a importância de formar professores pesquisadores que possam conduzir os alunos no desenvolvimento de habilidades investigativas e na produção escrita de trabalhos científicos. A escolha da apresentação deste estudo no GT1 (Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros) se dá principalmente porque a pesquisa propõe aspectos

norteadores para potencializar o processo de transposição/transformação didática, pelo professor dos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente nas situações de ensino da produção escrita do discurso científico. O estudo está fundamentado principalmente nos pressupostos teóricos que embasam as ideias sobre cultura científica em Demo (2010), Chassot (2010), Paviani (2013) e Köche (2015). O estudo teve, como delimitação, o tema: ensino da língua escrita em situação de trabalhos escolares. Para tanto, utilizou-se a teoria da Transposição Didática de Chevalard (1991), fundamentalmente amparada nos estudos de Azevedo (2016), para responder a seguinte pergunta: como potencializar o processo de ensino da produção escrita do discurso científico nos anos finais do Ensino Fundamental à luz da teoria da transposição/transformação didática?

De acordo com Paviani (2013), a pesquisa científica no contexto escolar é fundamental para a formação crítica e autônoma dos estudantes, permitindo-lhes desenvolver habilidades de investigação e reflexão. No entanto, a prática de pesquisa na Educação Básica ainda enfrenta barreiras significativas, especialmente no que diz respeito à formação dos professores e à adequação dos materiais didáticos. Köche (2015) ressalta que a transposição didática, que envolve a adaptação do conhecimento científico para o contexto escolar, é essencial para tornar o ensino mais acessível e significativo para os alunos. A teoria da transposição didática, conforme desenvolvida por Chevallard (1991), propõe que o conhecimento científico seja transformado de maneira a ser compreensível e relevante para os estudantes.

Azevedo (2016), ao aprofundar essa teoria com a perspectiva da transformação didática, destaca que essa abordagem pode potencializar o trabalho docente e melhorar a construção do conhecimento. No entanto, a implementação dessas teorias exige uma formação adequada dos professores, que devem ser capacitados para realizar as adaptações de forma eficaz. O trabalho caracteriza-se pelo método qualitativo, utilizando a análise documental que orienta os trabalhos escolares, bem como a análise de conteúdo das produções escritas nos diários de bordo (instrumento de registro do processo de investigação) de alunos do sexto ao nono ano de uma escola da rede municipal de Carlos Barbosa – RS, para a elaboração de pressupostos que sirvam de referência para a iniciação científica desses estudantes.

Tendo em vista a formação contínua como um fator importante para um desenvolvimento de um bom trabalho em ambientes educacionais, destaca-se que a falta de efetividade na aprendizagem pode estar diretamente ligada com a forma de ensino e a necessidade de novas práticas para que ocorra de fato uma construção significativa de conhecimento por parte do educando. A escrita de texto é um desafio em todos os âmbitos na escola, os dados dos índices brasileiros confirmam essa premissa. Em se tratando de escrita do discurso científico para trabalhos escolares, fica ainda mais evidente, pois como o educador poderá ser um orientador de trabalhos científicos eficiente se a prática da escrita não faz parte de sua trajetória de formação profissional? A necessidade de pensar novas atuações, torna-se aqui também uma urgência que amplia as demandas para pensarmos em novos futuros.

Referências

- AZEVEDO, Tânia Maris de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, 2016.
- CHASSOT, Ático. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.
- DEMO, Pedro. Educação científica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 36, n. 1, p. 15-25, 2010.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2013.

O movimento estudantil e a autonomia discente: uma relação necessária

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Movimento estudantil. Autonomia. Educação. Política. Transformação.

*Kauana Melo
Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq
Universidade de Caxias do Sul*

Este trabalho insere-se no estudo intitulado “A extensão como instrumento para a transformação: implicações da curricularização da extensão”, ancorado no Projeto de Pesquisa “Experiências formativas entrelaçadas: do cotidiano da Educação Superior ao cotidiano da Educação Básica”, orientado pela Prof. Dra. Nilda Stecanela e co-orientado pela Prof. Dra. Andréa Wahlbrink, com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

De início, é preciso compreender o papel político e, portanto, transformador da educação. Para Paulo Freire (2006), o fim primordial da educação é “permitir aos homens e mulheres chegarem a ser sujeitos, construir-se como pessoas, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens e mulheres relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie” (2006, p. 45, grifo meu). À vista disso, entende-se que a educação deve

exercer função importante na construção da autonomia dos sujeitos, contudo, observa-se que, para alcançar esse objetivo, há diversos entraves, tanto de cunho social quanto das instituições de ensino. Nesse sentido, evidencia-se o movimento estudantil como um espaço potencializador de transformação e (auto)transformação que contribui demasiadamente para a constituição da autonomia e do protagonismo discente.

Desse modo, a ligação com o GT 1 acontece pela possibilidade de visualizar os espaços do movimento estudantil como facilitadores e promotores do bem comum, da autonomia, da inovação social, assim como da promoção de um olhar para novos futuros que, em muitos casos, não são imaginados quando pensados na perspectiva da trajetória do sujeito no Ensino Superior. Além disso, salienta-se que o movimento estudantil pode ser considerado como um espaço de educação não formal na esteira das experiências de Educação Popular no país.

Por isso, o objetivo deste estudo é compreender em que medida os espaços do movimento estudantil contribuem para a constituição da autonomia dos sujeitos, a partir dos preceitos teóricos de Paulo Freire, principalmente, dos achados nas obras *Pedagogia da Autonomia* (2006) e *Extensão e Comunicação* (1971). Da mesma forma, as experiências vividas pela autora do texto serão consideradas, haja vista sua participação no movimento estudantil desde o início da graduação e também no Grupo de Pesquisa OBSERVA.

Paulo Freire, em seus estudos, preconiza a educação como um instrumento de libertação dos sujeitos e não de opressão. Por isso, deve ser considerada

uma ação política para a constituição de sujeitos históricos. Isso exposto, pode-se entender que o movimento estudantil permite um processo educativo conectado à ação política e não à passividade. Além disso, a importância dos espaços do movimento estudantil se dá a partir do entendimento de que “a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder” (Freire, 1986, p. 47).

Nesse contexto, salienta-se que o papel do movimento estudantil é a transformação da sociedade a partir da educação e da participação política. Destaca-se o compromisso das entidades do movimento estudantil, em especial a União Nacional de Estudantes (UNE), na luta pela democracia e pelo fim do regime militar no Brasil – quando muitos estudantes foram mortos –, mas também, na conquista de políticas públicas – que ainda são incipientes – que permitem o acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior, a partir do ProUni, do FIES e do Reuni.

No entanto, a atuação do movimento estudantil não está apenas ligada às conquistas sociais, como também à elaboração de políticas pedagógicas que de fato incidam no vivido dos sujeitos no Ensino Superior. À luz da ideia de extensão preconizada por Freire, que está baseada nos preceitos de comunicação e do diálogo, o movimento estudantil cumpre um papel de extrema significância quando possibilita que o vivenciado pelos participantes esteja além daquilo exposto nos currículos dos cursos de graduação, permitindo que haja “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1971, p. 69).

À vista disso, é visível a relação existente e significativa entre o movimento estudantil e a autonomia discente, pois, a partir desses espaços, há a organização da rebeldia inerente dos jovens em busca da transformação de um lócus que ainda – apesar de movimentos iniciais – não possibilita o acesso e a permanência dos filhos da classe trabalhadora. Pintar a universidade de povo não é apenas a frase de um grande pensador revolucionário, mas é acima de tudo a missão dos espaços do movimento estudantil que visam, por meio da organização popular, diminuir os muros existentes entre a comunidade e a academia a partir da pesquisa, da extensão e de sua atuação política autônoma com seus instrumentos de auto-organização, como é o caso do movimento estudantil.

Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1971.

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

Educação financeira como estratégia para o bemestar e a qualidade de vida

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Bem-estar. Educação financeira.
Superendividamento. Adolescentes.

*Dr. Moisés Waismann
Unilasalle Canoas*

*Me. Jorge Marcelo Wohlgemuth
Unilasalle Canoas*

Introdução

Objeto de estudo da psicologia positiva, as pesquisas sobre a felicidade buscam compreender os aspectos positivos da vida humana e o que a torna mais gratificante. A felicidade ainda é um termo um tanto difícil de ser definido, devido ao seu cunho subjetivo, bem como à multiplicidade de elementos associados (como as relações sociais, por exemplo). Compreender o que é felicidade plena e distanciar-la do entendimento comum que a sociedade por vezes impõe é essencial para o autodesenvolvimento (Ferreira, 2017; Siqueira; Padovam, 2008).

O termo bem-estar subjetivo frequentemente é utilizado para referir-se à felicidade, sendo apresentado a partir de três elementos principais: afetos positivos, afetos negativos e satisfação. Nessa estrutura tripartite, afetos positivos são entendidos como o reflexo do quanto a pessoa se sente ativa, entusiasmada e alerta. Altos níveis de afetos positi-

vos, nessa perspectiva, representam altos níveis de satisfação e concentração. Já os afetos negativos são caracterizados por estado de angústia, insatisfação, raiva, culpa e medo. Por fim, a satisfação é entendida como a avaliação de vida que o próprio indivíduo realiza com base em seus critérios (trabalho, lazer, relacionamento). Desses três fatores, obtêm-se, como resultado, o bem-estar subjetivo (Carli *et al.*, 2023; Siqueira; Padovam, 2008; Zamoner; Rogers, 2022).

As concepções científicas mais proeminentes da atualidade sobre bem-estar no campo psicológico podem ser organizadas em duas perspectivas: uma que aborda o estado subjetivo de felicidade (bem-estar hedônico) e se denomina bem-estar subjetivo, e outra que investiga o potencial humano (bem-estar eudemônico) e trata de bem-estar psicológico. Essas duas tradições de estudo refletem visões filosóficas distintas sobre felicidade: enquanto a primeira (hedonismo) adota uma visão de bem-estar como prazer ou felicidade, a segunda (eudemonismo) apoia-se na noção de que bem-estar consiste no pleno funcionamento das potencialidades de uma pessoa, ou seja, em sua capacidade de pensar, usar o raciocínio e o bom senso (Carli *et al.*, 2023; Siqueira; Padovam, 2008; Zamoner; Rogers, 2022).

A partir da perspectiva neoliberal, ancorada na economia capitalista que se impôs ao longo do século XX de forma hegemônica, o bem-estar é constantemente atrelado aos bens materiais que as pessoas são capazes ou não de possuir. Percebe-se, então, que a tendência voltada ao ser (formação moral), ao esperar (pós-morte), desloca-se para o tempo presente, em que o consumo e o prazer imediatos passam a ser propagados no universo midiático como a

fórmula da felicidade e do bem-estar. Nessa lógica, é essencial que as pessoas sejam educadas financeiramente para entender os conceitos de orçamento familiar, renda, gastos, poupança, investimento e endividamento (Ferraz; Guindani, 2021).

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), educação financeira é

[...] o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda e adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar (OCDE *apud* Ferreira, 2017, p. 3).

No mundo atual, as crianças tornam-se parte, cada vez mais cedo, do mercado de consumo. Com isso, é fundamental que, desde as primeiras etapas da infância, sejam capazes de compreender a tomada de decisões relacionadas à forma como utilizam o dinheiro. Essa perspectiva integra-se ao âmbito do que defende a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE (2005), que considera que a educação financeira deve se iniciar na escola, sendo recomendável que as crianças se insiram no processo precocemente. A educação financeira constitui um amplo campo de investigação que mobiliza saberes, habilidades, competências, crenças e concepções, envolvendo diferentes áreas do conhecimento humano, como a Matemática, a Política, a Economia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia e a Ética, dentre outras. Diante

disso, no ano de 2014, o Ministério da Educação e Cultura iniciou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com objetivo e características de um documento normativo, a qual apresenta os conhecimentos mínimos necessários para o desenvolvimento de competências gerais para o exercício da cidadania, atuação no mundo do trabalho e solução de questões do cotidiano, de forma plena, por toda população brasileira.

Dessa forma, a construção e consequente implantação da BNCC (Brasil, 2018) torna-se um fator fundamental, capaz de proporcionar a ampliação das ações educativas que visem à promoção da educação financeira, considerando tanto sua presença curricular dentro da disciplina de Matemática quanto combinando-a com outras disciplinas. A questão surge, na BNCC, como um tema transversal e por isso, assim como outras, relaciona-se com diversas disciplinas do currículo escolar, como Geografia, Filosofia, Sociologia e História.

Dado o percentual de inadimplentes no Brasil e sua ligação direta com a falta de educação financeira, é imprescindível que esse assunto faça parte do programa de educação. Consequentemente, deve ser ensinado nas salas de aula das crianças e jovens, introduzindo aos poucos no seu cotidiano os conceitos básicos do mercado financeiro, o custo de vida, a importância do dinheiro – como ganhar, administrar, gastar e poupar –, para influenciar seu país (Peterini; Dallanora, 2018).

Quando se buscou identificar a percepção de bem-estar das pessoas e o conhecimento de educação financeira a partir da produção de relatórios, temas

essenciais ao monitoramento das condições de vida das populações passaram a ser investigados. Com isso, os indicadores sociais ganharam centralidade no diagnóstico e implementação de políticas públicas dos países. A adoção de pesquisas domiciliares e de levantamentos de outra natureza, a cargo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, complementada por registros de outras instituições, permite formar um quadro amplo das condições de vida da população brasileira. A utilização de indicadores sociais também contribui para a identificação da percepção de bem-estar das pessoas (IBGE, 2022; Ferraz; Guindani, 2021; Ferreira, 2017).

Para estruturação do presente estudo, são trabalhadas três temáticas distintas que fornecem importante retrato da estrutura social brasileira: estrutura econômica e mercado de trabalho; padrão de vida e distribuição de rendimentos; e condições de saúde.

Este estudo se baseia na hipótese da relação entre o aprendizado sobre educação financeira e seus impactos na percepção de bem-estar. Nessa perspectiva, nas intervenções de educação financeira, serão abordados conteúdos sobre a gestão de renda, a administração de orçamento familiar, gastos, investimentos e endividamento. Dessa forma, será relacionado com as quatro dimensões da escala de percepção sobre Bem-Estar Financeiro, sendo estas a segurança financeira, tranquilidade financeira, liberdade financeira e gestão financeira. O tema que abordado neste estudo é a possível relação entre a aquisição de conhecimentos de educação financeira e seus impactos na percepção de bem-estar. Nesse sentido, a educação financeira englobará a dimensão

gestão da renda, administração de orçamento familiar, gastos, investimentos e endividamento.

Diante do exposto, este estudo experimental discute os efeitos da educação financeira na percepção de bem-estar de adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Esteio. O problema de pesquisa pode ser assim descrito: como os conhecimentos sobre educação financeira impactam a percepção sobre bem-estar dos alunos dos 9º anos de escolas da rede pública municipal de Esteio/RS? Seu objetivo central é identificar o impacto na percepção de bem-estar dos alunos dos 9º anos de escolas da rede pública municipal de Esteio/RS, a partir da exposição aos conhecimentos sobre educação financeira. Os objetivos específicos são: a) identificar a percepção de bem-estar financeiro; b) avaliar o rendimento dos alunos em relação aos conteúdos de educação financeira trabalhados nas intervenções; c) comparar os indicadores de bem-estar entre participantes de uma intervenção e um grupo controle; d) investigar o impacto da exposição à educação financeira no que diz respeito à redução dos índices de evasão escolar.

Procedimentos metodológicos

O estudo será quantitativo e terá delineamento experimental, com dois grupos de estudantes de 9º ano das escolas da rede pública municipal de Esteio/RS, com pré e pós-teste e avaliação de impacto após o final da intervenção. O pré-teste (T1) será realizado antes do início da intervenção, o pós-teste (T2) será realizado ao final da intervenção, com intervalo de tempo entre as aplicações de 4 meses (Brealwall *et al.*, 2010).

Os participantes serão divididos em dois grupos, grupo experimental e grupo controle: a) grupo experimental (alunos da turma de 9º ano submetidos a 9 intervenções sobre educação financeira); b) grupo controle (alunos da turma de 9º ano não submetidos a intervenções sobre educação financeira). O grupo controle ainda receberá a capacitação padrão de 1 intervenção após o término da coleta de dados. Os critérios de inclusão para a pesquisa é de que sejam alunos devidamente matriculados no 9º ano da rede municipal de ensino de Esteio, com idades de 12 a 18 anos, conforme prevê o Estatuto da Criança e Adolescente. A participação na pesquisa deve ser autorizada por responsável mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e, ao adolescente, será solicitado a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Para as turmas indicadas, será realizada a apresentação do projeto de pesquisa, de forma a convidá-las a participarem. Nesse momento, será entregue aos participantes 2 vias do TCLE para que possam levar para suas casas e coletar a assinatura de seus responsáveis. Na ocasião, também será entregue aos participantes 2 vias do TALE, documento no qual o/a adolescente confirma seu desejo de participar da pesquisa. Serão entregues duas vias de cada documento, sendo 1 via para o participante/responsáveis e a outra via para arquivamento da equipe de pesquisa. Somente após a coleta de todos os termos a pesquisa terá início. Os critérios de exclusão para a pesquisa são: alunos que possuam laudo ou CID de transtorno do espectro autista ou deficiências intelectuais e cognitivas que tenham impacto na sua participação

na pesquisa. Tais alunos poderão participar das intervenções, contudo, não serão avaliados.

A previsão de realização das intervenções é o segundo semestre de 2024, com frequência quinzenal, em horário de atividades escolares ou em turno inverso. A aplicação será feita por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais – Doutorado da Unilasalle. Pretende-se realizar nove encontros temáticos na modalidade presencial com adolescentes de escolas da rede pública do município de Esteio, sendo que cada encontro terá a duração média de 50 minutos. Os conteúdos que serão abordados no decorrer das intervenções têm por objetivo apresentar aos adolescentes conceitos relacionados à educação financeira, habilidades socioemocionais e psicológicas, bem como fomentar o conhecimento e a garantia de direitos dos cidadãos.

Atendendo aos critérios éticos para pesquisas com seres humanos, a presente proposta de estudo será submetida ao Comitê de Ética da Universidade La Salle – Unilasalle. Para a participação no estudo, será solicitado aos responsáveis de cada adolescente a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que expõem os riscos e benefícios da pesquisa.

Riscos, benefícios e resultados esperados

Os riscos estão relacionados à possibilidade de algum constrangimento ou desconforto a partir do teor de alguma das questões propostas. Diante disso, o participante não precisará responder nada que o deixe desconfortável ou mesmo constrangido. Caso isso ocorra, o adolescente poderá ser en-

caminhado para atendimento psicológico no CAPS Infante Juvenil de Esteio, após contato com seus responsáveis legais. Os benefícios estão relacionados à aquisição de conhecimento sobre educação financeira, habilidades socioemocionais e psicológicas que podem impactar a qualidade de vida e a percepção de bem-estar, além de contribuir para a qualificação de ações e processos que serão desenvolvidos a partir da análise dos resultados da pesquisa que serão divulgados academicamente. Será assegurado aos participantes a possibilidade de desistir de colaborar com a pesquisa a qualquer momento de sua execução, sem nenhum prejuízo ou comprometimento futuro.

Dentre os resultados esperados da pesquisa, considera-se a melhoria na compreensão e na gestão financeira dos alunos, com a capacidade de elaborar e seguir um orçamento, planejar despesas e receitas, e tomar decisões financeiras conscientes. A relação entre educação financeira e bem-estar psicológico é um aspecto crucial da pesquisa. A gestão adequada das finanças pessoais pode reduzir o estresse financeiro e aumentar a sensação de controle sobre a vida, o que contribui para um maior bem-estar geral. Outro resultado esperado é a melhoria no desempenho escolar. A educação financeira pode estimular habilidades cognitivas e comportamentais que beneficiam o aprendizado em geral e reduzir os níveis de evasão escolar. Esses resultados, se confirmados, podem apoiar a inclusão de programas de educação financeira nos currículos escolares, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios econômicos da vida.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

BREAKWELL, G. M. *et al.* **Métodos de pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 503 p. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/sus-30066>. Acesso em: 25 maio 2023.

CARLI, T. C. *et al.* Influência da Educação Financeira no bem-estar. **Ciências Contábeis**, 2017. Disponível em: https://anpcont.org.br/pdf/2017/artigos_iniciacao_cientifica-EPC771.pdf. Acesso em: 5 maio 2023.

FERRAZ, J. C.; GUINDANI, R. A. A educação financeira e sua importância na gestão financeira pessoal. **Revista Ciência da Sabedoria**, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revista.faciencia.com.br/index.php/rcs/article/view/53>. Acesso em: 5 maio 2023.

FERREIRA, J. C. A importância da educação financeira pessoal para a qualidade de vida. **Caderno de Administração**, v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/caadm/article/view/33268>. Acesso em: 5 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Recomendação sobre os Princípios e as Boas Práticas de Educação e Conscientização Financeira**. Paris: OCDE, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/%5BPPT%5D%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20Princ%C3%ADpios%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Financeira%202005%20.pdf>. Acesso em: 5 maio 2023.

PETERINI, M.; DALLANORA, F. Educação financeira para crianças e jovens: uma abordagem sobre os problemas enfrentados atualmente. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL UMA NOVA PEDAGOGIA PARA A SOCIEDADE FUTURA, 3., 2018, Restinga Sêca/RS. **Anais [...]**. Restinga Sêca, RS:

Fundação Antonio Meneghetti: Faculdade Antonio Meneghetti, 2018, p. 802-805.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 24, p. 201-209, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/ZkX7Q4gd9mLQXnH7xbMgbpM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2023.

ZAMONER, B. P.; ROGERS, D. **A relação entre o bem-estar financeiro e o comportamento dos indivíduos: uma revisão da literatura**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34264>. Acesso em: 5 maio 2023.

Tradição, natalidade e intersubjetividade: a educação no pensamento de Hannah Arendt

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

Este trabalho parte de um artigo e tem como objetivo apresentar a concepção educacional de Hannah Arendt. Para esse fim, explora-se a perspectiva político-educacional presente na obra *A Condição Humana*, na qual Arendt demonstra a forte vinculação da condição humana da natalidade com os três relevantes âmbitos da *vita activa*: trabalho, obra e ação. Tais conceitos possibilitam perceber a importância da tradição, aquilo que precede nossa existência mundana, bem como a possibilidade do novo, que nasce junto a cada nova vida que vem ao mundo. Essa abordagem vincula-se a uma perspectiva educacional, pois, ao pensar sobre a formação humana, Arendt entende que há uma tarefa dupla vinculada à educação: uma responsabilidade pelo mundo e sua preservação, bem como a abertura à transformação a partir dos recém-chegados, os quais carregam sempre algum grau de originalidade. Nesse sentido, o artigo *Crise na Educação* assume importância, pois é nesse texto que se expressam as principais ideias educacionais de Arendt.

O objetivo deste estudo foi demonstrar, com a análise dos textos, como se dá a construção do conceito de educação no pensamento de Hannah Arendt. Esse conceito não é claro na obra *A Condição*

Humana, entretanto, com a contribuição do artigo *A Crise na Educação*, publicado pela primeira vez em 1957, tornou-se possível uma compreensão mais aprofundada da sua concepção educacional.

Nas páginas iniciais de *A Condição Humana*, Arendt nos apresenta os três conceitos fundamentais no âmbito da *vita activa*: trabalho, obra e ação, os quais estão inteiramente vinculados à condição humana da natalidade. A ação, entendida num viés de pluralidade, inerente à condição humana, é a atividade que ocorre entre os seres humanos e é a forma de colocar-se no mundo. O trabalho, por sua vez, é entendido como uma atividade correspondente ao processo biológico do corpo humano, enquanto assegurador da sobrevivência e da própria espécie, sendo a condição humana do trabalho a própria vida. A obra, por fim, corresponde a uma não naturalidade [*unnaturalness*], com vistas à existência humana, dado que oferece uma infinidade artificial de artefatos humanos. Segundo Arendt (2010, p. 8), “a condição humana da obra é a mundanidade”. Com base nessas informações, pode-se dizer que o trabalho, a obra e ação estão associados à condição humana da natalidade, porque, inicialmente, fundam-se no nascimento. O trabalho, como preservador do indivíduo e da própria espécie, cria a condição para a sobrevivência e perpetuação humana, assim como a obra, que, por meio de artefatos e criações humanas artificiais, constitui a condição da mundanidade, ou seja, possibilita pensar uma tradição e ter acesso a obras imortalizadas, produzidas por meros mortais. Ainda que a demonstrável relação da obra e do trabalho com a natalidade seja possível, tendo em vista que ambos os elementos estão fundados na natalidade e

ocupam-se de preservar o mundo com relação àqueles que são jogados nele como estranhos (preservando-os de certa forma também), é a ação que possui uma vinculação mais forte com a condição do nascimento. A possibilidade de um novo começo (que surge juntamente com o nascimento e, por conseguinte, é inerente a ele) somente pode tornar-se expressiva porque o recém-nascido traz consigo uma particularidade, não sendo de forma alguma igual a qualquer já existente e, a partir disso, pode introduzir no mundo algo novo, por meio da ação.

Arendt coloca a natalidade como sendo a essência da educação, pois, nesse contexto, fala-se do surgimento de novas vidas, de recém-chegados que são inseridos em um mundo que os antecede. Portanto, o conceito de natalidade, nessa perspectiva, abrange a relação dos seres humanos recém-chegados com o mundo que está posto muito antes do seu nascimento. No texto *A Crise da Educação*, o conceito de natalidade apresenta-se de forma interessantíssima quando vinculado à educação. Diz Arendt (2005, p. 2) que a essência, “na educação, é a natalidade, o facto de os seres humanos nascerem no mundo”, apresentando-nos um ponto de vista inteiramente novo da educação, bem como do próprio nascimento, o qual surge como possibilidade de ação.

Este trabalho relaciona-se com o GT 1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros na medida em que aborda uma concepção educacional fundada no direito humano à diferença e participação em um mundo plural, assim como na compreensão da educação como prática transformadora.

Referências

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

A docência pela primeira vez: histórias de estágio docente no curso de mestrado acadêmico

*GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum,
autonomia, inovação e novos futuros.*

Palavras-chave: Cartografia. Estágio de docência.
Mestrado acadêmico. Narratividade.

*Lívia Ricardo Fernandes
Mestranda em Psicologia Social e Institucional
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS*

*Luciano Bedin da Costa
Doutor em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS*

*“Sora, preciso de ajuda para decifrar o texto:
o que significa o outro do ser?”
(Múltiplas Vozes, 2024: fragmento de diário de campo)*

Introdução

Este escrito⁷ trata-se de uma narrativa de experiência de estágio docente ancorada no dispositivo metodológico do diário de campo e inspirada na cartografia de Deleuze e Guattari (2019). Na cartografia, busca-se percorrer processos e criar trajetos habitando corporal e existencialmente um território subjetivo em constante produção (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020). Como método de pesquisa-intervenção, a cartografia propõe a quem pesquisa um movimento de

⁷ Este trabalho é realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

colocar-se na cena do campo como alguém que sustenta um corpo-caminhante, criando com aquilo que encontra no caminho e objetivando a produção ética e estética da vida. Nesse viés, ela pode ser entendida como uma pragmática (Rolnik, 2016) e também como uma ontologia (Neves, 2018). A cartografia sugere algo que é da ordem de uma aventura afetiva carregada de corpo, história e experiência, afirmando a pesquisa como um ofício ético e político de intervenção em territórios filosóficos, sociais, institucionais, psíquicos e outros.

A partir disso, aposta-se em narrar cartograficamente a experiência de prática de estágio docente⁸ no curso de mestrado acadêmico da primeira autora, com supervisão do segundo autor. A prática é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ocorre na Faculdade de Educação-FACED da mesma instituição. A disciplina é realizada na modalidade de codocência pela estagiária e pelo professor titular, sendo as aulas pensadas e ministradas por ambos. É tomando o estágio como acontecimento, o que para Deleuze, trata-se daquilo que escapa do estado das coisas, promovendo a afirmação de uma ruptura que leva ao contato íntimo com a diferença (Deleuze, 1998), que se toma essa experiência como território fértil de análises.

A disciplina na qual acontece a prática acadêmica supervisionada em questão é Psicologia da Educação – I. Nela, encontram-se majoritariamente licenciandas dos cursos de Matemática, Artes Visuais, Geografia, Educação Física, Teatro e Filosofia, aco-

⁸ Salienta-se que o estágio encontra-se em andamento até o mês de setembro de 2024.

lhendo também alunas(os) dos cursos de bacharelado em Enfermagem, Fonoaudiologia, Estatística e Biblioteconomia. Por sua ementa, a disciplina é delineada para apresentar as principais correntes teóricas da Psicologia, a fim de aliançá-las ao campo da educação, cultura e sociedade, percorrendo por compreensões como a constituição da subjetividade, infância, relação professor-aluno e temas contemporâneos na educação.

Posto isso, a estagiária-cartógrafa é sensível aos movimentos que operam no encontro com a turma em sala de aula, adotando o diário de campo como terreno de escrita que proporciona criar uma materialidade expressiva para os afetos de uma experiência que não cabe em si. Considerando que se trata de turma majoritariamente composta por jovens licenciandas, a estagiária formula a ideia de uma “docência pela primeira vez”, em que a docência é pensada e gestada por parte da mestrandia quando em estágio, mas também pela turma. Portanto, juntas(os), e em ato, apreendem algo da artesanania de um ofício em comum. Nas linhas que seguem este escrito, será afirmada certa lógica de “contação de histórias”, posicionando a experiência como transformadora para a estagiária, que foi tomada de uma emoção ao viver a Psicologia na companhia desse coletivo de jovens estudantes, tendo a oportunidade de desenvolver-se como docente, pesquisadora e pessoa.

Os devires de uma *psicologia-em-nós* na disciplina de Psicologia da Educação – I

Desejar contar histórias a partir daquilo que nos movimenta como sujeitos alinha-se com o que Walter Benjamin (1987) postula acerca da importân-

cia da transmissão de uma experiência ante a mera informação. Apontando que nas sociedades modernas opera uma pobreza em contar histórias devido à superação de um modo de sociedade de produção artesanal, transmitir uma experiência envolve imprimir na narrativa a marca do narrador, emprestar algo de si, contar a sua vida, lançar seu corpo para uma finalidade transindividual. O filósofo reitera que a perda da capacidade de transmissão implica em um esfacelamento da dimensão experiencial da vida, sendo esta, uma fissura importante que marca o advento de um modo de existência capitalista, onde a produção de valor e os acontecimentos de uma vida se voltam mediocrementemente ao mero acúmulo de bens monetários.

Distanciando-nos de um movimento unicamente informacional, detemo-nos ao elemento da experiência de estágio docente. Investimos nela como campo empírico, sobretudo, por ela indicar pistas de movimentos educacionais que se afirmam em uma lógica de educação que pensa o aprender como motor de uma experiência transformativa de si e do mundo, produtora de subjetividade e que lança os corpos a encontros singulares com o conhecimento, podendo ser estes da ordem desejante e do maravilhamento com o saber. Ainda, o estágio sempre se propôs a afirmar posicionamentos contracoloniais: desvinculando o aprendizado do registro punitivo; empreendendo liberdade e protagonismo às(os) estudantes; estabelecendo relações horizontais entre turma, estagiária docente e professor titular e acolhendo com cuidado as múltiplas vivências que ali se entrecruzam, com atenção para que o conhecimento chegue de forma potente e saudável para todas e todos.

Seguindo os rastros de Deleuze (2022), o aprender advém de um encontro com signos. O(a) professor(a) coloca-se como transmissor(a) de signos que vão se encontrar com quem os recebe e, a partir disso, irão compor um aprendizado pela via do encontro. Em entrevista, Deleuze segue tecendo “o que é uma aula”⁹, dizendo que uma aula nada tem a ver com uma totalidade de entendimento ou saber apreendido da mesma forma por todos(as). Aula é, para o filósofo, uma espécie de matéria em movimento, musical, tecido esplêndido, textura feita de inteligência e emoção. Uma aula desperta o(a) aluno(a) por algo que acontece e desdobra-se em interesse ou conveniência, sendo a emoção o que, para Deleuze, mais funciona como elemento “despertante” e convocatório ao aluno(a).

Considerando que a transmissão de uma aula chega para cada um sempre de modo singular, pensa-se em múltiplas aulas, sendo o ensinar uma aposta sem garantias. Ensinar parece implicar um risco e uma errância postos na essência desse fazer. Frente a isso, uma pista: é preciso investir na produção de emoção. Cartografar os afetos do encontro entre os corpos docente e discente na sala de aula e, a partir disso, criar a aula a cada vez mostraram-se como delicadeza potente que constitui os movimentos de um ofício docente artesanal, tecido com a vida e o corpo e enriquecido com a alegria da invenção de novas rotas.

Nesse jogo afetivo que se forja na sala de aula, Rufino (2023) vai posicionar a educação como aquilo que acontece no entre vida, arte e conhecimento, aconchegando-se no corpo, vibrando, expandindo-

⁹ DELEUZE, Gilles. O que é uma aula. YouTube, 12 de julho de 2024.

-se como linguagem, diálogo, curiosidade, amor e batalha. “A educação acontece quando há disponibilidade para o encontro, para ser afetado, alterado, confluir e compartilhar experiências” (Rufino, 2023, p. 82). Seguindo essas premissas, pensa-se na afirmação de um saber que vira corpo e produz sentido, um saber encarnado.

Partindo do campo da Psicologia, pensamos ser possível “pegar emprestado” o elemento da subjetividade de cada uma(um) para ativar emoção e sensibilidade para com os conceitos transmitidos, podendo torná-los passíveis de um entendimento vivencial e, ainda, criando uma zona de aproximação e familiaridade com as teorias. A isso, a estagiária-cartógrafa nomeia como uma psicologia-em-nós, composta por elementos alicerçados às nossas realidades psicossociais, políticas, geracionais e até mesmo geográficas. Trata-se de uma Psicologia que se faz por entre nossos corpos, acoplada em nosso ser, em um tecido socioinstitucional que nos atravessa, ainda que de forma sempre singular.

É pensando nessa experiência de corpo que a Psicologia proporciona que lancemos luz a um aprendizado que acompanha um movimento de devir. Como devir, agenciamo-nos à Deleuze e Guattari que o formulam como sendo o processo do desejo, marcado por uma força intensiva que afirma um campo de criação, produzindo um pensamento imanente (Deleuze; Guattari, 2020). Experimentar um devir é, nesse sentido, ligar-se intimamente com algo da ordem da intensidade e da transformação.

Aquilo que estudamos acontece em nós, no nosso corpo, na nossa sociedade, na nossa família,

transforma-nos e altera formas em nós. Poder resgatar isso junto à turma caracterizou um importante movimento no e a partir do estágio. Nesse processo, a estagiária estabeleceu uma íntima e afetiva aproximação com o seu próprio aprendizado na Psicologia, quando iniciou sua caminhada com os mesmos conceitos que hoje trabalha no estágio. Por tratar-se de uma disciplina introdutória, a estagiária resgatou, em seus arquivos pessoais, xerox com os mesmos materiais da bibliografia básica, podendo, assim, retornar a isso, acompanhando os rabiscos que outrora fizera nas margens dos materiais, a sua letra e os *post-its* com as primeiras anotações. Resgatar esses documentos criou uma atmosfera memorialística que incitou a experiência de ser aluna, de viver a Psicologia pela primeira vez.

Conforme visto, a disciplina de Psicologia da Educação – I dedicou-se fortemente em produzir movimentos de corpo e emoção na transmissão dos conceitos. Assim, citamos algumas atividades pedagógicas realizadas, a fim de ilustrar os movimentos daquilo que aqui se nomeia por uma psicologia-em-nós.

Atividades pedagógicas: traçando estilos de transmissão em Psicologia

O semestre na disciplina de Psicologia da Educação – I é dividido em blocos de conteúdos. O primeiro bloco inicia-se com conteúdos acerca do que é e como se constitui a subjetividade, seguindo com conhecimentos acerca da infância e sua relação com a subjetividade e a educação. O segundo bloco, detém-se em estudar dinâmicas relacionais entre professor(a) e aluno(a), principalmente, a partir do conceito psi-

canalítico de transferência¹⁰. A partir disso, o último bloco é organizado no estudo de duas grandes teorias dentro da Psicologia, a saber: a psicanálise, de Sigmund Freud; o behaviorismo radical, de J. B. Skinner, bem como as subseqüentes abordagens de Terapias Cognitivas Comportamentais.

Circulando por entre algumas das atividades nos blocos, citamos a primeira atividade realizada com a turma, a qual consistia em explorar a constituição da subjetividade a partir dos nossos nomes próprios. Nesse exercício, estagiária, professor titular e turma pesquisaram a origem de seus nomes, ouvindo familiares e pesquisando mais acerca daquela nomeação. Com isso, transitamos por compreensões acerca do que é um mito familiar, da história psíquica de um bebê e de territórios subjetivos primeiros que vão nos constituindo como sujeitos inseridos em determinada matriz simbólica e narrativa, bem como de certo cenário socioinstitucional.

Dentro dos estudos da infância e da educação, exercitamos o saber a partir da escrita de uma carta à criança que fomos e de uma oficina de fotos infantis. Na carta, após percorrermos algumas concepções teóricas de infância, incluindo a afroperspectiva, de Renato Nogueira¹¹, exercitamos um contato com a di-

¹⁰ A transferência é, para Freud, o fenômeno psíquico de transferir afetos para uma determinada figura, seja médico(a), professor(a) ou outra. Para a psicanálise, transferimos afetos de experiências infantis progressas (Freud, 2017). No campo da educação, podemos pensar a transferência como dispositivo pedagógico de vínculo e relação com professor(a) e com o próprio saber.

¹¹ Renato Nogueira, filósofo brasileiro afroperspectivado, compreende a infância como categoria filosófica aliançada a uma dimensão aquém da cronologia, marcada por uma potência de existir e de um modo de vida proximal a uma política biofílica. Nisso, pontua a infância como cosmo-sensação ligada ao ineditismo, imanência, diferença e criação.

menção infantil, a fim de resgatar em nós um Estado de Infância¹² (Nogueira, 2019). Além disso, a atividade objetivava um exercício de escrita teórica e ensaística às(aos) estudantes. A oficina de fotos deu-se juntamente com a atividade das cartas, apostando-se em promover uma vivência afetiva com uma imagem da época de criança que fosse significativa para cada uma(um), podendo essa ser levada para a sala de aula. O recurso imagético nessa atividade se constituiu como território de inscrição do pensamento, do devir, da emoção e do acontecimento. O contato com a infância pela via de vivências de corpo em sala de aula possibilitou à turma operar de forma bastante singular com os conceitos expostos, auxiliando na operacionalização deles em seu cotidiano de vida e futuro cotidiano de trabalho.

Dentro das abordagens teóricas da Psicologia, destacamos um jogo de “telefone sem fio” realizado com a turma para desenvolvermos coletivamente a compreensão psicanalítica da divisão do ser e da linguagem, seguindo as máximas de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, e “o eu não é senhor em sua própria morada”. Conforme a psicanálise, percorremos pela imagem do *iceberg* para explorar a organização do aparelho psíquico, e, ainda, fora desenvolvido pela estagiária um dispositivo nomeado como “Mapa de Apoio ao Estudo da Psicanálise”, com as principais pistas iniciais para o estudo da teoria.

Atingidos pela tragédia das enchentes no Rio Grande do Sul, a disciplina ficou suspensa por um tempo de dois meses, no qual o contato com os alu-

¹² Trata-se de conceito de Nogueira (2019) para explicar o contato com as cosmosensações infantis no adulto.

nos deu-se unicamente via grupo de *WhatsApp* e *link* de sala virtual para que fosse possível realizar um momento de encontro e apoio emocional frente ao desastre. No retorno, as cartas à criança escritas no início do semestre foram devolvidas aos estudantes, surpreendendo-os. Junto ao material, a estagiária agraciou a turma com pirulitos, no desejo de oferecer um microacalento frente a uma importante ruptura traumática na vida coletiva. Os pirulitos chegaram às(aos) alunas(os) como afago e carinho e foram rápida e sabiamente direcionados por eles para o conteúdo da aula, o qual se tratava de conceitos básicos do behaviorismo, como reforço e punição. O mimo tornou-se também dispositivo de pensamento. Esse retorno ao presencial igualmente constituiu-se como um momento de grande importância no estágio.

Considerações finais: quase-decifrando o *outro do ser*

O escrito percorreu, a partir de breve narrativa cartográfica da experiência, movimentos e acontecimentos importantes de estágio docente no curso de mestrado acadêmico. Afirmando uma educação que busca provocar emoção, acontecimento e vivências produtoras de sentido no curso da aprendizagem em Psicologia, sustentou-se afetos mobilizadores e potentes da experiência, utilizando registros em diário de campo e ilustrações de atividades pedagógicas desenvolvidas.

A experiência do estágio possibilitou autonomia para a estagiária, podendo criar e propor atividades conforme os encontros com a turma possibilitaram. Foi sentindo os movimentos da turma, a fim de cartografar o que seria possível de ser empreendido

naquele coletivo, que a disciplina foi sendo tecida, criada, inventada, gerada, sonhada e desejada. Uma experiência de estágio assim é uma oportunidade de desenvolvimento para muito além da esfera profissional. A estagiária viveu processos subjetivos memoráveis e alegrias de grande importância em sua vida, afetando-se pelo belo vínculo criado entre turma, estagiária e professor titular.

O contato com a adorável e participativa turma e com aquilo que foi narrado nesse escrito como “a docência pela primeira vez” e a “psicologia-em-nós” possibilitaram transformações em todos os corpos envolvidos na experiência – cada um a seu modo. A cada gesto nas aulas e atividades e a cada nova ideia de proposta para a turma, uma nova Psicologia foi sendo (re)inaugurada. Não se trata de almejar pelo saber absoluto, por decifrar o texto-todo, mas interessa o movimento da emoção e do desejo de seguir buscando e estabelecendo relações de singularidade e estilização com o conhecimento, fazendo dele uma maquinaria que funciona.

Acolhendo mais essa experiência no seu repertório de relações singulares e mobilizadoras dentro do ofício de pesquisadora, a estagiária-cartógrafa sai enriquecida da experiência de criar – no agenciamento – uma Psicologia nova a cada vez. Sempre mais bela.

Referências

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. São Paulo: Editora 34, 2022.

DELEUZE, Gilles. **O que é uma aula.** YouTube, 12 de julho de 2024.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2019. 1 v.

DELEUZE, G.; GUATTARI. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2020. 4 v.

FREUD, S. **Fundamentos da clínica psicanalítica.** São Paulo: Editora Autêntica, 2017.

NEVES, J. M. **Trabalho e gestão na perspectiva da atividade:** crítica, clínica e cartografia. Porto Alegre: Editora Sulina, 2018.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Revista Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 127-142, abr. 2019.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do Método da Cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

RUFINO, L. **Ponta-cabeça:** educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

Dinâmicas de acolhimento em aulas síncronas de mobilidade acadêmica virtual pelo modelo de aprendizagem COIL

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Internacionalização. Mobilidade acadêmica virtual. Aulas síncronas. Hospitalidade. Tipologias da hospitalidade: sincronia e simetria.

*Patricia Carvalheiro Pereira
Doutoranda em Turismo e Hospitalidade
Universidade de Caxias do Sul*

*Luciane Todeschini Ferreira
Doutora em Letras
Universidade de Caxias do Sul*

Sair do seu país para aprender sobre novas culturas foi um dos marcos da Idade Média, mais especificamente dos movimentos ocorridos nos séculos XVI e XVII, período marcado pelo *Grand Tour* e *Petit Tour*. Das primeiras experiências para os intercâmbios atuais, muitas mudanças ocorreram, e uma, significativa, diz respeito à possibilidade de mobilidade acadêmica virtual, que designa programas educacionais que se apoiam na tecnologia para permitir que pessoas geograficamente separadas interajam, comuniquem-se e desenvolvam habilidades globais (Stallivieri, 2020).

A temática deste trabalho versa sobre mobilidade acadêmica virtual e dinâmicas de acolhimento, tendo como questão investigativa: Que elementos

discursivos sinalizam para dinâmicas de hospitalidade em aulas síncronas de mobilidade acadêmica virtual pelo modelo de aprendizagem *Collaborative Online International Learning* (COIL)? O objetivo é apresentar essas dinâmicas, a partir da análise de discursos de professores e estudantes que participaram desse tipo de MAV.

O COIL caracteriza-se por ser um modelo de aprendizagem que possibilita a realização de MAV, envolvendo experiências de ensino e aprendizagem ocorridas por meio de métodos de comunicação on-line que possam contribuir para o desenvolvimento intercultural de professores e estudantes de pelo menos duas instituições (Pereira, 2023).

A pesquisa é de natureza exploratória e qualitativa, e, a partir da técnica “bola de neve”, foram entrevistados dez professores e 18 estudantes que realizaram MAV pelo COIL. Para o tratamento e análise dos dados, a linha enunciativa bakhtiniana serviu de esteio, considerando as interações entre os sujeitos (Bakhtin, 1997).

A partir do levantamento de dados realizado, em relação às dinâmicas de acolhimento, considerando os eixos de simetria e sincronia (Perazzolo *et al.* 2014), os achados investigativos apontam positivamente para a preparação de atividades realizadas entre os professores das diferentes instituições. Pós-sincronicamente, identificou-se movimentos de reorganização de atividades e de organização de novas e outras experiências, tanto virtuais como presenciais. A cooperação mútua, registrada durante as aulas, também foi pontuada.

No eixo simetria, além da cooperação mútua ocorrida durante os encontros, também foram observadas dinâmicas de não acolhimento, pela não abertura de câmera ou negativa de participar das atividades propostas.

A Internacionalização Virtual no Ensino Superior é uma realidade, e as dinâmicas de acolhimento identificadas permitem compreender o quanto a mobilidade acadêmica virtual é uma alternativa para a internacionalização da educação. A submissão desse resumo ao GT “Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros” possibilita a promoção de interlocução junto aos pares, já que a MAV é um novo modelo para se pensar a educação, reimaginando futuros e suas contribuições à internacionalização do Ensino Superior.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEREIRA, Patricia Carvalheiro. **Internacionalização do ensino superior, mobilidade acadêmica virtual e hospitalidade**: aulas síncronas no escopo do Collaborative Online International Learning (COIL). 2023. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Turismo e Hospitalidade) – Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/13103>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PERAZZOLO, Olga Araújo; PEREIRA, Siloe; SANTOS, Marcia Maria Cappellano dos. **Sincronia e simetria**: proposições tipológicas para o acolhimento. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, 11., Caxias do Sul, 2014. Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/sumario.php?versao=11>. Acesso em: 25 nov. 2023.

STALLIVIERI, Luciane. International virtual education needs greater support. University World News **The Global window**

on higher education, [S. l.], 23 maio 2020. Disponível em:
[https://www.researchgate.net/publication/341679328_](https://www.researchgate.net/publication/341679328_International_virtual_education_needs_greater_support)
[International_virtual_education_needs_greater_support](https://www.researchgate.net/publication/341679328_International_virtual_education_needs_greater_support).
Acesso em: 21 nov. 2022.

Um estudo comparado sobre educação a distância – Brasil – Suíça: perspectivas para a cidadania global

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Palavras-chave: Educação a Distância (EaD). Cidadania global. Internacionalização. Educação comparada. Formação de cidadãos globais.

*Paulo Antonio Pasqual Júnior
Doutor em Educação
Bolsista de Pós-Doutorado*

O avanço significativo da educação a distância (EaD) no Brasil, especialmente após a pandemia de Covid-19, destacou a necessidade de estudos aprofundados sobre as práticas educacionais nessa modalidade, particularmente no contexto de uma educação voltada para a cidadania global. O presente texto apresenta um trabalho em andamento, fruto de uma pesquisa de pós-doutorado, que consiste em um estudo comparado entre as práticas de EaD no Brasil, representadas pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), e na Suíça, representada pela Scuola Universitaria Professionale Della Svizzera Italiana (SUPSI).

O objetivo principal desta investigação é analisar as práticas educacionais e as estratégias pedagógicas utilizadas na EaD em ambas as instituições, com o intuito de identificar como essas práticas podem se relacionar com a construção dos valores fundamentais para a educação do cidadão global. A pesquisa se

insere no âmbito do Grupo de Trabalho (GT) dedicado a **Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros**, uma vez que aborda diretamente a formação de cidadãos capazes de atuar em um mundo globalizado e interconectado, com vistas ao futuro da educação.

A fundamentação teórica do estudo está alicerçada em três conceitos principais: educação a distância, cidadania global e internacionalização. A educação a distância é conceituada com base nas obras de Mattar (2022) e Peters e Germany (2014), que exploram a evolução e a diversidade da EaD, destacando seu potencial inclusivo e seu papel na democratização do acesso à Educação Superior. A cidadania global é abordada a partir das ideias de Knight (2003), que enfatiza a importância de uma educação que transcenda fronteiras e promova valores como respeito à diversidade e responsabilidade social. A internacionalização, conforme discutida por Neves e Barbosa (2020), é vista como um processo essencial para a troca de conhecimentos e a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países, possibilitando uma educação mais rica e diversificada.

Metodologicamente, a pesquisa adota o método comparado, utilizando o estudo Delphi para obter consensos entre especialistas das duas instituições envolvidas. Serão aplicados questionários a professores e alunos de ambas as universidades, buscando identificar as práticas mais eficazes e as percepções sobre a formação para a cidadania global. A análise dos dados será realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), complementada por métodos de estatística descritiva.

Os resultados esperados incluem a identificação de práticas educacionais bem-sucedidas na EaD que possam ser replicadas em outros contextos, bem como a proposição de melhorias para a formação de cidadãos globais por meio da educação a distância. Além disso, a pesquisa pretende fortalecer as relações entre a UCS e a SUPSI, contribuindo para a internacionalização das duas instituições e promovendo futuras colaborações acadêmicas.

As reflexões geradas por este estudo destacam a importância da EaD, no contexto atual da educação, ressaltando que esses cursos precisam, também, ser um caminho para a cidadania global, especialmente em países de grande extensão territorial como o Brasil, onde a educação a distância pode ser uma ferramenta poderosa para a inclusão social e o desenvolvimento de competências globais.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: 70ª edição, 2011.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2023.

KNIGHT, Jane. Updated Definition of Internationalization. **International Higher Education**, [S. l.], n. 33, 2003. DOI: 10.6017/ihe.2003.33.7391.

MATTAR, João. Educação a Distância, Ensino Remoto Emergencial e Blended Learning: metodologias e práticas. In: MATTAR, João (org.). **Educação a Distância Pós-Pandemia: uma visão de futuro**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022. p. 7-22.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Internationalization of higher education in Brazil: advances, obstacles, and challenges. **Sociologias**, [S. l.], v. 22, n. 54, p. 144-175, ago. 2020.

PETERS, Otto; GERMANY, Hagen. Foreword. *In*: ZAWACKI-
RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry. (org.). **Online Distance
Education**: towards a research agenda. Edmonton: Aupress,
2014.

Educação para a cidadania global em aulas de Língua Portuguesa: uma integração possível e necessária

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Microplanejamento didático. Educação para a cidadania global. Base Nacional Comum Curricular.

*Valéria Armani
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS*

“Um outro mundo é possível” (Torres, 2023, p. 11). Início este resumo com as palavras de Torres justamente para enfatizar que um dos motivos para a realização deste estudo é o fato de eu compactuar com essa ideia e por acreditar que nós, atuantes na área da educação, temos a missão de ajudar a construí-lo. E a escolha do verbo “construir” deve-se à minha crença de que esse outro mundo não está pronto, mas deve, sim, ser desenvolvido.

Considerando que toda história tem um início, um meio e um fim, convido-os ao início de tudo. Em 1990, na Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na qual delegados de 155 países e representantes de 150 organizações governamentais e não governamentais assumiram “o compromisso de universalizar a educação primária, reduzindo maciçamente o analfabetismo no fim do século” (Torres, 2023, p. 24).

O meio dessa história chega dez anos depois, quando, diante do incumprimento do proposto na Tailândia, realizou-se o Fórum Mundial de Educação, em Dacar, no Senegal, no qual “os atores reafirmaram seu compromisso de alcançar *Educação para Todos* (EPT) no ano de 2015, mas acrescentaram um foco novo que não estava evidente antes: **a qualidade da educação como fator crucial para alcançar oportunidades de aprendizagem**” (Torres, 2023, p. 24-25, grifo meu). Novos encontros foram – e ainda vêm sendo – realizados com o propósito de alcançar uma educação de qualidade. Em 2012, inclusive, um novo passo foi dado rumo a esse outro mundo. Nesse ano, as Nações Unidas lançaram os três princípios da Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar (GEFI)¹³, que são: “colocar toda criança na escola, melhorar a qualidade da aprendizagem e promover a cidadania global” (Torres, 2023, p. 26). Três anos depois, em 2015, durante o Fórum Mundial de Educação realizado na República da Coreia, esses princípios foram relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que, anos mais tarde, daria origem aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e à Agenda 2030 (Torres, 2023).

Ao acompanhar essa trajetória, constatamos que, em um novo século, novos desafios surgem nos ambientes educativos. Primeiramente, o objetivo era ampliar o acesso à escola; atualmente, no entanto, o foco está na qualidade da aprendizagem e, mais especificamente, no desenvolvimento de habilidades, tanto cognitivas quanto interpessoais. No contexto social atual, não basta apenas saber, é preciso, também, aprender a conviver. E inserido nesse contexto, mas

¹³ Sigla em inglês para Global Education First Initiative.

ainda longe de chegar ao fim dessa história, surge o problema desta pesquisa: como integrar os Tópicos e Objetivos de Aprendizagem (TOA) da Educação para a Cidadania Global (ECG) às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em um microplanejamento da disciplina de língua portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental?

Para buscar respostas a esse problema, o objetivo geral do estudo que desenvolvo é averiguar como é possível desenvolver um microplanejamento didático que integre os TOA da ECG às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental dispostas na BNCC. Esta investigação vincula-se ao GT1 por associar-se aos estudos da Cátedra da Unesco em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental e por buscar, por meio da educação, promover a coesão social promovendo novos futuros.

Uma tríade teórica ancora esta pesquisa. Por um lado, encontram-se estudos relacionados ao microplanejamento didático, tendo Tânia Maris de Azevedo (2010) como maior referência. Por outro lado, os pressupostos da ECG encontram-se fundamentados nos estudos das Nações Unidas (2016) e de Torres (2023). E, como último elemento dessa tríade, encontra-se a BNCC (2016), que aporta as habilidades a serem desenvolvidas nos futuros microplanejamentos.

Como métodos, utilizarei a pesquisa documental e a pesquisa-ação. A pesquisa documental será realizada com base na BNCC, a fim de analisar as habilidades que devem ser desenvolvidas durante os estudos da disciplina de língua portuguesa nas tur-

mas de Ensino Fundamental, e nos documentos das Nações Unidas, buscando aprofundar as análises e os estudos dos TOA da ECG. A pesquisa-ação, por sua vez, será desenvolvida com os alunos do programa Professores do Amanhã e buscará vincular os pressupostos da pesquisa documental ao desenvolvimento de microplanejamentos didáticos que, posteriormente, serão aplicados durante as disciplinas de estágio obrigatório.

Referências

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

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2016.

TORRES, Carlos Alberto. **Fundamentos teóricos e empíricos da Educação para a Cidadania Global Crítica**. Caxias do Sul, RS: EducS, 2023.

Experiências e saberes dos movimentos sociais para a educação em direitos humanos

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Feminismo. Antirracismo. Direitos humanos. Movimentos sociais. Educação.

*Rúbia Hoffmann Ribeiro
Mestranda
Universidade de Caxias do Sul*

Este texto é um recorte da investigação em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, para, a partir do diálogo estabelecido no IX CEDU, qualificar sua escrita.

A garantia dos direitos humanos na lei e em tratados internacionais não resulta em sua efetivação, pois a violação de direitos é sistemática, sobretudo, em países que vivem a experiência do colonialismo/colonialidade. O discurso que tem pautado os direitos humanos é o da igualdade, que nasce no bojo do sistema moderno/colonial, portanto, universalista.

Candau (2012) aponta que um dos atuais desafios da educação em direitos humanos é a tensão entre igualdade e diferença, entre “superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade, promover redistribuição e reconhecimento” (Candau, 2012, p. 719). Podemos pensar as consequências do caráter universal dos direitos humanos

no exemplo apontado por Gomes (2017), sobre o discurso universalista de acesso à educação, que na prática resultou na exclusão de negros e negras do sistema educacional brasileiro.

Domingues (2007) afirma que, durante quase toda a história da República, a educação foi uma das pautas prioritárias do movimento negro. Mas somente com a Lei de Cotas, em 2012, é que o acesso da população negra à educação passou a se tornar mais efetivo. Esse fato exemplifica como o caráter universal dos direitos humanos não dá conta da complexidade dos problemas sociais de realidades como a nossa.

Assim, tenho o objetivo de analisar como as experiências de mulheres negras militantes em Caxias do Sul contribuem para uma educação em direitos humanos, a partir de uma perspectiva contra hegemônica. Acredito que a experiência de mulheres negras militantes do movimento feminista e movimento negro de Caxias do Sul pode revelar ensinamentos capazes de contribuir para o (re)pensar a construção de conhecimento e a práxis política em direitos humanos a partir das especificidades locais e do entrelaçamento de classe, raça e gênero.

As mulheres negras brasileiras eram invisibilizadas tanto no movimento feminista como no movimento negro (Moreira, 2023). Por isso, precisaram desenvolver importantes estratégias políticas e teorias capazes de pensar e agir sobre a complexidade das violências e desigualdades produzidas na América Latina. A epistemologia oriunda desse feminismo negro contribui para a educação em direitos humanos, pois “apresenta as noções de autodefinição, de expe-

riência e a de interseccionalidade” (Moreira, 2023, p. 57).

Lélia González, ao defender a categoria da Americanidade, indica uma unidade capaz de pensar a complexidade das relações de poder interconectadas em territórios marcados pelo colonialismo (González, 2020).

Uma das estratégias políticas do movimento negro no Brasil é como a raça foi politizada e usada para reconstruir identidades (Gomes, 2017; Domingues, 2007). Desse modo, a militância das mulheres negras, conforme Moreira, torna-se espaço de “subjetivação”, “de autodefinição”, de dizer-se negra “a partir de uma positividade”, de “não ser definida pelo outro” (Moreira, 2023, p. 56).

O referencial acima demonstra o papel educativo, epistemológico e político que as feministas negras nos legaram para pensar nos direitos humanos. Caxias do Sul tem um imaginário social que torna invisível muitos corpos, sobretudo, corpos negros. A pesquisa em andamento quer, junto com as coautoras, militantes dos movimentos sociais, pensar a educação em direitos humanos, a partir da singularidade histórica de corpos atravessados por opressões diversas no contexto local. Essas experiências podem nos ensinar quais são as especificidades e similaridades da luta por direitos na cidade em relação ao contexto nacional, quais são as estratégias e demandas políticas e quais limites encontram em suas trajetórias.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33,

n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/#>. Acesso em: 27 jul. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MOREIRA, Núbia Regina. Feminismo negro e a organização das feministas negras no Brasil: mulheres, raça e classe. *In*: CUNHA, Ana Luiza Salgado; MOREIRA, Núbia Regina (org.). **Narrar-se como processo de (re)existência: narrativas de mulheres da UNEB VI**. Curitiba: CRV, 2023.

GT2: Informação, subjetividade e significação

Vivência da fé cristã no contexto da imigração da comunidade cabo-verdiana na igreja de Saint Edith Stein-Brockton

GT 2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chaves: Cabo Verde. Diocese. Imigração. Fé. Comunidade. Igreja.

*Juliana Amarise Barros Rodrigues
Mestrado em Ciências Religiosas Escola Universitária
Católica de Cabo Verde*

Sendo Cabo Verde um arquipélago constituído por ilhas e ilhéus, desde os tempos primórdios que o conceito e sentimento de migração faz parte do povo cabo-verdiano. Um povo destemido, sem receio de emigrar para outras paragens e recomeçar a sua vida à procura de novas oportunidades. É nesse contexto da imigração que esta pesquisa, cujo tema é a vivência da fé cristã no contexto da imigração da comunidade cabo-verdiana na cidade de Brockton, Estados Unidos, surge. Será um estudo de caso da igreja de Saint Edith Stein nessa cidade americana. A escolha desse tema está relacionada a motivos pessoais, académicos e religiosos. A nível pessoal, uma vez que Brockton é a cidade que tão bem me acolheu após a decisão de emigrar para os Estados Unidos, também é onde está localizada a paróquia/ igreja que frequento e vivencio a minha fé como católica apostólica romana. Relativamente aos motivos académicos, pesquisar, analisar e compreender as necessidades, os problemas sociais e emocionais,

assim como as frustrações e os êxitos da comunidade cabo-verdiana imigrante nessa cidade, pode ajudar escolas, serviços hospitalares, universidades e entidades governamentais a estarem mais cientes de necessidades e apoios que essa comunidade precisa. A nível religioso, esta pesquisa pode ajudar e orientar, quer a Diocese de Boston, quer a Diocese de Santiago, a identificar e melhorar as necessidades pastorais e vocacionais dos fiéis dessa comunidade.

Em relação a metodologias de pesquisa, além das pesquisas bibliográficas e documentais, serão realizadas pesquisas empíricas *in loco* na igreja durante as missas e celebrações, bem como entrevistas de entidades governamentais, ativistas sociais, entidades eclesiais e fiéis da paróquia.

Esta tese está dividida em três capítulos além de parte introdutória, definição do objetivo geral e específicos, fundamentação teórica e procedimentos metodológicos. O primeiro capítulo trata-se da identificação da comunidade cabo-verdiana na cidade de Brockton, quem são, como vivem o seu quotidiano, localização geográfica da cidade de Brockton e referência à única associação de apoio ao imigrante cabo-verdiano na cidade, a Associação Cabo-verdiana de Brockton (ACVB). O segundo capítulo descreve a vivência da fé na igreja católica, sua hierarquização, a importância da bíblia sagrada e do catecismo na igreja, os mandamentos de Deus e da Santa igreja. O terceiro capítulo é referente à comunidade cabo-verdiana na Igreja de Saint Edith Stein, a vida pastoral da igreja e dos seus fiéis, a sua origem e a história dos primeiros paroquianos dessa comunidade. Também são citadas referências à Diocese de Boston e de Santiago, a celebração do Santo Padroeiro da

comunidade, São João Batista. Para terminar este capítulo, antes de apresentar as considerações finais, identificar as referências bibliográficas utilizadas e anexos, também será importante referir o apoio e a importância que a comunidade católica de Saint Edith Stein tem para a Diocese de Santiago, apoiando na formação dos seminaristas e de novos sacerdotes.

Caminhando a diocese de Santiago para o início do Decénio Jubilar para a celebração dos 500 anos da criação da diocese, esta pesquisa será também uma mais-valia para a comissão organizadora dessa celebração a acontecer em 2033.

Resumo em crioulo

Sendu Cabo Verde, um arquipélago constituído pa ilhas e ilhéus, desde tempo bedju que conceito e sentimentu de migração ta faze parte de povo cabo-verdiano. Um povo sem medo de imigra pa otus lugares e recomeça de novo ses vida na djobe otus oportunidades. Nes contexto de imigração que es pesquisa cujo tema é “vivencia de fé cristã na contexto de imigração de comunidade cabo-verdiana na cidade de Brockton, MA, na merca ta konteci. É ta ser um studo de caso na greja de Saint Edith Stein nes cidade de merca. Motivo des tema é pessoais, académicos e religiosos. Nível pessoal, pamo Brockton e kel cidade que recebem sabe desde que decide emigra para merca, também é unde sta nha paroquia/greja quim ta bai obi misa como católica apostólica romana. Relativamente aos motivos académicos, pesquisar, analisa, compreende necessidades, problemas sociais, emocionais, assim como, frustrações e os êxitos des comunidade cabo-verdiana imigrante nes cidade, pode djuda escolas, serviços hospitalares,

universidades e entidades governamentais a sta mas cientes as necessidades e apoios que es comunidade meste. A nível religioso es pesquisa pode djuda e orienta, quer a diocese de Boston quer a Diocese de Santiago a identifica e midjora necessidades pastorais e vocacionais de fieis des comunidade. Em relação a forma de faze es pesquisa, além de pesquisas bibliográficas e documentais também ta ser realizadas pesquisa empíricas na local na greja durante missas e celebrações, entrevistas quer as entidades governamentais, ativistas sociais, entidades eclesíásticas quer aos fieis de paroquia. Es trabadju sta dividido na 3 capitulos, alem de parte de introdução, definição de objetivo geral e específicos, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos. Primeiro capitulo ta trata de identifica comunidade cabo-verdiana na cidade de Brockton, es é quenha, mode quês sta vive ses dia a dia, localização geográfica de cidade de Brockton e também ta a única assa fala de única Associação de apoio a imigrante cabo-verdiano na cidade qué Associação Cabo-verdiana de Brockton (ACVB). Segundo capitulo é sobre vivencia da fé na greja católica, se hierarquia, importância de biblia sagrada e de catecismo de greja, mandamentos de Deus e de santa greja. Terceiro capitulo é referente a comunidade cabo-verdiana na greja de Saint Edith Stein, ses vida pastoral na greja e de ses fieis, mode quês começa ses origem e storia de kes primeiros paroquianos des comunidade.

Também ta faze refrencia a Diocese de Boston e de santiago, a celebração de ses Santo Padroeiro São Joao Batista. Pa termina es capitulo, antes de apresenta considerações finais e identifica referências bibliográficas usado e anexos, também é impor-

tante referi a apoio e importância quês comunidade de Saint Edith Stein tem pa diocese de Santiago, na apoia formação de seminaristas e forma padres.

Sima Diocese de Santiago sta na início de Decénio Jubilar pa festa de 500 anos desde que criado es diocese, es trabadju também ta ser importante pa guentis que sta organiza es festa que ta bem konteci na ano de 2033.

Referências

ANDRADE, Alvaro Ludgero. Cabo-verdianos na américa: uma emigração com séculos de história. **Voa Português**, 12 jan. 2016. Disponível em: voaportugues.com/a/cabo-verdianos-na-america-uma-emigracao-com-seculos-de-historia/3142066.html.

ANDRADE, Elisa. **Cabo Verde: do seu achamento a independência nacional**. Breve resenha histórica. Cabo Verde: Universidade de Coimbra, 1998.

CARREIRA, Antonio. **Migrações nas Ilhas de Cabo Verde**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 1977.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Exploradores digitais: por que o uso das tecnologias causa dependência?

GT2 – Informação, subjetividade e significação

Palavras-chave: Tecnologia. Dependência. Algoritmo.
Inteligência Artificial.

Luiza Gazola Soares
Professora do 2º Ano do Ensino Fundamental – Impulso Pio X
Nureive Goularte Bissaco
Orientadora Pedagógica da Impulso Pio X

O projeto “Exploradores digitais: por que os eletrônicos causam dependência?” foi realizado pela turma 21 dos Anos Iniciais da Impulso Pio X, com a orientação da professora Luiza Gazola Soares e de Nureive Goularte Bissaco. Este estudo foi apresentado na 18ª Feira Ecotecnológica da Caminho Rede de Ensino, em Caxias do Sul, no ano de 2024. O objetivo principal foi investigar as causas da dependência de dispositivos eletrônicos entre estudantes do Ensino Fundamental, considerando os impactos sociais, emocionais e cognitivos do uso excessivo de tecnologia. A motivação para o projeto surgiu da observação do uso crescente de dispositivos eletrônicos no cotidiano dos estudantes e suas famílias. Os comentários frequentes dos estudantes, como a percepção de que seus pais estão constantemente conectados, inspiraram a investigação sobre como a tecnologia pode ser utilizada de forma saudável. Os estudantes reconheceram os riscos associados ao uso excessivo, como sedentarismo, problemas de visão e distúrbios do sono, e buscaram formas de

evitar esses problemas. A questão central do projeto foi: “Por que os eletrônicos causam dependência?”. Na tentativa de responder essa questão, três hipóteses principais foram formuladas pelos estudantes: a tecnologia é viciante porque oferece diversão e entretenimento, especialmente quando as opções de atividades externas são limitadas; ela vicia devido à vasta quantidade de informações e conhecimento que proporciona, tornando o aprendizado envolvente; e a dependência não é inerente à tecnologia, mas sim uma questão de controle do tempo de uso pelos indivíduos. Dessa forma, tínhamos como objetivo geral investigar os motivos pelos quais os eletrônicos podem causar dependência nos estudantes, promovendo um entendimento crítico e consciente sobre o uso saudável da tecnologia. E, como objetivos específicos: incentivar a formulação de perguntas e hipóteses pelos estudantes; compreender o papel dos algoritmos e da inteligência artificial na tecnologia; e capacitar os estudantes a fazerem escolhas conscientes sobre o uso da tecnologia, prevenindo problemas como sedentarismo e distúrbios do sono. A pesquisa adotou uma metodologia qualitativa e exploratória. Inicialmente, os estudantes participaram de uma revisão bibliográfica para fundamentar o estudo. Em seguida, conduziram atividades em sala de aula, como sessões de *brainstorming* sobre “brasileiridades” e escolha de subtemas de interesse. A pesquisa de campo incluiu visitas a empresas de tecnologia, como a NL Informática, e palestras de especialistas em TI, psicologia e inteligência artificial. Os estudantes também aplicaram questionários a um grupo de 40 crianças para coletar dados sobre o uso de dispositivos eletrônicos. Os dados coletados

mostraram que muitos estudantes usam dispositivos eletrônicos por várias horas diariamente, o que pode impactar negativamente o sono e o desenvolvimento social. A análise destacou o papel dos algoritmos e da inteligência artificial na personalização do conteúdo, aumentando o engajamento e o risco de dependência. O projeto concluiu que a dependência de eletrônicos é resultado de uma combinação de fatores, incluindo o fácil acesso a entretenimento e informações. As estratégias educativas recomendadas incluem a promoção de um uso equilibrado da tecnologia, tanto em ambientes escolares como em familiares, e a conscientização sobre os riscos do uso excessivo. A colaboração entre escola e família foi fundamental para o sucesso do projeto, fortalecendo o vínculo educacional e promovendo um ambiente de aprendizado coeso. O projeto “Exploradores digitais” não apenas alcançou seus objetivos de pesquisa como também proporcionou aos estudantes uma experiência de aprendizado significativa e engajadora. A metodologia participativa e interativa desenvolveu habilidades críticas nos estudantes, motivando-os a ser usuários responsáveis da tecnologia em um mundo cada vez mais digitalizado.

Referências

BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. A. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. **Ciência & Educação**, Brasília, v. 8, n. 1, p.113-125. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/include/getdoc.php?id=541&article=191&mode=pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

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

CAVALCANTE, A.; TELES, M.; MACHADO, M. **Cactos do semiárido do Brasil: guia ilustrado**. Campina Grande: INSA, 2013.

DUARTE, M. R.; HAYASHI, S. S. Estudo anatômico de folha e caule de *Pereskia aculeata* Mill (Cactaceae). **Revista Brasileira de Farmacognosia**, Paraná, v. 15, n. 2, p. 103-09, abr./jun 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GIRÃO, L. V. C.; SILVA FILHO, J. C.; PINTO, J. E. B. P.; BERTOLUCCI, S. K. V. Avaliação da composição bromatológica de ora-pro-nóbis. In: CONGRESSO DE OLERICULTURA, 43o, 2003, Recife, PE. **Anais [...]** Recife: ABH, 2003. p. 1-4.

KINUPP, V.F. **Plantas alimentícias não-convencionais da região metropolitana de porto alegre, RS**. 2007. 590 f. Tese (Doutorado em Fitotecnia) – Faculdade de agronomia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

KINUPP, V. F. LORENZI, H. **Plantas alimentícias não-convencionais (PANC) no Brasil**. Brasil: Nova Odessa, 2014.

LEITE, L. H. A. Pedagogia por Projetos: Intervenção no presente. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.2, n.8, p.24-33, 1996. Bimestral. Disponível em: <http://presencapedagogica.com.br/files/PP08.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

LIBERATO, P. S.; DE LIMA, A. V.; DA SILVA, G. M. B. PANCs – Plantas alimentícias não convencionais e seus benefícios nutricionais. **Enviromental Smoke**, v. 2, n. 2, p. 102-111, 2019.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NIELSEN, J.; BIDU, A. **Usabilidade móvel**. Rio de Janeiro: Elservet, 2014.

QUEIROZ, C. R. A. dos A.; FERREIRA, L.; GOMES, L. B. de P.; MELO, C. M. T.; ANDRADE, R. R. de. Ora-pro-nóbis em uso alimentar humano: percepção sensorial. **Revista Verde**, Pombal, v. 10, n. 3, p. 1-5, 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, R. M. de *et al.* **A criança e a interação com a natureza: a construção de um “espaço verde” em uma escola no município de Manaus/AM**. Manaus-AM: Realize,

2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD1_SA7_ID277_11042019232014.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.

TAKEITI, C. Y.; ANTONIO, G. C.; MOTTA, E. M. P.; QUEIROZ, F. P. C.; PARK, K. J. Nutritive evaluation of a non-conventional leafy vegetable (*Pereskia acuelata* Miller). **International Journal of Food Sciences and Nutrition**, v. 60, 2009.

TOFANELLI, M. B. D.; RESENDE, S. G. Sistema de condução na produção de folhas de ora-pro-nóbis. **Pesquisa Agropecuária Tropical**, Goiânia, v. 41, n. 3, p. 466-69, jul./set., 2011.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Linguagem e subjetividade nas histórias em quadrinhos

GT2 – Informação, subjetividade e significação

Palavras-chave: Alteridade. Histórias em quadrinhos.
Relação Eu-Tu. Subjetividade.

Fabiana Perotoni
Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

O homem se constitui na linguagem e através dela interage com o mundo. A linguagem, como forma com a qual interagimos (com nós mesmos ou com o mundo), está ligada à noção e à percepção do outro como elemento discursivo e filosófico. Ao momento que constitui a mim como *Eu* em um discurso, estabeleço um *Tu*, com quem dialogo. O linguista Émile Benveniste (1995, p. 285) elabora esse pensamento em sua teoria da subjetividade na linguagem “Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem”.

No acontecimento dessa interação, a noção de subjetividade e alteridade se manifesta, e talvez possamos entender um pouco mais sobre nós mesmos e sobre o outro. Ao fazer uso da língua, o usuário se coloca como *Eu* discursivo e aciona um *Tu*, para quem se dirige e o qual trocará a posição de *Eu* e *Tu* ao falar. O autor, em sua teoria enunciativa, também

define o conceito de não pessoa. Para Benveniste, os pronomes referentes à “terceira pessoa” são de uma ordem completamente diferentes do Eu-tu em relação ao uso, sendo considerado uma não pessoa na relação discursiva. O *ele* não está no diálogo, é apenas referido, é assunto, é de quem ou o que se fala.

Para o filósofo Martin Buber, o diálogo também possui extrema relevância. O autor também trabalha com a noção de subjetividade e alteridade ao elaborar sua obra *Eu e Tu* (1979). Buber trabalha com duas categorias de relação, que se dá através da interação dialógica. As palavras-princípio Eu-tu e Eu-Isso representam a forma como o homem interage com o mundo e com o outro. O *Eu-Isso* representa como interajo com as coisas, mas a percepção de “coisa” também é mutável. O *tu* e o *isso* podem alternar em um mesmo ser, dependendo se o *Eu* está distante, impassível diante dele, ou se acontece um verdadeiro encontro e permite-se a troca.

Aproximo o conceito de *Eu-Isso* e de *não pessoa* (ele) benvenistiano, pois ambos representam situações em que o diálogo não acontece como troca. Embora presentes no discurso, essas formas não estão em posições igualitárias com o *Tu*, tendo um distanciamento maior em relação ao *Eu*. Essa distinção será utilizada como forma de interpretar determinadas posições adquiridas nos diálogos da HQ Confinada (2021).

A pandemia de Covid-19 iniciada em 2020 certamente intensificou o uso das redes como forma de interação com o mundo, assim como ressaltou o abismo social em nossa sociedade. A construção das identidades através dos depoimentos e das publica-

ções nas redes sociais possibilitou a construção de diferentes narrativas sobre o período da pandemia, e os autores Leandro de Assis e Triscila Oliveira utilizam esse material para criar a narrativa gráfica digital *Confinada* (2021), na qual exploram a construção da identitária de duas personagens com vivências bem diferentes, por vezes contraditórias durante o confinamento da quarentena.

As personagens Fran, a influenciadora digital, e Ju, empregada doméstica, são obrigadas a interagir durante a pandemia de Covid-19. Através das narrativas feitas por Fran para o *Instagram*, seus diálogos com Ju e com a família por telefone evidenciam como a linguagem de cada uma expressa a dicotomia vivida por elas e suas experiências distintas na quarentena. Para a análise a partir dos conceitos de Benveniste e Buber, selecionei algumas passagens da narrativa, focando nas marcas linguísticas de pessoa e no modo como elas podem demonstrar a relação Eu-Tu das personagens.

A análise dos fragmentos da HQ *Confinada* (2021) possibilita perceber essas trocas de posições e diferentes níveis de reconhecimento do outro a partir das personagens. Embora caricatas, por representarem comportamentos sociais abrangentes, as personagens da narrativa gráfica possibilitam uma reflexão sobre o distanciamento humano, agravado pela pandemia e a quarentena, mas que sempre existiu ao não olhar o outro. Esse outro, de outra classe social, de outro lugar, de outra vivência que por ser diferente do Eu não existe como ser igual (Tu), mas como um estranho, “essa gente”, “esse pessoal”. Quem são eles? A não nomeação encerra uma dificuldade de reconhecimento, um distanciamento tão grande

que não permite a individualização e a subjetivação do ser.

Confinada traz um pouco de como o isolamento, a Era Digital e a pandemia alteraram nossas vidas, mas também traz um pouco de uma intolerância e uma falta de diálogo bastante comum e que perdura na atualidade. Olhar o outro é cada vez mais difícil, mas é também a única possibilidade construção de uma realidade melhor.

Referências

ASSIS, Leandro; OLIVEIRA, Triscila. **Confinada**. São Paulo: Todavia, 2021.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Moraes, 1979.

Teologia do corpo: possíveis diretivas pastorais

GT 2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chaves: Teologia do Corpo, amor conjugal, profanação

*Jacinta Correia Dos Santos
Mestranda em Ciências Religiosas, Calheta, Ilha de
Santiago*

Este texto é uma visão da teologia do corpo. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado em Ciências Religiosas na Universidade Católica de Cabo Verde, sob o tema “Teologia do Corpo: Possíveis diretivas pastorais”.

Em primeiro lugar, procuraremos definir o ser humano criado à imagem de Deus, fundamento das referências da teologia do corpo. A saber que a teologia de uma coisa significa ver aquela coisa à luz da fé cristã, quer dizer à luz das Escrituras, da Tradição da Igreja e do Magistério. Nessas fontes veremos o que a fé cristã diz do corpo humano.

Depois vamos refletir sobre o corpo, na sua profanação frente aos processos na contemporaneidade. A teologia do corpo vem nos recordar que o nosso corpo é bom, é santo, é templo que Deus habita (1 Cor 3, 16). Por isso é bom respeitar, honrar, cuidar com atenção a obra de Deus, porque tudo o que Ele fez é bom, é bonito. A Igreja sempre deixou claro que toda a obra divina é boa. O corpo não é para sedução, não é para o pecado (O corpo, porém, não é para im-

pureza, mas para o Senhor e o Senhor para o corpo (1 Cor 6, 13b)

Em seguida, descreveremos o sentido do ser humano e da intimidade, aprofundando a concepção cristã do amor em particular do amor matrimonial. Nessa parte descrevemos a união que Cristo conseguiu estabelecer na sua encarnação. Ele uniu duas coisas, a Divindade e a humanidade. O matrimônio aponta para duas coisas, essa união aponta para um outro matrimônio que é de Cristo com a humanidade. A humanidade é a noiva, a Igreja é a noiva. O Divino é noivo, Jesus é o noivo (Jo 1, 1-5; Ap 19, 6-8). Quando Deus cria Adão e Eva, esse amor de Adão e Eva é o início de uma história do amor de Deus com a humanidade (Oliveira, 2020, p. 7).

Em última análise, vamos nos debruçar sobre a elaboração de diretrizes pastorais voltadas à preparação dos casais para construir uma família mais sólida; uma família segundo o desígnio de Deus.

Com efeito, na nossa preparação com os casais ao sacramento do matrimônio, na paróquia onde estamos, temos a consciência das falhas, ao abordar o corpo com as suas linguagens. Por isso achamos que é para nós uma oportunidade de aprofundar o nosso conhecimento sobre a teologia do Corpo, para poder ter ideias mais claras no intercâmbio com os casais nesse caminho de compromisso de fidelidade mútua no sacramento do matrimônio. Assim, vão poder viver com sinceridade e definitivamente, essa união do corpo, do coração, do espírito, de tal modo que todo o obstáculo será mínimo em relação à grandeza daquele que os uniu.

Pretendemos fazer entrevista com professores, alunos, casais, enfim, pessoas que poderão contribuir para a construção de diretrizes pastorais.

Tradução em crioulo

Es texto li e um visão de Teológica de Corpo. E sata trata de pesquisa Mestrado na Ciencias Religiosas na Universidade Católica de Cabo Verde, «Teologia de Corpo: Possível diretivas pastorais».

Purmero nu ta bem procura difine ser humano, criado, imagem e sima Deus fundamento de teologia de corpo. Dja nu sabi ma telogia de um cusa, significa odja quel cusa na luz da fe cristom, quer dizer na luz de Escritura, de Tradição de Igreja, e de Magisterio. Na kes fontes li nu ta discubre cuzé qui fé cristà ta fla de corpo humano.

Depos nu ta bem refliti corpo, na profanação dianti de processos de contemporaneidade. Teologia de corpo ta bem lembrano, ma nós corpo e bom, e santo, e templo undi ki Deus mora. (1 Cor 3, 16). Por isso e bom rispeta, honra, cuida cu atenção obra de Deus, pamodi tudo cusa ki Deus faze e bom, e bonito. Igreja sempre decha claro ma tudo obra divina e bom. Corpo e ca pa sedução, e ca pa pecado. Corpo e ca pa impureza, mas e pa Senhor e Senhor e pa corpo (1 Cor 6, 13b).

Em seguida nu ta descreve sentido de ser humano e de intimidade aprofundando o conceição cristam de amor e em particular amor matrimonial. Na es parte li no ta descreve uniom qui Cristo consegui liga na si incarnação. É uni dos cuzas: Divindade e Humanidade. Es uniom li ta aponta pa um oto matrimonio qui é de Cristo cu humanidade. Humanidade

é noiva, Igreja é noiva; O Divino é noivo, Cristo é noivo. (Jo 1, 1-5; Ap 19, 6-8) Canto ki Deus cria Adom cu Eva kel amor li era um inicio de um storia de amor de Deus ku humanidade (Oliveira, 2020, p. 7).

Na ultimo analiz nu ta elabora diretiva pastoral voltado pa preparação de casais pa construi um família mas solida, segundo projeto de Deus. Efetivamente na preparação pa sacramento de matrimonio na nos paroquia, nu tene consciência na aborda corpo cu tudo si linguagem. Por isso pa nós um oportunidade de profunda nós conhecimento na Teologia de Corpo. Pa nu podi teni ideia claro na intercambio cu casais na caminho de fidelidade mutua na sacramento de matrimonio. Aci es ta podi vive cu cinceridade e definitivamente es uniom de corpo, de coração e de espirito, de modo ki num obtaculo ca ta paraz.

Nu previni entrevista professores, alunos, casais, enfim tudo kez ki ta podi contribui pa contruçon de es diretiva pastoral.

Referências

BÍBLIA SAGRADA, Editorial Missões. Cucujães. Tradução dos originais mediante a versão dos Monges de Maredsous (Bélgica) pela Centro Bíblico Católico (Brasil). 21 de novembro de 1071.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. Gráfica de Coimbra. Editrice Vaticana. 19 jul. 1993.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. Homem e mulher os criou. Cidade do Vaticano, 2 fev. 2019.

FRANCISCO, Papa. Exortação apostólica pós-sinodal amoris lætitiæ aos bispos aos presbíteros e aos diáconos às pessoas consagradas aos esposos cristãos e a todos os fiéis leigos sobre o amor na família. 19 mar. 2016.

FRANCISCO, Papa. *Evangelli Gaudium. Exortação Apostólica*. São Paulo: Paulinas, 2013.

JOÃO PAULO II. Papa. *Catequeses proferidas. ensinando a Teologia do Corpo*. 5 set. 1979 – 28 nov. 1984.

OLIVEIRA, Jerônimo Laurício de S. **A Educação para o amor conjugal: uma leitura contribuição ética, antropológica e pastoral da teologia do corpo**. Belo Horizonte. 2020.

Morte e o morrer sob a perspectiva das ciências religiosas: abordagens para o enfrentamento da morte pelos doentes em cuidados paliativos

GT2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chaves: Morte. Vulnerabilidade ontológica.
Cuidados paliativos.

*Janaína Maria da S. L. B. Vicente
Mestranda em Ciências Religiosas, Escola Universitária
Católica de Cabo Verde*

Resumo

A morte é uma realidade ineludível e paradoxalmente permanente, na maior parte das vezes, escondida sob o véu de um silêncio constrangedor e contraditório. Essa postura também permeia a área da saúde, em que, a par do imprescindível diagnóstico, é cada vez mais premente a reconstrução da narrativa do cuidado humano, em especial no enfrentamento da morte. Diante desse cenário surge a questão central deste trabalho: como adequar o cuidado humano do doente em Cuidados Paliativos perante o enfrentamento da morte?

Nessa senda, o objetivo geral é abordar o cuidado humano sob a perspectiva da vulnerabilidade humana, entendida como condição humana universal, do doente em Cuidados Paliativos no enfrentamento da morte. Pretende-se, então: a) entender o conceito de vulnerabilidade humana como condição humana universal (como necessidade do ser) e como

categoria bioético-teológica; b) fazer um percurso panorâmico pela *Ars Moriendi* a partir das Ciências Religiosas; c) descrever os Cuidados Paliativos como direito do doente e os seus desafios perante os limites do sofrimento e da morte; d) apontar propostas para o cuidado humano perante o enfrentamento da morte sob a perspectiva das Ciências Religiosas.

Todo esse caminho transcorrerá em quatro momentos condizentes com um percurso inicial provocativo e essencial sobre a vulnerabilidade humana na sua dimensão ontológica, que evidencia a finitude do ser humano e respalda o cuidado humano na sua dimensão integral como direito do doente e compromisso com o outro (C. Orphanopoulos, H. Arendt e T. Roselló). No segundo capítulo, numa tentativa de compreender ou descortinar como se tem morrido na história, com o uso da expressão “*Ars Moriendi*” sob as lentes das Ciências Religiosas, autores como P. Ariès, E. Kubler-Ross, M. Eliade e Byung-Chul Han ajudarão a construir um cenário panorâmico. Assim, no terceiro capítulo emerge um espaço concreto de diálogo com a morte, em que os Cuidados Paliativos, pela sua própria essência, desvelam um papel fundamental na arte do bem morrer (Kubler-Ross e Bermejo). No último capítulo, pretende-se, abraçando a realidade caboverdiana, através do pulsar dos médicos caboverdianos sobre a temática da morte, elaborar estratégias para que os doentes em Cuidados Paliativos possam deixar-se tutelar por quem os acolhe, no enfrentamento da morte (A. Moratalla, V. Frankl e M. J. Kovács).

No concernente à metodologia, opta-se por um estudo qualitativo, exploratório e com levantamento bibliográfico. Perspectiva-se a aplicação de um ques-

tionário aos médicos cabo-verdianos com perguntas abertas sobre a temática da morte. Como fundamento metodológico, demarca-se a fenomenologia existencial.

Este percurso, que pretende ser o desenvolvido na dissertação do Mestrado em Ciências Religiosas da Escola Universitária Católica de Cabo Verde, traz expectativas que reconhecem a relevância do tema da morte no campo das Ciências Religiosas e, nesse contexto, além dos referenciais teóricos a se conhecer e do nível de labor investigativo, poder-se-á promover a inserção de discussões sobre a morte e temas afins na área da saúde em Cabo Verde: contribuir para quebrar as lacunas pessoais e profissionais e para a humanização do cuidado do doente e uma necessária adesão aos Cuidados Paliativos, em especial no enfrentamento das questões existenciais emergidas do confronto com a morte.

Resumu (Crioulo Cabo-verdiano)

Morti ê un realidadi ki nu ta ca ta consigui fugi, i geralmenti é ta fica sucundidu baxo un véu di silênsio ki ta constrangi i é contraditoriu. Ês postura ta afeta área di saúdi, undi di mesma forma ki uso de tecnologias pa diagnosticu é importantí, assi també, devi ser construídu un novu forma di aborda cuidadu umanu, na lida k morti. Ora ki nu odja esse senáriu nu ta faze kel ki é pergunta central des trabalhu li é : Modi ki ta adequadu di midjor forma cuidadu umanu di doente na cuidados paliativos óra k ê ta enfrenta morti?

Assim, objetivu geral é aborda cuidadu umanu na perspetiva di vulnerabilidadi humana, k li ta entendedu como condição humana universal, di doente em Cuidadus Paliativus na enfrentamento di morti.

Pa nu desenha ess caminho nu ta pretendi : a).Entendi conceitu di vulnerabilidadi umana como condiçõn umana universal e como categoria bioético-teológica. b). Fazi un percurso curtu di *Ars Moriendi*, a partir di Ciências Religiosas. c). Descrevi Cuidadus Paliativus como direitu di doenti e sês dezafius na enfrenta limitis di sofrimentu e di morti. d). Aponta propostas pa cuidadu umanu na enfrentamento di morti através di Ciências Religiosas.

Ess trabadju k é proposta pa dissertação di ta bai ser fetu na cuato momentus i k alguns autores ta djuda construi ess caminhu. Assi, primeru capítulo ta inisia di un forma provocativu na sentido di k ta fala de vulnerabilidadi umana como un dimensão ki ta fazi parte di propri ser humano (ontológica), ta lembra ma ser umanu tem limitis e ta fazi odja ma cuida di doente é si direito e é un compromisso di cada un di nós k keloto. (Orphanopoulos, Arendt e Torralba Roselló). Na segundu capítulo, nu ta tenta odja modi k através di história, pessoas morri e modi k ês percebi morti i nu ta fazi percurso curtu segundu Ciências Religiosas (Ariès, Kubler-Ross, Eliade e Byung-Chul Han). Na tersero capítulo, ta surgi un lugar concretu pa nu fala e dialoga k morti. Nu trazi Cuidadus Paliativus pamodi ess ta fala tanbê na forma de alguên mori k menus sofrimentu possível (Kubler-Ross e J.C. Bermejo). Na último capítulo, nu ta pretendi entra na realidadi di Cabo Verde, através di un kestonário lançadu a médicos, pa permiti doentes ki seja midjor acolhido pa profissinais na momentus ki es ta começa ta fazi caminhu di enfrenta morti (Moratalla, Frankl, Kovács).

Na parti di metodologia, el ta ta ser studo qualitativo, exploratório e k levantamento bibliográfico.

Ta fazedu aplicação de un kestonário pa médicos cabo-verdianos k perguntas abertas sobri morti. Como fundamento metodológico escodjedo fenomenologia existencial.

Ess k é pretendi ser o percurso a ser desenvolvido na dissertação do Mestrado em Ciências Religiosas da Escola Universitária Católica de Cabo Verde, Reconhece importancia di tema di morte na campu di Ciências Religiosas. Fora kes referenciais teóricos k devi ser bem conxedu, i de nível de trabalh u investigativo, ê intençon promovi discuçon na área di saúdi sobre morti e temas parecidos. Pa djuda profissionais quebra algun falha pessoal ou de formaçon, de umaniza cuidadu di doente e promovi cuidados paliativos e di djuda profissinoais enfrenta kes momentus na vida di doente.

Referências

ARENDT, Hannah. **Labor, trabajo y acción**. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U., 2022.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária, 1958.

ARIÈS, Pierre. **The Hour of Our Death**. New York: Knopf Doubleday Publishing Group, 1981.

ARIÈS, Pierre. **L'Homme devant la mort** (L'Univers historique). Paris: Editions du Seuil, 1977.

ARIÈS, Pierre.. **Essais sur l'histoire de la mort en Occident du Moyen Age à nos jours**. Paris: Editions du Seuil, 1975.

BERMEJO, José Carlos; CARABIAS, Rosa. **Relación de ayuda y enfermaria**. Material de trabajo. Centro de Huamnización de la Salud. Madrid: Editorial Sal Terrae, 2020

BERMEJO, José Carlos; BELDA, Rosa Maria. **¡No Quiero Sufrir!:** Sobre la eutanasia y otras cuestiones bioéticas del final de la vida. Maliaño: Sal Terrae, 2019.

BERMEJO, José Carlos; BELDA, Rosa Maria. **Testamento vital: Diálogo sobre la vida, la muerte y la libertad.** Madrid: PPC Editorial, 2011.

BERMEJO, José Carlos; Lázaro, Cristiba. **La muerte apropiada. Experiencias al final.** Maliaño: El Pozo de Siquén nº 389; Sal Terrae, 2018.

BERMEJO, José Carlos. **Acompañameinto espiritual en cuidados paliativos.** Centro de Humanización de la Salud. Santande: Editorial Sal Terrae, 2019.

BERMEJO, José Carlos. **Sufrimiento y exclusión desde la fe. Espiritualidad y acompañamiento.** Centro de Humanización de la Salud. Maliaño: Sal Terrae, 2005.

BYUNG-CHUL, Han. **Vida contemplativa. Elogio de la inactividad.** Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U., 2023.

BYUNG-CHUL, Han. **La sociedad paliativa.** Barcelona: Herder Editorial, 2021.

BYUNG-CHUL, Han. **Muerte y alteridad.** Barcelona: Herder Editorial, 2018.

ELIADE, Mircea e Riens, Jukien. (a cura di). **Dizionario della vita, morte ed eternità.** Milano: Jaca Book, 2021.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano.** São Paulo: Fontes Editora Ltda., 1992.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido.** Um psicólogo no campo de concentração. Porto Alegre: Le Livros, 1987.

FRANKL, Viktor. **El hombre doliente: Fundamentos antropológicos de la psicoterapia.** Barcelona: Herder Editorial, 1987.

KOVÁCS, Maria Júlia. Educação para a morte. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 25, n. 3, p. 484-497, 2005. Acesso em: 12 ago. 2024.

KOVÁCS, Maria Júlia. Desenvolvimento da Tanatologia: estudos sobre a morte e o morrer. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 457-468, set. 2008. Acesso em: 12 ago. 2024.

KOVÁCS, Maria Júlia. Sofrimento da equipe de saúde no contexto hospitalar: cuidando do cuidador profissional. **O mundo da saúde**, v. 34, n. 4, p. 420-429, 2010. Disponível em:

<https://doi.org/10.15343/0104-7809.20104420429>. Acesso em: 12 ago. 2024.

KOVÁCS, Maria Júlia. Instituições de saúde e a morte: Do interdito à comunicação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 3, p. 482-503, 2011. Acesso em: 12 ago. 2024.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer**: O que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **La rueda de la vida**. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial España, 2011.

MORATALLA, Augustin. **Homo curans**: El coraje de cuidar. Madrid: Ediciones Encuentro, 2022.

MORATALLA, Augustin. **El arte de cuidar. Atender, dialogar y responder**. Madrid: Vértice. Ediciones Rialp, 2013.

ORPHANOPOULOS, Carolina. **Vulnerabilidad. Hacia una ética más humana**. Filosofía y Teología Pública. Madrid: Editorial Dykinson, S.L., 2022.

TORRALBA ROSELLÓ, Francesc. **El arte de saber escuchar**. Lleida: Milenio Publicaciones, 2009.

TORRALBA ROSELLÓ, Francesc. **¿Qué es la dignidad humana?**: Ensayo sobre Hugo Tristram Engelhardt, Peter Singer y John Harris. Barcelona: Herder, 2004.

Quais são os saberes educacionais docentes que contribuem para a qualificação do curso na área da farmácia

GT2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chave: Saberes educacionais. Farmácia. Educação.

*Flávia Roberta dos Santos
PPG EDU – Universidade de Caxias do Sul*

Objetivo(s)

Os saberes educacionais são elementos fundamentais no contexto da educação, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e na formação de educadores competentes. Esses saberes compreendem um amplo espectro de conhecimentos, habilidades e perspectivas que permeiam todo o campo da Educação. Eles são essenciais para garantir que os processos de ensino e aprendizagem sejam efetivos e significativos, promovendo o crescimento intelectual, emocional e social dos estudantes. Vamos aprofundar nossa compreensão dos saberes educacionais, examinando suas diversas categorias, como experienciais, curriculares, disciplinares e pedagógicos. Cada uma dessas áreas desempenha um papel único na formação de educadores e na melhoria dos sistemas educacionais. A escolha deste tema tem relevância com minha jornada acadêmica no curso de graduação em farmácia, observei a falta de refinamento nas aborda-

gens pedagógicas em sala de aula visto dos docentes. O curso de Farmácia, assim como qualquer curso na área da Saúde, demanda uma variedade de conhecimentos para preparar os futuros profissionais. Quando se fala em “falta de saberes docentes”, pode-se estar se referindo a lacunas na formação dos professores ou nas abordagens pedagógicas.

Metodologia

Definir um referencial metodológico é uma etapa crucial em qualquer pesquisa acadêmica ou científica. Visto isso, o trabalho utilizará a Abordagem do Ciclo de Políticas apresentado por Stephen Ball e Manardes, que desempenha um papel crucial na melhoria e adaptação constante do sistema educacional para atender às necessidades em evolução da sociedade, dos alunos e do ambiente educacional.

Resultados

A pesquisa é qualitativa de natureza documental, desse modo vamos nos basear em três fundamentos do ciclo de políticas, sendo eles o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. Assim, o resultado parcial até o momento baseia-se na investigação de quais são os saberes que mais potencializam e estruturam, diante das ciências da educação, um docente do curso de Farmácia a não só compreender o escrito, mas conciliar a base fundamental teórica com a base e a interpretação dos estudos, fundamentados na escolha de artigos, teses e dissertações.

Considerações finais

Este estudo tem como objetivo identificar e analisar os saberes educacionais docentes que desempenham um papel crucial na formação de estudantes do curso de Farmácia. A pesquisa pretende contribuir para uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas e dos conhecimentos específicos que promovem a qualificação dos futuros profissionais da área. Embora o projeto esteja em fase de preparação, espera-se que os resultados obtenham *insights* valiosos que possam ser utilizados para aprimorar o currículo e as estratégias de ensino no curso de Farmácia, garantindo uma formação sólida e alinhada às demandas contemporâneas da profissão. A investigação proposta busca, portanto, não só preencher lacunas existentes na literatura sobre Educação em Saúde, mas também fornecer subsídios para a melhoria contínua da prática docente. Acredita-se que a identificação desses saberes educacionais possa influenciar positivamente tanto o processo de ensino-aprendizagem como a qualidade da formação dos egressos, contribuindo para a excelência acadêmica e profissional.

Referências

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 18, n. 44, p. 99-127, dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321631733007.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CABRAL, Célia; PITA, João Rui. Sinopse da História da Farmácia. Cronologia. **Universidades**, v. 476, p. 1453, 2015. Disponível em : https://www.uc.pt/ffuc/patrimonio_historico_farmaceutico/publicacoes/catalogosde_exposicoes/catalogo_sinopse.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

CAMBI, Franco. O cristianismo como revolução educativa. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 120-138.

FARIAS, Pablo Antonio Maia de; MARTIN, Ana Luiza de Aguiar Rocha; CRISTO, Cinthia Sampaio. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista brasileira de educação médica**, v. 39, p. 143-150, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/MkJ5fd68dYhJYJdBRRHjfrp/?format=html>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MELO, Daniela Oliveira de; RIBEIRO, Eliane; STORPIRTIS, Sílvia. A importância e a história dos estudos de utilização de medicamentos. **Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas**, v. 42, p. 475-485, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcf/a/T3jr3yhGrLNV8W5jWYk5G7w/?lang=pt#>. Acesso em: 23 jul. 2024.

REZENDE, Irene Nogueira de. Literatura, história e farmácia: um diálogo possível. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 22, p. 813-828, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/gHDwcH6vxVCGHpHhqptYdtr/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, José Cláudio Sooma; FAVARO, Marta Regina Gimenez. Paul Monroe e a circulação de uma modalidade narrativa para se pensar e ensinar as histórias da educação. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, p. 169-192, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S223800942014000300007&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 23 jul. 2024.

Influência da espiritualidade e resiliência no processo de atuação policial

GT2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chaves: Espiritualidade. Resiliência. Esquadra. Polícia.

*Arnaldo Borges Monteiro
Mestrando em ciências religiosas, Escola Universitária
Católica de Cabo Verde*

Como um agente da Polícia Nacional, resolvi trabalhar um tema com o intuito de posteriormente contribuir para a melhoria de condições de serviços dos meus colegas. Sendo assim, o tema tem a ver com “A influência da espiritualidade e resiliência no processo de atuação policial, na Esquadra de Santa Catarina”. Como pergunta de partida, pretendemos saber se a espiritualidade e a resiliência têm influência ou não na atuação dos efetivos operacionais da Esquadra Policial de Santa Catarina. O objetivo geral é analisar a influência da espiritualidade e da resiliência no processo de atuação policial na Esquadra Policial de Santa Catarina. Traçamos alguns objetivos específicos que contribuirão para o alcance do nosso objetivo geral que são: investigar se durante a atuação dos efetivos policiais eles se colocam no lugar dos outros e se esses profissionais conseguem ser resilientes nas adversidades do dia a dia; verificar a possibilidade de a espiritualidade e a resiliência contribuírem nas operações dos efetivos da Esquadra Policial de Santa Catarina que labutam

com as pressões que lhes são impostas na jornada de trabalho; avaliar se os efetivos da polícia têm um acompanhamento espiritual e psicólogo periódico e com que frequência, além de condições, meios materiais e humanos e possíveis influências desses aspetos na tomada de decisão nas suas atuações; levantar a percepção dos efetivos da Esquadra sobre o espaço e o fenómeno religioso nos seus cotidianos.

No que se refere ao referencial teórico, para o momento traçamos e desenvolvemos apenas dois capítulos e dois subcapítulos correspondentes a cada um dos capítulos. Temos o capítulo de “Espiritualidade” com um subcapítulo que denominamos “Espiritualidade no trabalho”, e o capítulo de “Resiliência, fundamentos e evolução histórica”, com um subcapítulo cujo título é “A resiliência na superação do indivíduo perante as adversidades no ambiente do trabalho”.

Tendo em conta que é um trabalho relacionado com Ciência da Religião, a metodologia que achamos mais viável e coerente é o método da fenomenologia arqueológica do sacro de Ângela Ales Bello (1998). Também porque, nessas configurações, a religião se identifica com mito e rito, narrativa e transmissão de palavra como formas de reproduzir um processo de comunicação entre o sacro e o humano, e que a feição dos narradores e ouvintes variam conforme falam, escutam, compreendem e interpretam o que está sendo narrado.

Por fim, espero com este trabalho, trazer um módulo com contribuições plausíveis e assertivas para a melhoria de condições de trabalho dos efetivos da referida esquadra.

Tradução em kriolo

Komu um agenti di pulisia nasional, n`risolvi trabadja um tema ku intenson di posteriormenti kontribui pa midjoria d kondison di sirvisu di nhas kolegas. Sendu si, tema ten avér ku, “Influênsia di spritualidadi i Rizilênsia na prussessu di atuaso pulicial na Iskuadra di Santa Katrina. komu pergunta di partida, sabi si spritualidadi e risilênsia ta influênsia ó nau na atuason di efetivus operacionais di skuadra pulicial di Santa Katrina. Kuantu a objetivu geral, nu prokura analiza influênsia di spritualidadi e rizilênsia na prussessu di atuaso pulicial na Iskuadra di Santa Katrina. Nu trassa algun objetivi spesifiku ki ta bem kontribui pa txiga objetivu geral. Objetivu spesifiku ê kes li: investiga si durante atuason di ifetivus pulicial, ês ta koloka na lugar di kelotu arguen i si ês prufissionais ta konsigui ser risilienti na divesidadi di dia dia; verifika pusibilidadi si spritualidadi i risilênsi ta kontribui na operason di ifetivus di Iskuadra pilicial di Santa Katrina ki ta labuta ku prisson ki ês ta inpodu na jornada di trabadju; avalia si ifetivus di policia ten un kompanhamentu spiritual i psikológiku i ku ki frikuênsia, kondison di meios material i umanu i pusivel influênsia dês aspetus na tomada di disison na sês atuason; labanta ideia di ifetivus di squadra sobri spasu finóminu riligiosu na sês kotidianu.

Nu ki ta riferi referensial tioriku, nês mumentu nu sta trassa e disenvolvi apenas dôz kapitulu i dôz subu kapitulu konrispondenti a kada um di kês kapitulu. Nu ten kapitulu di spritualidadi ku un subu kapitulu ki nu txoma di spritualidai na trabadju; kapitulu di risilênsia, fundamentus e ivuluson istoriku, ku un subu kapitulu ki titulu ê rezilênsia na superason di

individu dianti di diversidadi na ambienti di trabadju. Komu ê un trabadju rilasionadu ku siênsia di riligion, metudulugia k nu atxa más viável i sertu ê metudu di finominulugia arkiologika di sakru, di Ângila Ales Bello (1998).també pamodi na ês konfigurason, religion ta identifika mitu i ritu, narrativa i transmison di palavra sima forma di ripruduzi un prosessu di kumunikason entri sakru e umanu i ki manera di nara-doris i ovinti varia konformi ês fala, skuta, konprendi i interpreta kel ki sta papiadu.

Pa finda, nta spera ki ês trabadju ta trazi módulu ku kontribuison sertu pa midjora kondison di trabadjudi ifetivus di skuadra ki n´rifiri i ki sirbi també pa otus skuadra spadjadu pa ílias di kau berdi.

Referências

BARLACH, L.; LIMONGI-FRANÇA, A. C.; MALVEZZI, S. O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. **Rev. Interamericana de psicologia**, v. 42, n. 1, p. 101-112, abr. 2008..

CRUZ, J. S; AQUINO, T. A, A. Espiritualidade e resiliência: relevância e implicações no pensamento franklino. **Rever**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 1.222-1.677, maio/ago. 2020.

FILHO, A. L, A.; S. FERREIRA, M. C. O Impacto da Espiritualidade no Trabalho Sobre o Bem-Estar Laboral. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1.171-1.187, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: [s.n.], 2008.

GONÇALO, P. C. **A resiliência como fator de gerenciamento das dificuldades no contexto de trabalho**. João Pessoa: Centro Universitário de João Pessoa, 2020.

GUEDES, I. Método fenomenológico Método científico. **YouTube**, 22 ago. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ppNszDTNJ1M>.

SIDI, P. M.; CONTE, E. A Hermenêutica como Possibilidade Metodológica à Pesquisa em Educação. **Revista Ibero-**

Americana, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1.942-1.954, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/9270/6932/29755>.

STERN F. L. Metodologia em Ciência da Religião. **Revista Relegens Thréskeia**, v. 09, n. 1, p. 138-160, 06 jul. 2020.

TABOADA, N. G.; LEGAL, E.; MACHADO, N. Resiliência: em busca de um conceito. **Rev. Bras. Crescimento Desenvol. Hum.**, v. 3, p. 104-113, 07 jun. 2006.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ZANELLA L.C, H. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

O perdão no Catolicismo e no Islamismo: uma análise inter-religiosa à luz das Ciências da Religião

GT2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chave: Perdão. Catolicismo. Islamismo. Religião.

*Ana Rosa da Veiga Lopes
Mestrado em Ciências Religiosas, Escola Universitária
Católica de Cabo Verde*

“O perdão no Catolicismo e no Islamismo: uma análise inter-religiosa à luz das Ciências da Religião” constitui o tema do projeto de pesquisa para a dissertação de Mestrado em Ciências Religiosas promovido pela Escola Universitária Católica de Cabo Verde no ano letivo 2024/25. O problema da pesquisa abrange a questão: quais as similitudes e disparidades entre o perdão no Catolicismo e o perdão no Islamismo, nas formas como é fundamentado, concedido e assimilado pelos crentes/líderes no mundo hodierno em que a rigidez ao perdão é cada vez mais acentuada?

Esta pesquisa propõe analisar a questão do perdão no Catolicismo e no Islamismo, nas suas similitudes e disparidades, forma como é executado no empreendimento do esforço comum ao serviço do bem comum e reconciliação para, especificamente, discriminar o conceito do perdão através das fontes religiosas católica e islâmica, diferenciar o modo como o perdão é assimilado pelos católicos e muçulmanos, investigar o alicerce da forma e razão como

se dá o perdão, confrontar o perdão no Catolicismo e no Islamismo a partir das Ciências da Religião.

A metodologia baseia-se nos métodos dedutivo e comparativo, com pesquisas documental (Exortações Apostólicas, Catecismo da Igreja Católica, Encíclicas, Sagrada Escritura, Alcorão) e bibliográfica, apoiada em Stern Fábio, Costa Matheus, Mendes Danilo, Luciano Sandrin, Miguel Carvalho e José Martins, Batista Jefferson. Entrevista-se, ainda, os líderes (Bispo D. Arlindo e Neka Thiam) e crentes católicos e islâmicos, na Paróquia Sagrado Coração de Jesus. Espera-se conciliar bem os dados reunidos com a teoria, provando a conscientização desses sujeitos no reconhecimento do perdão como arma regenerativa precisa para um mundo mais humano e misericordioso.

O Papa Francisco (2020) garante que o perdão é a grandeza que espelha a infinidade do perdão divino, se for livre e sincero, mas que não denota esquecimento. Se para os muçulmanos, conforme Carvalho e Martins (2006), o perdão só é dado por Deus misericordioso, por meio de boa obra, contrição e jejum, para os católicos, o sangue de Cristo na cruz é o preço do perdão dos seus pecados que, na terra, confere aos sacerdotes o poder de perdoar os pecados cometidos após o Batismo em nome de Jesus (cf. Catecismo da Igreja Católica, n. 1441-1449; At 2, 38).

O perdão constitui, segundo o Dicionário Teológico (Pikasa; Silanes, 1998, p. 997), “o ato gratuito e eficaz de Deus que, pela cruz de Cristo, esquece e apaga (Rm 4,7; 11,27), absolve e liberta (Hb 19,18)”. Não obstante, o perdão mútuo suplicado por Paulo (Ef 4, 32), além de uma ordem do Senhor, é, no entender

de Sandrin (2015), uma expressão distinta de nossa fé e, com seu valor terapêutico, quando dado e aceito, facilita a vida nas relações (sócio)interpessoais e com Deus.

Ruzumu

Palabras-txabi: Perdon. Katolisismu. Slamismu. Rilijion.

U Perdon na katolisismu y na Slamismu: un analizi interilijiozu, partidu di Sensias Rilijiozas, ê tema di prujetu di pisqiza pa disertason di Mestradu na Sensias Rilijiozas prumovidu pa Skola Universitaria Katolika di Kabu Verdi, na anu 2024/25. Prublema ki ta orienta es piskiza ta abrangi purgunta: ki diferenssas y igualdadis ten entri perdon na Katolisismu y perdon na Islamismu na manera kê ta fundamentadu, kês ta dal y ki ses krentis/liders ta n-tendel, na mundu di oxi ki rizistensia na purdua sta kada bes mas finkadu?

Es piskiza cre analiza perdon na katolisismu y na Islamismu ê modi, diferenssas y igualdadis na manera kes ta ezeikutal ku isforsu djuntadu, pa ben di tudu algen y rikonsiliason, pa propriamenti, obujetivus spesifikus ê: diskriminar konseitu di perdon na fonti relijiozu katoliku y islâmiku; diferensia manera ki perdon ê n-tendedu pa katoliku y pa musulmanu; invistiga fundamentu di pratika y razons mod ki perdon ta dadu na rilijion katolika y musulmana; konpara perdon na katolisismu y na islamismu, desdi sensias rilijioza.

Metudulujia ta bazia na metudus didutivu y konparativu, ku pisqizas dukumental (Izortasons, katisismu di Igreja Katolika, Ensiklikas, Sagrada Skritura, Alkuron) y bibliografika, di outoris sima, Stern Fabio, Kosta Mateus, Mendis Danilu, Lusianu

Sandrin, Migel Karvalhu, Batista Jefferson. Inda, N-ta intrivista lidere (Bispu Arlindu y Neka Tiam) y kren-tis di kes rilijions, na Paroquia di Sagradu Kurason di Jizus. Ta spera konsilia dretu, kes dadus panhadu ku tioria, pa prova konsintizason di ses na odja perdon sima arma pa rikonsiliason pa mundu mas humanu y mizerikordizu.

Papa Fransisku (2020), garanti ma perdon e grandeza ki ta mostra infinitudi di perdon divinu, oras ki e libri y sinseru, ma ka ta significa sqesimentu. Si pa musulmanus, sima Karvalhu Y Martins (2006) fla, so Dios ki ta da perdon, atraves de boua obra, rapendimentu y jujun, pa katolikus, sangi di Kristu na krus é presu di perdon di ses pekadus ki na tera, e da padri puder di purdua pekadu ki fosedu dispos di botismu, na nomi di Jizus (cf. Katesismu di Igreja Katolika, nn. 1441-1449; At 2, 38).

Disinariu Tiolojiku (p. 997) ta fla ma perdon e” un atu ativu di Dios ki, pa krus di Kristu, skesi y paga (Rm, 4 7; 11, 27), purdua y libra (Hb 19,18)”. Tanbe, kel perdon di kunpanheru ki Palu pidi (Ef 4, 32), e mandatu di Sinhor, mas Sandrin (2015) fla, me un dimonstrason di nos fe y oras ke dau y e setadu, me un bem pa bida particular y kumun na rilason ku otu y ku Dios.

Referências

BÍBLIA SAGRADA. Difusora Bíblica. Lisboa: Franciscanos Capuchinhos, 2015.

CARVALHO, M.; MARTINS J. **Religiões. História Textos e Tradições – Hinduísmo, Judaísmo, Budismo, Cristianismo, Islão, Fé Bahá'í. Religare – Estrutura de Missão para o Diálogo com as Religiões.** Lisboa: 2006.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. **Vatican**, [20--]. Disponível em: www.vatican.va.

FRANCISCO, Papa. Fratelli Tutti. Carta Encíclica sobre a Fraternidade e a amizade Social. São Paulo: 2020.

PIKASA, X.; SILANES, N. Dicionário Teológico. O Deus Cristão. São Paulo: Paulus, 1998.

SANDRIN, L. Teologia pastoral. Lo vio y no pasó de largo. Madrid: Editorial Sal Terrae, 2015.

O academicismo na espiritualidade cristã: construção de argumentos, relação e amor

GT2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chave: Espiritualidade. Academicismo. Relação de amor.

José Antunes de Souza Pomiecinski
Doutorando em Educação – Universidade de Caxias do Sul

Geraldo Antonio da Rosa
Orientador

A intenção deste trabalho é proporcionar uma reflexão sobre a importância do academicismo no desenvolvimento da doutrina cristã a partir do século I até a atualidade e nela notar, a cada época, avanços de perspectiva, mas mantendo sempre o estudo como base permanente para a sequência e o êxito do que denominamos Espiritualidade.

Dessa forma, trata-se sobre o procedimento “qualitativo”/“avaliativo” de que a Igreja Católica Apostólica Romana faz uso para evidenciar que a propagação de sua *episteme* tem por caminho seguro a educação. A partir do século XIII, a critério da comissão para a causa dos santos, avaliam-se os critérios de: a) *Eminens doctrina*; b) *Insignis vitae sanctitas* e c) *Ecclesiae declaratio*. Quanto ao primeiro, *Eminens Doctrina* fala da importância da doutrina e do trabalho desenvolvido na defesa e na argumentação para o fortalecimento da doutrina cristã. O segundo diz respeito ao alto grau de santidade vivenciada por ele/

ela. Além da importância e relevância na defesa e propagação do cristianismo, é levada em consideração a vida de santidade. E, por fim, fala da proclamação pela Igreja Católica Apostólica Romana. Este ato é formalmente realizado por um decreto papal que considera a influência desses santos nas gerações que se seguiram levando em consideração seus ensinamentos e vivências.

Os primeiros titulados foram Ambrósio de Milão (334-397), Agostinho de Hipona (354-430), Jerônimo (347-420) e Gregório Magno (540-604) pelo Papa Bonifácio VIII em 1295. Além do cunho acadêmico, segundo Pertusati (2023, p. 10), essa titulação “quis conferir-lhe um significado eclesial e litúrgico”. O último a entrar para o rol dos doutores da Igreja foi o *doctor unitatis* Santo Irineu (130-177) – o Papa que o proclamou foi Francisco (1936) no ano de 2022, e a grandiosidade da obra foi elevada a um tom de que ele “foi uma ponte entre o Oriente e o Ocidente” (Pertusati, 2023, p. 36). Nesse ato, demonstra que tal processo de escolha segue uma metodologia, normalmente demorada. O mais antigo cronologicamente foi o último a ser laureado.

Interessa salientar dois doutores e a análise dos momentos na história em que vivenciavam elencando a contribuição acadêmica: primeiramente Agostinho de Hipona (354-430), que entre os primeiros doutores já vivencia um período em que o academicismo dialogava com a ideia de relacionamento, de sentimento, de mística. Assim, ele vai tratar de livre-arbítrio, de tempo. No livro *As Confissões*, Agostinho de Hipona, em “O encontro com Deus”, capítulo XXVII, em que aborda *Sero te Amavi* (tarde te ameí), é possível ter uma compreensão da ação humana em busca

de compreensão, pois ele adentra em seu íntimo e com os olhos do coração vê a luz imutável, que é forte e brilhante, compreendendo que ali conhecerá a verdade, a luz. Esse conhecimento causa suspiro dia e noite desde que foi tomado pela busca de conhecimento. Então, foi tarde que o amou, Ele que é beleza tão antiga e tão nova, que estava dentro e o que busca fora. Era seguro por coisas que não existiriam sem Ele, tal que estava com ele (aprendiz) e ele não com Deus. Conhecer é alcançar paz.

Na sequência, abordo a primeira mulher doutora da Igreja, Teresa de Ávila (1515-1582), que foi uma monja da Ordem Carmelita. É autora de diversas obras de cunho espiritual e educacional, dentre as quais referencio aqui: *Castelo interior*; *Caminho de perfeição* e *Livro da vida*. Esses livros são de suma relevância para o Cristianismo, para a Filosofia e para a Educação. Destaca-se que a experiência é a fonte do conhecimento, num percurso metodológico de vivência e introspecção, e estas modificam e transformam o sujeito. A educação intelectual e a educação formal seriam, em sua teologia e filosofia, essenciais para a vida espiritual. Em sua prática, se havia mulheres iletradas em seus conventos, proporcionava a alfabetização, a fim de que participassem plenamente da liturgia e vida da Igreja como um todo.

Este trabalho chega a uma conclusão de que o academicismo marca presença importante na expansão, configuração e solidificação como doutrina frente aos desafios ao longo da história. No começo do Cristianismo, no combate/debate às heresias e na organização argumentativa dos conceitos que vêm se colocando com a busca de máxima clareza e por consequência, aceitação, passando pelos

embates, também chamados de *disputatio* na Idade Média, se avança da Patrística à Escolástica quando as Universidades lançam mão do estudo da filosofia e da teologia e geram conhecimento de Deus e a perspectiva de uma relação de amor do homem e Deus, como se compreende em Teresa de Ávila, que preconizava uma intensa união, uma mística.

Referências

BOAVENTURA, S. **Itinerário da mente para Deus**. Trad. Jerônimo Jeskóvic e Luis Alberto de Boni. Petrópolis: Vozes, 2016.

BOFF, L. **Espiritualidade: um caminho de transformação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

CLEMENTE DE ALEXANDRIA. **Pedagogo**. Trad. Iara Faria e José Eduardo Câmara de Barros Carneiro. Campinas: Ecclesiae, 2014.

MANNES, J. **O transcendente imanente: a filosofia mística de São Boaventura**. Petrópolis: Vozes, 2022.

PERTUSSATI, C. **Doutores da Igreja: mulheres e homens versados em Deus**. Trad. Hilário Moser. Aparecida: Editora Santuário, 2023.

TERESA D'ÁVILA, S. **Livro da Vida**. Trad. Marcelo Musa Cavallari. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2010.

TERESA D'ÁVILA, S. **Castelo interior ou moradas**. Trad. Natália Estrella. Campinas: Ecclesiae, 2022.

Ensino emergencial em tempos de pandemia: aprendizagens de um adolescente com déficit de atenção

GT2 Informação, subjetividade e significação

Palavras-chave: Adolescente. Déficit de Atenção. Aprendizagem.

Ma. Gisele Mazzarollo
Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

Dra. Cristina M. Pescador
Doutora em Informática na Educação pela Universidade de Caxias do Sul

Um dos transtornos mais conhecidos na escola é o déficit de atenção. Na história educacional, muitos alunos foram diagnosticados e medicados com essa comorbidade. Mesmo sendo tão comum no meio escolar, ela ainda precisa ser estudada e compreendida pelos docentes, sendo necessárias estratégias de ensino que possam facilitar a aprendizagem desses alunos. O cenário educacional se modificou a partir da Covid-19, e as escolas iniciaram um processo diferenciado de atividades domiciliares, o qual passou a ser chamado de ensino remoto emergencial. Este relato de experiência teve como objetivo observar como um adolescente com déficit de atenção construiu suas estratégias de aprendizagem em aulas síncronas durante a pandemia da Covid-19. Com abordagem qualitativa, o procedimento para análise foi o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica. A observação foi realizada através de salas virtuais,

nas aulas síncronas e presencialmente na casa do adolescente¹⁴, para que se pudesse compreender as estratégias utilizadas pelo adolescente. O adolescente pesquisado estudava em uma escola católica confessional, na cidade de Caxias do Sul, RS. A escola manteve o horário normal de aula, mas com aulas síncronas on-line, utilizando alguns recursos tecnológicos como a plataforma *Google Meet* para as aulas on-line, um ambiente virtual de aprendizagem e outros de acordo com a prática pedagógica do componente curricular.

O transtorno de déficit de atenção já é estudado e investigado há muitos anos, com consideráveis investimentos em pesquisas. Em 1775, o médico alemão Melchior Adam Weikard fez a primeira referência sobre o tema, com a ideia de “atenção inconstante”. Em 1798, o médico escocês Alexander Crichton escreveu sobre a “atenção e suas doenças”. Em 1917/1918, na América do Norte, houve estudos mais aprofundados sobre esse assunto após uma crise de encefalite epidêmica, em que muitas crianças que sobreviveram apresentaram alterações comportamentais e cognitivas muito parecidas com o déficit de atenção e com hiperatividade que temos atualmente. No século XX, pesquisadores relacionaram os sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a uma desordem cerebral. Sem muitas evidências, nas décadas de 1950 e 1960, essa desordem foi renomeada para “disfunção cerebral mínima”.

¹⁴ Uma das autoras atua como psicopedagoga na escola em que o estudante estava matriculado. Essa profissional foi autorizada, pela família do adolescente e pela escola, a realizar as observações.

Na década de 70, com advento das novas tecnologias de imagem cerebral, a desatenção como sintoma passou a ter mais enfoque, modificando a nomenclatura no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) que passou para “Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA)”. Assim, na década de 80, os diagnósticos aumentaram, impulsionados pelos avanços no campo neurocientífico e farmacológico. Em 1987, houve novamente uma mudança de nomenclatura, ampliando-se para a ideia de baixa capacidade de manter a atenção associada à impulsividade, baixa tolerância à frustração e à agressividade, chamado de Distúrbio de Déficit de Atenção e Hiperatividade (Araújo, 2015).

Os autores Silva (2005), Vinhas e Musetti (2011) conceituam transtorno de déficit de atenção como transtorno neurológico de causas genéticas (Silva, 2005) e como um distúrbio neurocomportamental e de neurodesenvolvimento, que consiste em uma disfunção neurológica no córtex-frontal, em parte, com deficiência do neurotransmissor dopamina. (Vinhas; Musetti, 2011). Quando o indivíduo tenta se concentrar, a atividade do córtex pré-frontal diminui, ao invés de aumentar. Assim, ele não é capaz de filtrar adequadamente os estímulos sensoriais que chegam em demasia até o cérebro, que, bombardeado, é levado ao mau funcionamento.

Os critérios de diagnóstico, de acordo com a DMS-5, incluem nove sinais dos sintomas de desatenção. É preciso que seis ou mais desses sintomas estejam presentes em pelo menos duas situações de vivência (ex.: casa e escola) e se manifestem antes dos 12 anos de idade. Exemplos de sintomas e sinais de desatenção: não prestar atenção a detalhes, ter

difficuldade de manter atenção em tarefas e de organização, relutar em realizar tarefas que requerem esforço mental e frequentemente perder objetos. A avaliação médica observará tanto os fatores externos quanto os fatores internos (medos, ansiedades, etc.), além da história de saúde do paciente e os marcos do desenvolvimento. A avaliação educacional deve envolver a revisão de registros educacionais e o uso de escalas de avaliação. Ambas as avaliações precisam ser consideradas para um diagnóstico mais preciso (Sulkes, 2018).

O cenário deste estudo ocorre a partir do distanciamento social por causa da Covid-19. O adolescente que foi observado por uma das autoras cursava o oitavo ano de uma escola confessional católica na cidade de Caxias do Sul, RS. A observação foi realizada depois de quase dois meses de início das aulas síncronas. A escola já utilizava a plataforma *Google Classroom* nas aulas presenciais, portanto, quando as atividades presenciais foram suspensas com o início do distanciamento social, o adolescente já tinha conhecimento da plataforma. Cada disciplina, por turma, tinha uma sala de aula virtual. Os alunos acompanhavam as salas através do horário escolar (o mesmo horário da modalidade presencial), sendo possível se deslocar de uma sala on-line para outra. Em cada disciplina (no espaço virtual), havia o planejamento do professor, bem como as tarefas a serem realizadas pelo aluno, as quais deviam ser postadas na respectiva sala do *Google Classroom* até o fim do dia da aula. Durante os encontros, os professores utilizavam a plataforma *Google Meet* para interagir com os alunos, isto é, explicar conteúdos novos, corrigir atividades, sanar dúvidas e inclusive vincular-se ao

aluno. O *Google Meet* possibilitava a interação entre colegas, facilitando a comunicação em trabalhos de grupo.

A observação também se deu na casa do adolescente, de forma presencial, permitindo acompanhar sua rotina e como ele se portava diante da interação com os colegas, com os professores, com a mãe e a irmã. Para a confirmação dessas observações, no fim de cada aula, o adolescente enviava um áudio para a profissional que acompanhava o estudo, falando sobre suas facilidades e dificuldades na aula e sobre seus sentimentos do dia.

Um ambiente de sala de aula foi construído em casa, sem barulho ou intervenção da irmã menor, e o computador era de uso exclusivo do adolescente. Ele teve o auxílio da mãe para a reorganização desses novos espaços. A mãe relatou que, depois que as aulas começaram a ser on-line, a postura do adolescente mudou: ele acordava quando era chamado apenas uma vez, se arrumava, tomava seu café e já ficava pronto, esperando sua aula começar. Quando as aulas eram presenciais, não era assim; ela sente que a autoestima do filho mudou. Acredita-se que a tecnologia educacional possa contribuir para a preservação da autoestima dos adolescentes com necessidades educacionais especiais, pois eles buscam “uma certa autonomia, independência e alegria, tendo mais chances de se transpor de um estado de inércia para outro, de mobilidade intelectual, cognitiva” (Guimarães; Costa, 2016).

O adolescente apresentou mais autonomia em casa, sabendo os horários de realizar as interrupções, levantar, tomar água e pedir ajuda para a mãe,

sem afetar o seu desenvolvimento em aula. Em relato do jovem, durante as aulas presenciais, ele saía muito da sala e/ou se distraía com facilidade. As atividades formais podem ser muito penosas para um adolescente com déficit de atenção, pois requerem que ele se mantenha na mesma posição, sentado, focado por um longo período de tempo. Com o tempo, ele se desvincula da escola, pois não há uma resposta do sistema educacional. Assim, o estudante com déficit de atenção mostra uma possibilidade de fracasso escolar de duas a três vezes maior do que colegas com inteligência equivalente (Guimarães; Costa, 2016).

Nas três primeiras semanas de tarefas no isolamento, a mãe o auxiliava diariamente na organização. Depois, ele passou a manter a rotina, com poucos esquecimentos de postagens das atividades, até chegar a não esquecer nenhuma. Conseguia regular isso através do próprio *Google Classroom*, na parte “Trabalhos”, percebendo se havia alguma pendência a ser enviada. A inserção de tecnologia educacional na escola tornou-se inovadora, facilitando o processo de aprendizagem. O desafio dos educadores é aliar as demandas do meio tecnológico à construção de novos conhecimentos, melhorando o desempenho educacional (Guimarães; Costa, 2016).

A tecnologia educacional é um meio também possível para os alunos que possuem dificuldade em aprender, pois eles desenvolvem alternativas que superam os problemas da aprendizagem (Guimarães; Costa, 2016). Neste estudo, tanto o fone de ouvido como a imagem do computador auxiliaram o adolescente a se concentrar. O fone de ouvido permitia a interação direta com o áudio do docente, sem nenhuma interferência externa. Complementando com a

imagem, o foco na correção dos exercícios através do *Google Meet* foi facilitado.

Em seu estudo à tarde, como as aulas do turno da manhã eram gravadas pelos seus professores (através do *Google Meet*) e disponibilizadas no *Google Classroom*, isso dava ao adolescente a oportunidade de rever os conteúdos e resolver os exercícios. No formato presencial, o adolescente já assistia a videoaulas para sanar as dúvidas, juntamente com sua mãe, no período da tarde. Durante o período de distanciamento social, mãe e filho combinaram esses dois recursos. Com isso, o discente passou a acertar praticamente todos os exercícios quando havia correção na aula seguinte, algo que não acontecia com frequência nas aulas presenciais. O aluno sentia orgulho quando conseguia finalizar a correção e seu caderno estava cheio de acertos.

A mãe e o adolescente acreditam que o fato de ele poder postar a atividade até o final da noite auxiliava no tempo necessário para a realização de suas tarefas. Nas aulas presenciais, ele se sentia pressionado pelos colegas, embora eles não o fizessem diariamente; sua autocrítica parecia mais intensa. A mãe relatou que, na aula presencial, o adolescente enfrentava dificuldades em relação ao tempo dado para a resolução das atividades e ao entendimento de alguns conteúdos, especialmente na área das humanas. Nas aulas virtuais, quando sentia dificuldade, ele usava o turno da tarde (quando não havia aula) para avançar nas atividades do turno da manhã até o fim da noite. Assim, ele se sentia respeitado e encorajado a realizar as tarefas.

Segundo Muzetti e Vinhas (2011), pessoas que vivenciam o fracasso escolar ficam marcadas pelos múltiplos insucessos, como na família, na escola e no grupo social, e não conseguem responder às expectativas dos outros, sendo sempre criticadas e se autocriticando.

Nas atividades domiciliares, o adolescente pedia auxílio à mãe na resolução das tarefas. Ela prontamente ajudava seu filho, lendo para ele as atividades e, sem responder diretamente, devolvia algumas perguntas para que ele pudesse pensar. Ele sempre sabia as respostas, mas tinha um receio muito grande de errar e se expor. A insegurança ainda persistia em suas memórias educativas.

Conclui-se que, nesse período de distanciamento social, muitas escolas precisaram recorrer a alternativas e reinventar suas práticas para continuar seus processos de ensino e aprendizagem. O caso estudado revelou que alunos com déficit de atenção, sem a interação e presença física do professor e dos colegas, constroem a aprendizagem mais facilmente utilizando recursos tecnológicos. A comprovação dessa afirmação se deu pelo maior interesse do aluno ao participar das aulas, a realização de todas as tarefas propostas, com muitos acertos, melhor organização de seus pertences e de seu estudo, a possibilidade de retomar conceitos a partir de gravações feitas pelos próprios professores e a atenção dispensada ao professor através do fone de ouvido.

A tecnologia educacional possui muitos recursos a serem utilizados, mas o que se percebeu foi que a utilização da plataforma *Google Classroom* e *Google Meet* possibilitou ao adolescente ser visto pelos pro-

fessores como único. Ao estar em aula, ele nem sempre via os colegas, permitindo um maior respeito dele mesmo com seu tempo de aprendizagem, conferindo maior leveza a esse processo. Neste estudo de caso, a relação entre a aprendizagem e o seu emocional foi significativa, pois, à medida que os dias avançavam e as conquistas aconteciam, ele se sentia mais seguro e confiante. Isso se exemplifica através da superação da barreira em perguntar suas dúvidas para o professor na frente dos colegas.

Vale lembrar que, durante a pandemia da Covid-19, vários estudos foram desenvolvidos com o intuito de repensar as práticas docentes nos espaços pedagógicos impostos pelo ensino remoto emergencial. Nessa perspectiva, Rech e Pescador (2022, p. 1.277), consideram que essas reflexões podem contribuir para

[...] compreender e priorizar a responsabilidade da prática docente, reforçando as individualidades dos estudantes para possibilitar os conhecimentos através de uma aprendizagem crítica, se mostra como alternativa para a possibilidade dos estudantes se sentirem sujeitos reais da construção e reconstrução do saber, entendendo que a educação é um ato de intervenção no mundo e das suas transformações sociais.

Em relação ao caso estudado, o adolescente ainda precisará desenvolver técnicas de estudo em que se sinta confortável e que amenizem sua perda de foco. O distanciamento social foi um momento importante para que ele descobrisse outros caminhos para o estudo e se envolvesse mais em seu processo de aprendizagem. Para o aluno, o fato de estar em casa sozinho, sem distrações, contribuiu para que ele tivesse mais objetivo e foco. O tempo maior para postar as atividades foi útil, pois não havia nenhum

colega ao lado terminando as tarefas e pressionando para que a aula continuasse.

Através desse relato, conclui-se que a tecnologia pode ser uma aliada dos adolescentes. Cabe à escola incluí-la didaticamente em seu cotidiano e respeitar a individualidade do estudante, bem como seu ritmo de ser e agir no mundo.

Referências

ARAÚJO, J. L. **Fenomenologia do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) em Adolescentes**. 2015. Projeto de Dissertação (Mestrado) – Universidade de Fortaleza (Unifor), Fortaleza, CE, 2015.

GUIMARÃES, M. S.; CARVALHO, L. A.; COSTA, R. M. E. M. **Ambientes virtuais na prática educacional de crianças com transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. [S.l.], 2016.

MUZETTI, C.; VINHAS, M. C. Z. L. Influência do déficit de atenção e hiperatividade na aprendizagem em escolares. **Psicologia Argumento**, Curitiba, PR, v. 29, n. 65, p. 237-248, abr./jun. 2011.

RECH, G. Z.; PESCADOR, C. M. Ensino remoto em tempos de pandemia: COVID-19 suas implicações na interação professor-estudante – uma perspectiva freireana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 17, n. esp. 2, p. 1264-1278, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16075>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SILVA, E. J. C. Transtornos do déficit de atenção com hiperatividade em adolescentes. **Adolescência e Saúde**, v. 2, n. 2, jun. 2005.

SULKES, S. B. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDA, TDAH). **Manual MSD**, abr. 2024. Disponível em: <https://www.msdmanuals.com/pt-pt/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtorno-de-d%C3%A9ficit-de-aten%C3%A7%C3%A3o-hiperatividade-tda,-tdah>. Acesso em: 29 jul. 2024.

A família: comunidade de amor, célula vital básica da sociedade na contemporaneidade

GT2 Informação, subjetividade e significação

Palavra-chave: Família. Amor. Vital. Sociedade contemporânea.

*Isabel Semedo Fernandes
Mestranda em Ciências Religiosas na EU-Católica de
Cabo Verde*

A escolha do tema deve-se à minha experiência missionária, em que lido com problemas familiares nos quais o suporte motivacional de aprofundar os conhecimentos é necessário; contribuindo, para uma reflexão profunda sobre as famílias monoparentais e propondo o essencial para construir uma base familiar sólida no amor.

O objetivo geral procura responder à pergunta: que papel tem a família enquanto comunidade de amor, célula vital da sociedade na contemporaneidade? (Pontifício Conselho Justiça e Paz, 2004). Como objetivos específicos, o estudo busca: analisar a origem da família segundo a Bíblia; identificar o alicerce essencial para a constituição da família; descrever a missão da família; identificar o impacto da família, comunidade de amor, célula vital da sociedade contemporânea (Miranda, 2019).

Para o referencial teórico, trabalharemos com três capítulos – I) Família comunidade de amor; II) Alicerce essencial para a constituição da família; III) O impacto da família como comunidade de amor,

célula vital da sociedade, na contemporaneidade – e alguns subcapítulos relacionado ao tema, sustentados por diferentes teóricos. A metodologia prevista foca na pesquisa documental, bibliográfica e de campo, visando recolher argumentos e ideias de diferentes autores. Prevê-se uma entrevista com seis famílias monoparentais, de Achada Campo, a fim de compreender melhor as suas situações e o desejo de formarem uma comunidade de amor (Francisco, 2016; Almeida *et al.*, 1998; Cardoso, 2002; Cleto *et al.*, 1993).

Espero ter contribuído para uma reflexão profunda sobre as famílias, procurando pautar para o essencial. Só no amor, uma família pode construir uma base sólida, ser aquela célula vital na construção de uma sociedade melhor.

Traduson

Tema skodjedu: dividu a nha spirensia misio-naria undi N ta lida ku problemas Familiaris., bem suporti di motivason di aprofunda konhesimentu da nha kontibuson pa rifleson profundo sobri familias, buskando isensial, na construson di bazi familiar sólidu na amor.

Nes studu, Nta aprizenta, purgunta di partida: ki papel familia ten enkuantu kumunidade di amor, sélula vital di sosiedadi na kontenpuranidade?

Obujetivu Geral prokura diskrevi konseitu di familia na komunidadadi di amor i selula vital di sosiedadi na kontenpuranidade;

Obujetivus Espesifikus, pritendi analiza orijen di familia sigundu Bíblia; identifika alisersi isensial pa konstituison di familia; diskrevi mison di familia;

Identifika inpakitu di familia, kumunidade di amor, selula vital di sosiedadi kontenporaniu. II^o Alicerci issencial para a constituição di família. III^o O impacto da família sima comunidade de amor, célula vital da sociedade, na contemporaneidade

Na rifirensial teóriku trabalharemos III kapitulu. I^o Familia comunidade di amor, i algun subkapítulo sustentadu pa diferentes atorís. Na metodologia prevista lha foku i na piskiza documental, bibliográfika, i di campo pa djobi argumentus i ideias di diferentis atorís ki ta konbina ku tema. Es piskiza é txeu importanti, i é ten obujetivu di tenta intendi midjor kistons tiorikus di invistigason.

Ku es piskiza di kanpu nta faci un intrevista pa ses familias monoparentais, di Achada Campo, pa intendi midjor se situason i ses dizeju de ser un kumunidade di amor.

Nta epra kontribui pa refleson profundu sobri familia, i buska kel ki é issensial, amor, na amor un família podi kria un bazi solidu i ser kel selula vital pa un sosiedadi midjo.

Referências

ALMEIDA, A. *et al.* **Concílio Ecuménico Vaticana II**. Cidade do Vaticano: Libéria Editrice Vaticana, 1998.

CARDOSO, A. **A pessoa humana à luz do pensamento do Papa João Paulo II**. 2002. Tese (Licenciatura em Filosofia) – ISE, Praia, 2002.

CLETO, D. A. *et al.* **Catecismo da igreja católica**. Coimbra: Grafia de Coimbra, 1993.

FRANCISCO. **Amoris leatitia**. Roma, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MIRANDA, J. **Família, fonte de vida**. Praia: Imprensa Nacional, 2019.

OLIVEIRA, Pedro Rafael Araújo. **A família, comunidade de amor: perspectivas sociológicas, teológicas e pastorais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2018.

PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ. **Compêndio da Doutrina Social da Igreja**, 2004.

Poder disciplinar e processos administrativos disciplinares

Palavras-chave: Poder Disciplinar. Processos Administrativos Disciplinares.

Velci Muniz Vieira

Doutoranda em Educação, com concentração na área de História e Filosofia da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul

1 Introdução

“Quando certa manhã Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos, encontrou-se na cama metamorfoseado num inseto monstruoso. Estava deitado sobre as costas duras como couraça e, ao levantar um pouco a cabeça, viu seu ventre abaulado, marrom, dividido por nervuras arqueadas, no topo do qual a coberta, prestes a deslizar de vez, ainda mal se sustinha. Suas numerosas pernas, lastimavelmente finas em comparação com o volume do resto do corpo, tremulavam desamparadas diante dos olhos.

O que aconteceu comigo?”
(*A Metamorfose, Franz Kafka*)

O estudo tem como objetivo trazer para o debate os processos administrativos disciplinares como instrumento de poder disciplinar, discricionário do ente público, e seus desdobramentos na produção de subjetividades. O processo jurídico ou disciplinar, para Foucault e Kafka, é um instrumento de poder. Como esse poder funciona dentro do serviço público, especialmente nas escolas e universidades? O que é esse poder e seus múltiplos efeitos aplicados ao corpo e na formação? A pressão que obriga os sujeitos a uma espécie de regressão biológica, preparando caminhos pra as parábolas animais de Kafka.

Em sua obra, tudo se dirige a um momento crucial, onde os homens tomam consciência de que não são eles mesmos, são coisas (Adorno, 1998, p. 251 *apud* Trevisan, p. 217).

Dessas reflexões, partimos para uma busca nos repositórios brasileiros, Capes, IBICT fazendo levantamento e leitura flutuante de pesquisas sobre o tema.

2 Metodologia

Partimos então da definição do conceito foucaultiano de genealogia como um método de análise e investigação adotado, fundamental para compreender o problema de pesquisa. Esta trabalhará na investigação dos discursos em processos disciplinares e as relações de poder que sustentam esses discursos nos espaços escolares e que, supõe-se, limitam as liberdades e assujeitam docentes a uma lógica de poder, além do disciplinar.

Com esse posicionamento teórico e metodológico, acreditamos que poderemos problematizar a construção inquisitiva desses processos no âmbito das escolas disciplinares na educação pública. A metodologia é genealógica na perspectiva de Michel Foucault.

A genealogia propõe a análise dos dados em seu momento de emergência, dispersão, sem a procura de uma verdade universal. Levantamos aqui as pesquisas relacionadas aos processos administrativos disciplinares e poder disciplinar. Com essas palavras-chave, encontramos 28 publicações, entre artigos, dissertações e teses em diversas áreas; especialmente na área da educação, na grande maio-

ria, direito administrativo e administração pública. Foco nos achados na perspectiva foucaultiana na educação.

Nesse contexto, a busca nos instigou a averiguar processos, procedimentos e relações de poder disciplinar. Numa perspectiva, genealogia é tornar perceptíveis essas ligações estabelecidas, invenções criadas e quais forças foram exercidas nesses métodos; assim como problematizar os conflitos perversos em contextos escolares que silenciam e excluem o pensamento plural, em que, muitas vezes, a construção de processos administrativos serve como uma cortina de fumaça que reprime e segrega.

3 Poder disciplinar e processos administrativos disciplinares

O processo administrativo disciplinar é entendido por “meio de apuração de faltas graves dos servidores e demais pessoas sujeitas aos regimes funcionais de determinados estabelecimentos da administração” (Meyreles, 2016, p. 230). Trata-se de uma prerrogativa inerente aos princípios da administração pública, do poder discricionário do agente público em função do cargo e, especialmente, do princípio da supremacia do interesse público.

O poder disciplinar é a “faculdade de punir internamente as infrações funcionais dos servidores e das demais pessoas sujeitas à disciplina dos órgãos públicos e aos serviços da administração pública. É uma supremacia especial que o Estado exerce sobre todos aqueles que se vinculam à administração por relações de qualquer natureza, subordinando-se as normas de funcionamento do serviço ou do estabe-

lecimento que possam integrar definitiva ou transitariamente” (Meireles, 2016, p. 145).

Michel Foucault, pensador contemporâneo, empenhou-se em revirar a história analisando fenômenos de poder em diferentes espaços, especialmente nos que chamou de instituições austeras, como quartéis, hospitais, escolas e presídios, tematizando as relações de poder e saber e a constituição do sujeito. Em *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Foucault (2002, p. 12) identifica os começos históricos da problemática da construção de verdade nos discursos de poder. Ele mostra como algumas verdades podem ser definidas a partir de práticas penais, essencialmente da busca delas em processos inquisitivos.

Além disso, continua Foucault, no século XIX, também se inventaram, a partir de problemas jurídicos, judiciários, penais, as formas de análise que se chamariam *exame*, não mais *inquérito*. Esses mecanismos de poder disciplinar em forma de sanções normalizadoras terão como objetivo vigiar e controlar ações, condutas e comportamentos de uma forma bastante sutil e perversa. Foucault fixa-se inicialmente no termo invenção, em conceituar a verdade através dos processos inquisitivos medievais. Esses processos inquisitivos que, no decorrer deste trabalho, buscaremos evidenciar com temas atuais e centrais das reflexões, em tese.

4 Processo administrativo disciplinar (PAD)

Os processos administrativos disciplinares têm sido uma inquietação crescente no âmbito do serviço público. Mesmo com todo cuidado metodológico quanto à definição e caracterização dos conceitos, da tipificação de condutas e da própria concepção de

controle, há pontos de divergência que reclamam ser destacados a fim de se compreender o cenário dos processos disciplinares no Brasil.

Nesse sentido, uma análise, mesmo que breve, permite discorrer sobre uma cultura positivista em nossa sociedade, desde a promulgação do Código Penal Brasileiro, que nasceu em plena ditadura de 1942 e regimes totalitários ao redor do mundo. A história que buscamos destacar revela as consequências de um poder que chega a ser ilimitado e incontrolável, que afeta o projeto de democracia e de garantias individuais e coletivas previstas no ordenamento jurídico da constituição de 1988.

O problema está em perquirir o limite de uma atribuição meramente administrativa do órgão e como ele avança em matérias alheias à previsão legal, capazes de comprometer a ampla defesa, além de configurar o perecimento de um direito – essa linha extremamente tênue de controle do poder disciplinar em processos administrativos disciplinares pelo qual professores são julgadores e julgados.

O direito administrativo é um ramo do direito público no Brasil que se ocupa em disciplinar o funcionamento da administração pública do Estado e de seus partícipes, entre eles, os professores de escolas públicas – tema do segundo capítulo desta proposta.

Para entender um pouco mais, seguimos os caminhos de uma revisão sistemática de publicações para que, na busca, possamos encontrar o maior número de resultados possíveis. Aqui, no recorte feito, serão apresentados artigos sobre os descritores, processo administrativo disciplinar, poder disciplinar e educação. O banco de dados repositórios, Google

Acadêmico, Portal de Periódicos da Capes e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT; período de 2019 a 2023).

Para dar conta de apontar algumas posições, com vista à praticidade, terei como base para este estudo Morosini (2021), para a revisão de literatura, e procurarei seguir o quadro abaixo de abrangência de síntese, esmiuçando a complexidade da revisão.

Importante alertar que a pretensão deste trabalho não é fazer uma análise dos dispositivos de subjetivação e relações de poder; mas simplesmente apontar, de forma geral, algumas produções desses dispositivos e alguns de seus efeitos, para analisar como algumas percepções dominantes estão sendo forjadas/dissemnadas em nosso cotidiano e assimiladas de modo naturalizado por cada um de nós.

5 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e IBICT

O banco de dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (Capes) é uma plataforma que dispõe de um acervo bibliográfico de trabalhos, defendidos no Brasil, com estatísticas sobre a produção acadêmica e cultural no país. Segundo Morosini (2021), a Capes utiliza um conjunto de procedimentos para a estratificação qualitativa da produção intelectual dos programas de pós-graduação para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação. Esse sistema é baseado no aplicativo Coleta de Dados, preenchido pelos programas de pós-graduação. A partir de 2014, a Capes instituiu a plataforma Sucupira.

Partimos da crença que o fato científico é construído e verificado (Bachelard, 1985), assim, abre-se um leque imenso de teses e dissertações que se aproximam do tema a ser pesquisado, provocando a ruptura e o distanciamento do objeto que se quer pesquisar e possibilitando acesso ao que já se produziu.

Definido como objetivo enumerar e identificar as publicações de teses e dissertações direcionadas a processos administrativos disciplinares e suas possíveis conexões com abusos de poder, realizadas entre os anos de 2019 e 2023, nas plataformas Capes e BDTD, listamos os seguintes descritores:

- a. Poder disciplinar;
- b. Processos administrativos disciplinares + garantismo penal.

Ao total, com essa busca, listamos 28 trabalhos com os descritores acima citados: poder disciplinar e processos administrativos disciplinares.

A bibliografia anotada permitiu realizar a leitura flutuante dos resumos e verificar quais estavam na direção do objetivo perseguido.

6 Conclusão

A partir desses recortes de prática escolar, reconhecemos esse poder inquisitório e repressor, apontado com penalidades em processos – abuso de poder disciplinar com registros de insignificâncias, na sua grande maioria em ausências, atrasos, condutas que são inadequadas para um ambiente de formação.

As relações de poder, para Foucault (2012), não estão na base das relações legais, mas no plano das disciplinas e de seus efeitos de normalização e mo-

realização, sendo o sujeito o tema da investigação. Em síntese, escreve em *Ditos e escritos* (p. 631-632) sobre o que deve submeter o sujeito, que estatuto deve ter, que posição deve ocupar para poder ser sujeito legítimo de conhecimento, sob que condições pode converter-se em objeto de conhecimento.

Com vários objetos de pesquisa em teses e dissertações, ao longo dessas leituras, busca-se essencialmente o momento em que o sujeito assume o controle da sua vida. Por conta dessa relação, tratamos os processos administrativos disciplinares como mecanismos de poder e objetivação do sujeito.

Das áreas de conhecimentos, a grande maioria dos trabalhos foi desenvolvida na educação, seguido de direito e administração. Fizemos um registro de uma dissertação, na área da saúde, que faz uma relação entre processos e saúde mental. Em educação, os processos disciplinares foram analisados em diversos objetos e objetivos, especialmente na produção de subjetividades. No direito, os processos são vistos sob a ótica do garantismo constitucional. Na administração, como um ordenamento jurídico a ser aprimorado. As pesquisas buscaram dados qualitativos e quantitativos para análise.

Como um registro, indicamos a necessidade de aprimorar os procedimentos administrativos para melhorar o acesso à justiça e, por fim, que esses processos não criem estigmas que possam prejudicar os espaços de formação.

Referências

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitate Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon inc., 1991. p. 243-260.
- CANDIOTTO, C. Revolução, política e subjetivação em Michael Foucault. In: RAGO, M.; GALLO, S. (org.). **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CAPPELLETTI, M. **Acesso à justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CAVALCANTI, A. S. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998, out./dez. 2014.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau, 2002.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. [Tópicos].
- MEIRELES, H. L. **Direito administrativo brasileiro**. 27. ed. Atualizada por Eurico de Andrade Azevedo, Délcio Balestero Aleixo e José Manuel Burle Filho. São Paulo: Malheiros Ltda., 2002.
- MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.
- NIETZSCHE, F. W. **A Genealogia da Moral**. Tradução de Antônio Carlos Braga. 3. ed. São Paulo: Escala, 2009.
- REVEL, J. **Michael Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesan. São Carlos: Claraluz, 2005.

SEVERINO, A.J. Pós-Graduação e pesquisa; o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

STECANELA, N. (org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educus, 2012.

VEIGA NETO, A. Glória Victis. *In*: RAGO, M.; GALLO, S. (org.). **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Educação e subjetividade: senso compartilhado de humanidade

GT2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chave: Educação. Humanidade. Justiça Social. Bem Comum.

*Antonio Paulo Valim Vega, Doutorando em Pedagogia
(PPGEdu/UCS)*

Introdução: breves considerações teóricas

Neste estudo, compartilha-se uma breve revisão teórica em torno do tema “senso compartilhado de humanidade”, considerando documentos da Unesco, *Global citizenship education: taking it local* (Unesco, 2018), em que buscamos compreender melhor a visão de educação, com base nas seguintes indagações: Como é pensada a educação pela Unesco? Qual é a relação desse pensamento com a justiça social, bem comum e senso compartilhado de humanidade? Como salvar nossas subjetividades no contexto contemporâneo? Na busca de conceitos e no intuito de responder às indagações que dão início a essa reflexão, abrimos o documento cuja proposta ajuda a pensar uma nova educação para um mundo plural, sob o título *Educação para a cidadania global: organizando o local* (tradução própria).

É importante lembrar que o documento da Unesco trabalha com o princípio de que a educação é uma prioridade e um direito humano básico, e toma, como premissa, a proposta da Educação 2030, um movimento global da Agenda 2030 e dos 17 Objetivos

do Desenvolvimento Sustentável (ODS). O documento, nessa perspectiva, retoma a proposta já adotada em outros textos da agência, reforçando o quarto objetivo, que visa “garantir uma educação de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2018). Nesse contexto, a Unesco pensa a Educação para a Cidadania Global (ECG), combinada com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

O documento de 2018 apresenta possibilidades frente ao reconhecimento de práticas culturais e educacionais tradicionais que, incorporadas às políticas atuais, ajudam na compreensão e na integração de elementos facilitadores de concepções sustentáveis, porque, localmente, são benéficas e, globalmente, geram consciência quanto às necessidades universais. Esses conhecimentos e conceitos estão enraizados em cosmologias tradicionais, histórias regionais e nacionais e apresentam exemplos e práticas, muitas vezes, silenciadas pela cultura contemporânea.

Quadro 1 – Educação para a cidadania global: resgatando os conceitos locais

Nome	Expressão	Explicação	Relevância
La Charter du Manden Oeste da África Mali	A carta de Manden Respeito, Amor, Paz e Fraternidade	Datada nos séculos XII a XIII, a carta de Manden é uma das referências mais antigas quanto aos direitos fundamentais, incluindo os conceitos de respeito à vida, os princípios da igualdade e da não discriminação, os direitos das mulheres, a liberdade individual, a justiça, a equidade e solidariedade, transmitidas pela oralidade.	A carta de Manden promove uma mensagem de respeito, amor, paz e fraternidade, apreciada ao longo dos tempos, constituindo os valores da sociedade maliana. Desde 2011, faz parte do Patrimônio Cultural Nacional do Mali, incluída nos programas de Direito das universidades da África Ocidental.

Ubuntu África do Sul	Eu sou porque nós somos. Nós somos, porque eu sou.	É um conceito humanista que se refere à valorização da pessoa por meio da sua relação e respeito aos outros. Refere-se a um <i>ethos</i> de viver juntos com base no cuidado, respeito e responsabilidade mútua.	Os valores do Ubuntu foram incorporados à constituição provisória da África do Sul, em 1993, e ao livro branco de política externa, em 2011, “construindo um mundo melhor”.
Shura Omã País da Península Árábica	Consulta participativa – uma forma de Conselho Consultivo	Consulta pública, tomada de decisão inspirada nas práticas islâmicas. Refere-se tanto a um processo quanto a uma estrutura institucional. Valoriza a diversidade de pontos de vista, promovendo a participação do povo em assuntos públicos.	O conceito tem origem no Alcorão. Shura também é mencionado no Preâmbulo da Constituição (1996 e alterada em 2011). Na educação cívica, Shura é mencionado como o modelo político de Omã.
Hurriya, Karama, Aadala, Nithaam Tunísia	Liberdade, Dignidade, Justiça e Ordem	Estes conceitos inter-relacionados se referem aos valores do ser humano quanto a direitos e liberdades fundamentais, especificamente quanto aos temas da igualdade, inclusão e justiça – noções fundamentais da ECG sobre o respeito à diversidade e à solidariedade. Em 2014, foram incorporados à Constituição da Tunísia.	Refere-se a um compromisso com os direitos humanos e com os valores humanos, com as fontes históricas da civilização regional e do Islã, assim como com valores globais dos direitos humanos universais e da civilização global, anunciando compromisso com a humanidade e com todos os povos do mundo.
Gross National Happiness Butão	Felicidade Nacional Bruta(Budismo) Todos os seres buscam a felicidade.	O conceito de Felicidade Interna Bruta (FIB), iniciado pelo Butão, permeia todos os aspectos da sua política nacional, sublinhando a importância primordial do bem-estar social sobre o crescimento econômico. A sua base está, em grande parte, na fé budista, que inclui a ideia de que todos os seres buscam a felicidade. A filosofia do FIB começou com quatro pilares integrados ¹⁵ .	Em 2008, foi decidida a incorporação dos princípios da FIB ao sistema educativo. A partir de 2010, foi implementado, em todo o sistema educacional e nos currículos de todos os níveis, o pensamento crítico, a aprendizagem holística sobre o mundo e a competência para lidar com o mundo moderno.

¹⁵ A filosofia da FIB, no Butão, foi inicialmente construída para cobrir quatro pilares integrados: (a) desenvolvimento socioeconômico sustentável e equitativo; (b) conservação ambiental; (c) preservação e promoção da cultura; e (d) boa governação. Mais re-

Hongik-Ingan República da Coreia	Para beneficiar amplamente toda a humanidade.	Hongik – Ingan é explicado como o princípio orientador e o fundamento ético-coreano de uma existência ideal. O conceito surgiu durante o período da mais antiga dinastia da Coreia. Sugere que as pessoas adotem uma perspectiva espiritual em relação à vida e aspirem ao bem. Baseia-se num espírito comunitário, no princípio do bem-estar e do amor para todos e numa visão de solidariedade e voluntariado para o bem comum.	O conceito de <i>Hongik – Ingan</i> está incorporado à Lei Nacional de Educação e afirma que “os objetivos da educação são para ajudar as pessoas a aperfeiçoarem o seu caráter, desenvolverem uma capacidade autossustentável, alcançarem vidas independentes, tornarem-se cidadãos responsáveis, participarem da construção de um Estado democrático e promoverem a prosperidade de toda a humanidade”.
Multiculturalismo/ Interculturalismo¹⁶ Canadá	Todos os cidadãos devem manter as suas identidades, ter orgulho da sua ascendência e desenvolver sentimento de pertença.	O <i>multiculturalismo</i> é uma política nacional, no Canadá, com a ideia de que os canadenses, independentemente de raça, etnia, idioma ou religião, são todos iguais. Na província de Quebec, o <i>interculturalismo</i> é mais comumente preferido à noção de <i>multiculturalismo</i> por enfatizar a responsabilidade partilhada quanto à coexistência pacífica. Ambas as noções traduzem o compromisso com o pluralismo e o respeito à diversidade. Conforme a Constituição Canadense, Seção 27, da Carta Canadense de Direitos e Liberdades, “multiculturalismo é uma parte da herança do Canadá”.	Em 1988, foi criada a lei de Ação ao Multiculturalismo, uma obrigação do governo quanto à interação entre comunidades culturais. Pela educação, são ensinadas outras visões de mundo e de cultivo à diversidade de culturas e experiências dos alunos, como o Protocolo do oeste e do norte do Canadá. Outro exemplo está na província da Colúmbia Britânica onde, em 2008, o Ministério da Educação reconheceu o multiculturalismo no quadro político das escolas.

centemente, foi expandida para nove domínios, além dos pilares originais, incluindo: (1) bem-estar psicológico; (2) saúde; (3) uso do tempo; (4) educação; (5) diversidade cultural e resiliência; (6) boa governação; (7) vitalidade comunitária; (8) diversidade ecológica; e (9) padrão de vida – relacionando-se mais fortemente com as noções centrais da ECG, de *solidariedade e humanidade partilhada* (Unesco, 2018, p.5).

¹⁶ Conforme declarado na Constituição Canadense, Seção 27 da Carta Canadense de Direitos e Liberdades, “multiculturalismo” é

Liberté, Egalité, Fraternité ¹⁷ França	Liberdade, Igualdade e Fraternidade	Os três conceitos estão inter-relacionados e são centrais para a noção francesa de <i>valeurs républicaines</i> (valores republicanos). Tomados em conjunto, esses conceitos ecoam as noções de solidariedade e respeito pela diversidade da GCED – independentemente de classe, etnia, religião e crenças não religiosas – com base nas quais pode ser construído um sentido partilhado de humanidade.	Inscrito em edifícios escolares, moedas e até formulários fiscais, <i>Liberté, Egalité, Fraternité</i> faz parte da identidade e do compromisso francês para criar unidade e respeito às diferenças.
Buen Vivir Bolívia	Pachamama – Viver bem centra-se em noções de solidariedade, generosidade, reciprocidade e complementaridade, relacionadas ao objetivo de justiça social e comunitária.	Refere-se a um conjunto de direitos relacionados à saúde, à educação, à liberdade, à participação e aos Direitos da Natureza. Numa abordagem holística, o conceito fala da diversidade de elementos que condicionam o pensamento e a ação humana, contribuindo para a busca do ‘bem-viver’, como o conhecimento e os códigos de conduta ética e espiritual em relação ao nosso entorno. O conceito também se refere ao cuidado com o meio ambiente, ampliando, assim, a noção de justiça social e bem-estar do indivíduo.	O conceito de bem-viver molda a visão e a missão do Ministério da Educação, com todas as políticas destinadas a uma educação de qualidade a todos que apoiem o bem-estar da comunidade. Esta visão contribuiu para o desenvolvimento de um Currículo Base do Sistema Educacional Plurinacional, a elaboração de currículos regionalizados e diversificados, juntamente com a participação de povos indígenas e não indígenas e a formação de professores e trabalhadores da educação.

uma parte da herança do Canadá. A Lei do Multiculturalismo (MA), de 1988, reconhece o multiculturalismo como um aspecto fundamental do Canadá (Artigo 3). Todas as dez províncias e três territórios do Canadá têm alguma forma de política relacionada ao multiculturalismo ou aos direitos humanos (Unesco, 2018, p. 6).

¹⁷ A frase “Liberté, Egalité, Fraternité” foi associada a François Fénelon no final do Século XVII, com a Revolução Francesa, expressa pela primeira vez por Maximilien Robespierre, num discurso, em 5 de dezembro de 1790. Como lema nacional, essa frase foi escrita nas Constituições de 1946 e 1958 e compõe o ethos francês. Esses princípios motivaram a disponibilização precoce (1881), na França, de educação pré-primária gratuita, como forma de garantir oportunidades iguais para todos (Unesco, 2018, p. 7).

Sumak Kawsay¹⁸ Equador	Visão de mundo centrada na humanidade, como parte integrante do ambiente natural e social	O conceito diz respeito ao bem-viver/bem-estar, relacionado ao respeito à diversidade cultural, à paz e à não violência, bem como ao cultivo do conhecimento das culturas ancestrais, por meio da ênfase na escuta, no diálogo, na reciprocidade e na generosidade. Sumak kawsay é um modo de vida que se baseia nas interconexões entre todas as dimensões da vida, ecoando as noções centrais da ECG, de respeito à diversidade, à solidariedade (incluindo a natureza) e um sentido partilhado de humanidade.	O conceito de “Sumak kawsay” está integrado à Lei Nacional da Educação (2008) e incluído no currículo de educação para a cidadania e nos manuais oficiais do ensino secundário superior.

Fonte: Documento Unesco (2018), elaboração do autor.

A publicação da Unesco, por meio de seu objetivo principal, ajuda na compreensão da visão de globalização, contestada por estar distante das necessidades e realidades locais. Mas a expressão “global/globalização” está presente nos conceitos da Educação para a Cidadania Global (ECG) e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) cujas premissas ancoram-se em conceitos locais/nacionais e tradicionais, estreitamente ligados ao local. Nesses termos, a Unesco elaborou esse documento para realizar um diálogo com muitas culturas nacionais/locais/tradicionais, as quais, em outras palavras, promovem ideias próximas às dos pressupostos de ECG e EDS, em que são percebidas ideias

¹⁸ Sumak kawsay está integrado à Constituição da República desde 2008. Com a Constituição de 2008, o Equador tornou-se o primeiro país a reconhecer os direitos à natureza. O Preâmbulo da Constituição equatoriana afirma o seguinte: “Decidimos construir uma nova forma de coexistência cidadã, na diversidade e harmonia com a natureza, para alcançar ‘el Buen Vivir, El Sumak Kawsay’.

de respeito pela diversidade, solidariedade e sentido partilhado de humanidade (Unesco, 2018, p. 2).

Considerações finais

Cabe-nos, nesse momento, responder às indagações lançadas na abertura deste artigo. Em relação à primeira indagação, “como é pensada a educação pela Unesco?”, há vasta conceituação (Unesco 2016a, 2016b, 2018, 2022), como: a) garantir educação de qualidade e acesso à aprendizagem ao longo da vida; b) certificar a educação como um direito humano fundamental e um direito catalisador do bem comum; c) promover o desenvolvimento completo da personalidade humana; d) promover a compreensão mútua, a tolerância e a paz; e) ressaltar a visão humanista de educação e do desenvolvimento; f) tomar, como base, os direitos humanos, a justiça social, a inclusão, a proteção ambiental, a dignidade humana, a diversidade cultural e de gênero, linguística e étnica, a responsabilidade social e a prestação de contas compartilhada.

Na segunda indagação, “qual é a relação desse pensamento com a justiça social, bem comum e senso compartilhado de humanidade?”, podemos dizer que existe uma relação muito estreita entre a visão de educação da Unesco e a perspectiva de justiça social, bem comum e senso compartilhado de humanidade, pois todos os pressupostos, princípios e fundamentos, mudanças e transformações, em que se ampara a Unesco para propor a educação no contexto de crise, pautam-se em concepções humanizadoras e de valorização das diferentes culturas e modos de vida, reconhecendo também as perspectivas inova-

doras de lutas sociais que requerem abordagem dos direitos.

O bem comum e o senso compartilhado de humanidade estão justamente no direito de usufruir o bem público, de viver a vida que queremos e como queremos, respeitando as subjetividades individuais, singulares e plurais para vivermos bem com a natureza (humana e não humana), com educação, direitos e deveres. A educação, como bem público e sob responsabilidade do Estado, deve organizar-se em prol de uma evolução compartilhada, de tolerância e paz. O mundo está em plena transformação, há possibilidades imensas de conexão, nunca antes presenciadas. Ao mesmo tempo, crescem a intolerância e os conflitos, as desigualdades se modificam e se aprofundam, surgem novas potências colonizadoras e massificadoras de corpos e mentes, competição desenfreada pelo poder, mercado, capital. Dessa forma, a pressão sobre o planeta cresce, e os desafios aumentam.

Nesse contexto ambíguo e inseguro, somos construtores e destrutores, colhemos os benefícios do progresso e, ao mesmo tempo, somos vítimas do consumo, somos reféns do mercado e dos novos colonizadores globais do mundo. Vivemos em uma disputa entre o capital e o bem comum. O colonizador agora é planetário, confunde a percepção, o intelecto, o sentimento e a necessidade da felicidade, atinge zonas muito mais sensíveis do humano, tornando-o mais perigoso.

Por fim, chegamos à última indagação: Como salvar nossas subjetividades no contexto contemporâneo? É outro ponto onde inserimos a proposta

do documento da Unesco (2018), *Educação para a Cidadania Global: organizando o local*, que apresenta dez práticas locais de conceitos tradicionais, as quais, por meio de políticas públicas e reconhecimento institucional, conseguiram resguardar e aplicar os valores de conexão com a ancestralidade, com a visão de humanidade integrada à natureza, das noções de solidariedade, generosidade, reciprocidade, justiça social, comunidade, liberdade, igualdade, fraternidade, multiculturalismo, interculturalismo, busca da felicidade, participação, entre outros, sinalizando a necessidade de uma educação para viver bem em coletividade, o que implica viver bem consigo e com o outro. Em síntese, não há dúvida de que o sistema educacional precisa incluir as práticas de bem viver como objetivos de ensino-aprendizagem, como forma de salvar subjetividades singulares e plurais. Assim, pode ser possível inibir a manipulação de corpos e mentes pelos novos colonizadores.

Referências

UNESCO. **Educação 2030**. Declaração de Incheon. Marco de ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Paris, Île-de-France: Unesco, dez. 2015, publicado em 2016a.

UNESCO. **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial? Título original: Rethinking education: towards a global common good? Brasília, DF: Unesco, publicado em 2016b.

UNESCO. **Global citizenship Education**: taking it local. Published in 2018 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, 2018.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília, DF: Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação, Unesco; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Português para migrantes e ensino on-line

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Português como língua de acolhimento. Processos migratórios. Diferenças culturais. Ensino on-line.

Daniela F. Dal Pozzo
Doutoranda em Educação (UCS)

Simone Viapiana
Doutoranda em Educação (UCS)

Os processos migratórios estão se tornando cada vez mais comuns no mundo, inclusive no Brasil. Muitos migrantes chegam ao país sem conhecer o português e precisam aprender a língua de forma urgente. Diante desse cenário, este estudo visa a abordar os desafios e as facilidades do ensino on-line de português como língua de acolhimento, a fim de refletir sobre os processos de aprendizagem e ensino nessa modalidade recente, considerando também a necessidade de acolher as diferenças culturais (IDMH, [2022]; Oliveira; Tonhati (2022).

Este é um estudo teórico que se baseia em nossas experiências como professoras, além de ter aporte nas contribuições de estudiosos da área, como Amado (2013), Grosso (2010), Pereira (2017), Euzebio (2021), Sene (2017). Embora a tecnologia tenha melhorado significativamente a vida humana ao permitir conexões e interações mais rápidas, é primordial considerar os desafios específicos das aulas on-line. Entre eles, destaca-se o contexto em que os

estudantes estão inseridos, o ambiente onde assistem às aulas, os choques culturais e a necessidade de aprender para se inserir e interagir socialmente.

Outro desafio é a participação de muitos alunos nas aulas durante o horário de trabalho ou enquanto cuidam de bebês, o que exige dividir a atenção entre as responsabilidades laborais, familiares e de aprendizado. Além disso, a maioria dos alunos assiste às aulas pelo celular, o que demanda um planejamento cuidadoso dos materiais didáticos, adaptando-os à realidade dos participantes e aos diferentes suportes utilizados, como telas de celulares, *Google Meet* e *WhatsApp*. Outro ponto são as diferenças culturais que aparecem, dado que as turmas são compostas por estudantes de diversas nacionalidades. Cada um traz a sua língua materna e, com ela, a cultura, os costumes e as crenças. Compreender e respeitar essas diferenças também é uma forma de acolher, mas para isso é necessário um trabalho de conscientização e valorização do que o estudante já sabe e da inserção desses aspectos nos planejamentos das aulas.

Uma das facilidades do ensino on-line é a possibilidade de estar em aula sem necessidade de deslocamento, garantindo a maior acessibilidade e abrangência de estudantes. Um estudante que está no interior de um município pode, se contar com internet, garantir o acesso às aulas. Além disso, o ensino on-line síncrono proporciona a interação entre colegas e professores em tempo real, ou seja, a qualidade de uma aula presencial, sem deslocamento. Há também a facilidade de resolução de dúvidas e compartilhamento de experiências em tempo real entre todos.

Referências

- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, Brasília, ano 4, n. 2, out. 2013.
- EUZEBIO, Umberto. Língua de acolhimento: letramento como prática de ensino de português oral para migrantes refugiados com limitações de alfabetização em língua materna. *In*: SOUZA, Rômulo Francisco; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; DINIZ, Maria Baêta Neves Pereira. **Português como língua de acolhimento: práticas e perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2021. p. 51-64.
- GROSSO, Maria José dos. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizonte de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 8 out. 2020.
- INSTITUTO DAS MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS (IDMH). Glossário. **Migrante**, [2022]. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- OLIVEIRA, Tadeu; TONHATI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. *In*: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. p. 8-35. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf. Acesso em: 6 fev. 2023.
- ORGANIZAÇÃO Internacional para as Migrações (OIM). **Key Migration Terms**. Genebra, Suíça: OIM, 2018. Disponível em: <https://www.iom.int/key-migration-terms>. 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) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

Neuroaprendizagem durante o processo de envelhecimento: abordagens e desafios da neuroaprendizagem no envelhecimento humano

GT3: Diferença, Linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Neurociência. Educação.
Envelhecimento. Aprendizagem.

*Gabriel Magerl Dutra
Especialista em Neuroaprendizagem, aluno de
Especialização*

A neuroaprendizagem, um campo interdisciplinar situado na interseção entre a neurociência e a educação, tem ganhado crescente relevância ao explorar como o cérebro humano aprende e se adapta ao longo da vida. Particularmente, a pesquisa sobre neuroaprendizagem em populações idosas tem se tornado crucial em um contexto global de envelhecimento populacional, em que se busca não apenas entender as mudanças neurobiológicas associadas ao envelhecimento, mas também desenvolver estratégias educacionais que promovam a aprendizagem contínua e a manutenção da qualidade de vida em idades avançadas.

Este estudo propõe-se a investigar a relação entre neuroaprendizagem e envelhecimento, destacando os desafios e as oportunidades que emergem com o avançar da idade. O foco está em como a neuroaprendizagem pode ser aplicada para promover a educação de idosos, considerando as interseccio-

nalidades de raça, etnia, classe, gêneros e outros marcadores sociais que impactam o processo de envelhecimento e a capacidade de aprendizagem. A pesquisa se alinha com os objetivos do GT3, ao promover uma reflexão acolhedora e integradora sobre a diversidade de experiências de envelhecimento e o papel da educação na construção de uma cidadania ativa e inclusiva.

A fundamentação teórica deste estudo está ancorada em três pilares principais: a neuroaprendizagem, as mudanças neurobiológicas associadas ao envelhecimento e a adaptação cerebral ao aprendizado contínuo. Pesquisadores como Howard-Jones (2014) e Kandel (2000) argumentam que a compreensão dos mecanismos cerebrais subjacentes à aprendizagem pode otimizar as metodologias educacionais, particularmente para populações idosas. Além disso, estudos indicam que, apesar das mudanças estruturais no cérebro, a plasticidade neural permite que os idosos continuem aprendendo e se adaptando, desafiando a ideia de que o envelhecimento é sinônimo de declínio cognitivo irreversível (Erickson *et al.*, 2011).

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem bibliográfica para analisar a literatura existente sobre neuroaprendizagem e envelhecimento, identificando as principais estratégias educacionais que têm se mostrado eficazes para promover a aprendizagem em idosos. A pesquisa inclui uma revisão crítica dos avanços tecnológicos, como o uso de realidade virtual e aplicativos móveis, que têm sido explorados para enriquecer o processo de aprendizagem em idades avançadas. Também se destaca a importância de estratégias adaptativas, que permitem que os idosos

utilizem áreas cerebrais adicionais como forma de compensação por declínios em regiões específicas do cérebro (Cabeza; Nyberg; Park, 2005).

Os resultados da pesquisa sugerem que, embora o envelhecimento traga desafios neurológicos, intervenções educacionais direcionadas podem mitigar esses efeitos e até mesmo promover a neuroplasticidade, mantendo a capacidade de aprendizagem ao longo da vida. Além disso, o uso de tecnologias educacionais emergentes se mostra promissor para personalizar e melhorar o acesso à educação para idosos, embora questões de usabilidade e acessibilidade precisem ser consideradas.

Por fim, o estudo conclui que a neuroaprendizagem oferece uma perspectiva rica para a educação de idosos, especialmente quando contextualizada dentro das interseccionalidades sociais que influenciam o envelhecimento. A promoção de práticas educacionais que acolham a diversidade e valorizem a pluralidade de experiências de envelhecimento é essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa, na qual a aprendizagem ao longo da vida seja um direito garantido a todos, independentemente da idade.

Referências

CABEZA, R.; NYBERG, L.; PARK, D. C. **Cognitive Neuroscience of Aging**; Linking Cognitive and Cerebral Aging. Nova York: Oxford University Press, 2005.

ERICKSON, K. I. *et al.* Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 108, n. 7, p. 3.017-3.022, 2011.

HOWARD-JONES, P. **Neuroeducação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2014.

KÁNDEL, E. R. **In Search of Memory:** The Emergence of a New Science of Mind. Nova York: W. W. Norton & Company, 2000.

SMITH, J. D.; KÁNDEL, E. R. Neuroplasticity and Learning in the Aging Brain. **Annual Review of Psychology**, v. 68, p. 173-196, 2017.

Negritude: uma experiência possível de ser negro

GT3 Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Negritude. Identidade. Racismo.

Agenor Lopes Filho
Mestrando em Educação na Universidade de Caxias do Sul

A experiência em coletividade vivida pelo negro está ligada à sua corporeidade, cabelo, cor, fisionomia. Seus fenótipos se tornam um marcador decisivo discriminatório que revela atravessamentos no processo de composição com o território em que habitam e no constituir-se negritude. Nesse processo, a raça é um marcador de produção de desigualdades sociais motivada pela cor da pele que se misturam na formação dessas pessoas como um selo de inferioridade, fruto de um trabalho muito bem tecido pela branquitude – aliás, negro e branco são duas matrizes tecidas no imaginário europeu, racista e excludente (Andrade, 2023). “Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola” (Gomes, 2004, p. 44). Considerando que a compreensão do conceito de negritude é fundamental para práticas pedagógicas que tenham a pretensão de subsidiar a criança com a autoproclamação da sua negritude, esta escrita tem por objetivo discorrer sobre a ideia de negritude e seus deslocamentos. Cunhada

por Aimé Césaire na década de 1930 e pensada como uma identidade comum, histórica, cultural de aceitação e orgulho da raiz negra, a palavra *négritude* deriva do termo *nègre* de origem colonialista que na língua francesa tem caráter depreciativo, sendo utilizado para se referir aos negros de forma racista. A ideia de negritude surge como uma tentativa de ressignificar o termo, resgatar o valor do negro como contraponto a essa herança do colonialismo e recuperar a experiência originária de ser negro numa declaração de identidade por parte de pensadores afrodispóricos que buscaram refutar o discurso ocidental e a ideia de submissão que este atribui ao negro (Mbembe, 2022).

O termo negritude é criado pelo intelectual negro Aimé Césaire (1987) para ser utilizado como força revolucionária aos valores eurocêntricos, resistência à aculturação e alienação do mundo negro e combate ao reducionismo europeu, ou, como o próprio autor diria em *O discurso sobre a negritude*, “uma tomada de consciência da diferença”, muito embora não seja de caráter essencialmente biológico, a negritude se reúne em torno do vivido em comum daqueles que foram desumanizados ao longo da história e tiveram sua cultura negada. Nesse sentido, tem como propósito o resgate e a valorização da manifestação cultural negra (Césaire, 1987). A Negritude de Aimé Césaire é uma movimento de luta contra assimilação cultural imposta pela branquitude denunciada por Frantz Fanon (2020) em *Pele negra, máscaras brancas*.

No Brasil, essa afirmação dos valores negros e resgate da cultura de origem africana pela ideologia da negritude como filosofia de vida foi realizada por meio do Teatro Experimental do Negro (TEN), entidade fundada no Rio de Janeiro em 1944, tendo

como um de seus fundadores Abdias do Nascimento (Ramos, 2023).

Érico Andrade (2023), em *Negritude sem identidade*, compõe esse debate ao sugerir que negritude não é uma essência, um orgulho racial coletivo, que promova a valorização do negro de forma universal, mas uma construção de si, a construção de uma autoimagem positiva capaz de desconstruir o negro construído pelo racismo como algo pejorativo, discriminado, negando, assim, a identidade criada pelo eurocentrismo, tendo consciência de sua negritude como um valor, mas nunca como uma identidade fixa. A identidade é uma construção da lógica colonial, logo, para viver a subjetividade experienciada pela negritude, é necessário abandonar essa ideia de identidade. “Embora não possa ser concebida sem que se leve em consideração a violência perpetrada contra o seu corpo, a experiência de ser negro não se reduz à condição de vítima e de sofrimento, nem o destino da negritude está *a priori* dado por uma identidade colonial” (Andrade, 2023 p. 94). O que existe é a experiência comum do preterimento racial provocada pelo racismo onde a negritude se recusa estar, ela se apresenta justamente no modo singular que os corpos negros experenciam essa imposição do racismo, sendo assim não há uma única modalidade de se vivenciar a negritude (Andrade, 2023). A negritude surgiu contra a opressão colonial. Passados quase um século de sua criação, ainda é um caminho contra o preterimento racial e a fuga da invisibilidade do negro no Brasil a partir da denúncia do identitarismo branco e da admissão da própria corporeidade. Nesse sentido, tensiono a necessidade de se trazer

para o debate acadêmico e introduzir o conceito de negritude nas práticas pedagógicas escolares.

Referências

ANDRADE, Érico. **Negritude sem identidade**: Sobre as narrativas singulares das pessoas negras. São Paulo: n1 edições, 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 21, p. 40-51, jan. 2024

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. 2. ed. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 Edições, 2022.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Negro sou**: a questão étnico-racial e o Brasil: ensaios, artigos e outros textos(1949-73). Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

Migrações locais: busca por acolhimento

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Processos migratórios. Acolhimento.
Linguagem. Educação.

Simone Viapiana
Doutoranda em Educação na UCS

Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Docente UCS

Dra. Luciane Todeschini Ferreira
Docente UCS

A busca por melhores condições de vida e por segurança (devido a perseguições, violência aos direitos humanos, mudanças climáticas ou de ordem econômica) fez com que mais de 117 milhões de pessoas de todo o mundo deixassem seu país em 2023. Segundo o relatório de tendências globais publicado em junho de 2024 (ACNUR, 2024), o número continua crescendo e já supera os 120 milhões de pessoas. Dessa forma, a cada 69 pessoas no mundo, uma é migrante. Esses dados são impactantes e expressam a urgência na mitigação do sofrimento provocado pelas barbáries humanas. São migrantes¹⁹ e refugiados²⁰ que deixam família, amigos, costumes e sonhos para iniciar, na incerteza, uma nova história. A migração

¹⁹ Segundo a Lei de Migração instituída em 2017, o termo *migrante* indica um sujeito de direito que pode ou não ser natural do país, já que a lei trata tanto da situação de brasileiros no exterior como de migrantes internacionais residentes no Brasil.

²⁰ O termo *refugiado* se refere a uma posição de caráter internacional com proteção requerida pela situação que gerou o descolamento.

e o refúgio são processos dolorosos, pois ninguém abandona as suas raízes se não for para buscar algo melhor. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo abordar o contexto da migração no Brasil e na cidade de Caxias do Sul/RS, com foco no acolhimento e na promoção da cidadania global. Este é um estudo teórico que faz interlocução com nossas experiências como professoras, fundamentado nas contribuições e problematizações de estudiosos da área, como Cabete (2010), Cursino (2022), Levinas (2014) e Derrida (2003).

A chegada a um novo território, como argumenta Cabete (2010, p. 45), “traz consigo a sua identidade cultural, a sua língua materna, o seu trajecto vivencial e a expectativa de uma vida diferente, independentemente do período de tempo que tenciona ficar”. Por isso, a acolhida não pode apagar a diversidade, mas considerá-la um elemento indispensável para a promoção da cultura e do respeito. Isso porque o ser humano é um ser relacional, um “ser-hóspede” (Duque, 2014, p. 150), de uma relação com o Outro. Ao falar de diversidade linguística e cultural, foram emitidos 18.461 vistos para a entrada no Brasil, considerado o número mais alto da série histórica brasileira, segundo dados divulgados pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2024). No que concerne ao Rio Grande do Sul (RS), estado no qual este estudo se desenvolve, o Observatório das Migrações em São Paulo (NEPO/UNICAMP) registrou, até março de 2024, a presença de 138.233 migrantes com Registro Nacional de Estrangeiros (RNE) no Rio Grande do Sul, um acréscimo de 49.838 em cinco meses. Destes, 60,04% são homens, 38,94% são mulheres e 0,01% não apresenta essa informa-

ção. A idade que concentra a maioria dos migrantes está entre 25 e 40 anos, revelando a saída de jovens adultos de seus países. Especificamente em Caxias do Sul, cidade onde se desenvolve este estudo, o Observatório das Migrações de São Paulo registra, de 2000 até março de 2024, 11.536 migrantes com RNE, de diferentes nacionalidades, com prevalência de venezuelanos, haitianos, senegaleses, colombianos, uruguaios e argentinos. A maioria dos migrantes residentes em Caxias do Sul possui entre 25 e 40 anos, sendo, destes, 2.999 homens e 1.714 mulheres. Em seguida, há uma prevalência de jovens entre 15 e 25 anos, sendo 1.549 homens e 1.270 mulheres. No que se refere às ocupações que os migrantes e refugiados desenvolvem nesse município, estão os estudantes (2.198), seguidos por ocupação não classificada (1.470); sem ocupação (978); vendedor (697); sem informação (575); prendas domésticas (570); e serventes (473). Esse panorama, por si, é revelador de dinâmicas de migrações, intensificando questões de fundo sobre o que é acolher: quem acolhe quem e o que isso representa. A discussão se faz necessária, pois a diversidade reflete-se na necessidade de pensar em quem é o Outro.

Referências

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). Relatorio Tendencias Globales. ACNUR, jun. 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/tendencias-globales>. Acesso em: 03 ago. 2024.

CABETE, M. **A aprendizagem da língua de acolhimento: a perspectiva do Portugal Acolhe**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CURSINO, C. A. Formação de professoras e professores de PLAc e plurilinguismo: práticas acolhedoras no ensino-

aprendizagem de português em contexto migratório. **REPLI – Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, jul./dez. 2022.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar de hospitalidade**. [S. l.]: Escuta, 2003.

DUQUE, J. M. Fragmentos para uma Filosofia da Hospitalidade. *In*: SANTOS M. M. C.; BAPTISTA, I. **Laços Sociais**: por uma epistemologia da hospitalidade. Caxias do Sul: Educs, 2014.

LEVINAS, E. **Violência do Rosto**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Secretaria-Geral, 24 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13445.htm. Acesso em: 06 ago. 2024.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM SÃO PAULO (OBMIGRA). Banco Interativo – Números da imigração internacional para o Brasil, 2000-2024. **OBMigra**, 2024. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>. Acesso em: 03 ago. 2024.

Ah! A arte literária... essa mania de (ser) gente!

GT 3: Diferença, linguagens e acolhimento.

Palavras-chave: Conto. Reação estética. Formação humana. Vigotski. Schiller.

Karina Feltes Alves
Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

Flávia Brocchetto Ramos
Docente Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul

Este estudo é derivado de leituras, reflexões e discussões realizadas pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Leitura e Literatura da UCS, o qual concebe o texto literário como objeto artístico, portanto, objeto potente para promover reflexões acolhedoras e integradoras de diferentes pensamentos e da pluralidade de sujeitos. É por essa perspectiva que o vinculamos ao GT 3: Diferença, linguagens e acolhimento, do IX Colóquio Nacional de Educação Discente (CEDU) e I Encontro de Egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação (EEDU).

Considerando a premissa de que a arte é criadora da vida (Vigotski, 1999) e de que o belo é elemento potencializador para a humanização do sujeito (Schiller, 2014), pretendemos, neste estudo, ao nos acercarmos do conto “A infinita fiandeira”, do autor moçambicano Mia Conto (2016), identificar elementos em sua estrutura artística que corroborem o método de análise da reação estética, apresentado por

Vigotski na obra *Psicologia da arte* (1999), no sentido de perceber as potencialidades da obra artística literária para reflexões acerca do nosso modo de ser, estar e agir no mundo.

O repertório teórico que fundamenta este estudo está pautado em Vigotski, sobre o desenvolvimento humano e a compreensão da arte como elemento potente para a humanização, e em Schiller, que compreende o homem cultivado como aquele que se humaniza pela arte e a partir dela torna-se homem livre. O filósofo associa as artes à educação como um processo de construção consciente e do qual resultará o “homem vivo”. Esse conceito está presente em sua famosa frase “o homem somente é homem pleno quando joga” (Schiller, 2014, p. 76).

Esse jogo, por sua vez, é possível pela construção de linguagem do texto literário, de modo a oferecer espaço para a potência de criar, pensar e agir pelo sujeito leitor. Nesse ponto, Vigotski (1999) traz importantes contribuições para compreendermos os movimentos que repercutem reação estética no leitor, ao nos apresentar e sugerir elementos na construção do texto literário que podem promover afetações no sujeito leitor.

É a partir desse olhar que trazemos à discussão a análise do conto “A infinita fiandeira”, o qual tem como protagonista uma aranha, uma aranha “única” que “não parava de fazer teias! Fazia-as de todos os tamanhos e formas. Havia, contudo, um senão: ela fazia-as, mas não lhes dava utilidade”. Eis que temos um elemento destacado por Vigotski em sua análise da reação estética: a seleção de personagens animais para compor o enredo. Embora o autor trate desse

elemento ao analisar o gênero fábula, parece plausível a relação com o conto que abordamos aqui. Afinal, a escolha da aranha faz suscitar em nós leitores “um isolamento da realidade absolutamente necessário e indispensável à impressão estética” (Vigotski, 1999, p. 120). O animal, cuja clareza de seu caráter nos é conhecida, remete a um ser que trabalha dia e noite, apresentado seus resultados a quem quiser ver, pelo brilho do sol ou orvalho da manhã. No entanto, esse trabalho árduo da “aranhinha única” é questionado por sua família, pois ela “recusava a utilitária vocação da sua espécie”, e, ao ser questionada sobre o porquê de fazer, então, suas teias, ela responde: “Faço por arte”. As consequências dessa resposta são apresentadas na sequência da narrativa: a mãe-aranha se benzendo, o pai rezando e conjecturando se a resposta de sua filha aracnídea seria uma “doença” ou “falta de namorado”, e por isso decidiram organizar um encontro amoroso. Nesse ponto, podemos destacar a relação social de dominação que está em sua base (família patriarcal, em que a presença masculina – no caso de um namorado para a aranhinha –, resolveria “o problema” da protagonista). Essa interpretação de leitura nos é possível com base na primeira forma de relação entre a atividade da imaginação e a realidade que Vigotski (2018, p. 22) pontua: “toda obra da imaginação constrói-se sempre em elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”. A vivência em um mundo regido por uma sociedade patriarcal faz referenciar essa relação de poder e força da presença masculina na vida da protagonista feminina, representada no conto pela aranha que se ocupa em fazer arte, em fazer de suas teias arte. Apenas arte.

E, se temos a expectativa de nos depararmos com uma relação conflituosa da “nossa aranhinha” com seu pretendente, temos também uma quebra dessa expectativa, o que nos faz parar e assimilar uma nova ideia a partir do texto, afinal a aranha “ao invés de devorar o singelo namorador, namorou e ficou enamorada”. De acordo com Vigotski, a contradição emocional e a sua solução no curto-circuito de sentimentos opostos constituem a verdadeira natureza da nossa relação psicológica diante do texto. Eis o segundo elemento presente na estrutura do conto: **a contradição emocional** ocasionada pela vivência de sentimentos opostos no decorrer da leitura do texto literário.

A “aranhiça”, então, levou o namorado para “visitar a sua coleção de teias, ele que escolhesse uma, ficaria prova de seu amor”. As teias aqui escapam ao valor tradicional e objetivo das funções sociais e, para além disso, como valor de arte, configuram uma doação valorosa que compõe uma prova de amor. É a arte aqui representada como potencializadora da recriação de nossas respostas frente ao produto cultural artístico: a coleção de teias da aranha é a representação cultural e artística em que acontece o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade (Schiller, 2014). A aranha joga com a beleza, pois com a arte ela supera suas limitações e experimenta um estado de liberdade estética: age no mundo com a liberdade que a arte lhe concede.

Tal estado de liberdade estética derivado da vivência com a arte é por nós, leitores, vivenciado por meio da narração que procura ressaltar e reforçar **a concretude e a realidade do descrito**, pois só assim ela produz sobre nós o seu **efeito emotivo**. Vigotski,

no entanto, destaca que tal realidade ou concretude da narração não pode ser confundida com a realidade habitual do termo. “Trata-se de uma realidade especial, puramente convencional por assim dizer, da realidade da alucinação voluntária na qual o leitor se coloca” (Vigotski, 1999, p. 139). Nesse ponto, podemos vincular à terceira forma de relação da atividade da imaginação e da realidade: o seu caráter emocional (Vigotski, 2018). O estudioso pontua que “o sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens” (Vigotski, 2018, p. 28). Aproximamos as impressões com base no estado de ânimo que os elementos descritos de forma concreta induzem em nós.

Não tendo obtido sucesso com a aranhinha que fazia teia por arte, a família recorre a “Deus” para “reclamar da fabricação daquele espécime”: “Uma aranha assim, com mania de gente?”. E então, com um golpe divino, como que para castigá-la, a aranha é convertida em pessoa e, já transfigurada, surge no mundo dos humanos, quando logo foi lhe exigida as devidas explicações: quem era? O que fazia? Ao que ela responde: “Faço arte”.

Os humanos intrigados, sem saber no que consistia tal “arte”, recordaram que houvera um tempo em que “alguns se ocupavam de tais improdutivos afazeres”, e os poucos que insistiam em se ocupar de tão pouco rentáveis produtos – chamados de obra de arte – tinham sido geneticamente transmutados em bichos – “Aranhas, ao que parece”.

É nesse ponto, que marca o final da escrita narrativa, que percebemos a anatomia da narração, o trabalho com a linguagem – produto artístico: um ponto final que na verdade é o início de tudo. É pela memória que temos a intersecção entre a narrativa e o vivido, colocando em evidência o **contraste entre o material e a forma** na fisiologia do conto, questão nevrálgica da análise da reação estética, de acordo com Vigotski (1999). O autor afirma que, por muito tempo, se compreendeu e se ensinou que na obra de arte há a harmonia entre forma e conteúdo, em que a forma ilustra, completa e acompanha o conteúdo. No entanto, o autor pontua que esse é um grande equívoco, uma vez que “a forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o, e nessa contradição dialética entre conteúdo e forma parece resumir-se o verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética” (Vigotski, 1999, p. 199)

No conto “A infinita fiandeira”, o autor moçambicano utilizou histórias (uma personagem que foge do padrão esperado pela família, pela sociedade), caracteres (aranha que trabalha dia e noite) e ambientes (contexto patriarcal) que já existiam, já estavam prontos. O que contrasta com esses elementos é a forma como ele dispõe esse material segundo as leis da construção artística. No momento em que constrói a narrativa apresentando-nos e, mais que isso, fazendo-nos vivenciar a transformação da protagonista aranhinha em ser humano, ele traz à tona, pela memória, a história contada sobre a transmutação de pessoas humanas que faziam arte – esses produtos pouco rentáveis – em algum bicho, talvez aranhas, nos deparamos com um movimento circular, que remete ao infinito, como que em uma ânsia por não

deixar desaparecer a arte de nossa memória, apesar de tudo. É como se a cada nova leitura renovássemos o nosso ser pela associação que a protagonista nos mobiliza a fazer da arte com o sabor, e não com o saber.

Barthes (2013), ao tratar das forças da literatura, refere que a escritura faz do saber uma festa e se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor. “E alfaiatava, alfinetava, cegava os nós. Tecia e retecia o fio, entrelaçava e reentrelaçava mais e mais teia”. Ao som do tecer da aranha protagonista do conto, podemos visualizar a construção artística derivada de sua arte, a construção da linguagem nesse trecho evidencia a soma de prosa e poesia em um mesmo enunciado. Uma construção artística em que cada palavra é escolhida de forma objetiva: veja “alfaiatava – não “costurava”, trata-se de alfaiatar – um termo profissional para a prática da costura. “Ao fio e ao cabo, ela já amalhava uma porção de teias que só ganhavam senso no rebrilho das manhãs”: conseguimos olhar e ver a teia orvalhada ao ler este trecho no conto. E assim o texto vai sendo construindo, um trabalho com a linguagem em que percebemos as contradições subjacentes, as incompatibilidades internas entre o material e a forma, que o autor escolhe objetivamente de modo a provocar ressonâncias no seu leitor.

O acesso à construção artística por meio da linguagem verbal – no caso, um conto – favorece o viver de uma ação de autonomia intelectual e emocional do leitor. Para Neitzel e Ramos (2022, 28), tal ação “diante da obra exige não apenas a compreensão da perspectiva do autor, mas a criação de um ponto de vista próprio, o que demanda deslocamentos sobre a

língua e sobre a obra.” As pesquisadoras ainda acrescentam que, pela leitura, “o leitor joga com a obra e, nesse movimento, a razão e a sensibilidade são acionadas, o impulso lúdico é desenvolvido e o leitor faz uma experiência” (Neitzel; Ramos, 2022, p. 28).

“A infinita fiandeira” é uma oportunidade de experimentar o jogo com o belo – o texto literário – para deixar o mundo ali representado nos entrar pelos sentidos e revelar em nós nossa personalidade, por ocasião ou oposição a ela. Ao passo que Schiller afirma que é nesse movimento de encontro e de equilíbrio, promovido pela arte, entre nossa sensibilidade e racionalidade que experimentamos a liberdade, nossa humanidade, Vigotski atribui à arte estatuto vital da sociedade no sentido de que ela supera e elimina sentimentos, transformando-os, e assim a arte realiza sua mais importante missão: recolher da vida o seu material, mas produzir, além desse material, algo que ainda não está nas propriedades desse material (Vigotski, 1999). O que acontece com nós, leitores, ao vivenciar a leitura do conto analisado está para além do que as palavras nele contidas podem inferir, e mais do que podemos supor, pois é inexprimível, mas vital para fazer a vida pulsar. Talvez seja por isso que a arte é uma fiandeira infinita, uma mania necessária para ser gente!

Referências

BARTHES, Ronald. **Aula:** aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

COUTO, Mia. A infinita fiandeira. In: COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NEITZEL, Adair de Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. *In*: CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (org.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes>. Acesso em: 09 ago. 2024.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Pesquisa em Educação e a importância dos grupos de estudos

GT3: Diferença, linguagens e acolhimentos

Palavras-chave: Pesquisa. Educação. Grupo de Estudos. OLLI.

*Liliane Melo do Amaral
Mestre em Educação e doutoranda em Educação do
PPGEdu UCS*

“A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura” (Jorge Larrosa).

O presente ensaio tem por objetivo refletir sobre a qualidade da pesquisa em Educação e seus métodos a partir das bibliografias estudadas e discutidas na disciplina de Seminário de Pesquisa em Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão II, ministrada pela professora Cláudia Bisol no primeiro semestre de 2024.

Refletindo a partir da epígrafe de Larrosa, o que experienciamos é que dá sentido ao que escrevemos. Assim, creio que nossas teses e escritas acadêmicas, vinculadas à área da Educação, estão intimamente relacionadas às nossas experiências em relação ao tornar-se humano, pois é dessa forma que compreendendo o conceito de Educação.

As pesquisas na área da Educação, sejam formais ou informais, nas últimas décadas vêm ganhando força nas experiências práticas, ou seja, utilizando métodos empíricos de pesquisa e trazendo os sujeitos de aprendizagem, o que faz vir à tona o protagonismo

dos indivíduos e suas relações com os mais diversos profissionais e processos educacionais.

Compreendo que essa mudança nas bases da pesquisa em Educação é positiva, tendo em vista uma visão mais emancipatória do ato educacional, e a pesquisa-ação como método investigativo para a Educação visa a “estimular a autonomia dos sujeitos, por meio da construção dialógica de saberes, o desenvolvimento de práticas cidadãs e a busca de soluções para os problemas de forma participativa” (Oliveira; Santos; Florêncio, 2019, p. 47).

Dessa forma, corroboro com a ideia de Oliveira, Santos e Florêncio (2019), pois a Educação se dá na ação humana, na troca, no diálogo, então, como pensar em uma pesquisa de qualidade sem levar em conta essa esfera? Porém, para que essa qualidade possa efetivamente acontecer e ser reconhecida dentro das academias, é necessário sempre aperfeiçoar os métodos e primar pelo rigor em suas execuções.

Nesse sentido, os grupos de estudos, o diálogo com o orientador, as disciplinas, os eventos e todos os processos que se passam na constituição do pesquisador são etapas cruciais para desenvolver o rigor científico necessário para que nossas pesquisas sejam efetivamente aceitas, sem dúvidas e críticas, pois, conforme Oliveira, Santos e Florêncio (2019, p. 48) “o mais importante é produzir um conhecimento que, além de útil, esteja voltado para a subjetividade e orientado pelo caráter humanista das ciências da educação”. Assim, toda a rede que envolve a formação do pesquisador pode auxiliar para que este se constitua a partir dessas diretrizes e não corra o risco de perder-se em seus critérios e métodos de

trabalho, pois vamos passando pelos crivos e, desse modo, refinando nossas escritas e análises.

Nesse sentido, Marli André (2007) nos traz que, para dar conta dos novos fenômenos educacionais, apenas uma área de conhecimento não dá conta de explicar certos fatos, pois a complexidade do humano precisa de várias lentes para ser analisado de forma mais completa e contribuir para o avanço científico. Para ela, as

[...] novas modalidades de investigação suscitam o questionamento dos instrumentais teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico. Extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional (André, 2007, p. 122).

Levando em conta essas considerações, trago a experiência do nosso grupo de estudos, Observatório de Leitura e Literatura (OLLI), coordenado pela professora Flávia Brocchetto Ramos, o qual abriga pesquisadoras de diversas áreas, em especial professoras de Educação Básica, na maioria bolsistas de Graduação e orientandas em nível de Mestrado e Doutorado do PPGEdu e do PPGLet da UCS, como também ex-orientandas e bibliotecários.

Nesse grupo, que tem encontros quinzenais, há espaço para nutrição estética, leitura literária e estudos teóricos, sempre organizados com antecedência pelas responsáveis do ano. Observo que, pela dinâmica dos participantes, suas diversas formações iniciais e atuações profissionais, nossas discussões são aprofundadas, há um sentimento de auxílio entre todas, procurando, conforme André (2007) na ci-

tação acima, encorajar diálogos, trocas e interações para a melhor compreensão do que nos propomos a estudar.

Criamos uma comunidade de auxílio em que também compartilhamos nossas escritas para serem qualificadas dentro do grupo, com muito respeito e criticidade. Realizamos pré-bancas de qualificação e defesa, construindo pareceres e realizando intercâmbios com nossas pesquisas atuais e anteriores para auxiliar a cada uma em seu percurso formativo. O grupo foca em leitura e literatura, buscando uma análise sociológica e estética, então muito voltada para a constituição do humano, assim estudamos e praticamos de forma dialógica e criteriosa esses fenômenos pelo viés da Educação.

A partir desse exemplo vivenciado por nós no OLLI, concluo que uma das principais ferramentas para discutir, qualificar e questionar os métodos, técnicas e temas da pesquisa em Educação, para que ela se qualifique cada vez mais, são as interações sinceras e responsáveis entre pesquisadores, com mais ou menos experiências, de forma dialógica, para que se possa, a cada passo, verificar todos os ângulos possíveis dessa área tão específica do humano que é a Educação.

Referências

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 119-131, 2007.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020.

DE FREITAS MUSSI, Ricardo Franklin *et al.* Pesquisa quantitativa e/ou qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, v. 7, n. 2, p. 414-430, 2019.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORENCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Rios**, v. 13, n. 21, p. 36-50, 2019.

Por uma revisão do conceito de formação

Maria Zilda de Oliveira Valim
Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

Revisar o conceito de formação implica, num primeiro momento, observar a forma que esse conceito assume na tradição e, em um movimento de deslocamento, ressignificá-lo. Com vistas à tradição filosófica ocidental, a noção de formação surge em sentido amplo, a partir da Paideia, o projeto formativo da Grécia Antiga e que, posteriormente, recepcionado pela tradição latina e pela tradição moderna alemã, assume as terminologias *Humanitas* e *Bildung*, respectivamente. Nesse sentido, o conceito de formação, tal como o vemos na modernidade, é fruto de um edifício apolíneo que se fortalece com a renascença e que tem por base os ideais e valores da Antiguidade, centrando-se agora na razão e no progresso.

O que há em comum entre esses três projetos é a noção de desenvolvimento e ideal civilizatório, a teleologia no sentido da busca pela verdade, bem como o cultivo da virtude, cada qual em acordo ao seu contexto. Assim, tem-se, a partir da Paideia, e, de forma mais próxima, na noção de *Bildung*, uma concepção ampla de formação, que tem sua matriz no humanismo moderno e é marcada fortemente pela valorização da racionalidade humana em função da elevação que possibilita. Assim, o conceito de *Bildung* é marcado por um ideal formativo que orienta o percurso educacional na direção a ser alcançada. Trata-se de uma perspectiva que contempla o desenvolvimento

humano no sentido de uma ascensão constante, de uma minoridade a uma maioria, de um estado de natureza a um estado civil, da saída das trevas em direção à luz. Nesse contexto, podemos associar o movimento de ascensão pela formação à dualidade civilização e barbárie. Ora, enquanto o civilizado é aquele já desenvolvido, que já passou pelo processo formativo que o adequou à civilização e segue aprimorando-se através da sua capacidade de aperfeiçoar-se, aclarado pelas luzes da razão, o bárbaro é aquele que não saiu dos instintos, que permanece em seu estado de natureza, que não teve a possibilidade de desenvolver-se e dar um salto para fora de sua animalidade. O bárbaro é aquele que não integra um projeto civilizatório e nem pode integrá-lo, posto que não caminha em direção a sua autonomia não é esclarecido e, portanto, não pode participar da teleologia que visa ao esclarecimento generalizado. Nesse sentido, a revisão do conceito de formação, tal como se manifesta na tradição filosófica, nos leva à crítica ao etnocentrismo.

Em um movimento de afastamento dessas perspectivas, proponho que observemos aqui uma concepção de formação não mais arraigada a um projeto civilizatório, que não seja determinada por ideais, competências e habilidades a serem desenvolvidas. Assim, busco evidenciar uma concepção de formação que considera o mundo também como elemento formativo, para além dos muros das instituições de ensino. O que proponho é observar a formação de um ponto de vista que contemple a pluralidade da vida, considerando que diversos contextos a possibilitam, pois falar em formação não significa falar em evolução. Além disso, essa revisão do conceito nos afasta

da teleologia, da ideia de ascensão e desenvolvimento em direção a um objetivo maior, pois nos coloca diante da possibilidade destrutiva da formação.

Assim, entende-se que a formação humana não deriva somente de atos intencionais, como um planejamento disciplinar, com habilidades e competências, elencadas para serem desenvolvidas em direção a um objetivo maior. Falar em formação implica observar um campo de forças que se estabelece no próprio desenrolar da vida, “formado por forças diversas que apontam para diferentes direções, algumas construtivas e outras destrutivas” (Dalbosco; Muhl; Flickinger, 2019, p. 39). Trata-se de observar a formação para além das instituições de ensino, pois os objetivos elencados pela educação formal conflitam com o contexto em que o sujeito se desenvolve. Importa observar a força que advém da realidade extrapedagógica, já que a formação também se dá pelo simples ato de ser no mundo. Trata-se de olhar para a formação deslocando-a da sua clássica concepção, a de evolução e movimento ascendente do sujeito em direção a sua verdadeira humanidade, pois o contexto em que a pessoa se desenvolve também forma. De acordo com Fanon (2023, p. 167), “existe uma constelação de dados, uma série de proposições que, lentamente, insidiosamente [...] penetram um indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade a que ele pertence”. Nesse sentido, formar-se vai além de frequentar uma escola ou de buscar a Educação como forma de aperfeiçoamento, formar-se significa também ter a sua subjetividade moldada a partir do contexto social em que se está inserido.

Esta proposta se vincula ao GT3, na medida em que busca um deslocamento das perspectivas etno-

cêntricas fundadas na racionalidade humana e no ideal de progresso civilizatório, englobando uma revisão do conceito de formação que o afasta do idealismo e possibilita um olhar para a influência estrutural e destrutiva da materialidade do mundo – um mundo racista, machista e homofóbico – na constituição das subjetividades.

Referências

DALBOSCO, C. A.; MUHL, E. H.; FLICKINGER, H. G. (org.). **Formação Humana (Bildung). Despedida ou Renascimento?**. São Paulo: Cortez, 2019.

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

A pedagogia da equidade e a (des) humanização das infâncias

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: (Des)humanização. Infância(s).
Pedagogia da equidade.

Patrícia Ferreira Moreira
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Marieli Paim de Lima
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Fundamentação teórica

A infância vem passando por transformações ao longo da história, e, junto com ela, novos conceitos de infância, criança e desenvolvimento vêm sendo problematizados a fim de dar legitimidade e reconhecimento aos sujeitos que compõem essa importante fase da vida – a infância –, reconhecendo as crianças como seres históricos, produtores de cultura, situados no tempo presente.

Pesquisas na área da(s) infância(s) reforçam a importância dos contextos educacionais para o desenvolvimento social, psíquico, emocional e cognitivo das crianças. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil assumem um papel fundamental na formação das crianças, possibilitando experiências capazes de humanizá-las ou desumanizá-las.

Do mesmo modo, a pedagogia da equidade nos contextos de Educação Infantil pode ser um impor-

tante instrumento para que as crianças aprendam, desde a mais tenra idade, a respeitar e conviver com a diversidade presente nas relações humanas, a fim de combater práticas discriminatórias e comportamentos machistas, sexistas, racistas e homofóbicos que possam ser produzidos nesse espaço.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo principal analisar os pressupostos da pedagogia da equidade envolvendo gênero e diversidade como possibilidade para os processos de humanização das infâncias. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa e bibliográfica numa perspectiva crítica.

A pesquisa se sustenta em autores que escrevem sobre infância, equidade, gênero e diversidade e relaciona-se com a temática do GT3, que abarca a temática da diferença, linguagens e acolhimento. Dialoga com as questões de raça/etnia, classe, gênero e sexualidade, trazendo reflexões acerca da Educação como espaço profícuo para a aprendizagem, a diversidade de pensamentos e a humanização dos sujeitos.

A pedagogia da equidade fundamenta-se na ideia de igualdade de direitos para toda a condição humana, o que se configura como um grande desafio para a sua efetivação na prática, principalmente perante um cenário histórico, político, cultural e educacional tão controverso vivenciado ao longo da história brasileira, demarcado por múltiplas desigualdades.

A expressão *equidade* pode conceber diversas significações. Segundo o dicionário Priberam Online ([20--], n. p.), a equidade é reconhecida como “igualdade, retidão na maneira de agir; reconhecimento dos direitos de cada um; justiça reta e natural”.

Ainda, pode ser compreendida como no dicionário Michaelis Online (2024, n. p.): “integridade quanto ao proceder, opinar, julgar, equanimidade, igualdade, imparcialidade, justiça, retidão”. A partir desta análise, evidencia-se que a equidade requer o reconhecimento da diversidade existente em cada indivíduo, além de buscar meios mais eficazes para garantir-lhe os direitos fundamentais à vida, conforme já descrito desde a Constituição Federal de 1988.

Na concepção de Graupe (2014), a pedagogia da equidade nos possibilita refletir sobre os conceitos de gênero e diversidade frente às mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas na sociedade contemporânea, a fim de que as diferenças não sejam mais encaradas como tribulação ou algo oculto, mas que possibilitem que todos os sujeitos possam aprender no convívio com a diversidade.

Destaca-se, ainda, que a Educação, para assumir um importante papel na construção dos sujeitos, necessita ser repensada criticamente. Por vezes, a própria escola acaba reproduzindo as desigualdades que geram violência, disparidades de gênero e ações discriminatórias.

Conforme Moreira e Candau (2020), atualmente existe um nível de consciência maior em relação ao caráter homogeneizador e monocultural da escola. Na mesma proporção, eleva-se a necessidade de ruptura com esse modelo e de construção de práticas educacionais que proporcionem a valorização da diferença e do multiculturalismo.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no *Manual para garantir inclusão e equidade na Educação* (2019, p.

13), defende a equidade como forma de “garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a Educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância”. O referido manual apresenta a intenção de fornecer apoio às diferentes nações associando a inclusão e a equidade nas políticas públicas referentes à Educação.

Desse modo, intenciona-se viabilizar o acesso aos processos educacionais de qualidade, favorecendo que os estudantes sejam valorizados a partir da ideia de igualdade de oportunidades. O citado manual apresenta, na primeira seção, conceitos relacionados à promoção de políticas inclusivas e equitativas que exigem modificações significativas, assim como percebe que as diversidades não se caracterizam como problemas, mas como oportunidade de democratização e qualidade da aprendizagem.

Diante do exposto, torna-se urgente que os educadores sejam críticos em relação ao cotidiano da Educação Infantil, analisando de que forma os tempos e espaços estão sendo geridos, pensando o modo como os meninos e as meninas são percebidos, se as orientações são direcionadas a todas as crianças e se as interações e diálogos amparam a diversidade. Essas questões são de fundamental importância para que o educador planeje e desenvolva as suas práticas pedagógicas.

Perceber que as crianças são singulares implica a valorização da diversidade e a necessidade de respeitar e atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem. Cabe ao educador repensar suas práticas, analisando se os contextos educacionais promovem o desenvolvimento integral e saudável das

crianças, as quais, se outrora eram consideradas pequenos adultos, atualmente são percebidas a partir de suas especificidades.

A partir dessas concepções, é possível pensar no potencial da escola na construção de uma sociedade mais equitativa, capaz de promover experiências de ruptura e restauração das relações entre os sujeitos. Para que isso aconteça, faz-se necessário refletir acerca das diferenças, amenizando preconceitos e anulando estereótipos.

De acordo com Azevedo (2001), durante a noite, no período medieval, as crianças sentavam-se próximo aos adultos e ouviam as mesmas histórias em confraternizações, e até mesmo angústias que deveriam estar restritas ao mundo dos adultos. Possivelmente, já nessa época, as crianças não vivenciavam as mesmas experiências, devido aos contextos familiares diferentes, as condições econômicas, etc.

Se examinarmos a vida da criança pobre, habitante de uma favela, hoje, encontraremos situação similar. Num outro extremo, em nosso período histórico e em certas camadas sociais, podem ser encontrados jovens com mais de vinte anos de idade sem noção do que seja o trabalho ou o exercício da cidadania (Azevedo, 2001, p. 6).

Considerando as diversas realidades, Graupe (2014) destaca que é imprescindível que os profissionais da Educação oportunizem a discussão das questões relacionadas à diversidade e possam perceber os mecanismos de poder que interferem nas relações. Recomenda-se que a escola demonstre sensibilidade e consciência crítica sobre a importância dos seus fazeres pedagógicos, possibilitando espaços de diálogo e reconhecimento da diversidade, além da capa-

cidade de refletir sobre a sua docência e expectativas individuais relacionadas às temáticas de equidade, gênero e diversidade.

Essa afirmação encontra abrigo nos estudos apresentados por Moreira e Candau (2020). De acordo com os autores, é de fundamental importância reconhecer a forma como os mecanismos de poder permeiam as relações culturais:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelos preconceitos e discriminação de determinados grupos (Moreira; Candau, 2020, p. 23).

Em outra perspectiva, para Ferreira e Luz (2009), a instituição educativa se constitui em um espaço profícuo para problematizar a diversidade, pois produz, reproduz, reafirma, desconstrói e valida imagens e representações de gênero e sexualidade, assim como também pode transformar.

Desse modo, para que os direitos humanos previstos na Constituição Federal envolvendo a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres possam de fato serem validados, faz-se necessário um cotidiano que permita a reflexão sobre gênero e sexualidade, com a finalidade de que essas categorias possam contribuir para a geração de novas abordagens capazes de barrar preconceitos e discriminações.

Nesse contexto, as autoras elucidam que a escola pode ser esse espaço transformador, desde que problematize as relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas. Caso contrário, a es-

cola estará reforçando a desigualdade e, desse modo, continuará perpetuando suas práticas rotineiras, reafirmando e reforçando valores discriminatórios.

Além disso, estudos e pesquisas envolvendo diversidade na formação docente poderão auxiliar e contribuir para essa problematização a partir de uma análise daquilo que é reproduzido pela instituição escolar, bem como das discrepâncias existentes na sociedade que acabam reforçando as desigualdades sociais. Somente a partir desse reconhecimento inicial é possível pensar em intervenções capazes de promover as mudanças sociais.

É possível afirmar que muitos estudantes desenvolvem baixa autoestima, agressividade, entre outras manifestações de desconforto quando percebem “a excessiva distância entre suas experiências socio-culturais e a escola” (Moreira; Candau, 2020, p. 27). A autora ainda destaca que as instituições educacionais, por vezes, consideram de forma equivocada os conhecimentos como universais.

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora de universalidade (Moreira; Candau, 2020, p. 33).

Nesse sentido, a escola acabaria por reproduzir, silenciar e perpetuar as desigualdades. Felipe (2019) afirma que as instituições podem fomentar discriminações e maus-tratos emocionais, uma vez que é nela que se aprendem comportamentos de violência e preconceito. Cada instituição tem uma cultura que influencia direta ou indiretamente os seus intgran-

tes. Se essa cultura valoriza a hierarquia, o conformismo e a exclusão, isso pode criar um ambiente propício para a discriminação e o preconceito.

É preciso entender que crianças pequenas brincam de qualquer coisa, experimentam outros *scripts*, não havendo uma “essência” ou uma “natureza” que as faça brincar de boneca ou casinha pelo simples fato de serem meninas. Do mesmo modo, meninos não nascem propensos a brincar de determinadas coisas por serem do sexo masculino. Tais comportamentos são aprendidos socialmente, a partir das expectativas impostas pela cultura e pelo tempo histórico no qual estamos inseridos (Felipe, 2019, p. 243).

Na visão de Müller e Redin (2007), a escola assume um importante papel para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço produtivo de produção do novo e do inédito. Assim, a escola para a infância deveria ser um lugar de sentido, de significado e de construção de identidades.

Nessa perspectiva, a criança é vista como um sujeito que dá sentido ao lugar que ocupa, sendo capaz de realizar diferentes análises da sociedade, contribuindo para a construção de um novo momento histórico social, composto pela diversidade cultural e pela especificidade dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, nos cabe considerar que a escola poderá desenvolver ações na perspectiva da pedagogia da equidade, se vivenciar no seu cotidiano os princípios da democracia, os direitos de igualdade, a capacidade de estabelecer diálogos com seus pares de maneira ética e justa. Somente assim será possível uma Educação equitativa que problematiza os papéis sociais e culturais conferidos para cada sujeito,

a fim de ultrapassar as representações estereotipadas na sociedade e favorecer o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, emocionais, livre de preconceitos e julgamentos.

Portanto, o cotidiano na instituição de Educação Infantil poderá tornar-se promissor ao possibilitar espaços de diálogo, de trocas de experiência e de valorização das diferenças. Os espaços e tempos podem ser possibilidades de seguirmos com as tradições ou de provocarmos mudanças significativas, que apontem para a liberdade de pensamento e a igualdade de direitos.

Por fim, para que esse cotidiano tenha sentido, caberá a todos os envolvidos na tarefa de cuidar e educar estarem abertos ao novo, dispondo do planejamento de práticas criativas e equitativas fomentando a participação e a representação das diferentes culturas.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. **Presença Pedagógica**, jan./fev. 2001. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

EQUIDADE. In: MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/equidade/>. Acesso em: 05 ago. 2024.

EQUIDADE. In: PRIBERAM, Dicionário Online de Português [20--]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/equidade>. Acesso em: 05 ago. 2024.

FELIPE, Jane. *Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente*. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Para Pensar à Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 238-250.

FERREIRA, Beatriz M. M. L.; LUZ, Nanci Stancki da. Sexualidade e Gênero na Escola. *In*: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Saletto (org.). **Construindo a igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009. p. 33-45.

GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da Equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. *In*: MINELLA, Luzinete Simões; ASSIS, Gláucia de Oliveira; FUNCK, Susana Bornéo (org.). **Desafios feministas**. Tubarão: Copiart, 2014. p. 389-410.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2020.

MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. *In*: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (org.). **Infâncias**: cidade e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2019-Manual-para-garantira-inclusao-e-equidade-na-educacao.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

A subjetividade em Levinas e a Educação

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento.

Palavras-chaves: Subjetividade. Levinas. Sensibilidade. Acolhimento. Encontro.

*Cleusa Távora de Carvalho
Mestranda em Educação da UCS, Campus Universitário
da Região dos Vinhedos*

O presente tema é objeto de estudos de uma pesquisa exploratória das obras de Levinas que tem por objetivo encontrar a contribuição da subjetividade no autor para uma concepção de formação humana na contemporaneidade. Seu enquadramento no GT3 se deve ao fato de a subjetividade, conforme a concebida por esse filósofo, propõe um novo humanismo em que o Outro é acolhido como inteiramente outro na sua diferença e na sua diversidade, e a linguagem é fundamental nesse processo.

A subjetividade permeia toda a obra de Levinas. Construída a partir do Outro, essa concepção apresenta duas importantes rupturas com a modernidade: a rejeição da visão tradicional da consciência racional do pensamento moderno de formação – a metafísica da consciência – embasada no primado do “eu”; e, como implicação desta, a recusa de uma concepção “reducionista” da racionalidade – a totalidade – que culmina na objetivação do outro homem e sua redução ao mesmo.

Considerada como filosofia primeira, a ética em Levinas toma como evidência uma ideia de subjetivi-

dade que se constrói no contato com o rosto do Outro que nos apela e nos afeta. Na abertura para o rosto do Outro, a subjetividade toma forma como sensibilidade, antecedendo a razão e a linguagem. É a partir da sensibilidade que a subjetividade torna possível a responsabilidade pelo Outro: ao entrar em minha vida, o Outro me põe em questão; posto em questão, me percebo responsável.

A subjetividade em Levinas apresenta a sensibilidade sob duas dimensões. Em um primeiro momento, ela se constitui como *kath auto*, como “para si”. Nessa construção, Levinas parte da sensibilidade invocada pela vulnerabilidade humana: o eu encarnado sente fome e frio, goza, sente satisfação e saciedade e é feliz; é um eu egoísta, pois tem a necessidade de autoafirmar-se e vive para si. Nesse sentido, sensibilidade é fruição. Fruição é a própria produção daquele que, vivendo no mundo, vive em sua casa, na sua morada. Assim caracterizada, a constituição subjetiva do eu que fui está baseada na corporeidade, estruturando-se pelo corpo e suas sensações.

No entanto, com as necessidades satisfeitas, o eu volta-se para o que não lhe falta. E assim abre-se para o desejo, e este, para o outro, deixa-se afetar por aquilo que o outro revela de si – o rosto. Nesse momento, ele alcança a sensibilidade ética se humanizando. Portanto, é na afirmação da subjetividade responsável que o homem encontra a ética em Levinas.

Para Levinas (2023, p. 79), “a responsabilidade é a estrutura essencial, primeira e fundamental da subjetividade descrita em termos éticos”. Esse autor menciona que a ética não se constitui suplemento

de uma base existencial prévia; é na ética entendida como responsabilidade que se dá o próprio “nó do subjetivo”, pois o laço com outrem só se aperta como responsabilidade.

Desse modo, ao procurar descrever e compreender o que nos constitui como humanos, Levinas acentua a condição humana, trazendo uma nova concepção de homem e de humanismo – o humanismo do outro homem – na subjetividade como passividade, possível apenas a partir do outro. Assim, no acolhimento da manifestação que vem de outrem, o Mesmo (eu) responde positivamente, descobrindo-se humano, após uma experiência de vivência egoísta. Essa é a ética do humanismo do outro homem.

A concepção do humanismo do outro homem faz surgir um homem em que o eu não nutre intenções de domínio sobre o Outro; ao contrário, o considera como inteiramente Outro. Então, o Outro é acolhido desde o seu rosto.

Na perspectiva da Educação, essa concepção é sensibilidade e acolhimento do outro em sua irreduzível alteridade, daí a necessidade do encontro. Nesse sentido, Carbonara (2010, p. 130) acrescenta que “Encontro é proximidade com o outro, é dar-se conta da alteridade de outrem e acolhê-lo a partir da sua diferença radical. Encontro é abertura do mesmo para a acolhida incondicional de outrem”. Assim, ao pensarmos encontro na experiência educativa, o fazemos na proximidade e na abertura para o acolher o Outro, assumindo-o totalmente na sua diferença, na sua diversidade e no verdadeiro comprometimento com o desenvolvimento daquilo que traz em si e com a sua própria superação.

Na relação de ensino, é possível, na linguagem como diálogo, a aproximação com o Outro, mesmo que ele, como ser separado, permaneça um desconhecido para nós. Entretanto, a linguagem, nos trazendo o revelado pelo rosto e o que se torna revelador, cria um mundo comum.

Através dessas considerações sobre a subjetividade em Levinas, pode-se afirmar que a grande contribuição dessa concepção para a Educação – e para as relações humanas na sociedade em uma dimensão mais ampla – é a inalienável responsabilidade para com ele no encontro. O fracasso na construção de esse “outro modo que ser” nos conduz à perda da humanidade no mundo, ficando este à mercê de forças que acabarão por destruí-lo.

Referências

CARBONARA, Vanderlei. Humanismo do outro homem: perspectivas de uma formação a partir da sensibilidade e da ética em Levinas. **Educação e Filosofia**, v. 34, n. 70, p. 307-332, 2020.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2020.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2023.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Tradução: Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

Bem e mal-humoradas: a emancipação feminina no livro infantil *O reino dos mal-humorados*

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Literatura infantil. PNLD Literário. Feminismo. Autoria feminina.

Lívia Berro Mezacasa
Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

A relação das mulheres com a literatura passa pela própria relação destas com a educação formal, a alfabetização e o movimento feminista. Quando consideramos que o acesso das mulheres à escola aconteceu historicamente muito mais tarde do que o dos homens, compreendemos que essas implicações temporais prejudicaram também sua presença na escrita e publicação de obras literárias. É tendo em vista essas considerações que precisamos analisar a representação do feminino nas obras literárias, bem como dar luz à presença de mulheres autoras e personagens.

Este estudo, que integra um maior desenvolvido na dissertação de Mestrado, tem por objetivo analisar a obra *O reino dos mal-humorados*, escrito por Rosana Rios e ilustrado por Catarina Bessell. O livro está selecionado para compor o acervo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário 2023, voltado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a obra foi selecionada por ser escrita e ilustrada por mulheres, já que

consideramos importante jogar luz sobre a presença dessas escritoras nos programas governamentais de acesso à literatura.

Dentro da temática da literatura infantil escrita por mulheres, buscamos explorar marcas da escrita feminina na literatura infantil. Na obra *O reino dos mal-humorados*, tecemos relação com o conceito de “atos performáticos”, como colocado por Judith Butler (2019), ao analisarmos a personagem Princesa Clara, que desafia o desfecho esperado, *performando* de maneira diferenciada ao esperado em uma narrativa típica com a presença de elementos característico dos contos de fada.

Na própria estrutura da narrativa, que conta com trechos nos quais o narrador “conversa” com a criança que lê o texto, percebemos características que incentivam o pequeno leitor à emancipação, característica destacada por Zilberman (2003) como um dos aspectos determinantes na qualidade do texto voltado à infância. Ainda, o texto conta com aspectos sensíveis a relações e sentimentos humanos e também de humor, características observadas com frequência na escrita feminina para a infância.

O aspecto emancipatório também é relevante ao observarmos que o protagonismo da história pertence à personagem feminina, que é responsável por salvar o personagem masculino a certo ponto da narrativa. Essa inversão da lógica esperada para um conto de fadas reforça a modernidade e as características feministas da narrativa. Para as leitoras meninas, especialmente, entendemos que ter acesso a representações como essa é de fundamental importância na constituição do ser e na relação positiva

com a literatura. Entendemos que textos como esse permitem que o leitor faça inferências e relações com a própria vivência, “levantando a cabeça” e participando da “escritura” da obra, conceitos trazidos por Roland Barthes (2013, 2015) para conceituar a literatura e sua potência.

Neste estudo, trabalhamos com análise de conteúdo focada na obra citada e demonstramos relação com os estudos do GT3: Diferença, linguagens e acolhimento, ao explorar a temática das diferenças de gênero, bem como sua presença na linguagem literária. Ainda, destacamos a presença da obra selecionada nas escolas públicas através do PNLD, o que torna possível o diálogo entre tais temáticas emancipatórias e a realidade da escola.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

RIOS, Rosana. **O reino dos mal-humorados**. Ilustração Catarina Bessell. São Paulo: Gaivota, 2022.

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

Uma poética pelo corpo na Educação

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Poética. Corpo. Educação.

Nilcéia Pereira Kremer

Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

O conceito de corpo transpassa o invólucro a que pertence nosso ser. O corpo é o reflexo de quem somos e de como nos movemos no mundo, o meio de estabelecermos conexões e de compormo-nos. As reflexões por vir dizem respeito aos corpos que são apagados cotidianamente, a partir da sociedade que nos enreda de forma a produzirmos corpos estratificados, definidos a servir o sistema em que estamos inseridos.

A formação de professores é um campo de estudo vital para a melhoria da qualidade da Educação em seus diversos aspectos, já que o ser que está diante de nós exige um olhar que contemple o universo de sua complexidade. A docência é um ofício que requer uma constante capacitação, a fim de que nos tornemos aptos a oferecer não só habilidades correspondente às determinadas faixas etárias, mas a percepção de que, antes de mais nada, somos seres desejanter imersos em inúmeros contextos cotidianos e extracotidianos.

Portanto, o objetivo deste estudo é cartografar de que forma se dá a poética do corpo na Educação, a partir da prática do educador, e como esses corpos são moldados e sobre a possibilidade de suas recons-

truções a partir de seus desejos, anseios e de como nos apresentamos ao mundo para que possamos vivenciar o refazimento do que somos sem medos ou aprisionamentos. Conforme Maria Teresa Esteban, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), que no prefácio da obra *Pesquisa-Educação: mediações para a transformação social* nos provoca a pensar: “Quantos desafios se colocam ao nosso encontro com o outro, conosco, com nossos (des)caminhos? De que silêncios são feitas nossas histórias e de quantas vozes precisamos para (re) escrevê-las e (re) contá-las como nossa pronúncia do mundo?” (Esteban, 2017, p. 11).

Nessa perspectiva, optei por trabalhar com a abordagem qualitativa, primando pela pesquisa bibliográfica, documental e exploratória. Como referencial teórico bebo, primeiramente, em fontes como Antonin Artaud, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Sandra Mara Corazza, por serem autores que abordam elementos como corpo, educação e diferença.

O movimento de pesquisar a relação do corpo sob uma perspectiva poética na Educação nasce da inquietação da pesquisadora em conceber que a Educação se dê a partir do desafio da disruptividade que interrompa os segmentos habituais dos processos, baseados em gerar mão de obra para o mercado de trabalho ao instigar o automatismo como valor máximo no cumprimento de tarefas basicamente racionais que desconfiguram o sentir como impulso poético/criativo/afetivo/estético. Dessa forma, debruço-me sobre Deleuze e Guattari quando tratam do rizoma, feito do conjunto de platôs que contrariam os sistemas autômatos e hipercentrados, como a possibilidade de criação para linhas de fuga

do território inerte que encontramos, por vezes, na Educação:

Opuesto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2022, p. 28).

Para Artaud, que evoca a perspectiva da linha de fuga pelo corpo, a possibilidade de reconstrução se dá a partir do corpo sem órgãos, que propõe a desconstrução, como anuncia em o *Teatro e seu duplo*: “saber que existe uma saída corporal para a alma permite alcançar essa alma num sentido inverso e reencontrar o seu ser através de uma espécie de analogia matemática” (Artaud, 2023, p. 154).

Nesse sentido, a inquietação do educador deve ser a mola propulsora para práticas na Educação que rompam com a busca em corresponder às necessidades impostas socialmente, ignorando a riqueza do processo, que, a depender da condução, tende a ser o verdadeiro referencial transformador no que tange a aprendizagem. Para Aquino, Adó e Corazza (2018, p. 7):

O risco por nós assumido é o de escolher um norte ético-político que desautoriza a didática de sua mesmidade sógnica, pelo simples fato de não propor mais respostas que agem no âmbito da didatização, à moda de simplificações generalizantes e de verossimilhanças inquestionáveis.

De outra forma, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 113) contempla dimensões do conhecimento que, de acordo com ela, “de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística”, as quatro lin-

guagens contempladas no componente curricular de Artes evidenciam a importância de que o corpo seja pensado em sua dimensão poética. Além de tal componente curricular, podemos reafirmar a legitimidade desta pesquisa se observarmos que tal temática perpassa ainda os demais componentes curriculares e suas respectivas habilidades.

Referências

AQUINO, J. R. G.; ADÓ, M. D. L.; CORAZZA, S. M. Por Alguma Poética na docência: A didática como criação. **Edur-Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018.

ACOM, A. C.; CORAZZA, S. M. Pensamento, cinema e estética do tempo. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, v. 18, p. 463-476, 2016

ADAMS, T.; STRECK, D.; MORETTI, C. Z. **Pesquisa-educação: mediações para a transformação social**. Curitiba: Appris, 2017.

ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. 4. ed. Tradução: Teixeira Coelho. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs 3: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34. 2022.

Da linha da costura à linha do texto

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Oficina. Envelhecimento. Cultura.
Acolhimento. Texto.

Táscila Rodrigues Brustolin
Graduanda do curso de Licenciatura em Letras-
Português da Universidade de Caxias do Sul

O envelhecimento é um processo natural que envolve uma redução progressiva da capacidade funcional, demandando novas estratégias para uma vida mais saudável, com a incorporação de atitudes e comportamentos que melhorem a qualidade de vida durante esse processo. A participação em grupos de convivência pode, então, constituir-se uma forma tanto para reforçar o compartilhamento de experiências como para romper com a rotina de tarefas, promovendo vivências de novos saberes para melhor aproveitar a liberdade desta fase da vida? As oficinas propostas por este estudo visavam proporcionar às senhoras experiências culturais associadas a histórias pessoais, promovendo a valorização e preservação da tradição oral por meio de contação de histórias, leituras literárias de poesias, reflexões e incentivo ao compartilhamento das experiências pessoais de cada uma. A promoção de vivências culturais e o compartilhamento de experiências pessoais nas oficinas para senhoras reforçam a importância da diversidade de pensamentos e da pluralidade de sujeitos, alinhando-se ao objetivo do GT de fomentar diálogos e reflexões inclusivas.

A oficina intitulada “Contando histórias para o futuro” foi planejada e realizada na disciplina de Estágio IV em Língua Portuguesa e Literatura, para docência em ambientes não formais de aprendizagem. O grupo, formado por dez senhoras de 61 a 89 anos, já realizava atividades terapêuticas semanalmente, produzindo artesanatos com corte, costura, recortes e colagens. Assim, o processo de elaboração do projeto deu-se por meio da pesquisa bibliográfica, buscando referências teóricas no campo da didática e literatura – na contação de histórias e tradição oral.

A aposentadoria e o avanço da idade, de acordo com Wichmann *et al.* (2013), incentivam os idosos a explorar novos interesses e compartilhar suas experiências, enriquecendo suas vidas e as dos outros ao redor. Giordano (2013) destaca que a oralidade é fundamental para reviver e atualizar a memória social, promovendo a troca de ensinamentos e a preservação da tradição. Zilberman (1989) explora como a arte e a leitura literária ampliam a visão dos eventos, liberam o espectador e o leitor dos compromissos cotidianos e enriquecem a experiência pessoal e coletiva, mantendo a subjetividade do leitor. Aguiar e Bordini (1993) argumentam que a recepção de um texto começa antes da leitura, com a contextualização e o conhecimento do autor, e que a imaginação do leitor expande o prazer e o horizonte de expectativas da leitura. Candido (2004) atribui à literatura um poder humanizador, ajudando o leitor a organizar o mundo e a aumentar sua capacidade de ver e sentir através do esforço criativo do autor.

Estabelecer a relação entre educação e sociedade é considerar as demandas sociais do meio no espaço educacional, de forma a não separar ou pri-

vilegiar interesses, mas englobar as realidades dos diferentes sujeitos entendendo sua importância e sua história. Nas oficinas, o principal propósito foi proporcionar experiências culturais enriquecedoras conectadas às histórias pessoais das senhoras, promovendo a tradição oral através da literatura. A troca de experiências e a contação de histórias revelaram a riqueza da diversidade de vivências e fortaleceram os laços entre as participantes, criando um ambiente de confiança, respeito e empatia. As relações socioafetivas, o acolhimento e a hospitalidade foram fundamentais para que as senhoras superassem desafios e se sentissem valorizadas, transformando as oficinas em um espaço de apoio emocional e social.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria. da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. São Paulo: Contexto, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Direito à literatura**. Vários Escritos. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

GIORDANO, Alessandra. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. **Constr. Psicopedag.**, São Paulo, v. 21, n. 22, p. 26-45, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542013000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

WICHMANN, F. M. A. *et al.* Grupos de convivência como suporte ao idoso na melhoria da saúde. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 16, n. 4, p. 821-832, out. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgg/a/MZNRCXPFPPyrFLgqg8GRGZm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 jul. 2024.

ZILBERMANN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

Imaginação e infância, uma crise antropológica

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Imaginário.
Infância.

William Gustavo Machado
Mestre e Doutorando em Educação na Universidade de
Caxias do Sul

Este resumo trata-se de uma pesquisa em andamento, a qual consiste em uma reflexão que visa aproximar duas questões: de um lado, trazemos preocupações apontadas pelo professor norte-americano Neil Postman a respeito do *desaparecimento da infância*; de outro, a nossa preocupação com a nossa potencialidade inerente de *imaginar*. Para tanto, estamos fazendo o uso de uma abordagem *hermenêutica instauradora*, tal como nos ensina Gilbert Durand (1993) acerca das metodologias do imaginário mais apropriadas para se realizar pesquisas na área. Tal abordagem consiste, a *grosso modo*, em *amplificações simbólicas* com o material pesquisado, e nunca sua redução, portanto. Dessa forma, o nosso cruzamento com a temática do professor Postman se dará como um disparador de novos possíveis caminhos, de novos pensamentos, a fim de contribuir para a Filosofia da Educação.

Neil Postman, em *O desaparecimento da infância* (2011), nos atenta para a sua preocupação com o fenômeno fazendo um resgate histórico do conceito de infância. Segundo o autor, a infância é um con-

ceito da filosofia moderna, um dos mais humanistas desta. O seu surgimento teria uma íntima ligação com o *ressurgimento* da ampla alfabetização que teria retornado no renascimento, com a influência de diversos fatores, tais como a invenção tecnológica da prensa tipográfica e os movimentos que preconizavam a necessidade de que todos pudessem ter acesso aos livros. Nesse ínterim, formar-se-ia o conceito de infância, com a divisão entre o que é adulto e o que é infantil, principalmente pelo fato de os adultos poderem ler e as crianças não. Logo, a alfabetização serviria como um *rito* de passagem da vida infantil para a vida adulta. Essa *separação simbólica* marcaria a criação do conceito.

Já o ocaso do conceito estaria ainda no seu próprio germe. Ao passo que a separação simbólica se deu muito via *tecnologia*, ao mesmo tempo que a sociedade ocidental, de forma geral, se curvou toda para ela, seria justamente aquilo que estaria desmanchando o conceito. Das sociedades que faziam o uso de ferramentas, passou-se para as tecnocracias, as quais forjaram o conceito, contudo a acentuação na tecnologia, a qual estaria nos levando ao que Postman chama de *tecnopolia*, estaria ainda tornando a distância entre o adulto e a criança cada vez menor, o que nos levaria de volta à forma de ver as crianças como “miniadultos”.

Neil Postman atenta para a pouca diferença de diversas questões entre adultos e crianças: a linguagem está cada dia mais parecida, a criminalidade está fazendo cada vez mais parte da realidade de crianças e adolescentes, o gosto estético está semelhante, o vestuário, a maquiagem, a cosmética, entre outros. A *tecnologia* estaria possibilitando à criança

o acesso ao mundo adulto, ao mesmo tempo que os adultos não estariam “amadurecendo” – vale ressaltar que não são poucos os estudos que falam sobre a “adolescência tardia” de jovens adultos e adultos. Podemos dizer, portanto, que todo esse ideário põe em risco o que concebemos como infância!

Esse risco nós cruzamos com um outro profundo risco a nível *antropológico*: o desaparecimento da capacidade de *imaginar*. Da mesma forma, a *tecnopolia*, a supremacia com que a cultura lida com a vida via tecnologia, está no centro da questão. Segundo o mestre do imaginário Gaston Bachelard (2001), a imaginação é a capacidade de *deformar imagens*. A imaginação, contudo, em nossa *tecnopolia* não deforma, mas copia, reproduz. Não faz da imaginação uma ação imaginante, mas torna o ser imaginante um mero reprodutor. Novamente, o germe dessa situação pode ser encontrado ainda na filosofia moderna, a qual desconsiderou gravemente a importância de imaginar, de *deformar imagens*. Podemos, assim, dizer que, enquanto nas tecnocracias a imaginação foi relegada a um segundo plano, deixando a técnica no primeiro lugar, nas tecnopolias ela corre o risco de “desaparecer”.

Enquanto resumo expandido, aqui não temos o espaço para desenvolver mais a questão, porém acreditamos que já tenhamos dado uma ponta do problema que estamos ainda desenvolvendo. Dessa forma, por fim, nos questionamos: não estariam intimamente conectados os desaparecimentos da infância e da imaginação? Que consequências antropológicas se pode ter com esses riscos? Eis que assinalamos uma relevante questão para as pesquisas em Educação.

Referências

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Lisboa: Edições 70, 1993.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafia, 2011.

Museu de portas abertas: quando acolher uma existência humana importa

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Autismo. Vivência espacial. Museu. Acolhimento.

*Patrícia Giuriatti
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul*

Esta escritura vincula-se à pesquisa em andamento, em nível de Doutorado, a qual tem como tema a espacialização da vida de adolescentes autistas e nasceu do projeto piloto de quando a pesquisadora e os coautores, dois adolescentes autistas, visitaram um museu na cidade de Caxias do Sul e assumiram esse espaço como lugar em que se dará a espacialização da vida, entendendo que não existe enunciação sem a unidade afeto-intelecto da investigação que se dá no processo. Neste estudo, a Teoria Histórico-cultural é assumida como método e teoria, tendo Vigotski (2021) o principal interlocutor teórico. Provisoriamente assumo como problema de pesquisa a seguinte questão: Como ocorre a espacialização da vida de adolescentes autistas em espaços de museu?

O objetivo da pesquisa de doutoramento é investigar como os adolescentes autistas vivenciam seus espaços diante da garantia de seus direitos e enunciam suas existências, produzindo neoformações na perspectiva dos modos de ser e estar no mundo.

Entendo que tal temática dialoga com o GT3, uma vez que assumo a diferença como valor humano que acolhe as múltiplas existências no mundo. E, por se tratar de adolescentes autistas não oralizados, abre espaço para o debate acerca das linguagens, entendendo que numa sociedade de falantes o risco da invisibilização daqueles que se comunicam por linguagens outras é um risco real.

Apoiada no pensamento de Vigotski, entendo que todo ser humano é um ser social e de linguagem, o que significa dizer que autistas não oralizados também são pessoas “linguageiras”. Assumindo o diálogo da minha relação com Eles, a partir de Bakhtin, entendo que a complexidade da comunicação não está Neles, tampouco em mim, mas na relação dialógica que estabelecemos, sendo que os enunciados ainda (me) são desconhecidos, o que fortalece os propósitos da pesquisa. Tal complexidade amplia-se quando olhamos para a espacialização da vida em espaços não escolares, ou seja, quando tensionamos os acessos aos bens culturais de uma cidade, pois, para além dos direitos conquistados em leis, os quais envolvem, por exemplo, o direito à educação e o direito à aprendizagem, este estudo tangencia o direito à cidade, o que significa contemplar os espaços de educação não formal.

A partir dos estudos semanais que desenvolvo, desde 2021, no Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), fundamento este estudo na perspectiva de que nenhuma vida humana se encerra em si mesma, pois toda e qualquer existência humana, em sua singularidade, é sempre um existir para além de si mesmo. Conforme Lopes (2021), toda vida é um (con)viver e um (co)existir. A

partir de Vigotski, compreendo o conceito de vivência como uma fronteira que coloca o plano social e pessoal em movimento. Segundo Lopes (2021, p. 133), “na vivência espacial, na emergência do espaço geográfico no ser humano, a interespacialidade é a unidade [...] esse lugar situado não entre dois mundos, duas fronteiras, ele não é um entre lugar, mas é um novo lugar”.

A partir das visitas ao Museu de Ciências Naturais da Universidade de Caxias do Sul, foi possível realizar o projeto piloto, com o propósito de definir o lugar (espaço de educação não formal) da pesquisa de campo. Os museus, em sua origem, são criados para acolher a multidão, tal característica, do ponto de vista da singularidade da existência humana de um autista, de estar entre muitas pessoas, pode ser uma barreira de acesso à cultura, aos bens imateriais e legados de uma sociedade. Vivemos uma experiência de acolhimento em que o museu esteve de portas abertas para hospedar em seu interior apenas uma existência humana, criando um cronotopo (espaço-tempo) favorável para a vivência espacial de adolescentes autistas.

Nesta fase do projeto, decorridos apenas seis meses de um período que compreende quatro anos, vislumbro que os referenciais teórico-metodológicos escolhidos dão consistência e resguardo para o desenvolvimento da pesquisa, conseqüentemente, uma invenção autoral para quem busca criar uma tese de Doutorado em Educação. No projeto de pesquisa apresentado para fins de seleção, referenciei, como lócus de pesquisa, espaços de arte-educação, e nessa andança investigativa inicial, afetada pela teoria que assumo, a opção por visitar os locais com adoles-

centes autistas foi uma estratégia metodológica assumida com consciência, pois, como pesquisadora, também preciso deixar-me ser conduzida pela unidade afeto-intelecto. Estar no museu e sentir a hospitalidade e o acolhimento dos profissionais para comigo e para com os adolescentes autistas tornou possível nossas vivências espaciais, fazendo-me compreender o encontro como ato pedagógico e a relevância da intimidade de acesso e da interamorosidade espacial como conceitos a serem desenvolvidos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

LOPES, Jader Janer Lopes Moreira. **Terreno Baldio**: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. Por uma teoria da espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da Defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Dissidentes sexuais e de gênero: o reconhecimento do direito à existência e à educação no IFRS

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Gênero e sexualidade. Dissidências sexuais. Direito à educação. Direito à existência. Ensino Superior.

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli
Doutoranda em Educação na UCS, docente no IFRS –
Campus Caxias do Sul

Nilda Stecanela
Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do
Sul

A pesquisa se insere no contexto do Ensino Superior, como parte do projeto de tese do Doutorado em Educação, cuja temática envolve os direitos à vida e à educação de dissidentes sexuais e de gênero, neste estudo entendidos como aquelas pessoas que fogem à heterossexualidade e cisnormatividade (Luz; Carbonara, 2021) e ao caráter identitário, não privilegiando uma identidade em particular (Colling, 2015). O estudo nasce nas inquietações de uma docente, cujo olhar e escuta sensíveis trazem preocupações e questionamentos acerca do acolhimento das diferenças no contexto da Educação Superior.

O Brasil sustenta há quinze anos o título de país que mais mata dissidentes sexuais e de gênero no mundo. Mesmo sendo signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e dos

Princípios de Yogyakarta (Princípios, 2006) e tendo uma Constituição Cidadã (Brasil, 1988), o país tem falhado em garantir os direitos à dignidade humana, à liberdade, à igualdade, à vida, à família, à educação, ao trabalho, à segurança e à saúde às pessoas que são dissidentes do que histórica, social e culturalmente se definiu como norma para ser aceito e reconhecido em sociedade.

O objetivo geral do estudo é desvendar possibilidades da atuação docente nos cursos de engenharia, para uma formação que acolha as diferenças sexuais e de gênero, reconhecendo direitos de dissidentes sexuais e de gênero, diminuindo preconceitos e discriminações no contexto universitário e nas organizações do trabalho. Trata-se de estudo de caráter exploratório, caracterizando-se por pesquisa de método misto, uma vez que contempla procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos. Se desenha como estudo de caso, a ser realizado no contexto dos cursos de Engenharia dos *campi* do IFRS localizados na Serra Gaúcha (Farroupilha e Caxias do Sul), tendo como interlocutores empíricos estudantes, docentes e coordenadoras/es desses cursos. Os procedimentos metodológicos adotados envolvem sete etapas: (I) análise histórica do movimento LGBTQIA+ no Brasil (concluída – possibilitou situar o ativismo LGBTQIA+ como movimento político organizado no contexto brasileiro desde o final da década de 1970, estabelecendo sua relação com a luta por reconhecimento); (II) levantamento de marcos legais e direitos conquistados pelas pessoas LGBTQIA+ (concluída – permitiu identificar os principais direitos conquistados, intimamente relacionados ao movimento ativista brasileiro, evidenciando que a conquista dos direitos

se deu majoritariamente via esfera judicial, além de se vislumbrar um longo caminho a percorrer para o reconhecimento de tais conquistas); (III) realização de Estado do Conhecimento sobre as produções de teses e dissertações sobre gênero e sexualidade no Ensino Superior (realizada a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), identificando-se seis categorias em 40 trabalhos, porém nenhum em Engenharias); (IV) análise documental (em andamento); (V) aplicação de questionários a estudantes e docentes (prevista); (VI) realização de entrevistas em grupos focais de estudantes e de docentes; (VII) realização de entrevistas individuais em profundidade com coordenadores(as) dos cursos. Nas etapas V, VI e VII, a análise dos dados se dará a partir do processamento estatístico das questões fechadas (estatística descritiva), e para análise das questões abertas e entrevistas será realizada a Análise Textual Discursiva (ATD), a partir de Moraes e Galiuzzi (2011).

Como resultados mais importantes do trabalho, vislumbra-se o reconhecimento da realidade cotidiana de estudantes e docentes (na interação em sala de aula e na instituição de ensino), bem como na atuação e interações dos estudantes (futuros engenheiros) na organização de trabalho em que atuam, frente às questões de gênero e sexualidade. No que se refere à significância dos resultados encontrados, espera-se que os achados possam contribuir para o aprimoramento das competências relacionais de docentes e estudantes, tanto no ambiente educacional como profissional, para o acolhimento às diferenças, o reconhecimento de direitos e uma vida digna e melhor.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

COLLING, Leandro. **Que os outros sejam o normal**: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer. Salvador: EDUFBA, 2015.

LUZ, Rudson Adriano Rossato da; CARBONARA, Vanderlei. Para além da identidade: um percurso sobre educação e sexualidade, a partir de Lévinas e Butler. *In*: SOARES, Eliana Maria do Sacramento; SOUZA, José Edimar de. (org.). **Estudos e horizontes de pesquisa em educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2021. p. 343-370. v. 12. (Coleção Educatio).

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOROSINI, Marília; KOLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (DUDH). Assembleia Geral da ONU. 183ª reunião plenária. ONU, Paris, 10 de dezembro de 1948. p. 71-79. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/043/88/PDF/NR004388.pdf?OpenElement>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Yogyakarta, Indonésia, 2006. Disponível em: <https://www.sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/2009/05/principios-de-yogyakarta-final.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.

Desdobramentos de diálogos: transexualidade em Instituição de Longa Permanência para Idosas (ILPI)

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Transexualidade. Idosas. Pesquisa.

*Ana Patricia de Oliveira Martins
Mestra em Educação pela UCS*

Neste texto, dialogo sobre o desdobramento de uma pesquisa de Mestrado concluída em 2023 e intitulada “Transexualidade na escola: indagações a partir da escuta as professoras”. Tensiono a questão pensando a temática da **transexualidade em uma Instituição de Longa Permanência para Idosas (ILPI)** no município de Olinda em Pernambuco. **O que as idosas pensam sobre a transexualidade? Como as idosas acolhem a temática da transexualidade?** Localizo esse trabalho desenvolvido dentro da ILPI com 18 idosas na faixa etária de 69 a 94 anos, no qual utilizei músicas, textos, debates e dança, os temas de sexualidade, de forma ampla, e transexualidade surgiram espontaneamente. Também fui convidada pela própria instituição a abordar essa temática pensando que futuramente pode chegar alguma residente trans. Dessa forma, a instituição preocupou-se em abordar e trabalhar a transexualidade com as idosas residentes e as funcionárias cuidadoras. Assim, **objetivei** refletir sobre as possibilidades de pensar a diferença, a diversidade e o acolhimento na dimensão humana desde a infância até a velhice.

Segundo Soares (2020, p. 136), “O aparelho psíquico é um aparelho de memória. Os traços de memória são os elementos fundantes da história, isto é, da referência pela linguagem, de um sujeito que tem uma existência que se refere ao corpo em relação ao passado, ao presente e ao futuro”. Nessa direção, é interessante escutar como as idosas analisam a transexualidade desde conceitos que aprenderam na infância até o que conseguiram desdobrar diante de suas experiências singulares na vida.

O método utilizado para desenvolver esse trabalho com as idosas partiu de pesquisas anteriores da transexualidade na infância (de 2015 a 2017), da transexualidade na adolescência (de 2018 a 2020) e da transexualidade na escola (de 2021 a 2023). Através de rodas de conversa com estudos de textos, músicas, danças e atividades lúdicas, o tema sexualidade surgiu espontaneamente, chegando à transexualidade, fato que também foi de interesse da instituição e acolhido para iniciar um diálogo de acolhimento com as idosas residentes e funcionárias cuidadoras, pensando na possibilidade futura de uma possível idosa trans chegar a ser residente. Pretendo continuar essa incursão, iniciada em 2024, sobre a temática da transexualidade na ILPI até 2026. No entanto, posso afirmar que as saídas encontradas por algumas das idosas é fascinante e de uma lucidez que assusta alguns desavisados que imaginam uma velhice cercada de moral, amarras e preconceitos.

Acredito que o cultural e o psíquico se entrelaçam e fundam novos saberes. Pensar em acolhimento e inclusão exige dialogar em espaços coletivos com diversas temáticas ainda rodeadas de tabus, mas firmo a posição de dialogar e pensar no que une,

no que fortalece os laços de um convívio respeitoso e amoroso.

Referências

SOARES, Flávia Maria de Paula. **Envelhescências**: o trabalho psíquico na velhice. Curitiba: Appris, 2020.

A experiência artística e estética por meio da literatura com docentes da Educação Básica

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento.

Palavras-chave: Mediação de Leitura. Docente. Literatura.

Dúlcima Sangalli
Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

O presente resumo aborda a temática do projeto de tese que estamos construindo no decorrer do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul. O estudo tem como objetivo compreender o território dos docentes de Educação Básica que atuam com mediação da leitura, acompanhando o seu processo na construção de proposições literárias a partir de obras presentes no cotidiano escolar.

Nesse processo, questões relacionadas à arte, à literatura, à mediação de leitura e à formação de professores dialogam entre si, tendo como pano de fundo alguns delineamentos da perspectiva cartográfica, amparados nos estudos de Virgínia Kastrup e sua equipe.

Muito mais que coletar dados, nosso estudo tem como propósito acompanhar processos e produzir conhecimentos de forma coletiva, pois “há um coletivo se fazendo *com* a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo *com* o coletivo” (Barros; Kastrup, 2015, p. 73-74, grifos das autoras). Não existe uma separação en-

tre pesquisador, sujeitos investigados e objeto, tudo é construído por meio de experiências, de interações, de encontros pessoais com o Outro, com o texto literário e com a arte. Enfim, um estudo desenhado a partir do encontro de afetos e do acolhimento.

Dessa forma, propomos uma pesquisa empírica com professores da Educação Básica de seis municípios da região serrana do Rio Grande do Sul: Nova Prata, Veranópolis, Fagundes Varela, Vila Flores, Cotiporã e Protásio Alves. A definição dos participantes deve-se à necessidade de oportunizar ao educador construir experiências com a leitura do literário por meio da mediação e produção de proposições que resguardecam a função estética e artística do texto literário.

Nossa proposta se fundamenta na concepção de leitura como uma experiência singular em que o sujeito dialoga com o texto, permitindo “aventurar-se no Outro, explorá-lo, apaziguar sua estranheza”, ao mesmo tempo que decifra sua própria experiência, pois “é o texto que ‘lê’ o leitor, de certo modo é ele que o revela” (Petit, 2019, p. 54). Portanto, as palavras do texto literário constituem o leitor, já que a cada nova leitura uma nova experiência é construída, potencializando e humanizando os sujeitos.

Quando lemos, somos convidados a jogar com as palavras, trapacear com a língua, desativando o poder fascista que a corrompe. Segundo Barthes (2013, p. 15-16), semiólogo francês, somente é possível “ouvir a língua fora do poder” por meio da literatura, pois o texto literário é “o tecido dos significantes que constitui a obra, [...] é o próprio aflorar da língua”. O poder exercido pela língua somente pode ser

defrontado dentro dela mesma por meio do jogo de palavras e os efeitos que ele provoca no leitor. No ambiente escolar, o professor/mediador, por meio de suas práticas e intervenções, tem o poder de despertar nos leitores um novo olhar para/com a literatura. Portanto, nossa pretensão quanto a esta investigação é promover experiências em que o texto literário, vinculado a outras expressões artísticas, conduza ao autoconhecimento, à descoberta de si e do Outro; um abrir-se para o acolher e ser acolhido, pois as artes “nos ajudam a aprender a dizer, mostrar e sentir o que precisa ser dito, mostrado e sentido” (Unesco, 2022, p. 71) de forma a potencializar novas formas de ser, conhecer e se comunicar na sociedade. Podemos dizer que a literatura, como objeto artístico, é uma das vias de acesso para uma educação humanizadora e igualitária.

Em nosso estudo, os dados serão produzidos a partir de alguns elementos mapeados no território, como obras literárias selecionadas do PNLD Literário 2023 e o material pedagógico que acompanha esses exemplares, já que integram o cotidiano dos docentes; os registros escritos em diário de campo dos encontros de mediação de leitura literária promovidos durante a aplicação do projeto *(Com) passos de leitura*; a produção coletiva de proposições literárias efetuadas no decorrer dos encontros, tendo como suporte textos literários e outros objetos artísticos, como pinturas, canções, fotografias, entre outros; e, para concluir, a entrevista com docentes que participaram do projeto para verificar os impactos dos encontros na prática pedagógica na escola.

O mediador de leitura, como destaca Yunes (2014), auxilia o leitor a fazer uma experiência, pois ele é o

que está “entre”, como ponte, não cria barreiras nem impõe um ritmo para a travessia, mas se expõe, deixando entrever a maneira como desenha a construção do sentido da leitura. Nesse processo, buscamos reforçar o papel da escola como espaço de humanização e de formação de leitores e o do professor como potencializador do encontro do leitor com o texto literário. Nesse sentido, este estudo se configura em uma caminhada coletiva, suscetível a alguns atravessamentos literários, cuja travessia é confiada aos propósitos da mediação de leitura.

Referências

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: Eduardo Passos; Virginia Kastrup; Liliana da Escóssia (org.). **Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

BARTHES, R. **Aula**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

PETIT, M. **Ler o mundo: Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. **Unesco**, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 01 ago. 2024.

YUNES, E. É contando que se dá a ler. **Letras em Revista**, Teresina, v. 5, n. 2, p. 9-22, 2014. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/issue/download/8/Eliana%20Yunes%20%28PUCRio%29%3A%20%28%20CONTANDO%20QUE%20SE%20D%20%28%20LER>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Estágio docente: espaço de construção da identidade profissional do professor de Língua Inglesa

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Formação do leitor literário. Formação de professores. Identidade docente.

Mariele Gabrielli

Mestre em Educação pela UCS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Este estudo apresenta a experiência docente na realização do Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Letras-Inglês, na modalidade segunda Licenciatura. As atividades pedagógicas foram desenvolvidas no primeiro semestre letivo de 2023, nas aulas de Língua Inglesa de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública da Serra Gaúcha.

O planejamento pedagógico teve como objetivo vivenciar práticas de leitura literária nas aulas de Língua Inglesa com vistas à formação de leitores. A literatura tem elementos que, através da palavra, contribuem para a formação humana. Esse traço de humanização pode estar no seu potencial de nos tornar mais “compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 182). A leitura da literatura pode desvelar contextos, aspectos linguísticos e culturais em um novo idioma, além de ampliar o vocabulário e o conhecimento de si e do mundo.

A experiência docente sugeriu que ensinar Língua Inglesa na atual organização escolar apresenta desafios. Primeiro, porque os currículos do Ensino Médio preveem carga horária reduzida, além de os alunos chegarem a esse nível de ensino com conhecimentos exíguos de língua estrangeira. Muitas vezes, faltam tempos e espaços para a vivência e a prática da língua e da cultura inglesa na escola. As discussões de sala de aula realizadas nessa prática de estágio fomentaram diálogos que relacionaram a experiência a novas aprendizagens, tanto de língua estrangeira como de desenvolvimento pessoal e coletivo.

O viés metodológico dessa prática de estágio sustentou-se na metodologia dialética de Vasconcellos (2002, p. 163), que sinaliza para a importância da atitude de escuta: “A intervenção do professor só ganha possibilidade de ser significativa se estiver efetivamente ouvindo o outro, pois desta forma poderá tanto localizar as necessidades quanto acompanhar a construção e, qualificar sua intervenção”.

A exposição dialogada pressupõe a existência de um mediador. Nessa prática, enquanto professora estagiária, assumi esse papel com vistas a facilitar, incentivar e motivar a aprendizagem, colaborando ativamente para que os aprendizes fizessem suas construções e pudéssemos, juntos, nos aproximar dos objetivos de cada plano de aula, tendo em vista contribuir para a formação do leitor literário por meio de práticas de leitura nas aulas de língua inglesa.

E, por fim, no que tange aos espaços de formação docente, o Parecer CNE/CP Nº22/2019 informa que “a prática deve estar presente desde o início da

formação [...] de modo que contribua para a construção de saberes necessários à docência” (Brasil, 2019, p. 16). Assim, o estágio supervisionado aproxima o licenciando do futuro campo de atuação profissional, pois proporciona a oportunidade de relacionar as vivências pessoais experienciadas no campo de estágio com os conhecimentos apreendidos no processo de formação acadêmica. Dessa forma, essa prática de estágio docente se apresentou como uma ferramenta para a construção da identidade profissional do professor de língua inglesa.

Referências

BRASIL. **Parecer CNE/CP 22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002. p. 162-164.

Notas do conceito de geração e as contribuições da sociologia para a História da Educação

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Geração. História da Educação. Sociologia.

Manuela Ciconetto Bernardi
Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

Esta que vos fala se denomina genealogista, se assim pode, devido ao tempo de investigação e de produção já despendidos em pesquisas genealógicas (15 anos), fato que muitos no meio acadêmico confundem com a genealogia de Michel Foucault, porém a genealogia que investigo é das pesquisas da história das famílias, de linhagens, de ascendências, de “gerações”, e não sou socióloga, já pedindo desculpas por invadir territórios alheios, para que eles possam contribuir para a minha pesquisa. Quando me propus a investigar os processos de escrita e leitura de imigrantes italianos e descendentes para a minha tese, não percebi inicialmente que precisaria me aprofundar no conceito de geração, e, por mais que estivesse imersa em questões cronológicas da genealogia de família, há pontos de vistas que precisaram ser modificados e contribuíram tanto para meus estudos na genealogia como para a construção das minhas pesquisas na História da Educação. Este trabalho se trata de notas e de algumas reflexões, pois se eu, como genealogista, não havia até então

percebido alguns pontos de atenção ao tomar como base um tempo cronológico mais longo, acredito que essas problematizações sirvam para outros colegas e pesquisadores. Quando tomamos como base um recorte temporal maior, é preciso ter ciência de que, assim como diversos estudos e alertas da História da Educação e da História Cultural propõem, não há fronteiras fixas, seja no período ou nos indivíduos analisados, e aqui entra a questão das gerações. Ao menos na região de onde falo – o Nordeste do Rio Grande do Sul –, vejo principalmente trabalhos de memorialistas, sempre pontuando imigrantes italianos, primeira e segunda geração, como se fosse algo fixo, então mobilizo hoje a Sociologia para ampliar essa ideia, partindo da base de Karl Mannheim e mesclando-a com as questões da História da Educação. Nos cabe entender que as mudanças sociais se estabelecem independentemente da cronologia de cada geração, e por isso é preciso ver o processo em que as gerações vivenciam, compartilham e são marcadas por mudanças e descontinuidades (Mannheim, 1993), ao contrário de uma visão do conceito positivista e linear que antes era assumida (Feixa; Leccardi, 2010). Em suma, repetimos padrões assumidos em décadas anteriores para perpetuar algo que julgamos como fixo, mas não é. Da prática nas pesquisas de História da Educação, mesmo que de forma subjetiva, por vezes, nossa própria delimitação temporal nos nossos estudos não deveria ser dada por idade cronológica, mas por mudanças sociais. Precisaríamos, primeiro, ver algum ponto de mudança e, ao mesmo tempo, compreender que ele ocorre de forma desigual nos indivíduos. No que se refere às gerações, quando são confrontadas informações de pais, filhos, netos

ou de décadas de diferenças, precisaríamos pensar que elas se inserem de forma desigual também e que há casos em que determinados grupos ou mesmo uma “geração” anterior teria mais acesso à escrita e à leitura ou mesmo à escolarização, por exemplo, mas alguns dos motivos podem ser encontrados no meio social e correspondem a questões geográficas, de acesso à informação, de trabalhos cotidianos dos indivíduos, mas que não estarão em ordem cronológica de expansão. O ritmo histórico era atrelado a questões biológicas por positivistas, e, assim como Karl Mannheim explicou, há um problema para compreender qual o tempo em que uma geração é substituída por outra do ponto de vista das mudanças, pois muitas das vezes isso é algo subjetivo. Hoje existem pessoas coexistindo que utilizam a tecnologia como ferramenta no cotidiano, todavia há os que não a utilizam. Ao mesmo tempo em que cursos de Doutorado são expandidos, existem pessoas que não tem acesso à Educação Básica. De que geração, daqui a 50 anos, seremos retratados? Seria eu da “geração Y”, colocada em uma caixa exatamente como meus colegas que o leem? Somos todos iguais? Seria correto, da mesma forma, fazer separações com a História da Educação sem levar em conta as especificidades da diversa gama de indivíduos? Essas são algumas notas do conceito de geração, pinceladas da Sociologia, para que possamos pensar e utilizar algumas contribuições para a construção das pesquisas e de um olhar mais sensível, sem fronteiras, vendo indivíduos e suas subjetividades, procurando por fluxos e movimentos que vão se constituindo e desconstruindo, independentemente das gerações biológicas.

Referências

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 185-204, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200003>.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)**, n. 62, p. 193-242, 1993. Disponível em: https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

Formação humana para inclusão no âmbito organizacional

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Inclusão. Formação humana.
Deficiência.

Letícia Montanari Carra Balen
Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

Nos últimos anos, percebe-se uma constante busca pela resignificação da deficiência. Skliar (1999, p.16) já nos colocava em estado de reflexão ao afirmar que “as fronteiras da exclusão aparecem, desaparece e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem”. Ora ela opera como uma problemática social, ora carrega relevâncias atrelada aos conceitos em que a capacidade ou o defeito corporal e/ou mental se tornam pauta. O autor ainda segue:

[...] curiosamente, governos e governantes, instituições oficiais e organismos não governamentais insistem com obsessão em que ninguém tem direito de desistir da aldeia global, de viver em supostas margens ou periferias. Ninguém pode negar-se a estar dentro do mundo global, ainda que seja de uma forma parcial, incompleta, ineficiente ou deficiente (Skliar, 1999, p. 16).

Este projeto tem como foco a discussão da formação para inclusão de gestores no contexto organizacional e possui uma reflexão social importante, uma vez que leva para dentro das empresas uma

responsabilidade que é da educação (a formação), mas que, a partir do seu pertencimento, a torna (empresa) responsável para continuidade e avanço junto aos participantes. O que, através dessa perspectiva, faz parte da compreensão de cidadania e nos permite olhar para nós mesmos como sujeitos com propósitos e valores, algo norteador para o problema de pesquisa. Nesse contexto, é oportuno colocar que o problema proposto busca saber *como a formação de gestores de empresas pode interferir na percepção sobre o capacitismo e no processo de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito organizacional*.

O objetivo deste estudo é analisar como a formação de gestores de uma indústria metalúrgica pode problematizar a percepção sobre o capacitismo e o processo de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito organizacional. Além disso, seguiremos com o desenvolvimento de uma proposta de formação de gestores apoiada numa perspectiva anticapacitista e vinculada à ética da responsabilidade, considerando os recursos do portal proincluir.org. Nessa mesma linha, buscaremos identificar as concepções presentes entre esses gestores sobre o tema capacitismo e inclusão no mercado de trabalho. Por fim, analisaremos as concepções e propostas emergentes acerca da inclusão e acessibilidade laboral nos espaços de reflexão durante a formação.

A pesquisa tem como foco uma discussão dessa formação pregressa dos gestores que hoje ocupam cargos de gestão e não conseguem, por vezes, lidar com as potencialidades de quem apresenta uma deficiência. O questionamento principal reside no entendimento de como, enquanto sociedade, estamos preparados para incluir, para além da escola, nos

espaços laborais e sociais. É importante reforçar que a dimensão desta pesquisa traz como protagonista os profissionais da empresa e não mais a escola ou a empresa como centro. Além disso, busca compreender como se dá a formação para gestores dentro dessa configuração de mundo que vivemos.

É fato que existe uma articulação entre os estudos sobre a diversidade humana compreendida na perspectiva da diferença, mas dificilmente entra em pauta de discussão em ambientes empresariais. Pensar nesse distanciamento nos coloca numa condição de agentes provocadores de uma mudança cultural. As diferenças, ainda percebidas como carência, falta ou impossibilidade, também necessitam de uma atuação voltada ao pertencimento e ao lugar de escuta. Silva (2006, p. 121) acrescenta que “a deficiência não é uma condição estática, natural e definitiva”.

Referências

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 111-133, 2006.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 24, n. 2, 2015.

“Sei ler e escrever”: declarações de italianos na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1889-1910)

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Leitura e escrita. Educação de imigrantes italianos. História da Educação. História da Alfabetização.

Manuela Ciconetto Bernardi
Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

Mariane Fruet de Mello
Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

O estudo apresenta a produção da mensuração e análise de imigrantes italianos quanto à questão “saber ler e escrever” proveniente de declarações da entrada na província de São Pedro do Rio Grande do Sul, atual estado do Rio Grande do Sul, no que se refere aos registros do período temporal de 1889 a 1910. Para tanto, esta pesquisa se insere no GT3: Diferença, linguagem e acolhimento, por tratar de aspectos que vão se relacionar a questões da linguagem de imigrantes italianos. O acervo está disponível de forma remota no *Family Search*. Nesse sentido, tem-se ciência de que os documentos correspondem a uma parcela das entradas e que há remanescentes que podem conter também informações da temática.

No que tange às declarações, mobilizamos a História da Alfabetização e a História da Educação com a compreensão de que a utilização de fontes diversi-

ficadas para entender a temática “permitem elaborar uma série de conclusões ou generalizações sobre a história da alfabetização, mais ou menos provisórias e circunscritas a um espaço, sociedade e tempo dados” (Viñao Frago, 1993, p. 37). As declarações dizem respeito ao saber ler e escrever, isto é, considera-se esta uma das bases para compreender o processo de alfabetização, mesmo que de forma introdutória de uma amostra de imigrantes italianos do grande período de imigração italiana ao Rio Grande do Sul.

A ideação para a medição parte de outros trabalhos: Giron (1977) utilizou os mapas estatísticos de chegadas dos imigrantes em Caxias do Sul e Luchese (2007) mediu o recenseamento das Colônias Conde d’Eu e Dona Isabel. Ambas refletiram sobre a educação dos imigrantes com base em mapas estatísticos e recenseamentos, então se veem possibilidades semelhantes em mapas de entradas, de destinos ou de registro de imigrantes em que são anotadas informações sobre a temática. Alguns deles se encontram arquivados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRS) e, nesse caso, parte foi digitalizada e disponível pelo *Family Search*²¹.

Ao investigar determinado grupo de indivíduos, é preciso refletir sobre eles, o contexto em que se encontravam, a situação cultural e social em que estavam inseridos. Nessa perspectiva, a reflexão a seguir objetiva a compreensão do fluxo de imigrantes que entravam na província, tanto para o período anterior tendo em vista os decretos e movimentos que ocor-

²¹ Todos os registros estão on-line e podem ser acessados por meio de uma conta gratuita no site: <https://www.familysearch.org/search/catalog/263342?availability=Family%20History%20Library>.

reram para que esse fluxo pudesse ser desenvolvido como durante o fluxo.

A Revolução Farroupilha ocasionou diminuição da entrada de imigrantes entre os anos de 1835 e 1845 (Luchese, 2009; Azevedo 1982) no Rio Grande do Sul, um período de suspensão das políticas e medidas isoladas de corte de verbas e transferência de competências (Azevedo, 1982).

Em 1872, a população da província correspondia a 446.926 habitantes, sendo 41.406 estrangeiros e $\frac{1}{6}$ de ascendência germânica (Rech, 2009); três anos depois, havia, aproximadamente, 7.500 lotes para distribuição, e os contratos das companhias que traziam os imigrantes garantiam a entrada de pelo menos 2.000 pessoas por ano (Giron, 2017). A tabela a seguir mensura a estatística de emigrantes italianos para o Rio Grande do Sul:

Tabela 1 – Estatística de emigrantes da península itálica para o Rio Grande do Sul

W	Imigrantes da península itálica
1875-1914	Entre 74.000 e 100.000 (Rech, 2009)
1882-1914	66.000 (Alvim, 2000)
1882-1914	66.901 (Anuário ²² <i>apud</i> Filippon, 2007, p. 27)

Pelos autores, seria possível estabelecer uma quantidade entre 60.000 e 100.000 imigrantes para o Rio Grande do Sul no período da “grande emigração”, da década de 1870 até as primeiras décadas do século XX.

²² Estatístico do Rio Grande do Sul 1911-1915.

Os fluxos eram pautados pelo Regulamento de 1867, no período que foi até meados de 1880, sendo que os imigrantes para atração e aumento de indivíduos eram subsidiados pelo governo, e dos que chegaram após muitos dos benefícios foram retirados (Luchese, 2009). Na chegada após esse período, “os lotes e os eventuais subsídios governamentais – transporte no RS; estadia; ferramentas; sementes, etc. – deviam ser pagos em cinco a dez anos” e “a obrigação de quitar a dívida colonial impedia, de per si, qualquer tendência à economia de subsistência e ao acaboclamento” (Iotti, 2011, p. 78-79).

Os imigrantes que vinham para o Rio Grande do Sul passavam em sua maioria pelo porto do Rio de Janeiro. Grande parte ficava alguns dias²³ nas hospedarias e seguia em paquetes²⁴; essa última viagem “era feita em melhores condições, mas o número de imigrantes era superior à capacidade dos paquetes, e viajavam abrigados apenas por um toldo de lona” (Luchese, 2009, p. 44).

Cabe destacar que o resultado da mensuração se refere às declarações dos imigrantes obtidas pelos agentes que recebiam as famílias na província. Nesse sentido, “Falta, porém provar que a adoção do critério das declarações é mais válido que o do exame das assinaturas e sinais” (Silva, 1986, p. 109).

São listados os nomes dos indivíduos que chegavam, a idade, o estado civil, a nacionalidade, se sabia

²³ As relações dos vapores que entraram podem ser conferidas pelo site Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN) com um cadastro de conta gratuito: <https://sian.an.gov.br/>.

²⁴ Antigos vapores, menores em tamanho e com maior rapidez. Paquetes eram utilizados para, em sua maioria, levar os imigrantes do Rio de Janeiro ou de São Paulo para outras províncias, como o Rio Grande do Sul.

ler e escrever e a religião, para conhecimento; na outra metade da página eram preenchidas a data de chegada, a data de saída, o destino e demais observações. Os documentos eram produzidos pelos agentes de imigração, conforme o fluxo de recebimento de imigrantes na província. Muitos dos livros não se encontram em boas condições, e houve ausência de notas de abertura, ou por vezes informações não foram discriminadas, então houve cuidado na coleta dos dados para tentar compreender se essas fontes seriam confiáveis e se as declarações soariam de acordo²⁵.

Foram desconsideradas, em virtude do grupo investigado, pessoas de outras nacionalidades registradas nos livros, apesar de existir uma grande quantidade de imigrantes de diversas nacionalidades nesse período entrando no RS. Em seguida, foram separadas as listas de todos os livros disponíveis on-line que possuíam informações sobre as declarações de leitura e escrita dos imigrantes, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Livros selecionados de registros de imigrantes

Arquivo
Entrada e destino de imigrantes, Livro-C236, 1895-1898
Mapas do movimento de Imigrantes, Livro-Sa067, 1902-1907
Mapas do movimento de Imigrantes, Livro-Sa068, 1905-1910
Registro de colonos, Livro-C202, 1898-1899
Registro de imigrantes, Livro-C184-a, 1889-1891
Registro de imigrantes, Livro-C184-b, 1889-1891

²⁵ Ao verificar crianças e adultos, é possível ver que, quando preenchidos, apesar de notar certa urgência no preenchimento, as informações parecem verídicas.

Registro de imigrantes, Livro-C199, 1893
Registro de imigrantes, Livro-C344-a, 1896-1899
Registro de imigrantes, Livro-C344-b, 1896-1899
Registro de imigrantes, Sa80, 1892

Fonte: documentos arquivados no Arquivo Histórico do Estado do Rio Grande do Sul, disponíveis para consulta em familysearch.org.

E produzidas planilhas para a coleta e o gerenciamento de cada livro. A separação dos documentos base seguia um padrão: data de entrada; idade ou, em alguns casos, “tem menos de 12 anos?”²⁶; sexo; declarou saber ler e escrever?; destino. Da mesma forma, esses dados foram coletados para compreender a quantidade total coletada e a porcentagem média de alfabetizados com inclusão das crianças. Ao final, foram obtidas informações referentes a dez livros que correspondem aos registros de entrada no Rio Grande do Sul de 15.009 imigrantes da península itálica do período temporal de 1889 a 1910. A seguir são expostos os resultados da mensuração.

Dos resultados, a Tabela 2, a seguir, refere-se à porcentagem por sexo que declarou saber ler e escrever com o recorte para indivíduos acima de 12 anos.

Tabela 2 – Porcentagem por sexo que declarou saber ler e escrever acima de 12 anos

Livro/Ano	Mulheres	Homens
C-184-a/1889-1891	82,46%	91,28%
C-184-b/1889-1891	90,95%	94,96%
C199/1893	94,10%	92,64%

²⁶ O recorte de 12 anos utilizado foi escolhido em virtude de os livros base especificarem “tinha 12 anos ou mais? Sim/Não”.

C-202/1898-1899	80,25%	91,75%
C-344-a/1896-1899	84,10%	89,62%

Fonte: elaboração com base nos registros de entrada (2024).

Em apenas um dos casos, no livro C199 de 1893, foi possível notar a porcentagem das mulheres maior que a dos homens, nos demais os homens declararam saber ler e escrever mais do que as mulheres. Para comparação, no contexto europeu “A tradicional diferença entre as taxas de alfabetização masculina e feminina diminuiu e finalmente foi eliminada por volta do fim do século XIX. Essa discrepância sempre fora maior na parte mais baixa da escala social” (Lyons, 1999, p. 167). No caso da Itália²⁷, quanto maior o nível de analfabetismo, maior era a discrepância entre os sexos; e quando o analfabetismo diminuiu, as diferenças entre homens e mulheres também diminuía.

Para a leitura da tabela seguinte, livro/ano se refere ao nome de cada livro e aos anos do período temporal dos documentos; quantidade de indivíduos diz respeito ao total coletados²⁸; “porcentagem média” é a média de todos os indivíduos coletados referentes à declaração de saber ler e escrever, inclusive crianças; por fim, a porcentagem geral que declarou saber ler e escrever com 12 anos ou mais.

²⁷ Com base nos censos italianos transcritos por Cipolla ([1969] 2012).

²⁸ Em alguns trechos dos livros é possível encontrar dados não preenchidos. Dessa forma, esses indivíduos não foram incluídos, o fiz apenas quando as informações estavam disponíveis, o total da produção não se refere ao total de imigrantes dos livros.

Tabela 3 – Fluxo de imigrantes na província

Livro/ano	Quantidade de indivíduos	Porcentagem média que declarou saber ler e escrever (com crianças)	Porcentagem que declarou saber ler e escrever – 12 anos ou mais
C-184-a/1889-1891	1739	69,64%	89,04%
C-184-b/1889-1891	813	63,47%	92,88%
C199/1893	1519	60,57%	93,22%
C-236/1895-1898	2521	55,27%	X
C-202/1898-1899	505	44,75%	85,23%
C-344-a/1896-1899	1473	60,53%	87,47%
C-344-b/1896-1899	1549	62,81%	87,99%
Sa067/1902-1907	1892	45,98%	X
Sa068/1905-1910	1177	43,84%	X
Sa80/1892	1821	58,68%	89,63%
Total	15009	56,55%	89,35%

Fonte: elaboração com base nas porcentagens (2024).

Os resultados mostram constância nas porcentagens. Se forem considerados todos os indivíduos, independentemente da idade, concluímos que aproximadamente metade declarou saber ler e escrever. Compreende-se que as crianças não deveriam ser consideradas, já que não se trata da possibilidade de *serem ou não*, mas de muitas delas não terem chegado à idade de introdução da leitura e da escrita.

Os livros C-202, As067 e Sa68 têm núcleos familiares com muitas crianças, por isso os indicadores são baixos comparados com o restante, mas essa configuração não é um caso específico; a exemplo, Luchese e Tedesco (2014), ao verificarem o mapa estatístico dos imigrantes que ingressaram na província para o ano de 1887, obtiveram 69,21% de crianças

e jovens. Sabe-se também da alta taxa de natalidade e da influência para que famílias com muitos componentes emigrassem, conforme já explicado.

Se comparados os dados da entrada de imigrantes no início do século XX com outros estudos, a média possui uma pequena variação. A exemplo, a Secretaria de Agricultura de São Paulo registrou entradas entre 1908 e 1932 com índices de mais de 90% de alfabetizados para alemães, 89,9% para japoneses, 71,3% para italianos (De Martini, 1998, p. 2, *apud* Kreutz, 2000, p. 160) e “estudos indicam que também havia variações consideráveis no índice de alfabetização entre imigrantes de um mesmo grupo étnico, dependendo de sua região de proveniência” (Kreutz, 2000, p. 160), o que também nos faz refletir sobre as diversas proveniências inclusas. A seguir são realizadas as conclusões e considerações finais.

Cipolla ([1969] 2012) explica que a vida passou a ser controlada pela palavra escrita tendo em conta o contexto global de metade do século XIX e meados do século XX, a industrialização, entre outros fatores, impactou o desenvolvimento da leitura e escrita para que estas fizessem parte do cotidiano. Pelos censos italianos, em 1901 a média do analfabetismo no Vêneto corresponderia a 35%, para a Lombardia os números seriam de 22%, declínio em comparação com os censos de 1881 e atrás das porcentagens de 1911, em que os números cairiam de 25% a 13% para o Vêneto e Lombardia (Cipolla, [1969] 2021), o que de início diverge dos resultados obtidos, porém para o censo italiano são consideradas pessoas de 6 anos ou mais, o que pode ter aumentado a porcentagem de analfabetismo. O índice de analfabetismo em imigrantes que entraram nos Estados Unidos oriundos

do norte da Itália com recorte superior a 10 anos se situou nos 11% (Cipolla, [1969] 2021), mostrando que a porcentagem dos livros analisados neste estudo indica dados próximos a uma realidade e que é preciso considerar se as crianças são inclusas na medição e/ou comparação.

O estudo objetivou a produção pela mensuração e análise das declarações de imigrantes italianos que entraram na Província de São Pedro do Rio Grande Sul entre os anos de 1889 e 1910, com a mobilização teórica da História da Alfabetização e da História da Educação e com base em outros estudos já realizados. Devido à extensão, não foi possível aprofundar mais pontos de análise, mas as informações obtidas seguem por três caminhos: o cuidado em analisar ou não informações com crianças; a proveniência; e o sentido dado pelo sujeito ao declarar saber ler e escrever.

Referências

ALVIM, Zuleika Maria Forcione. O Brasil italiano (1880-1920). In: FAUSTO, Boris (org.). **Fazer a América**. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 39-52.

AZEVEDO, Thales de. **Italianos e gaúchos: os anos pioneiros da colonização italiana no Rio Grande do Sul**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cátedra, 1982.

BRASIL. Decreto nº 1.318, de 30 de junho de 1854. Manda executar a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. **Coleção de Leis do Brasil**. 1854. Parte I, p. 10. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/dim1318.htm. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.784, 19 de janeiro de 1867. Approva o regulamento para as colônias do Estado. **Coleção de Leis do Brasil**. 19/1/1867, Parte II, v. 1, p. 31. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3784-19-janeiro-1867-553854-publicacaooriginal-72121-pe.html>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.129, de 23 de fevereiro de 1876. Organiza a Inspectoria Geral das Terras e Colonização. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. 1876, Parte II, v. 1, p. 247. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6129-23-fevereiro-1876-549093-norma-pe.html>. Acesso em: 05 ago. 2021.

CIPOLLA, Carlo Maria. **Istruzione e sviluppo**. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale. Bologna: Il Mulino, [1969] 2012.

FAMILYSEARCH. Página inicial. Disponível em: <https://www.familysearch.org/pt/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FILIPPON, Maria Isabel. **A casa do imigrante italiano, a linguagem do espaço de habitar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/241/Dissertacao%20Maria%20Isabel%20Filippon.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jun. 2022.

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

GIRON, Loraine Slomp. **As sombras do Littorio: o fascismo no Rio Grande do Sul**. 2. ed. rev. Caxias do Sul: Educs, 2017.

IOTTI, Luiza Horn. **O olhar do poder: a imigração italiana no Rio Grande do Sul, de 1875 a 1914, através dos relatórios consulares**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2001.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Rev. Bras. Educ.**, n. 15, p. 159-176, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

LUCHESI, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – UNISINOS, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2068?show=full>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LUCHESI, Terciane Ângela. **Relações de poder: autoridades regionais e imigrantes italianos nas colônias Conde d'Eu, Dona Isabel, Caxias e Alfredo Chaves-1875 a 1889**. Curitiba: CRV, 2009.

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*. Caxias do Sul: Educus, 2014. v. 3.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. *In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (org.). História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999. p. 165-202. v. 2.

RECH, Gabriela. **O processo de escolarização entre os imigrantes italianos no município de Caxias do Sul 1875-1945**. 2009. Monografia de Pós-Graduação (Especialização em História Regional) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.

SILVA, Francisco Ribeiro da. A alfabetização no Antigo Regime. O caso do Porto e da sua região (1580-1650). **Revista da Faculdade de Letras do Porto – História**, II série, v. III, p. 101-163, 1986. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5826>. Acesso em: 06 ago. 2023.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Pedagogia da diferença e Fernand Deligny

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

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

Helen Carvalho Goulart
Acadêmica de Pedagogia e bolsista PIBIC/CNPq

Sônia Regina da Luz Matos
Professora do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Caxias do Sul

O trabalho aqui apresentado é resultado do projeto de pesquisa “Pedagogia da Diferença e Fernand Deligny”, desenvolvido ao longo de dois anos por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). O projeto tem como objetivo reconhecer o trabalho do autor Fernand Deligny na educação com o foco na sua atuação em *Cévennes* e extrair vestígios pedagógicos da obra *Cartes et lignes d’erre* (2013). Para submissão deste trabalho, articulamos relação com o GT Diferença, Linguagens e Acolhimento, visto que o tema trazido aqui permeia o campo da diferença e propõe alternativas de pensar a educação através do autismo, pelo viés da experiência de Fernand Deligny em *Cévennes*, e fomentar reflexões sobre o tema. Para o funcionamento da pesquisa, utilizamos o método de estudo bibliográfico conceitual do livro *Cartes et lignes d’erre* (2013). Nesse método houve a tradução da obra que somente existe em versão bilíngue (francês e inglês). A partir da tradução e do estudo biblio-

gráfico, fez-se a seguinte pergunta: é possível extrair vestígios de Pedagogia na obra *Cartes et lignes d'erre* (2013), de Fernand Deligny?. Para desenvolver esse problema, será elaborada uma descrição sobre o livro que é tema do projeto de pesquisa, precedido de uma breve apresentação do autor. Posteriormente à descrição da obra, são discutidos os vestígios de pedagogia extraídos.

Fernand Deligny (1913-1996) é um escritor francês conhecido pela sua atuação com crianças e jovens considerados delinquentes ou inadaptados pela sociedade francesa do séc. XX. Ele caracteriza sua vida a partir de uma série de *tentativas*, de forma que define uma tentativa como uma posição radical a se tomar, como algo próximo de uma obra de arte, no sentido de que ela deve inovar, fabricar um método que desvia o “fazer como”. Baseado nessa forma de separar as fases da vida do autor, segue-se: na primeira tentativa, ele trabalhou no hospital psiquiátrico de *Armentières* (no Instituto Médico Pedagógico) para crianças com “atraso intelectual”, atuando no Centro de Prevenção de Crimes e no Centro de Observação e Triagem como diretor, período em que se pode verificar um caráter mais institucionalizado de Deligny; já em 1947, 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*²⁹, considerada a segunda tentativa; a terceira tentativa se inicia quando Deligny e as chamadas *presenças próximas*³⁰ (adultos que fazem parte da rede Deligny)

²⁹ Projeto de acolhimento a jovens considerados inadaptados.

³⁰ Conceito de Deligny para definir os adultos que eram parte da Rede Deligny e davam suporte aos autistas.

se espalham por *Cévennes* (região francesa), e é dessa tentativa que advém o livro *Cartes et Lignes d'erre* (2013), tema de estudo desta pesquisa.

A obra

Na introdução escrita por Toledo³¹ (2013) há a contextualização de algumas atuações de Deligny, no entanto o texto foca em direcionar o leitor para o que são os mapas, como são feitos e o porquê. Dessa forma, abre condições para entendermos um pouco mais de perto como foi realizada essa movimentação. Toledo (2013) afirma que em 1968 Deligny escreve sobre a experimentação que estava conduzindo, relatando ter sua execução independentemente de instituições educacionais e psiquiátricas, uma radical e distante de toda e qualquer institucionalização e de uma patologização do autismo.

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 dessa rede de estar com as crianças autistas se distribui inicialmente em três acampamentos e em três vilarejos, havendo uma distância média de até 20km entre eles.

O livro contém mapas e descrições dos percursos realizados por crianças autistas no território, que têm entre cinco e dez anos, deixadas nos locais de apoio pelos pais ou pelo serviço social. Alguns vivem lá permanentemente, enquanto outros vão para estadias alternadas. Os adultos que vivem em *Cévennes* e que estão em presença com as crianças,

³¹ Sandra Toledo fundou uma editora em 2005, L'Arachnéen, cujo nome vem do título de um ensaio de Fernand Deligny. É historiadora da arte e colecionadora. Já publicou seis obras do autor.

que Deligny chama de *presenças próximas*, são parte da Rede Deligny. Eles escrevem, desenham e fazem os *croquis* dos mapas. 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 desses percursos de modo cartográfico.

Nos mapas feitos pelas presenças próximas 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. As presenças próximas se encontram apenas durante as sessões de mapas, que são recolhidos por Gisele Durand e comentados com Deligny, que nunca vai às áreas de convivência. Os mapas e seu funcionamento para a rede será aprofundado neste trabalho como tema de item, mais à frente.

Em Cevennes, o modo de vida era focado em atender as necessidades básicas da vida humana é citado na introdução até por “imagem primitiva”, dado a natureza abundante da região montanhosa e o modo como se estabelecia um modo de vida rústico por aqueles que viviam lá, e com isso a preocupação com fornos, fogões, fogueiras contra o frio, cozinha, oficinas, ferramentas, dormitórios. A maioria da constituição dos espaços eram doações, reaproveitamento

ou obra de Jacques Lin e seus irmãos, como galpões, balanços, mesas e abrigos. Os espaços eram coletivos e serviam a função do conviver da rede Deligny. Os mantimentos eram doações, os pães eram feitos ali, e assim se constitui nas palavras de Toledo (2013, p. 6): “A pobreza voluntária, deliberada e duradoura é a regra de uma nova forma institucional, experimental, libertária e não democrática”.

Quanto ao aspecto físico, o livro é composto por 414 páginas, em que são reproduzidos cerca de 200 mapas em ordem cronológica, organizados pela sua localização. É dividido em quatro partes: a primeira apresenta a introdução, que subdivide-se com o glosário; a segunda contém os mapas e é subdividida em onze partes, sendo uma para cada localidade da região de *Cévennes*, no entanto algumas se repetem devido aos aspectos da organização cronológica; em seguida, a terceira capítulo apresenta fotografias; e, por fim, a quarta encerra o livro com o posfácio.

Pedagogia Clínica

A expressão corporal, muitas vezes agressiva, da criança autista não verbal suscitou em Jacques Lin uma angústia, assim é narrada a forma como aconteceu o surgimento dos mapas. A *presença próxima* fala a Deligny seu receio ao ver as crianças batendo as próprias cabeças contra as pedras. O pensador e articulador da rede sugere a ele que coloque no papel e transcreva a sua experiência por meio de registros geográficos, em 1969. Na rede Deligny, os mapas se tornam fuga para os adultos, uma fuga da normatividade que nos é intrínseca. De certa forma, realizar a descrição dos mapas auxiliava as presenças próximas a não denominar as crianças autistas,

especificando-as pelo seu comportamento ou classificando-as utilizando conceitos predefinidos de viés linguageiro. Segundo Bertrand (2013, p. 407), se por acaso sucumbissem à patologização, as presenças próximas poderiam perder a oportunidade de “fugir da lógica do aprisionamento e da vigilância”.

Conforme as ideias de Deligny na época, o modo de funcionamento em rede se estabelecia junto a crianças autistas em Cévennes, por isso é necessário definir o conceito de *rede* que Deligny cunha e que consta no glossário do seu livro. O formato em rede se opõe a organizar o cuidado em um único espaço fechado e baseado em atribuições hierárquicas. Deligny, ao usar o termo, opta por um princípio de unidade pequena e autônoma espalhada e colocada sob a responsabilidade de uma ou várias presenças próximas. Há uma preocupação com o espaço e em manter distância entre cada área de convivência da mesma forma que entre as crianças e os adultos, para evitar a concentração de presenças próximas.

Os autistas convivem com os adultos responsáveis nos acampamentos, os mesmos adultos que eram orientados a não conversar nem intervir nas atitudes dos autistas, agir como se não estivessem vendo as crianças, ou seja, evitar o contato visual direto. Essas instruções sugeridas por Deligny, adotado e redimensionado pela rede, fazem surgir uma Pedagogia Clínica em Cévennes. Os adultos, mesmo que detentores da linguagem oral e de padrões específicos de comportamento, buscavam, através dessas atuações/metodologias, um modo de estar e conviver com os autistas em que estes não fossem assujeitados pela imagem dominante do homem.

Os mapas do livro mostram o funcionamento da cartografia como um modo de método pedagógico elaborado pela Rede Deligny. Tal método pode ser remetido a um processo clínico e acontecer por meio de quatro princípios: espaços geográficos, registros de mapas, escritas e fotografias. Os quatro princípios são parte de registros polimórficos cartográficos e funcionam como instrumentos que operam na intenção de conviver sem assujeitar a criança autista ao procedimento discursivo institucional, os mapas também se tornam a possibilidade de as presenças próximas estarem lá (território) para convivência com a realidade autística e, assim, construir com as crianças uma relação sem linguagem verbal.

Esse método clínico constitui-se como parte de um acompanhar os movimentos do outro, retirando a perspectiva da linguagem verbal da relação com o outro, por isso os quatro registros cartográficos, como abordagens não hierárquicas entre si na Pedagogia Clínica.

A variedade de registros que fazem parte da experiência comunica também a horizontalidade que deve ser observada entre eles. Deligny e a rede arranjam formas e abordagens na busca pela não invasão à criança autista, em não objetificar e não assujeitá-las, apenas promovendo a existência e o registro desta nos territórios da rede. Bertrand (2013, p. 406), escritor psicanalista que elaborou o posfácio do livro, caracteriza essas abordagens como “apofáticas”, ou seja, nega-se e descobre-se o que *não é*. Esse movimento de Deligny para com as crianças autistas orienta-se pela perspectiva da consciência de que o nosso olhar é completamente coberto pela lente da linguagem, por isso as alternativas de diferentes

registros constituem-se como abordagens usadas e estabelecidas pela Rede Deligny.

Os mapas

Os mapas são traçados em papel e chamados de mapa base, sobre o qual irá a folha de papel vegetal com as linhas do costumeiro e as linhas de errância das crianças no território, e são chamadas de folhas de rastreamento, pois, sobrepostas ao mapa base, permitem rastrear o movimento das crianças autistas no território. Essas linhas possuem variações que buscam expressar determinados acontecimentos. As linhas das crianças e dos adultos se diferenciam. A linha do costumeiro geralmente é apagada em fundo de grafite, e as *linhas de errância* (*Lignes d'erre*, próprias das crianças autistas e termo cunhado por Deligny) são feitas em tinta nanquim na maior parte das vezes. No início do capítulo em *L'île D'en Bas* são utilizadas “setas” sobre as linhas, no intuito de dar direção à linha de determinada criança, e mãos em cores distintas para comunicar a participação da criança ou do adulto em determinada tarefa. Esses fatores ao longo dos desenhos servem para identificar e facilitar a leitura e, posteriormente, a escrita.

Os esboços, além de descreverem as linhas de errância das crianças autistas, também eram compostos por marcadores fixos, como a disposição de objetos, trajetos e tarefas (realizadas pelos adultos) que simulavam, no papel, o espaço físico das áreas de estar. Conforme são realizadas as atividades comuns (costumeiras), são percebidos os entrelaçamentos dos trajetos e de participações na atuação das atividades pelas crianças autistas. A disposição dos objetos no espaço físico é apontada como fator

desencadeante desse *agir* e é chamada de *simulacro* por Deligny, no entanto a rede transmuta-se e adquire outras formas de induzir um simulacro, como, por exemplo, bater palmas, bater numa pedra com outra pedra no meio do percurso. Esses simulacros tinham a ideia de produzir marcadores, seja com sons ou gestos no espaço e tempo da criança autista, e conduziam a criança ao agir. O termo agir é utilizado por Deligny para definir a movimentação espontânea da criança autista. A utilização de termos na forma infinitiva permite a Deligny a eliminação do sujeito, e assim transmuta o significado que o verbo conjugado traria. O agir aparece a primeira vez na página 67, e no glossário é descrito como:

Distingue-se do “fazer peculiar” ao sujeito falante. [...] Eles (os adultos) os tornam mais fáceis de serem vistos e proporcionam às crianças a oportunidade de intervir na sequência de gestos, de participar de um ato que Deligny chama de “iniciativa”. O ato não vem da aprendizagem ou da imitação: ele reage a uma imagem manchada na sequência de gestos uma imagem real ou o rastro de uma imagem e pode, portanto, ocorrer também na ausência do adulto.

É um ato desencadeado, e, conforme a passagem do tempo, a rede vai arranjando novas possibilidades de desencadear o agir. O agir será representado nos mapas por uma onda, *loops* em nanquim, manchas em marrom ou mãos em tinta bistre.

Sobre os mapas, podemos concluir que o seu registro e rastreio possibilita à Rede Deligny a imersão na experiência autística não verbal. Eles fazem parte do registro constante e contínuo da experiência por meio da topografia e da escrita como princípio, criando, assim, um método cartográfico e pedagógico-clí-

nico de atuar e conviver com os autistas não verbais, agora extraído do livro *Cartes et Lignes d’erre*.

Referências

GRIZZON, Camille; GOULART, Helen. Um estudo em Fernand Deligny. In: COLÓQUIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DISCENTE, 7., 03 a 05 nov. 2022, Caxias do Sul, RS.

Anais [...]. Caxias do Sul: Educs, 2023. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/vii-cedu-coloquio-de-educacao-discente-3861/>.

GRIZZON, Camille; GOULART, Helen; MATOS, Sônia R. da Luz. L’île d’en Bas, O início dos mapas. In: COLÓQUIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DISCENTE, 8., CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., História e processos educativos: a pesquisa por uma cidadania global, Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. **Anais [...]**; Caxias do Sul: Educs, 2023. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/viii-cedu-coloquio-de-educacao-discente-3921/>.

MIGUEL, Marlon. Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, v. 8, n. 1, p. 55-71, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/26803>. Acesso em: 03 out. 2022.

RESENDE, Noelle Coelho. **Do Asilo ao Asilo, as experiências de Fernand Deligny**: trajetos de esquiva à Instituição, à Lei e ao Sujeito. 2016. 392 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

TOLEDO, Sandra Alvarez. **Cartes et lignes d’erre**: Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979. Paris : L’Arachneén, 2013.

Literaturar com as mãos de Jorge: ensaios de uma escrita pelo ato

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Literaturar. Escrita Acadêmica.
Educação. Ensaio. Escritura.

Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju
Doutora em Educação, egressa do PPG-Edu da
Universidade de Caxias do Sul, bolsista Posup/Capes

Uma introdução

A pesquisa *Literaturar com as Mãos de Jorge: ensaios de uma escrita pelo ato* decorre da tese *Literaturar: uma escrita pelo ato* (Maruju, 2023)³², que tematizou *um* literaturar para a escrita acadêmica em educação pela linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, junto ao grupo de pesquisa Pedagogia da Diferença. Trata-se de uma pesquisa doutoral que tensionou a servidão e o utilitarismo como as condições que tomam frente e verso “a tal da escrita acadêmica” e apresentam-se enquanto os principais critérios de legitimação de uma escrita feita pela e para a universidade.

Contudo, na medida em que essa escrita acadêmica passa a ser atravessada pelas escrituras de dois críticos literários franceses Roland Barthes (1915-1980) e Maurice Blanchot (1907-2003), incorporados a outras da escritora brasileira Hilda Hilst (1930-

³² Pesquisa sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul-RS. Uma pesquisa realizada com bolsa (Poup/Capes).

2004), além de outros autores de literatura brasileira e estrangeira, ela poderia ser ensaiada (Skliar, 2014) e, conseqüentemente, fazer transbordar, pela leitura que se faz escrita, *uma* fruição literária e filosófica.

Com o objetivo de ensaiar com uma escrita inventiva (Ó, 2019) o ato de literaturar dispara a seguinte problemática: *como ensaiar com uma escrita inventiva* (Ó, 2019) *o ato de literaturar*? Ao perseguir tal problemática de pesquisa, o presente trabalho alinha-se à discussão do *GT3 Diferença, linguagens e acolhimento*, em razão de avizinhar-se do referencial teórico da Filosofia da Diferença para pensar, junto aos pesquisadores em Educação, outros modos de agir com a escrita acadêmica. Desse modo, opta-se por apresentá-la pela disseminação de três ensaios de uma escrita pelo ato, a saber: “Uma escrita acadêmica entre as mãos de Jorge”, pelo qual se tensionam os valores iluministas e marca-se uma determinada política de escrita; “Uma escrita acadêmica como ato de literaturar”, pelo qual se assume que a escrita acadêmica em Educação feita ato de literaturar pode, ora sim, ora não, mostrar-se livre dos empecilhos da reprodução sem fim dele e das mágoas de ser tão somente o produto do consumo da instituição universitária; “Literaturar com as mãos de Jorge”, pelo qual se conclui que uma escrita acadêmica em educação ensaiada com as mãos de Jorge se faz ato de literaturar, pois pode imiscuir em cada palavra de gosto hirto, em cada frase embolada, em cada leitura desmesurada, *um agir de outro modo*.

Uma escrita acadêmica entre as mãos de Jorge

Trata-se de uma escrita acadêmica. Trata-se de colocá-la entre o que fora e o que pode vir a ser. Trata-se

das mãos de Jorge: mãos que se mostram desimpedidas e ao mesmo tempo dominadas por uma espécie de tensão, capaz de transbordar em gesto a escrita feita na universidade. Esse transbordamento ocorre pelas vias de uma escrita que busca desenrolar uma genealogia junto às matérias da tradição histórica e filosófica. Nesse sentido, o livro *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade* (Ó, 2019) faz reverberar uma escrita de fôlego: uma escrita que pervaga essas duas tradições, pelo diálogo que efetua com miríade de autores, pelo manejo que faz das fontes, isto é, pelo exercício minucioso de uma escrita genealógica que desequilibra as certezas acerca da escrita ao longo da história.

Portanto, quando o professor e pesquisador da Universidade de Lisboa³³ Jorge Ramos do Ó propõe debater a escrita acadêmica em sua dimensão inventiva, ele próprio convoca o leitor a acompanhá-lo pelos movimentos de um investigador que mistura a palavra do outro com seu desejo, como parte do envolvimento – sem fim – de um tipo de *escrita-pesquisa* que se instaura entre a necessidade de invenção e a escrita acadêmica em comunidade. Por tudo isso, ainda que orientado por finalidades estabelecidas – e o subtítulo da obra *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade* (Ó, 2019) parece apontar para a destinação prevista –, pois entre o ponto de chegada e o ponto de partida, pode-se pervagar por diversos lugares, distintos cenários, variados ambientes teóricos, múltiplas situações históricas.

³³ Jorge Ramos do Ó é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal. Participa do grupo de pesquisa Currículo, Formação de Professores e Tecnologia. A História da Cultura é a sua área de interesse de pesquisa.

Para assumir essa inventividade na universidade, os tensionamentos que atravessam a tal escrita – colocada entre as mãos de Jorge – não defendem simplesmente a transição das matérias de tradição histórica e filosófica, de modo a dar-lhes uma roupagem de “novidade”. Não. O autor fala do rigor em assumir determinada vertente teórica e da exigência de incorporá-la àquilo que já existe para deslocá-la *de novo, de novo, de novo*³⁴. Esse deslocamento, no entanto, mostra-se destituído do fetiche do *novonovo*³⁵ e das suas variâncias em inovação, tendo em vista que o pesquisador é aquele que toma algo inacabado, aberto, incompleto para ampliar sua construção. Uma construção que não visaria meramente a uma acumulação de conhecimento enciclopédico das matérias de tradição, mas, sobretudo, para que a escrita daqueles que nos antecederam possa ser abandonada sem, contudo, deixar o pesquisador de mãos, bocas e umbigos vazios.

Da maneira como o professor Jorge Ramos do Ó apresenta o processo de escrita, não há como relacioná-lo ao simples manejo de alguma técnica que, supostamente, conferiria a habilidade da criação, isto é,

³⁴ Ao longo desta pesquisa, opta-se por marcar em itálico os desvios de uma escrita pelo ato de literaturar. Esses desvios podem ser operados por duas modalidades de arranjo: o arranjo da crispação e o arranjo do espanto. Pelo arranjo do espanto, opera-se o efeito de um assombramento que se apropria da palavra, de modo que uma espécie de susto no sentido de um arrebatamento faz com que a palavra seja multiplicada em três. Os demais desvios terão suas ocorrências sinalizadas apenas pela marcação em itálico, dispensando as explicações já apresentadas nesta nota de rodapé.

³⁵ Ao longo desta pesquisa, opta-se por marcar em itálico os desvios de uma escrita pelo ato de literaturar. Pelo arranjo da crispação, opera-se o efeito de um encolhimento dos espaços entre as palavras, de modo que uma espécie de contração espasmódica passa a uni-las em uma única expressão. Os demais desvios terão suas ocorrências sinalizadas apenas pela marcação em itálico, dispensando as explicações já apresentadas nesta nota de rodapé.

a escrita acadêmica abrigada entre as mãos de Jorge recusa-se a oferecer mais uma solução inovadora ou fórmula garantidora da inventividade de adjetivância neoliberal. Ao contrário, o processo implicado na feitura de uma escrita inventiva na universidade seria, por assim dizer, decorrente de importantes transformações na sensibilidade, na imaginação e no pensamento, ou seja, tratar-se-ia mais de investir em operações que evoluem a desmesura de leituras e de escritas pelas quais poder-se-ia alcançar *uma outra arte de existir ao ler para escrever*.

Nesse sentido, um processo de escrita implicado com essas transformações, instaura, por assim dizer, um tipo de resistência e, ao mesmo tempo, uma saída mínima à reiterada obstinação da ciência das luzes e seus valores de racionalidade, universalismo e progresso, que buscam atender, por sua vez, aos valores de totalidade (Ó, 2019). Para fazer frente a esses valores iluministas, o que o professor Jorge Ramos do Ó defende – sem ressalvas – é que a escrita acadêmica precisa ser animada pelo enigma que recusa a simplicidade dos esclarecimentos e das explicações ou, ainda, o veredito apaziguador do certo, tampouco a acomodada adequação às normas; afinal, trata-se mais de não se aprisionar na busca pelo verdadeiro: habitante costumaz de qualquer final de arco-íris.

Uma escrita acadêmica que tensiona os valores iluministas pode ser operada por uma lógica distinta à reconhecimento. Ó estabelece essa diferenciação, a fim de marcar uma determinada política de escrita e, assim, tramar outros problemas e articulações. Essa diferenciação, por sua vez, constitui-se em uma abertura para a instauração da problemática do ato de literaturar que toma a escrita acadêmica em

Educação para atravessá-la pela escritura (Barthes, 2004). Assim, pode-se compreender que a peculiar forma da escrita inventiva não é propriamente uma técnica da mão, tampouco uma novidade a ser seguida, e menos ainda um “dom” de poucos, mas um procedimento ético e indissociável do corpo que, incapaz de se reconhecer na identidade da autoconsciência, realiza a experiência de si, sempre com o outro.

Constata-se, sem dúvida ou hesitação, que pela escrita genealógica de Jorge Ramos do Ó, tanto a leitura quanto a escrita poderiam mostrar-se, inclusive, provocante e ponto, e vírgula, e reticências, e exclamação e, e, e. Sim! Diante dessa multiplicidade de referências trazidas pelo professor e pesquisador da Universidade de Lisboa, foi possível traçar o acolhimento da palavra do outro, a conversação como escuta, o pensar por conta do fluxo da leitura e da escrita, a polêmica antiga como forma de atualização dos problemas contemporâneos da academia.

Portanto, tratar-se-ia mais de seguir lendo e escrevendo como se ato fosse, de modo que “a tal da escrita acadêmica” possa aproximar-se mais de uma brincadeira capaz de disparar outras escritas.

Uma escrita acadêmica como ato de literaturar

Entende-se que em educação a lidação com a escrita acadêmica mostra-se amplamente atravessada por uma produção baseada na semelhança, ou seja, aquilo que leio passa a ser reproduzido em uma escrita que visa, por assim dizer, constituir-se em um tipo de confirmação dessa “matéria lida” – mesmo quando estabelece uma crítica, melhor dizendo, naqueles momentos em que se busca tensionar o lido, de modo a construir uma argumentação contrária

àquela apresentada pelo autor. Em ambos os casos, entretanto, o que se efetiva é tão somente uma oposição ou uma validação diante daquilo que foi lido.

É nesse sentido que, para uma escrita pelo ato de literaturar, a escrita acadêmica em Educação parece estar enclausurada por um binarismo que condiciona tanto a leitura como a escrita a dois movimentos: um implicado em reiterar constantemente aquilo que já foi escrito – em outras palavras, tratar-se-ia de uma manutenção das palavras do autor –, e outro que busca instaurar uma oposição a tudo que já foi escrito e vai em direção oposta ao da manutenção das palavras do autor, pois se inflama pelas denúncias, pelos queixumes e pelas sementes de linhaça de uma verborragia imprópria.

Em ambos os casos, a escrita acadêmica em Educação estaria limitada às demandas de servidão e de utilitarismo cada vez mais insidiosas e, desse modo, tenderia a aproximar-se daquilo que o crítico literário francês Roland Barthes (2013) defendeu no ensaio “Escritores e Escreventes” como sendo o produto de um “consumo”. Para Barthes, a escrita acontece sempre à sombra de institucionalizações diversas. Ele cita a universidade (em razão de ser uma instituição implicada com a pesquisa) e a política como instituições responsáveis, em grande medida, por validar essa escrita transitiva, utilitária e comunicadora.

No entanto, quando se toma a escrita acadêmica em Educação como ato de literaturar, ela, ora sim, ora não, pode mostrar-se livre desses empecilhos da reprodução e das mágoas de ser tão somente o produto do consumo de uma instituição, ou seja, ela,

deslocada, ao tensionar tanto o enclausuramento pelo binarismo bem como as demandas de servidão e utilitarismo, pode ficar nesse lugar de clausura e, nesse sentido, poderia “sair das relações conhecidas e, portanto, já confortáveis, que temos tido com a linguagem [...] para deixar para trás os conceitos que antes produzimos e os territórios que eles desvendaram” (Ó, 2019, p. 79).

Na esteira desses tensionamentos, o professor Jorge Ramos do Ó questiona intensamente a dependência da escrita em relação à leitura e vice-versa. Para o autor, a escrita torna-se uma forma de demonstrar o quanto a leitura consegue assimilar a verdade que se encontra nas fontes de consulta, ou seja, a escrita dependeria da leitura como uma fonte de informação, que reproduziria “o grande livro do mundo” (Ó, 2019, p. 35). Ora, se apenas caberia à escrita acadêmica em Educação reproduzir esse livro – como um modo para repetir indefinidamente aquilo que já se sabe –, então a escrita feita na universidade sofreria, por assim dizer, uma espécie de “rarefação da escrita” (Ó, 2019, p. 35), isto é, uma rarefação de si mesma, pois escrevendo não escreve.

A despeito disso, para o autor de *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade* (Ó, 2019), essa escrita inventiva precisa ser disparada pela leitura – e, nesse sentido, os textos clássicos são incontornáveis –, pois uma escrita do devir estaria condicionada pelo prazer de um jogo em que as “regras” estão mais no leitor do que propriamente no autor. Daí a importância do gesto que pervaga e erra, expandindo-se na direção de uma escrita inventiva, que ensaia a si em meio à herança.

De igual modo, o processo de deslocamento da escrita acadêmica em Educação para uma escrita pelo ato de literaturar é disparado pela leitura de um fio de escritura (Maruju, 2023) arrastado, sem resistência ou hesitação, da obra *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade* (Ó, 2019). No entanto, esse fio de escritura mostra-se de difícil trato, pois convoca a “tal da escrita acadêmica” a estabelecer um imbricamento pelo qual ela poderia também “ocupar por inteiro o lugar [de uma escrita] do escritor, isto é, [...] [uma escrita] que afirma no espaço público *a palavra indiferenciada*” (Ó, 2019, p. 242, grifo nosso). Trata-se, portanto, de uma escrita acadêmica em Educação que se faz, minimamente, desobrigada da reprodução estéril de citações e queixumes de semente de linhaça, pois pelo ato de literaturar pode ensaiar (Skliar, 2014) o *cinzaescuroestriado* de escrituras alhures.

Dessa maneira, que para uma escrita pelo ato o pesquisador poderia também se acerrar dos conselhos de escritores como mais uma possibilidade para que a escrita acadêmica pudesse continuar. Isso poderia ser de grande valia, tendo em vista que tal escrita que se faz em pesquisa é, ao mesmo tempo, sólida e frágil (Entrevistas [...], 2011).

Para o escritor argentino Júlio Cortázar (1914-1984)³⁶, a literatura, na sua dimensão de leitura e escrita, constitui-se também em uma singular forma de jogo no “qual a gente pode colocar a nossa vida.

³⁶ Júlio Cortázar, além de escritor, foi tradutor e, sem recusar a nacionalidade argentina, optou por adquirir a nacionalidade francesa. Conhecido como um dos autores mais singulares de sua época, ele, como um mestre da história, escreveu prosa poética e conto em geral, além de romances. Sua literatura situa-se entre o real e o fantástico.

Pode-se fazer de tudo por esse jogo” (Entrevistas [...], 2012, p. 239). Uma escrita acadêmica em Educação, assumida como esse jogo, teria como “função” fazer-se inacabada e, em razão disso, “em vias de fazer-se”, haja vista que outra coisa não pode. Essa condição de inacabamento da escrita acadêmica enquanto ato de literaturar não se constituiria, de modo algum, pelas conjecturas do sofrimento, da dívida, da incompletude ou qualquer assemelhado à escassez tingida de preciosismo. Trata-se mais de uma condição *sui generis* para que a vida e a literatura (Deleuze, 2011) amalgamadas ao ato de literaturar possam continuar atravessando a escrita, e, de igual modo, a escrita faça com que a vida transborde e entorne, ou seja, derrame-se sobre a escrita acadêmica como se um jogo de azuis escadas fosse. Um jogo pelo qual *pouco importa* subir ou descer, pois anseia mesmo crescer, proliferar, desmesurar-se em ato de literaturar a própria vida.

Literaturar com as mãos de Jorge

Uma escrita acadêmica em Educação ensaiada com as mãos de Jorge vai assumir que a leitura não pode acontecer apartada da escrita e que essa escrita transbordada em ato de literaturar mostra-se doce-amarga; na medida em que pode, ora sim, ora não, imiscuir em cada palavra de gosto hirto, em cada frase embolada, em cada leitura desmesurada, *um agir de outro modo*; ou seja, pode fazer-se esgarçada das nuances apaziguadoras, desbotada das tonalidades salvacionistas e, por conseguinte, transmutada na coisa vida, na coisa veia explosiva, na coisa ato e mais nada.

Uma escrita acadêmica em Educação ensaiada com as mãos de Jorge vai mostrar frente e verso o cinzaescuroestriado de uma escrita que se mistura, a cada leitura, aos reboiços de nuvens em incongruências, que – inclusive – tem potencial para inflamar a si própria com uma certa coragem filigranada para enfrentar as paralisias diante da dureza das formas e da submissão às normas. Condições que se apresentam, *vezapósvez*, tanto como impeditivos quanto como escusas para que a escrita acadêmica possa fazer-se outra e recusar-se a apenas “tentar não compreender, só assim se fica vivo, tentando não compreender” (Hilst, 2018b, p. 93). Então, abrir-se-ia para que uma fruição literária e filosófica irrompesse entre a leitura e a escrita.

Uma escrita acadêmica em educação ensaiada com as mãos de Jorge vai romper com o cerco da servidão e do utilitarismo, pois não está orientada em uma busca pela verdade, o que lhe permite suspender, minimamente, a relação já *tão, tão, tão* desgastada e fatigada entre verdade e conhecimento. Logo, pelo ato de literaturar, ensaia-se uma espécie de artesanaria, voltada a “ocupar por inteiro o lugar do escritor, isto é, do actor social que afirma no espaço público a *palavra indiferenciada*” (Ó, 2019, p. 242, grifo nosso).

Uma escrita acadêmica em educação ensaiada com as mãos de Jorge vai continuar; não no sentido da sua simples manutenção, mas para colocar em suspenso esse paralelepípedo em chamas, que atende pelo nome *escrita* e pelo sobrenome *acadêmica*; assumindo, sem dúvida ou hesitação, que “a grande perturbação da escrita é essencialmente teórica e

política, na medida em que todo o real precisa de se ver ficcionado a fim de ser pensado” (Ó, 2019, p. 105).

Uma escrita acadêmica em educação ensaiada com as mãos de Jorge se faz ato de literaturar toda vez que ler e escrever “academicamente” arrastar consigo as mucilagens de uma inventividade destituída de qualquer predominância de novidade neoliberal, pois afastada daquela criatividade simplória e comunicadora pode aproximar-se das incongruências de melação para, talvez assim, continuar a *escrever*, a *escrever*, a *escrever* sem interrupção, apressadamente, como um obsceno ato de amor.

Referências

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**: seguido de novos ensaios críticos. 2. ed. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).

BARTHES, Roland. Escritores e escreventes. In: BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. 3. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013. p. 31-39. (Coleção 24 dirigida por J. Guinsburg).

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 11-16.

ENTREVISTAS da Paris Review. Tradução de Christian Schwartz, Sérgio Alcides. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. v. 1.

ENTREVISTAS da Paris Review. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. v. 2.

HILST, Hilda. **Da prosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018b. v. 2.

MARUJU, Viviane Cristina Pereira dos Santos. **Literaturar**: uma escrita pelo ato. 2023. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/13153>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Ó, Jorge Ramos do. **Fazer à mão:** por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Saguão, 2019. (Coleção Sagaz).

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem.** Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2014.

Café LiterArte: uma xícara de sabor, saber e inclusão

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Arte. Leitura literária. Literatura. Inclusão.

*Alcione Moraes Jacques
Mestra em Letras pela UCS e doutoranda em Educação
no PPGEdu-UCS, docente no Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
(IFRS)*

*João Carlos Cavalheiro
Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ e
doutorando em Educação no PPGEdu-UCS, docente no
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Rio Grande do Sul (IFRS)*

A segunda edição do projeto Café LiterArte: uma xícara de saber e sabor com erudição, que tem como objetivo continuar desenvolvendo estratégias para despertar o interesse dos jovens pela leitura literária desde 2022, em sua segunda edição contou com a participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por meio de leituras de contos e poesias, aliadas a apresentações artísticas, o projeto busca não somente aprofundar o conhecimento sobre os autores e as obras, mas também aprimorar muitas outras habilidades como empatia, autoconhecimento, expressão oral e escrita, conhecimento de outros universos, conceito de alteridade, dos estudantes do segundo e terceiro anos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS – Campus Veranópolis. A ação ocorre em parceria com

as escolas municipais de Veranópolis, onde alguns grupos apresentam as obras a estudantes do Ensino Fundamental. Como estratégia metodológica, adotou-se a entrega dos textos em bandejas, junto a guloseimas e café. Os estudantes tiveram uma semana para ler e dar a resposta e, a partir disso, criar estratégias, junto ao seu orientador, para a apresentação, primeiramente no Campus e em seguida nas escolas parceiras. O grupo com estudantes de inclusão encenou o conto “O cego Estrelinho”, de Mia Couto.

A criação do projeto Café LiterArte motivou-se pela constatação da falta do hábito de leitura de textos mais longos e literários. É preciso resgatar o gosto pela leitura literária sob pena de os estudantes empobrecerem, não apenas seu vocabulário e as diferentes formas de escrita, o que é sempre recorrente nessas discussões que envolvem o uso excessivo das redes sociais e literatura. Para além disso, há outros dois aspectos importantes, o próprio desenvolvimento cognitivo, de estrutura de pensamentos, apreendidos durante a leitura de uma narrativa, observando o enredo, o cenário, a desenvoltura dos personagens, a verossimilhança com a realidade, ou a fantasia e a imaginação. E o terceiro, não menos importante, ganho que absorvemos dos textos literários é o desenvolvimento humano e emocional, com exercícios de empatia e alteridade com os personagens tão distintos e tão iguais a nós mesmos (Candido, 2011).

Durante o desenvolvimento do projeto, algumas hipóteses sobre a relação da literatura com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram surgindo. Entre elas, a possibilidade de que a arte – em consequência, a literatura – poderia ser facilitadora do processo de construção de conceitos e sinapses

importantes desde a primeira infância, por isso é essencial para crianças e adolescentes com TEA. Outra suspeita foi a de que a inclusão poderia ser facilitada por uma abordagem literária específica para o público com TEA, facilitando a sua relação e comunicação social; e, ainda, a de que a formação integral do ser humano passa pela narrativa literária, então textos que realmente sejam absorvidos pelos estudantes devem estar presentes em sua educação e lazer, mediados de forma peculiar, em que seja possível ampliar as interpretações e apresentá-las em público.

Para incentivar o gosto e hábito pela leitura de textos literários, adotou-se o método criativo que emprega práticas de caráter artístico, pautado em três fatores: o sujeito criador, o processo de criação e o contexto cultural e histórico (Bordini; Aguiar, 1988). Todos os estudantes do segundo e terceiro anos dos cursos técnicos integrados do Campus Veranópolis foram convidados a participar do projeto. As apresentações ocorreram na biblioteca do campus e nas escolas municipais, para estudantes do Ensino Fundamental.

Finalizamos corroborando com as ideias de Antonio Candido (2022), que afirma que a literatura é o sonho acordado da civilização. A leitura literária se faz necessária para que haja um equilíbrio psíquico e social, pois atua tanto no consciente como no subconsciente, por isso é fator indispensável de humanização.

Referências

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2022.

A busca por uma linguagem feminina: construções narrativas de mulheres em uma sociedade patriarcal

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Linguagem. Mulheres. Diferença.
Narrativas. Imaginário.

Natália Eilert Barella
Mestra em Letras e Cultura e doutoranda em Educação
pela UCS

Eliana Rela
Doutora e docente da Graduação e Pós-Graduação da
UCS

A construção de uma narrativa parte dos pressupostos imagéticos e linguísticos que compõem a concepção de mundo da pessoa que a escreve. Só somos capazes de narrar o que conseguimos elaborar, como nossa experiência ou a do outro, trazendo em nossas escolhas palavras, lugares e situações em que nos sentimos confortáveis e representadas, ou pelo menos sob as quais temos alguma referência de realidade.

Nossa pesquisa de Doutorado se encaminha para uma pergunta-chave em que nos questionamos: como as mulheres são as responsáveis pela criação da grande maioria das pessoas nos primeiros anos destas, através de seu trabalho (invisibilizado) de cuidado e educação, e ainda assim o sistema vigente segue as oprimindo tanto?

Para tanto, encontramos na linguagem e nas narrativas possibilidades de compreensão desse processo de permanência e rupturas que chegam ao ponto de, nos dias atuais, termos a possibilidade de compreender melhor as teias de opressão e rompê-las através de uma tomada de consciência coletiva de mulheres e homens.

Se pensarmos na força das narrativas masculinas dos últimos séculos, em contrapartida à supressão da voz feminina sufocada pela lógica patriarcal, podemos facilmente compreender por que temos tanto estranhamento ainda em ouvir mulheres, ler mulheres e entender construções lógicas diferentes do que estamos acostumadas.

Como podemos identificar nossas emoções se inclusive a construção do que deveríamos sentir e vivenciar enquanto mulheres é partilhada, em sua maioria, por homens, teóricos, escritores, compositores, etc.?

Como mulheres, crescemos ouvindo no ambiente privado outras mulheres, mas reproduzindo ideias e teorias provenientes do acordo social comum, construído majoritariamente por homens. A própria ideia do que é ser mulher é algo contraditório, uma vez que, na lógica masculina, parte de um lugar de falta, de não lugar, mas que em nosso interior sabemos ser algo nosso.

A proposta em nossa pesquisa é encontrar alguns fios que compõem narrativas de mulheres e, através deles, tecer possibilidades de outros panos de fundo para as narrativas que partilhamos, como uma forma de sermos ouvidas e acolhidas, mas, principalmente, de conseguirmos falar o que realmente temos a dizer.

Para tanto, usaremos o conceito de escrevivência da escritora Conceição Evaristo (2018), os estudos da Biologia Cultural de Humberto Maturana e Ximena D'Avila Yáñez (2009) e a Filosofia da Diferença do coletivo de mulheres filósofas Diótima, proveniente de Verona, na Itália.

Também nos propomos a escutar profundamente narrativas de mulheres, de forma intergeracional, como pressuposto e tessitura teórica e forma de expandir o acolhimento às mulheres, como contrapartida a esses anos de silenciamento. Uma escuta presente e passiva, que mais busca entender a outra pessoa do que colonizá-la com nossas próprias ideias.

Embora muitas vezes nos falte linguagem, palavras e prática para colocar no mundo a leitura de narrativas criadas por mulheres, acreditamos que, através desta pesquisa, podemos encontrar um caminho possível de abertura para a criação de novos referenciais imagéticos e narrativos de como um outro mundo pode ser experienciado, com espaços mais amplos e equânimes para todas as pessoas que aqui habitam.

Referências

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018. *E-book*.

MATURANA, Humberto; YÁÑEZ, Ximena D'Avila. **Habitar o humano**: em seis ensaios de biologia-cultural. São Paulo: Palas Athena, 2019.

TEIXEIRA, Larissa. O feminismo italiano: pensamento da diferença sexual. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 14, n. 27, p. 434-443, jan./jun. 2023.

Crianças negras: entre atravessamentos e desafios de se constituir negritude

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Crianças negras. Racismo. Negritude.

Agenor Lopes Filho
Mestrando em Educação na Universidade de Caxias do Sul

Introdução

O colonialismo e o racismo estão consolidados subjetivamente, mas também nos instrumentos teóricos replicados na prática social escolar, “se passarmos em revista vários currículos do ensino fundamental e médio, veremos que o negro, na maioria das vezes, é apresentado aos alunos e às alunas unicamente como escravo” (Gomes, 2002, p. 42). Isso posto, como duvidar que na Serra Gaúcha, lugar de maciço etnocentrismo europeu, nossas crianças negras alfabetizadas não apreciem, em seu desenvolvimento, a apropriação de uma identidade racial negativa, uma vez que o que se supervaloriza nesse local é a descendência europeia, que não é da intenção desse pesquisador apontá-la como demérito, tão pouco desqualificá-la. No entanto, recorro a cartografar esse movimento problematizando e apontando para a necessidade de olhar para a criança negra, que nesse processo tende a ser negligenciada (Gonçalves e Silva, 2015). Penso, assim, em percorrer esse recorte do espaço escolar no período da alfabetização,

problematizar essa subalternização do negro em espaços escolares, apontando para a necessidade de ações afirmativas e de valorização da estética da negritude de forma constante e, nesse encontro com o espaço de atuação do professor, potencializar práticas efetivas de combate ao racismo, pois também é de competência dos professores a desnaturalização das diferenças e estigmas produzidos pela racialização (Gomes, 2002). O desenvolvimento desta escrita trata-se de mapear a presença de crianças negras matriculadas no primeiro ano da alfabetização (em 2023), por meio do instrumento de autodeclaração de raça, respondido pelo responsável no momento da matrícula nas Escolas Estaduais do Município de Bento Gonçalves-RS, tencionado por um combate ao identitarismo e de um racismo que gera desigualdades e ainda se fortalece pela instituição escolar.

Metodologia

A metodologia utilizada para a coleta dos dados ocorreu por meio do instrumento de autodeclaração de raça, respondido pelo responsável do aluno no momento da pré-inscrição, nas Escolas Estaduais, do Município de Bento Gonçalves-RS. Essa informação é respondida no momento de realizar a pré-inscrição da criança no sistema da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em que os pais devem preencher, além dos dados do candidato, uma questão de autodeclaração racial, cujas categorias são equivalentes ao sistema classificatório adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo demográfico.

As opções para esse campo são: não declarada, parda, branca, preta, amarela e indígena. Ao ser con-

templado com a vaga na escola, essas informações migram para o sistema da Secretaria Estadual de Educação. Esse sistema é chamado de Informatização da Secretaria da Educação (ISE), e através dele é possível acessar essas informações por escola. Por não se tratar de dados públicos, a solicitação dessas informações deu-se através de Termo de Autorização Institucional enviado ao Coordenador da 16ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada nessa mesma cidade.

Resultados e discussão

A Figura 1 apresenta o modelo da ficha de pré-inscrição do aluno na rede estadual.

Figura 1: Ficha de inscrição

MATRÍCULA - CONSULTA			
Dados do Candidato			
Nome Completo do Candidato:			
Data de Nascimento:			
Nome Completo da Mãe:			
Inscrição/Matrícula:			
Município para a Matrícula:			
Documento do Candidato ou Responsável			
CPF:			
Carteira de Identidade:			
Dados de Designação			
Nome da Escola:			
Ensino:			
Curso:			
Série:		Turno:	
Geral			
Sexo	Estado Civil	Raça NÃO DECLARADA	
Neces. Especial	Atend. Educ. Especial.	E-mail	
Endereço			
Rua/Avenida	Número	Apto	Bloco

Fonte: Site SEDUC na aba Matrículas. Captura de tela feita pelo autor.

A tabela a seguir apresenta os dados de autodeclaração racial por escola. Por questões de sigilo das informações, o nome da escola será substituído e representado por letra alfabética, seguido do número de alunos e a resposta da pergunta sobre a autodeclaração de raça.

Tabela 1: Autodeclaração de raça

Ano base 2023	Não declarada	Parda	Branca	Preta	Amarela	Indígena	Total de alunos do 1º ano por escola
Escola A	0	6	28	2	0	0	36
Escola B	8	0	1	0	0	0	9
Escola C	7	0	18	1	0	0	26
Escola D	1	5	17	1	0	0	24
Escola E	23	2	5	1	0	0	31
Escola F	12	1	5	0	0	0	18
Escola G	2	4	11	0	0	0	17
Escola H	0	6	8	0	0	0	14
Escola I	0	6	33	6	0	0	45
Escola J	7	3	38	6	0	0	54
Escola K	12	6	28	3	0	0	49
Escola L	0	7	19	0	0	0	26
Escola M	1	4	16	0	0	0	21
Escola N	0	0	0	0	0	1	1
Total de alunos por raça	73	50	227	20	0	1	371

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Ao levantar este estudo, foram observados apenas os dados que se referem aos alunos do primeiro ano da alfabetização, matriculados nas escolas estaduais situadas no município de Bento Gonçalves.

Os dados nos mostram um total de 14 escolas estaduais espalhadas pelo território dessa cidade que ofertam o período da alfabetização. É importante ressaltar que, entre as 14 escolas, uma está situada em território indígena, sendo composta exclusivamente por alunos autodeclarados indígenas. Portanto, a pesquisa discorre apenas a respeito do que dizem os dados em que os responsáveis declaram que a raça da criança matriculada na escola é preta. A Tabela 2 abaixo ilustra melhor esse cenário.

Tabela 2: Mapa das escolas

Escolas Estaduais de Bento Gonçalves que ofertam Anos Iniciais	14
Número total de alunos matriculados no 1º ano em 2023	371
Total de turmas de 1º ano	17
Escolas com presença de alunos autodeclarados pretos	7
Número total de alunos autodeclarados pretos	20

Fonte: Elaborada pelo autor.

Observando a Tabela 2, o pesquisador se depara com um dado importante a ser apontado acerca da presença da negritude autodeclarada nas escolas estaduais de Bento Gonçalves. Entre as 14 escolas que ofertam o primeiro ano da alfabetização, somam-se 17 turmas desse ano curricular, correspondendo a um número total de 371 estudantes matriculados. Dentre essas 14 escolas, apenas 7 possuem crianças que foram autodeclaradas pretas no período obser-

vado, e, dentre os 371 alunos, os dados nos mostram 20 alunos autodeclarados como pretos.

A partir desses números, podemos fazer alguns tensionamentos sobre a consciência do que é ser negro para essas crianças negras situadas em território hegemonicamente branco, ao se perceberem sozinhas com suas próprias diferenças e a tensa relação de aceitação ou negação de sua negritude. Esses números também nos fazem problematizar sobre como reconstruir uma noção de negritude em um território constituído a partir de um ponto de referência único, a saber, a cultura da imigração italiana.

A negritude está presente na região da uva e do vinho, parte da tradição dessa região da Serra Gaúcha, de força turística e com princípios da fé católica, do trabalho rural e da família nuclear patriarcal. Ela se constitui nas comunidades dessa região e faz-se por meio de movimentos implicados no combate ao racismo e em enaltecer a cultura da negritude, a exemplo da comunidade *Educativa e Cultural 20 de Novembro* e do *Movimento Negro Raízes*, este último comprometido em combater os diversos focos de racismo evidenciados pelos territórios da Serra Gaúcha.

Para melhor situar o leitor, reitero que esta escrita se faz na cidade de Bento Gonçalves, Serra Gaúcha, território onde há um forte etnocentrismo. Cidade conhecida comercial e turisticamente como a terra da uva e do vinho e por suas culturas de imigração europeia, de farta culinária e arquitetura que nos remete à Itália, um orgulho da comunidade local. Isso nos leva a um ideal importante.

A comunidade de descendentes dos imigrantes italianos acredita no princípio da diferença a partir

dessas características étnicas ou mesmo regionais, e esse valor social toma proporções impactantes na medida em que a população de brancos nessa região é muito superior à de negros. Essas características podem ser excludentes, uma vez que produzem diferença e inferioridade étnica e de raça. Portanto, esse combate se faz de um lugar marcado por pessoas que se veem superiores socialmente, economicamente e culturalmente, que supervalorizam a descendência europeia e discriminam brasileiros de outras regiões³⁷, sendo politicamente um reduto bolsonarista³⁸.

Faz-se saber que a Região Sul do Brasil passou por um processo de imigração de forma significativa, principalmente de europeus, e hoje a tradição e a cultura europeia estão enraizadas nesse território. Evidencia-se, assim, um desafio de se efetivar por aqui uma educação na perspectiva da negritude de força antirracista, que só é meramente possível a partir do conhecimento da cultura de outros povos.

Com a tendência de valorização das características físicas mais próximas do padrão europeu branco, fincam-se barreiras para o povo negro que reside nesse território, pois, quando prevalece hegemonicamente em uma sociedade, uma etnia pode ser geradora de tensões decorrentes da influência e do controle por ela determinados, sejam nos aspectos da vida social, econômica ou política, estabelecendo-se um padrão imposto pela cultura do grupo étnico

³⁷ Ver reportagem em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/geral/noticia/2023/02/prefeito-de-bento-goncalves-diz-que-pratica-nao-representa-o-setor-vitivinicola-na-regiao-cleob422a-003f016mcmkp719b.html>.

³⁸ Ver em: <https://infograficos.oglobo.globo.com/politica/eleicoes-2022/mapa-votacao-municipios-e-estados-do-brasil.html#/presidente?desempenho=individual&estado=RS&municipio=4302105&candidato=Jair+Bolsonaro>.

predominante que faz sua manutenção de exclusão também pelo funcionamento de suas instituições. A escola é uma das forças de hereditariedade dos princípios e valores dessa branquitude da Serra Gaúcha.

Destaca-se, no entanto, que não se trata de uma acusação direta, mas um apontamento das estruturas sociais e institucionais, feita por um negro que nasceu e reside nesse território há 40 anos e experimenta sua negritude, agora pela perspectiva também de seus filhos.

Convém dizer que a prerrogativa de oferta desse território para imigrantes europeus deu-se a partir da ideologia de progresso social brasileira que se difundiu entre o século XIX e grande parte do século XX e não só retardou o processo de abolição do período escravagista como também serviu de lastro para apagar os rastros da negritude na sociedade (Munanga, 1999).

A ideologia do branqueamento no Brasil acreditava no nascimento de uma nova raça, “mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim desapareceriam índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o destino do Brasil como povo e nação” (Munanga, 2003, p. 10). Conforme Andrade (2023), o discurso de que o negro não servia para o processo de industrialização do país deu início a um projeto de povoar o território brasileiro num processo imigratório de europeus, para embranquecimento da população, acarretando a marginalização do negro e provocando a subalternização desse sujeito que como alternativa de sobrevivência. Restou

“vestir a máscara branca e se desviar do destino mortal do ser negro” (Andrade, 2023, p.79).

Assim, mascarar-se de branco, como pontua Andrade (2023), e a quem recorro mais uma vez, é uma forma encontrada para neutralizar as ofensas do racismo. Autodeclarar-se pardo, mesmo sendo negro, é apresentar uma defesa e resistência diante da negrura, afirmando um distanciamento da realidade pobre em que a sociedade negra vive.

Convém ainda demarcar que a ideologia do branqueamento instituída no Brasil proporcionou um colorismo de raças no nosso país, que, apesar de a ideia do branqueamento da população ter fracassado fisicamente, hoje cumpre um papel no inconsciente coletivo brasileiro, levando a uma discriminação até mesmo dentro do mesmo grupo racial, pela preferência com base na tonalidade da pele, diminuindo, assim, a força do movimento negro (Munanga, 1999).

Conforme situa a obra da psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza (1990, p. 34), “na construção de um Ideal de Ego branco, a primeira regra básica que ao negro se impõe é a negação, o expurgo de qualquer ‘mancha negra’”. Nesse contexto, é célere uma política educacional que preconize valores democráticos e de equidade em um território que conserva diferenças de ordem social, econômica, racial de gênero e de oportunidades.

Os desafios enfrentados por essas crianças negras, sendo elas as únicas na sala de aula, podem ter impactos emocionais e sociais, uma vez que podem ser alvo de racismo e discriminação, tanto de colegas como, em alguns casos, de professores. Ao se constituírem em um ambiente hostil, esses atravessamen-

tos vivos em seu processo de socialização geram marcas que acabam por dificultar a expressão de sua negritude (Gonçalves e Silva, 2015) e prejudicar o desenvolvimento dessas crianças. Nesse sentido, destaca Gomes (2021, p. 444) que:

Na educação, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje. Esse jogo complexo, que se dá imerso em complexas relações de poder, não contribui em nada na construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra as pessoas negras. Não faz a educação avançar em uma perspectiva emancipatória, antirracista e descolonizadora.

A negação da própria cor está intrinsicamente ligada às complexidades das relações raciais em nosso país, e seu combate envolve a ascensão da conscientização sobre a diversidade racial e o incentivo a aceitar todas as tonalidades de pele. Para isso, é muito importante que se enraízem, de um modo geral, atitudes voltadas para a desconstrução de estereótipos, para uma representação positiva da negritude, e que haja a promulgação de políticas que combatam a discriminação racial. Combater o colorismo (Munanga, 1999) vai ao encontro da busca por uma sociedade mais justa e igualitária, em que todas as pessoas sejam reconhecidas e valorizadas independentemente de sua cor de pele.

Penso ser importantes, com essa compreensão que Andrade (2023) suscita, com sua obra *Negritude sem identidade*, a condução de outros negros à aceitação da cor e à vivência da experiência de ser negro, entregando-se a uma história estética que só pode

ser vivida pelo negro e livre de uma identidade colonial. Assumir-se negro pondo um fim a esse projeto de apagamento do negro pelo pardo. Quem sabe assim os dados futuros sobre as crianças negras na alfabetização possam nos dizer mais da força da negritude operada também pela educação.

Referências

ANDRADE, Érico. **Negritude sem identidade**: Sobre as narrativas singulares das pessoas negras. São Paulo: n1 edições, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38-47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, jan. 2024.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: PIZA, Edith Pompeu. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2 ed. São Paulo: Vozes, 2003. p. 9-11.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

Educação popular como escape à colonialidade do saber: um relato de experiência

GT 3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Educação popular. Educação de Jovens e Adultos. Colonialidade do saber.

*Eveline Fischer
Doutoranda em Educação no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de Caxias do
Sul, bolsista CAPES*

Introdução

Cultura é um conceito plural, construído a partir de diferentes formas de interação com o meio, em variados contextos históricos. Dada a diversidade de povos existentes, não é possível que se aceite apenas uma cultura como válida universalmente, buscando a padronização de comportamentos, crenças e conhecimentos. Porém, no processo de colonização vivenciado na América Latina, após a invasão do território, houve também o que chamamos de invasão cultural, numa tentativa de silenciamento dos aspectos que caracterizavam os povos originários dessas terras, extinguindo sua originalidade.

A intenção de apagar as culturas locais se justificava pela necessidade de moldar os povos colonizados às necessidades dos colonizadores e garantir sua dominação integral. Para isso, foram criadas formas institucionalizadas de opressão, como a escola, garantindo a resolução do problema da “igno-

rância” nos territórios dominados. A forma de tratar as relações de ensino e aprendizagem, assim como a escolha de currículos e metodologias, propiciou a massificação de comportamentos tidos como socialmente aceitos. Ou seja, a educação que deveria ensinar acabou muitas vezes sendo utilizada para deseducar povos em relação a sua própria cultura.

No texto que segue, pretende-se problematizar a questão da colonialidade do saber e o modo como a hegemonia do conhecimento eurocêntrico influencia as práticas escolares ainda hoje, subjugando as identidades locais e marginalizando-as. Também será compartilhado um relato de experiência numa turma de educação popular de jovens e adultos, na qual a relação estabelecida entre professor e alunos buscou construir uma educação que valorizasse os conhecimentos individuais, buscando neles elementos para a construção das aulas e desenvolvimento das atividades.

Como método, foi utilizada a observação participante, que consiste na inserção do pesquisador no campo a ser estudado. Atuando como professora alfabetizadora numa turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto cursava a Graduação em Pedagogia, foi possível acompanhar a trajetória dos estudantes. A interação com os sujeitos observados, partilhando do seu cotidiano, foi fundamental para compreender a situação de cada um. Através desse método, a realidade escolar foi analisada na perspectiva da educação popular, tentando captar os conflitos e as potencialidades das práticas desenvolvidas.

Para completar o *corpus* empírico a ser analisado, também foi utilizada a pesquisa bibliográfica, bus-

cando em autores de referência na área da Educação suas concepções acerca dos assuntos abordados. Como forma de organização, o texto que segue está dividido em dois subtítulos: o primeiro problematiza o processo de colonização e o silenciamento das culturas locais; já o segundo aborda o trabalho com a EJA e a valorização da cultura popular em sala de aula.

1 O processo de colonização e o silenciamento das culturas locais

A história da colonização da América Latina é marcada pela opressão dos povos que aqui habitavam. Além da violência física que culminou no genocídio dos povos originários, aos que restaram foi direcionada outra forma de violência, a invasão cultural. Ao impor seus costumes e crenças, o colonizador garante que sua ocupação ocorra de forma mais rápida e eficiente. Os desdobramentos desse projeto colonizador podem ser observados em diferentes âmbitos de nossa sociedade e permaneceram por muito tempo depois de seu fim, ao revelarem uma dependência cultural permanente.

Com o desenrolar dos séculos, o colonialismo se consolidou na América Latina de tal forma que, mesmo com a independência e formação dos Estados nacionais, a lógica colonial permaneceu nas estruturas sociais, imbricada com a expansão e impacto do imperialismo e do capitalismo no subcontinente. Esta lógica, que foi construída no imaginário dos colonizados ao longo do tempo, se naturalizou na forma de uma colonização internalizada. O que resulta desse longo processo é claramente visível nos dias de hoje (Silva; Baltar; Lourenço, 2018, p. 70).

Mesmo não tendo mais a figura presente do colonizador, as populações dominadas perpetuam o imaginário de que há uma soberania no conhecimento proposto por ele, “de forma a subalternizar as formas desviantes daquela institucionalizada” (Silva; Baltar; Lourenço, 2018, p. 70). Para os autores Silva, Baltar e Lourenço (2018), o genocídio não é mais físico, e sim intelectual, estabelecendo como universal o conhecimento eurocêntrico. É possível dizer que o poder de um povo sobre outro se mantém por meio simbólico, ao silenciar suas formas de ser e de se desenvolver autonomamente.

Amílcar Cabral, um dos ativistas políticos mais importantes na luta pela libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde do colonialismo português, defendia a cultura como fator de resistência ao domínio estrangeiro. Segundo Cabral (1995), no processo de colonialidade, enquanto uma parte do povo tiver uma vida cultural, a dominação estrangeira não está segura de sua perpetuação.

A história ensina-nos que, em determinadas circunstâncias, é fácil ao estrangeiro impor o seu domínio a um povo. Mas ensina-nos igualmente que, sejam quais forem os aspectos materiais desse domínio, ele só se pode manter com uma repressão permanente e organizada da vida cultural desse mesmo povo, não podendo garantir definitivamente a sua implantação a não ser pela liquidação física de parte significativa da população dominada (Cabral, 1995, p. 357).

A cultura tem essa importância e representa esse risco por ser “fruto da história de um povo” (Cabral, 1995, p. 359). Na tentativa de combater essa colonialidade verificada em nosso processo histórico, faz-se necessário pensar o papel da educação como refle-

xão e ação sobre a realidade posta. Segundo Brandão (2006), o saber, que por muito tempo pertenceu à comunidade, foi aos poucos sendo institucionalizado, gerando uma situação de poder de quem o detinha e a quem era ensinado. O sistema formal de ensino, para o autor, desde o seu início, não conseguiu atender a todos igualmente e acabou produzindo os instruídos e os excluídos. Mas há também aqueles sistemas que coexistem com a escola, como o ambiente de trabalho, as famílias e as comunidades, que vão se tornando formas plurais de educação do povo, ensinando a cada sujeito os saberes necessários para pertencer àquele grupo social.

Na década de 1960, o conceito popular era alusivo a uma condição de classe. Hoje, configuramos como popular todos os que se encontram em uma situação desigual, seja por sua cor, condição econômica, gênero, profissão, entre outros. A educação popular é ampla, envolve situações escolares, formais e não formais. Mas, em qualquer dimensão, para ser configurada como tal, deve privilegiar o trabalho *com* o povo sobre a educação e reconhecer o saber como cultura, que deve partir dos conhecimentos que o povo possui.

Importante salientar a diferença de um modelo escolar centralizador, hierárquico e por muitas vezes lento e burocrático, de um trabalho pedagógico dinâmico de movimentos. Os movimentos populares conseguiram garantir a desmarginalização de quem até então vivia à margem de um sistema, inclusive escolar. A educação de adultos é um bom exemplo disso, quando tenta garantir a inserção desses sujeitos no pleno exercício de sua cidadania.

Brandão (2006, p. 46) reflete sobre a necessidade de se promover uma educação libertadora, que garanta que a educação popular cumpra realmente o seu papel, defendendo a educação como

[...] instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares, de um “saber dominante” de efeito “ajustador” à ordem vigente – este é o sentido em que ela se propõe como uma ampla *ação cultural para a liberdade* a partir da prática pedagógica no momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores.

Somente dessa forma é possível romper com uma educação a serviço da colonização do saber, que oprime e silencia as minorias.

2 O trabalho com a EJA e a valorização da cultura popular

Uma aluna em especial perguntou minha idade no terceiro encontro, quando trabalhávamos sobre identidade. Quando saciei sua curiosidade, ela comparou sua trajetória com a minha, tentando justificar o motivo que a fez desistir dos estudos e de estar naquela sala ocupando um lugar que, pela sua expressão e pelo seu próprio julgamento, era “inferior” ao meu. Exemplos iguais a esse, de posturas fragilizadas e egos abalados, apareciam em praticamente todos os nossos encontros. Era uma turma de Educação de Jovens e Adultos, que fazia parte de um projeto de extensão desenvolvido pela universidade. Contava com apenas cinco estudantes, da etapa de alfabetização. Eu ainda estava no início da Graduação em Pedagogia, tinha por volta de 20 anos e havia trabalhado apenas com a Educação Infantil. Sentia um

distanciamento por parte das senhoras com mais idade pelo fato de eu ser muito mais jovem que elas e por estar “fazendo faculdade”. Esse distanciamento eu percebia pela vergonha de perguntar, de tirar suas dúvidas, de poder parecer infantilidade elas não saberem de algo e até na forma como se dirigiam a mim, ao me chamar de “senhora”.

Percebia que os alunos não se sentiam capazes de atingir grandes objetivos. Sendo assim, muitos momentos de nossas aulas eram dedicados ao diálogo, em que eu procurava escutá-los, valorizar suas contribuições, motivá-los e ouvir suas angústias e desejos. Outras vezes eu tentava problematizar alguns assuntos de ordem cotidiana, como o preço do gás, da água ou algumas notícias que estavam em pauta na mídia, para escutar o que pensavam sobre o assunto e termos momentos de conversa com maior aprofundamento de questões que estavam muito superficiais para eles. Essas conversas acarretavam momentos prazerosos que me possibilitaram saber mais sobre suas vidas e algumas situações que vivenciaram com cada um dos temas abordados, o que considero indispensável em um ensino que preza o respeito aos educandos.

A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encon-

tram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 127).

Essa diversidade de idade, objetivos e expectativas era o que mais me angustiava no trabalho com a EJA. Mesmo sendo uma turma muito pequena, havia dois adolescentes com Síndrome de Down que ainda estavam na primeira etapa da alfabetização, reconhecendo letras e sons; duas senhoras que já escreviam e liam palavras simples; e uma que já estava consolidando sua alfabetização, interpretando frases e textos com maior autonomia e conseguindo expressar suas ideias por meio da escrita. O planejamento de cada aula necessitava de momentos de integração e atividades comuns, mas também de muitos atendimentos individuais para tentar desenvolver com cada um as habilidades de que necessitavam.

Durante nossas rodas de conversa, conforme o tema abordado que daria sequência à aula, muitas crenças apareciam. Seus saberes a respeito de fatos e acontecimentos eram permeados pela tradição de suas famílias e pela fé que cada um possuía. Nunca tive um vínculo muito forte com nenhuma religião, e por muitos momentos senti uma vontade enorme de questionar algumas falas, porque, ao meu ver, precisava dizer a eles que algumas coisas não eram exatamente como acreditavam. Essa talvez foi a minha maior aprendizagem, saber que cada um tem a sua verdade e que julgar a crença do outro conforme o meu ponto de vista era totalmente contrário ao que eu queria ser como profissional. A Educação de Jovens e Adultos também tem a “forte missão de resgate e va-

lorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113). Seguiu pelo caminho da pergunta, sem invadir a crença deles, problematizando algumas questões, mas nunca induzindo a algo que não partisse deles. Não são poucas as situações em que, bem destaca Freire (2017a, p. 56-57):

Parece-nos que tais afirmações expressam ainda uma inegável descrença no homem simples. Uma subestimação do seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer: o de sujeito desta procura. Daí a preferência por transformá-lo em objeto do “conhecimento” que se lhe impõe. Daí este afã de fazê-lo dócil e paciente receptor de “comunicados”, que se lhe introjetam, quando o ato de conhecer, de aprender, exige do homem uma postura impaciente, inquieta, indócil. [...] Esta descrença no homem simples revela, por sua vez, um outro equívoco: a absolutização de sua ignorância.

A forma como definimos essas pessoas também é algo que revela muito do nosso ponto de vista. “Definir as pessoas em termos negativos é parte do problema do discurso dominante. Definir uma pessoa, por exemplo, como ‘analfabeta’ (quer dizer, em termos do que lhe falta, em lugar do que a pessoa possui e faz) constitui exemplo relevante para esta discussão” (Fasheh, 2004, p. 157). Esse discurso foi por muito tempo usado em campanhas de alfabetização em massa, ao configurá-las como um problema da sociedade (Haddad; Di Pierro, 2000). Essa visão reducionista do público que acessa a EJA me fez ter ainda mais cuidado ao preparar as aulas e questionar os discursos que ouvia e ainda ouço de que o

analfabeto não é um ser humano completo, que é necessário “salvar” essas pessoas.

“*Eu não sei*” era a frase que eu mais escutava em sala de aula, mas na verdade significava que não sabiam da forma ortográfica, culta. Certa vez uma das senhoras me disse que o sonho dela era poder escrever ela mesma a lista do mercado, pendurada na geladeira do restaurante em que trabalhava, o que precisava solicitar para ser comprado ao seu chefe. Disse que sempre pedia para alguma colega escrever, mas que “era ela quem sabia o que faltava”. Se era ela quem sabia o que precisava ir para a lista, ficava imaginando como era ter que pedir para que as outras escrevessem. Foi a partir dessa fala que realizei um planejamento de atividades em cima de ingredientes que utilizava na sua cozinha. Depois de algumas semanas ela chegou na sala de aula contando que havia criado coragem para escrever *tomate* na lista, mas que o fez meio escondido, quando ninguém estava no ambiente. Uma das colegas viu e perguntou quem havia escrito, e ela respondeu da pia onde estava: “*eu, ora, estava faltando e eu coloquei na lista*”. É possível dimensionar o quanto aquilo significou para ela, o uso que ela fez de nossas aulas para promover a sua autonomia.

Outro ponto que eu trabalhava com cuidado eram as atividades desenvolvidas. Procurava evitar usar livros destinados às crianças do Ensino Fundamental, por trazerem exercícios infantilizados, com elementos que não eram a realidade do meu público. Eu defendia que priorizar atividades que valorizassem suas experiências traria melhores resultados. Em um dos encontros, uma aluna pediu que eu trouxesse para a sala os “livros de escola”, as cartilhas,

“porque lá tinha muitos textos para ler”. Certamente atendi seu pedido e levei até eles os livros solicitados, enfatizando o motivo que me fez optar por não centrar meu trabalho neles. Exploraram livremente os livros, mas disseram preferir continuar trabalhando com as atividades que eu vinha proporcionando e não aderir às propostas pelas cartilhas. E assim segui na nova experiência que me foi designada, trabalhando por um ano para que as aulas que eu planejava semanalmente conseguissem sensibilizar meus alunos e servissem de apoio para eles alcançarem seus objetivos. Sem ignorar a existência de cada um até aquele momento e sem esperar que a alfabetização apagasse quem eram.

Minha preocupação é garantir que o aprendiz não perca o que já possui; que ser alfabetizado não pode ser considerado superior a outras formas; que o aprendiz possa utilizar o alfabeto, em vez de ser usado por ele. Em outras palavras, minha preocupação é garantir que, no processo de erradicação do analfabetismo, não esmaguemos os analfabetos (Fasheh, 2004, p. 163).

A educação entendida como prática da liberdade (Freire, 2017b) não pretende adaptar os sujeitos a uma cultura dada, nem simplesmente transferir saberes, mas auxiliar no processo de emancipação dos educandos, valorizando suas práticas e proporcionando momentos de discussão da realidade para então poder desvelá-la e se posicionar no contexto em que vive.

Considerações finais

O texto apresentado teve o objetivo de relatar uma experiência vivenciada na Educação de Jovens e Adultos e analisá-la a partir dos pressupostos da

educação popular como forma de escape ao que denominamos colonialidade do saber. A invasão cultural foi mais uma forma de violência dos colonizadores contra os povos originários aqui presentes, com o objetivo de perpetuação do poder, e seguiu de forma simbólica mesmo depois de nossa independência. Apesar das tentativas constantes dos educadores de romper com uma prática educativa que somente reproduz os discursos dominantes, essa forma de colonização produziu efeitos tão marcantes em nosso processo histórico que é necessário refletir se nossa prática cotidiana não coloca a educação a serviço do silenciamento das minorias.

Através da contribuição dos autores citados ao longo do trabalho, entende-se que a cultura é uma forma de resistência e que a escola não pode mais estar a serviço da normalização dos sujeitos. Ao contrário, deve ser um lugar de acolhimento e encontro da pluralidade cultural que temos em nossa sociedade. Esse encontro de diferentes saberes é o que faz da escola um espaço único para a construção de novos conhecimentos. A educação deve privilegiar a reflexão e a ação sobre a realidade, valorizando os conhecimentos individuais e compreendendo os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

A educação popular, ao privilegiar o trabalho com o povo e o saber como cultura, questiona práticas que consideram os estudantes como seres vazios que necessitam ser preenchidos com o conhecimento universal. Quando o processo educativo é reduzido à mera instrução e apresentação das verdades historicamente construídas, é negada sua possibilidade de ser descobrimento.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.
- FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 157-169, abr. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017b.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.
- SILVA, Fabrício Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 12, n. 1, 2018.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, Rio de Janeiro, maio-agosto 2003. p. 5-15. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 jul. 2024.

Cenas de alfabetização

GT3: Diferença, Linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Alfabetização. Ateliê. Heterorritmia.

Marlí De Conto Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul

O texto a seguir percorre uma breve reflexão sobre a alfabetização. Através do objetivo geral de cartografar cenas do modo como as alfabetizadoras do Município de Veranópolis alfabetizam, surge a pergunta de como as alfabetizadoras participantes do ateliê alfabetizam. Monta-se o ateliê convidando estas a escreverem as suas cenas a partir das vivências de alfabetização que acontecem em suas salas de aula. Os ateliês ocorrem em três entradas – presencial, em encontros pelo Google Meet e através de e-mail e *WhatsApp*. A oportunidade gera 15 cenas alfabetizadoras, que são escritas pelas professoras alfabetizadoras do Município de Veranópolis.

No transcorrer da escrita, retoma-se a pergunta da dissertação para afirmar que as participantes do ateliê alfabetizam com o que Barthes (2003b) denominou “modo de viver junto”. O método utilizado para atingir esses objetivos e responder a pergunta é a cartografia por cenas; a cartografia é um método desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995), e as cenas por Rancière (2021). Ela tece um jeito para a escrita, o seu método é a alfabetação, que é a ação de escrever cenas de alfabetização.

Este texto carrega junto de si escritas literárias de cenas da obra *Lições de casa* (Ladeira, 1978),

um livro literário que vem para a pesquisa como um companheiro, atravessando a escrita da dissertação. Nele são encontrados autores que escrevem cenas de sua experiência escolar, e tais cenas impulsionam o ato de escrever este capítulo. Além desse livro, também há companhia da literatura acadêmica com o artigo de cenas de uma vida de professora, escrito pela professora e pesquisadora Corazza (2005). Para ampliar os estudos sobre o método, Ela³⁹ estuda o livro do filósofo francês Jacques Rancière (2021) sobre o método da cena.

Quanto aos estudos específicos sobre o funcionamento das pedagogias da alfabetização, estes encontram-se em Matos (2009), Mortatti (2000, 2004) e Soares (2001). As cenas dos ateliês com as alfabetizadoras são correlacionadas às noções de ritmos, idiorritmia e heterorritmia, que estão em Barthes (1980, 2003a, 2003b). Já Matos (2023) se encontra através do conceito de solidão, e Costa (2017) é um apoio para tratar do conceito de solidão e de prática docente.

O texto se encaminha com o fechamento investigativo, em que se tem a presença dos estudos do escritor francês Barthes (1980, 2003a, 2003b), quando este define o ato de viver junto. Esse ato implica duas rítmicas, a heterorritmia e a idiorritmia. As cenas alfabetizadoras, escritas pela heterorritmia, expressam as práticas das pedagogias alfabetizadoras, que por sua vez são descritas desde os métodos de alfabetização, passando pelos processos psicogenéticos e pelo letramento. As próprias cenas de heterorrit-

³⁹ A personagem cartógrafa que entra em cena na escrita da dissertação, o pronome pessoal Ela, vai sempre aparecer no texto com a primeira letra maiúscula.

mia também expressam uma tentativa de ritmo de alfabetização, que busca o movimento da idiorritmia – movimento de retirar o mais singular daquilo que se passa durante o processo de alfabetização da sala de aula.

Ateliês

Quando duas crianças desejam dar aulas ao cachorro de estimação da família que fora adquirido para “distrair as crianças” (Colasanti, 1978, p. 103), com o intuito de ensinar o animal a falar, o que acontece é uma reviravolta no mínimo divertida. Uma cena que carrega traços de reprodução de lições escolares, como o ensino das vogais, palavras e frases. Também de práticas de adestramento, faz-se render à paixão em uma literatura leve e contagiante de escrita “recordando cenas de infância” (Ladeira, 1978, p. 7), escritas a partir de imagens e reescritas quando adultos por ícones da literatura. Inclusive por um dos colegas que “saiu muito cedo da classe, mas deixou sua lição feita” (Ladeira, 1978, p. 9).

Esta é uma das cenas impulsionadoras do ateliê, por isso Ela, junto com a pesquisa, convida as colegas para a escrita das cenas de como as professoras alfabetizadoras participantes do ateliê alfabetizam.

Em um dia, Ela lembra que 12 de setembro de 2023, data desse ateliê, se completam 17 dias do falecimento de Emília Ferreiro, que ocorreu em 26 de agosto de 2023. Tal data passa diante da ligeireza de ir para o ateliê. Ela segue para o ateliê de carona com uma colega, vê uma mensagem que a orientadora colocou e, agora, com uns minutos de tempo, vai ler. A leitura é do texto do jornalista e professor universitário

rio da USP em São Paulo Rodrigo Ratier⁴⁰ (2023), que cita as duas mortes da psicolinguista Emília Ferreiro. Ao longo do texto, Ela recorda de um trecho de sua literatura de paixão, quando Callado (1978, p. 46) escreve “Como aquele artista que, já indiferente ao que criou, à perfeição que lhe custou suores e gemidos, contempla com o rabo do olho a própria obra, distante, quase chateado, aparando as unhas”. Nesse caso, não é a pesquisadora indiferente à sua pesquisa, mas aquilo que podemos chamar de “descuido com a alfabetização” que matou Emília Ferreiro em 2023.

A possibilidade de um ensino que respeite o processo de aprendizagem da criança leva tempo. Dessa forma, a primeira morte da pesquisadora, segundo Ratier (2023), se deu, em verdade, indo de encontro com a necessidade de imediatismo político. Até mesmo as editoras diminuem a venda de livros didáticos, porque, com essa perspectiva, o “objeto de trabalho” da professora é o nível de conhecimento da criança, e isso não aparece nos livros didáticos. Com isso, a pesquisadora foi até mesmo responsabilizada pela diminuição das vendas editoriais. Outro motivo é que, pelas pesquisas de Ferreiro (1980), como o erro é parte do processo de alfabetização, levemente ela foi acusada de incentivar e não corrigir o erro de escritas das crianças, na escola.

Ela chega ao ateliê, ainda sob o efeito desta leitura rápida do artigo, sobre a segunda morte da pesquisadora Emília Ferreiro, e encontra uma sala com alfabetizadoras que se preocupam com a alfabetização, estas são como “o suéter do uniforme, azul

⁴⁰ Texto disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/08/30/a-2a-morte-da-pesquisadora-que-revolucionou-a-alfabetizacao>. Acesso em: out. 2023.

claro [...], reluzindo ao sol, foi um clarão azul, prateado mesmo, de doce e felpuda cachemira” (Callado, 1978, p. 54). As professoras de alfabetização são a esperança para as crianças em suas salas de aula, que aquece como um “suéter” (Callado, 1978, p. 54), são aquelas que fazem dos seus momentos de alfabetização aquilo que move, assim como Ela.

Sentadas ao redor de uma mesa comendo pipoca, umas tomando café, outras se servindo de chá, o assunto que permeia no ateliê I é sobre as enchentes que assolaram várias cidades da Região do Vale do Taquari, causando, até a data, 47 mortes⁴¹, enquanto mais de 340 mil pessoas foram afetadas. Em Veranópolis, o município inicia os Festejos Farroupilha, que seguirá a semana toda⁴². Em Nova Prata, no final de semana anterior, encerrou-se o 19º Festival Internacional de Folclore de Nova Prata⁴³. Enquanto acontecem mortes e vidas, Ela segue sua cartografia. Servindo-se de café, encontra uma professora que fala “Ah, Ela, vou ter que sair logo, porque o filho não está muito bem”, Ela diz que entende. A professora, colega dela, fala de uma cena em sua sala de aula que gostaria de compartilhar e pede se pode enviar por e-mail ou no aplicativo *WhatsApp*.

Ela, carregada das forças que a colocam ali sentada para ler a cena de sua dissertação, fala sobre

⁴¹ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/09/12/sobe-para-47-o-numero-de-vitimas-apos-passagem-de-ciclone-no-rs>. Acesso em: out. 2023.

⁴² Reportagem disponível em: <https://www.veranopolis.rs.gov.br/noticia/view/8165/festejos-farroupilhas-2023-veranopolis#:~:text=A%20Prefeitura%20de%20Veran%C3%B3polis%2C%20por,setembro%20na%20Terra%20da%20Longevidade>. Acesso em: out. 2023.

⁴³ Programação disponível em: <https://festivalnovaprata.com.br>. Acesso em: out. 2023.

sua pesquisa e lê fragmentos desta. A leitura do texto literário de Colasanti e das cenas da dissertação dEla são o convite para que escrevam as cenas. Ao final desse encontro, temos cinco cenas de alfabetização escrita pelas professoras alfabetizadoras.

Ela está sentada diante do computador, na tela está aberta a sala de Google Meet. Aguarda as colegas entrarem. Espera. Lê o texto “O burro, o menino e o Estado Novo” (Sant’Anna, 1978, p. 37) do livro *Lições de Casa*, para Ela mesma, lê a parte que diz: “Estarei de prontidão, em guarda, atrás da estação na espreita das novembradas olhando os vagões do tempo e as máquinas paradas”. Espera. Conta os dias, no Google Meet sozinha. Nessa contagem, dispara uma certeza de que nesse dia do ateliê pelo Google Meet é o 174º dia do falecimento da alfabetizadora e pesquisadora Ana Taberosky (1944 – 31 de março de 2023). Procura um texto da pesquisadora falecida, e tal texto leva até a frase da cena literária de Sant’anna (1978, p. 37), já que “Na falta do que fazer no escuro com alma acesa”. Enquanto Ela aguarda no silêncio do Google Meet, escuta só a sua voz, falando sobre as pesquisas de Ana Teberosky junto com Emília Ferreiro na alfabetização⁴⁴.

Elas estão em outro encontro do ateliê pelo *Google Meet*. A professora diz que estará no encontro porque as alfabetizadoras precisam ser unidas. Na noite programada, às 19 horas, ela aguarda no *Google Meet*. Nesse encontro, Ela não lê para si mesma. A leitura de hoje são a “Cena 36 – Chuveirinho com água” e

⁴⁴ Reportagem em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21637/ana-teberosky-quem-foi-e-seu-legado-para-a-alfabetizacao-e-letramento#:~:text=Ana%20Teberosky%20%C3%A9%20uma%20das,%C3%A1reas%20de%20Psicologia%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: out. 2023.

as cenas do texto “Uma vida de professora” (2005), da escritora e pesquisadora já falecida em janeiro de 2021, Sandra Mara Corazza. Professora Corazza também foi alfabetizadora e escreveu sua dissertação sobre alfabetização⁴⁵. As cenas do texto “Cenas de uma vida de professora” (2005) são cenas de sala de aula que mobilizam nossas escritas, mobilizou a dEla e talvez mobilize Elas.

A professora, colega dEla, escreve a cena do jogo vivo-morto com as letras P e B. Enquanto redige, fala em voz alta o que aconteceu na cena narrada. O relato das cenas de seus cotidianos escolares, de suas alfabetizações. Movidas pelo impulso do alfabetizar, as professoras querem contar, falar sobre o que fazem na sala de aula. Ao término dessa hora, a empolgação entre as professoras é tanta que queríamos continuar. Continuar a viver a alfabetização. Ela, então, reforça o convite para, na semana seguinte, encontrarem-se para mais escritas.

E assim acontece outra hora de trocas e escritas das cenas de sala de aula de como as professoras de alfabetização do município de Veranópolis-RS participantes do ateliê alfabetizam. Tudo ali é alfabetização, é a entrega de seus momentos de alfabetizar. O que as move é o alfabetizar.

Ecoa alfabetização no traçado da letra, na primeira palavra lida, naquilo que a criança carrega do ambiente letrado que vive, das tentativas, dos erros, do detalhe da cena. Ecoa alfabetização. Através do vidro da janela é possível Ela ver o campo com o pasto verdejante e ao longe árvores de cor verde mais escuro, alguns cipós de São João laranja para contrastar

⁴⁵ Período preparatório da 1ª série do 1º grau em escolas municipais de Porto Alegre. Ritual de passagem (Corazza, 1989).

com aquela cor predominante. Ela está submersa em suas inquietações, mas precisa de foco. Tira a vista da paisagem como a cena do texto “Paisagem com Menino” (Ramos, 1978), do seu livro de paixão *Lições de casa* (Ladeira, 1978), que diz:

Tirei a vista do pátio à esquerda, evitei as portas que davam à direita para a capela, tentei me concentrar no quadro. Mas não comecei logo. Talvez porque achasse descrição uma tarefa simples, talvez as dispersas demoras de mim pela sala. Os rostos aplicados dos colegas, o ranger das penas nos cadernos, um jeito de partida que se iniciava. E eu para trás, me afastando dos outros (Ramos, 1978, p. 118).

De “tarefa simples” (Ramos, 1978, p. 118) passa longe, tanto a alfabetização como a dissertação. Não usa “o ranger das penas nos cadernos” (Ramos, 1978, p. 118), Ela aperta as teclas do computador para a escrita e retoma suas cartografias. Precisa de encontros para a escrita acontecer.

Hoje conta 267 dias da perda de Magda Soares, referência mundial na área da alfabetização, vencedora do Prêmio Jabuti de Educação⁴⁶, educadora que encontra o desenvolvimento da aprendizagem do sistema de escrita e aplicabilidade desse sistema que é o letramento.

Nos “encontros pelas escritas” (Matos, 2023), Ela movimentava a leitura para escrever através de uma carta-resposta ao que Soares (1932-2023) redige às alunas do curso de Pedagogia⁴⁷, ao que estas se correspondem. Elas são movidas pelo estudo do livro

⁴⁶ Reportagem em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/livro-de-magda-soares-sobre-metodos-em-alfabetizacao-ganha-o-premio-jabuti>. Acesso em: out. 2023.

⁴⁷ Artigo disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/760>. Acesso em: out. 2023.

daquela que as inspirou durante as aulas e avançam para o poema “O que é Letramento” de Kate M. Chong (Soares, 2001), encontrado na obra *Letramento em três gêneros*. Na resposta, Magda Soares (1932-2023) diz que “a escrita é solitária, mas produzida sonhando com a leitura das pessoas com quem se quer compartilhar pensamentos, propostas, parceria” (Soares, 2019 *apud* Matos, 2023, p. 7).

É solitário quando uma alfabetizadora procura espaço para movimentar a alfabetização. É solitário quando uma pesquisadora pesquisa seu campo discursivo. Mas é encontro que uma professora alfabetizadora tem com as crianças na sala de aula, é encontro que a pesquisadora professora tem em suas colegas professoras o repertório para impulsionar a alfabetização e a escrita de sua dissertação.

Alfabetização e idiorritmia

A escrita deste texto, tomado de tentativas acerca da pergunta de “como as alfabetizadoras participantes dos ateliês alfabetizam?”, surge como uma experiência desafiadora, intensa, permeada por inquietações quanto à pergunta. Nas cenas montadas, tece-se a pesquisa na temática da alfabetização, e essas cenas perpassam os ritmos (Barthes, 2003b) impostos das pedagogias da alfabetização.

Na busca pela resposta da pesquisa, Ela encontra os fios teóricos nas escritas do professor emérito do Collège de France, Roland Barthes (1915-1980). O interesse neste capítulo é trazer as murmurações das suas aulas, possibilitando, assim, burlar a teoria e criar movimentos, já que tal professor não tinha como foco a alfabetização.

Na tentativa de estar junto, de aproximarem-se umas das outras, Elas se encontram através do ateliê. Tendo a escrita como alicerce para esse propósito e para dar a tentativa de impulsionar movimento, a possibilidade da heterorritmia (Barthes, 2003b) acontece no funcionamento das cenas escritas pelas professoras, bem como o método da cena, teoria de Rancière (2021).

Quando as alfabetizadoras são convidadas a um espaço em que se pergunta como se alfabetiza, abre-se uma brecha, uma ruptura nos ritmos das pedagogias alfabetizadoras para a problematização. É uma tentativa de soltar as amarras dos ritmos, criando a heterorritmia e possibilitando às alfabetizadoras escrever as suas cenas de alfabetização nessa escrita, iniciada por Ela com o ateliê. Já a idiorritmia é quando cada alfabetizadora tem o seu ritmo, o seu modo de alfabetizar, a sua escrita de cenas. Então, a pesquisa convida para escreverem juntas as cenas. Nesse momento, Elas mostram o seu ritmo para acompanhar os ritmos impostos das pedagogias alfabetizadoras, essa união, esse estar junto, é o que forma a heterorritmia de como viver junto e só ao mesmo tempo (Barthes, 2003b).

Se é a heterorritmia que toma o texto, a ritmia está em todas as cenas descritas na dissertação, como a produtora da verdade. A cultura das pedagogias da alfabetização, que aparecem nas cenas, demonstra aquilo que entendemos por ritmo.

A ritmia está em quem as escreve, que são as alfabetizadoras, é a tentativa de fazer traço de individualização. Sendo assim, Elas estão procurando a

sua idiorritmia para suportar os ritmos das pedagogias alfabetizadoras.

As alfabetizadoras estão só no contexto da sala de aula, uma vez que não possuem um interlocutor para conversarem sobre a alfabetização, é na solidão que tentam enfrentar os ritmos, é na solidão que alfabetizam. Assim como observamos em Ramos (1978, p. 117): “No silêncio de sol, de sozinho, os sons nascendo por dentro”. Então, a pesquisa convida para, juntas, escreverem para a dissertação, como em Costa e Costa (2019, p. 180): “Sabedores de que nos encontramos igualmente sós, solitários em determinados combates com a palavra e com o exercício de produção de um texto”.

A pesquisa é um desafio, o Mestrado exige da professora inquietantes movimentos de alfabetizar pesquisando, que é um investimento na formação de professores do nosso município. As cenas alfabetizadoras tratam desses movimentos.

Alfabetizar exige coragem para viver junto à rotina de sala de aula e às políticas das pedagogias alfabetizadoras. Os ritmos acelerados por respostas e resultados rápidos, como nas provas em larga escala, cada vez mais atreladas ao desempenho do aluno, são determinados pelo provimento de verbas para o município e mostram um tipo de imposição sobre como se deve alfabetizar.

Essa dinâmica da imposição de como se deve alfabetizar também é constituída por planilhas a serem preenchidas, avaliações voltadas para as provas de larga escala, currículo a ser cumprido, treinamentos e formações com os quais se recebe a receita de como se deve alfabetizar. Para chegar nesses urgen-

tes resultados, as alfabetizadoras se submetem a procurar soluções rápidas, como o uso das diversas pedagogias alfabetizadoras. Essas pedagogias quase sempre estão direcionadas como se houvesse novos métodos de alfabetização. Elas, as alfabetizadoras, sabem que, através do método, o direcionamento que interessa é a produtividade de resultados, que são considerados com os bons conceitos nas provas de larga escala.

A investigação acontece com as idiorritmias, os movimentos minúsculos, por isso é proposto o ateliê para perguntar para as 12 alfabetizadoras como elas alfabetizam. Estas, cada uma nas suas salas de aula, extraem das suas cenas alfabetizadoras os minúsculos, os detalhes que, neste estudo, constituem a idiorritmia – o que cada uma faz para tornar as exigências com carga alta de trabalho mais amenas, para ser possível vivenciá-las.

Quando a pesquisa chama para o ateliê e convida as colegas para a escrita, para escrever os detalhes daquilo que acontece nas salas de aula, vem como um “pegar na mão”, para juntas alfabetizarem e enfrentarem os ritmos impostos pelos métodos de alfabetização e a prova de larga escala. Esse é o suspiro com traços de heterorritmia. As cenas de alfabetização são o sopro, a possibilidade de burlar, uma forma de resistência a tal imposição. O fôlego que as alfabetizadoras levam diante do ritmo imposto pela institucionalidade do sistema das provas, do currículo, do livro didático, da severidade da dicotomia do que é certo e do que é errado no ato de alfabetizar.

Baseado nos estudos realizados a partir do objetivo geral da pesquisa, que é cartografar cenas de

como as alfabetizadoras do município de Veranópolis alfabetizam, é possível reconhecer a relevância desta pesquisa para o município, através da formação de professores, mostrando a importância da alfabetização, da ação de escrever cenas de alfabetização, percebendo os detalhes extraídos daquele momento na sala de aula.

Do mesmo modo, existe a importância de estar juntas, aqui na pesquisa, na escrita, mas principalmente de as alfabetizadoras estarem unidas para alfabetizar. Enquanto alfabetizadora, extraio destas páginas escritas a possibilidade de que Elas continuem fazendo perguntas e tenham espaço para suas idiorritmicas cenas alfabetizadoras.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula:** Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Ed. Cultrix, 1980.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso.** Tradução de Márcia Valéria Martínez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

BARTHES, Roland. **Como viver junto:** Simulações romanesecas de alguns espaços cotidianos. Cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977. Texto estabelecido, anotado e apresentado por Claude Coste. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003b.

CALLADO, Antonio. Albino Raposo Sarará. In: JULIANA, de Godoy *et al.* (coord.). **Lições de casa exercícios de imaginação.** Rio de Janeiro: HRM Editores Associados Ltda., 1978. p. 45-54.

COLASANTI, Marina. Canis Familiaris. In: JULIANA, de Godoy *et al.* (coord.). **Lições de casa exercícios de imaginação.** Rio de Janeiro: HRM Editores Associados Ltda., 1978. p. 101-114.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

COSTA, Cristiano Bedin. Roland Barthes e a aula como fantasia idiorrítmica: Proposições para um viver-junto. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v, 18 n. 51, p. 149-163, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30642>. Acesso em: jan. 2022.

COSTA, Luciano Bedin da; COSTA, Cristiano Bedin da. Short Scenes: a escrita acadêmica como combate. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 171-186, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LADEIRA, Julieta de Godoy. **Lições de casa exercícios de imaginação**. Rio de Janeiro: HRM Editores Associados Ltda, 1978.

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

MATOS, Sônia Regina da Luz. Letramento: uma escrita-encontro. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, ed. esp., 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

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

RAMOS, Ricardo. Paisagem com o menino. In: JULIANA, de Godoy *et al.* (coord.). **Lições de casa exercícios de imaginação**. Rio de Janeiro: HRM Editores Associados Ltda., 1978. p. 115-122.

RANCIÈRE, Jacques. **O método da cena**. Tradução de Angela Marques. Belo Horizonte: Quixote Do, 2021.

RATIER, Rodrigo. A segunda morte da pesquisadora que revolucionou a alfabetização. **ECO A – UOL**, ago. 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/08/30/a-2a-morte-da-pesquisadora-que-revolucionou-a-alfabetizacao.htm>. Acesso em: out. 2023.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. O Burro, o menino e o Estado Novo. In: JULIANA, de Godoy *et al.* (coord.). **Lições de**

casa exercícios de imaginação. Rio de Janeiro: HRM Editores Associados Ltda., 1978. p. 17-42.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Acolhimento de imigrantes nas escolas de Caxias do Sul: superando desafios e explorando oportunidades educacionais

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Acolhimento. Interculturalidade. Educação global. Imigrantes.

Gilvania Pires Santos Kuiava
Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

O aumento significativo de imigrantes em Caxias do Sul nos últimos anos tem apresentado desafios substanciais para o sistema educacional local. As escolas públicas municipais enfrentam a complexa tarefa de integrar estudantes de variados contextos culturais e educacionais, demandando estratégias que transcendem a mera inserção no ambiente escolar. Este estudo, parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação, analisa o impacto da migração internacional no Ensino Fundamental em Caxias do Sul, com ênfase no acolhimento dos estudantes imigrantes como um elemento fundamental para sua integração e sucesso escolar. O problema que o estudo propõe investigar é: quais estratégias de acolhimento são adotadas nas escolas municipais de Caxias do Sul para estudantes imigrantes e como essas práticas influenciam sua integração e desempenho escolar? Além disso, quais desafios e oportunidades surgem a partir da implementação dessas

estratégias, no contexto das propostas da Educação Intercultural e da Educação para a Cidadania Global?

A partir da análise das propostas de acolhimento formalizadas por duas escolas municipais, à luz das teorias propostas por Vera Maria Candau (2013) e Carlos Alberto Torres (2023), o estudo avalia as estratégias de acolhimento de estudantes imigrantes nas escolas municipais de Caxias do Sul, explicitando suas dimensões na promoção da integração escolar. Além disso, identifica os desafios e as oportunidades que surgem a partir da realidade de encontro de culturas frente a temas como interculturalidade e educação para a cidadania global, amplamente discutidos atualmente.

O estudo alinha-se ao GT ao explorar o tema do acolhimento no contexto escolar. A experiência de escolarização de imigrantes evidencia que garantir um ambiente inclusivo e assegurar os direitos educacionais é um desafio crescente para as instituições de ensino. Candau (2013) vê a educação intercultural como um processo contínuo que promove o diálogo entre culturas e valoriza as identidades culturais. A autora propõe uma educação que reconheça o “outro” e facilite o diálogo entre grupos sociais e culturais, enfrentando desigualdades e promovendo um projeto comum em que as diferenças sejam integradas construtivamente. Torres (2023), por sua vez, enfatiza a importância da educação para a Cidadania Global, defendendo a “cidadania multicultural democrática”. Para ele, a educação deve preparar os alunos para viver e colaborar em uma sociedade diversificada, promovendo solidariedade e compreensão intercultural.

No contexto do acolhimento de imigrantes em escolas, as teorias de Candau e Torres oferecem uma base para compreender e aprimorar as práticas de integração. A abordagem intercultural de Candau sugere que o acolhimento deve promover um ambiente de diálogo e reconhecimento mútuo, essencial para a integração efetiva dos imigrantes. Ao mesmo tempo, a perspectiva de Torres sobre a Cidadania Global orienta a criação de estratégias educacionais que preparem os alunos para viver e colaborar em uma sociedade multicultural, destacando a importância de desenvolver habilidades de solidariedade e compreensão intercultural.

Ambas as teorias ressaltam a necessidade de uma educação que não apenas aceite, mas ativamente integre e valorize as diversidades culturais e sociais, transformando desafios em oportunidades para o fortalecimento da coesão social e a construção de uma comunidade escolar inclusiva e globalmente consciente.

A metodologia adotada é qualitativa e analítica, abrangendo revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados, ainda parciais, indicam que o contexto escolar enfrenta desafios significativos, como barreira linguística, diferenças curriculares e necessidade de formação contínua dos professores. A barreira linguística requer programas de suporte específico, as diferenças curriculares demandam adaptações, e a formação contínua dos professores é crucial para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, a diversidade cultural também oferece oportunidades valiosas, enriquecendo o ambiente escolar, promovendo empatia e preparando os alunos para uma convivência globalizada.

O estudo conclui que a presença de estudantes imigrantes representa uma oportunidade significativa para promover a interculturalidade, valorizar a diversidade cultural e oportunizar uma formação global. Para assegurar uma educação de qualidade, é fundamental adotar práticas pedagógicas inclusivas e políticas educacionais eficazes que transformam os desafios em oportunidades e preparam os estudantes para um futuro culturalmente interconectado.

Referências

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORRES, Carlos Alberto. **Fundamentos teóricos e empíricos da educação para a Cidadania Global crítica.** Caxias do Sul: Educs, 2023.

O corpo feminino como categoria de opressão, mas também de autonomia

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Corpo. Opressão. Autonomia.
Disciplina. Sexualidade.

Marlova Jaqueline Macedo Mendes
Doutoranda em História na Universidade de Caxias do Sul

A pesquisa busca investigar como os mecanismos de poder se aplicam de maneira particular sobre os corpos femininos e explora a construção social e histórica da opressão de gênero, a fim de pensar caminhos para a autonomia feminina. O trabalho se relaciona ao GT3: (Diferença, linguagens e acolhimento) que se refere as relações de gênero e sobre como o poder age social e culturalmente sobre o corpo feminino e tem como metodologia a pesquisa bibliográfica.

O corpo é um termo com vários sentidos e não pode ser concebido *a priori*, tendo em vista que é fruto de uma construção cultural, social, econômica, histórica e que apresenta “marcas” em função desses diferenciais (Colling; Losandro, 2019).

Segundo Bowden (2020), o dualismo corpo-mente é uma das raízes da opressão feminina, em função de que historicamente se considerou que a mulher não tem controle físico e emocional sobre seu corpo, em função da reprodução, lactação, menstruação, menopausa e outras especificidades que são incontrolláveis e geraram a presunção de uma racionalidade.

dade limitada da mulher. Essa visão sustenta que o descontrolo do corpo feminino equivale ao descontrolo de sua razão.

Foucault (1987) enfatiza que o corpo feminino é objeto de controle e disciplina, e que tal prática ocorre entre os séculos XVII e XIX, com a transição do poder soberano para o poder disciplinar. De punições extremamente severas, passa-se a um controle sutil e hábil do corpo, através de técnicas específicas, criando uma “anatomia política”, que possibilita o controle eficaz e contínuo sobre o corpo, ao mesmo tempo que busca otimizar e limitar suas forças. A disciplina é realizada em várias instâncias e instituições, como na família, nas escolas, nas prisões, nos hospitais e nos orfanatos, cujo descumprimento disciplinar tem como consequência uma diversidade de punições.

A sexualidade também é alvo do poder disciplinar e teria iniciado na sociedade Vitoriana, a partir do século XVII, quando surgem os dispositivos de sexualidade ou de controle da sexualidade para as condutas sexuais indesejáveis ou “problemáticas”. São os corpos indisciplinados que devem ser corrigidos, como o corpo da mulher, cujo desajuste a qualifica como histérica, frígida, mãe indiferente aos filhos. Através de práticas terapêuticas é que esses corpos indesejáveis serão curados, seja por médicos, terapeutas e psicólogos, mas que, concomitantemente, se apropriam desses corpos (Foucault, 2021). Nessa visão do autor, percebe-se o cerceamento dos corpos femininos, que eram autônomos, sobretudo com relação à sexualidade, mas também com as práticas culturais sobre o conhecimento, que por sua vez produz processos de autonomia.

Ao se considerar o caráter histórico do corpo, verifica-se o seu pertencimento a um “tempo histórico”. Veja-se que no Brasil Colônia, permeado pela moral cristã, o corpo tinha apenas função reprodutiva, cujas aflições e sofrimentos, como as dores do parto, eram uma forma de redenção dos pecados e caminho para a vida eterna, assim como as agruras da vida conjugal, negando-se qualquer sentimento convidativo à sensualidade, pois tal pensamento seria uma forma de “queda e perversão” (Del Priore, 2009). Dessa forma, o corpo não era apenas um veículo de reprodução, mas também um campo de batalha moral, onde a pureza e a redenção eram alcançadas por meio da negação dos prazeres sensuais. Essa visão influenciou profundamente as normas sociais e religiosas da época, deixando marcas que, de certo modo, ainda reverberam na cultura e na moralidade modernas.

Veja-se que a disciplina dos corpos, mesmo que de forma diferente, ainda é um instrumento de poder. Na atual sociedade, o corpo jovem, esbelto e sexualmente atrativo é desejável, porquanto é um corpo que consome, que demanda investimentos financeiros de várias ordens, estética, cirúrgica, epistemológica, instrucional. É um corpo que necessita estar sempre consumindo para ser consumido. Pode-se dizer que é um corpo contratual, pois dele reverberam múltiplas formas contratuais, por exemplo, contrato de prestação de serviços na área da beleza, com sites de relacionamento, cursos que buscam a autoestima, entre outros.

Assim, corpos que não consomem são excluídos, como os corpos pobres, sem adornos, marginalizados, que estão à mercê da dignidade humana.

Esses corpos invisíveis são os “excluídos da história” (Perrot, 2022), e excluídos do processo de construção da autonomia, pensando em corpos femininos, o que leva a uma reprodução nos modelos educação dos filhos e filhas.

Diante do exposto, os resultados indicam que, historicamente, o corpo feminino sofreu diferentes formas de opressão, que se modificam historicamente, compreendendo-se que atualmente se verifica a opressão pelo corpo belo e atrativo como instrumento de consumo.

Ainda, entende-se que o espaço de formação acadêmica ou escolar é um espaço de reprodução da opressão por meio do controle disciplinar desse corpo, isto é, ficar sentado numa determinada posição por horas, falar apenas quando o professor solicita, limitar o conteúdo de aprendizagem ao programático. Contudo, ao mesmo tempo, pode-se converter num espaço de construção da autonomia e de protagonismo, no nosso caso, feminino, quando há acolhimento, diálogo, espaço de escuta e não cerceamento dos corpos.

Por fim, destaca-se a necessidade de uma análise crítica contínua das práticas sociais e institucionais que perpetuam a opressão de gênero, incentivando a busca por formas de resistência e emancipação.

Referências

BORDIEAU, Pierre. **A condição feminina e a violência simbólica**. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

BOWDEN, Peta; MUMMERY, Jane. **Feminismo**. Petrópolis: Vozes, 2020.

COLLING, Ana Maria; LOSANDRO, Antonio Tedeschi.
Dicionário crítico de gênero. 2. ed. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo:** condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. São Paulo: UNESP, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

PERROT, Michele. **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Orientação educacional, diálogo e formação: contribuições da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Diálogo. Hermenêutica. Orientação Educacional. Formação.

Taís Baldasso

*Graduada em Pedagogia, Filosofia e Geografia pela
Universidade de Caxias do Sul, mestranda no PPGEdu da
Universidade de Caxias do Sul*

Muito se discute a importância do diálogo em todas as áreas da Educação, pois entende-se que nela estão seres em construção, por isso a pesquisa tem seu foco no diálogo e na possibilidade deste como formação do sujeito no setor de orientação educacional escolar. Essa é uma pesquisa teórica no campo da Filosofia da Educação, que tem como conceito norteador o diálogo articulado com as questões da orientação educacional, em especial com a formação do sujeito. Tendo em vista o caráter eminentemente dialógico em que ocorre a orientação educacional escolar, em quais aspectos a concepção de diálogo como abertura em Gadamer possibilita construir referenciais teóricos que embasam a atuação profissional do orientador educacional?

O trabalho possui estreita relação com o grupo de trabalho escolhido, visto que o embasamento teórico será sobre os estudos do filósofo Hans-Georg Gadamer e a hermenêutica filosófica. O objetivo da

pesquisa é compreender a concepção hermenêutica do diálogo, desenvolvido por Hans-Georg Gadamer, e sua contribuição para a formação do sujeito no setor de orientação educacional escolar.

Para que o objetivo seja atingido no decorrer dos estudos, pretende-se aproximar a concepção de diálogo com o setor de orientação educacional, objetivando a formação do sujeito. A produção teórica de Gadamer possibilita a relação entre orientação educacional, abordagens como a escuta, a abertura, o outro, a incapacidade para o diálogo, a experiência e a hermenêutica, permitindo que sejam desenvolvidas novas interpretações sobre a temática da formação. Esses primeiros temas constituem, no presente trabalho, a base conceitual em torno da formação do sujeito no setor de orientação educacional escolar. Esta será uma pesquisa qualitativa, teórica e conceitual do tipo exploratório descritivo.

Para a pesquisa, são estruturantes as obras do autor Hans-Georg Gadamer, deste autor importa o conceito de diálogo e abertura. Para o embasamento teórico da Orientação Educacional, a autora estruturante é Míriam Paura Sabroza Zippin Grinspun, da qual temas como a história da orientação educacional no Brasil e a atuação do profissional orientador educacional nas instituições de ensino serão trazidos para a reflexão.

Pretendendo relacionar a concepção do diálogo com a formação e a educação, busquei auxílio nas obras de Hans-Georg Flickinger, Nadja Hermann e Vanderlei Carbonara. Para o conhecimento na atuação do profissional orientador educacional, foram

lidas produções de Selma Garrido Pimenta e Wilma Millan Alves Penteado.

O diálogo, no setor de orientação escolar, é a forma de mediação das experiências com a formação; os próprios sujeitos constituem-se eles mesmos a partir do horizonte dialógico em que se situam. É nessa situação que podemos considerar que há efetivamente um aprendizado. Para o pensamento hermenêutico de Gadamer, devemos perceber aqui o papel fundamental representado pelo diálogo, uma vez que, somente através dele, é possível a aprendizagem. Hermann enfatiza que só podemos aprender pelo diálogo, porque nesse processo é o próprio sujeito quem se educa com o outro.

Na filosofia, a questão do diálogo se mostra muito presente, tal como Sócrates, um dos filósofos antigos, visava ao diálogo como método educativo, com o objetivo de liberar todos os raciocínios errados para se chegar a um pensamento mais rigoroso. O filósofo Gadamer destaca a importância das relações dialógicas na sociedade atual, afirmando que isso deverá ser uma questão de sobrevivência, já que o eu só se compreende na relação com o outro. Para ele, a verdade encontra-se no diálogo, ou melhor, só é possível chegar à verdade por meio do diálogo. Gadamer descreve diálogo como aquilo que deixou uma marca e que possui uma força transformadora.

Carbonara, em seu texto sobre Educação e diálogo, relaciona o conceito de diálogo com a Educação, traz para a reflexão o diálogo como autocriação e apresenta o diálogo como abertura, outro conceito que abordarei no presente trabalho. Corroborando com a ideia de Carbonara, é perceptível que o espaço

escolar oportuniza as vivências de experiências, de diálogo e de formação. Todo o conhecimento provém da prática social e é um empreendimento coletivo que, portanto, não se produz na solidão do sujeito.

A Educação é educar-se, disse Gadamer. Pode-se pensar a Educação como uma das formas de realização humana, como uma oportunidade de o sujeito descobrir a si mesmo e o mundo, como um processo de atualização de todas as potencialidades humanas, numa linha de conscientização de si e da realidade. O objetivo do processo educativo seria a situação, a ação e a realização humana. O aluno está situado no contexto social, com o qual dialoga criticamente e transforma-se.

Referências

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. 2013. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GADAMER, H-G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GADAMER, H-G. **Verdade e método II: complemento e índice**. 2. ed. Petrópolis: Vozes/Editora Universitária São Francisco, 2004.

GRINSPUN, Míriam P. S. Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

O brincar de crianças com deficiência intelectual na teoria histórico-cultural: algumas considerações teóricas

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Brincar. Deficiência Intelectual. Teoria Histórico-cultural.

*Bruna Silva Grabowski
Psicóloga e mestranda em Educação na Universidade de
Caxias do Sul (UCS)*

*Cláudia Alquati Bisol
Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia na
Universidade de Caxias do Sul (UCS)*

Introdução

Pesquisar o brincar de crianças com deficiência intelectual implica um mergulho sensível na infância, alicerçado sobretudo nas áreas do conhecimento, Educação, Psicologia e estudos críticos da deficiência. O referencial teórico norteador centra-se na teoria histórico-cultural de Vigotski, a fim de conduzir e enriquecer este estudo. Pensando nisso, apresenta-se neste momento o que é a deficiência intelectual e suas articulações, os estudos da defectologia de Vigotski e o brincar.

A deficiência intelectual, em uma lógica médica, diz respeito a pessoas com prejuízos nas funções intelectuais e adaptativas, cujo coeficiente de inteligência (QI) é igual ou inferior a 70 (APA, 2014). Já para o modelo social, a deficiência intelectual é

compreendida a partir de um caráter qualitativo, complexo, dinâmico e plural, muito além das classificações quantitativas (Dias; Oliveira, 2013). Logo, não se limita apenas ao QI, pois envolve questões sociais, biológicas, organizações da personalidade e funções psicológicas (Vigotski, 1997). A deficiência intelectual, na perspectiva social, é compreendida como uma das formas de desenvolvimento humano, em oposição à ideia estigmatizante de impossibilidade do desenvolvimento intelectual (Dias; Oliveira, 2013). Nota-se que o essencialmente importante, nessa perspectiva, não é o cálculo estatístico e sim a compreensão mais abrangente que envolve não só o desenvolvimento intelectual da pessoa, mas o desenvolvimento cultural em que ela está inserida (Vigotski, 1999).

Vigotski (1997) anuncia que, enquanto a área clínica compreende o “retardo mental”⁴⁸ como um conjunto de sintomas que devem ser estabilizados, a psicologia histórico-cultural debruça-se sobre essa deficiência numa compreensão de processo. Além disso, analisam-se as crianças através do que elas são, do que possuem, e não as reduzem às suas faltas ou insuficiências. Para Vigotski (2021), a pessoa com deficiência não é apenas a sua deficiência, mas suas forças e possibilidades.

Nos estudos da defectologia, Vigotski (1997) entende que as “crianças com defeitos” desenvolvem-se de um jeito diferente. Assim, a deficiência não é

⁴⁸ Os termos “retardo mental” e “crianças com defeitos” são reprováveis atualmente, contudo não eram pejorativos à época de Vigotski. Por isso, optou-se por preservar os termos, conceitos e expressão do autor, deixando-os entre aspas, como demonstração de cuidado para não distorcer as suas palavras, pois estas revelam o período histórico em que foram escritas e as transformações da linguagem até os dias atuais.

menos-valia, pois em toda deficiência há um estímulo de compensação. No caso de “crianças com retardo mental”, a participação delas nas escolas possibilitam avanços nas estruturas sociais. Vigotski (1998) reforça a ideia de que o desenvolvimento intelectual possui relação com o desenvolvimento da linguagem, de modo que a participação na sociedade contribui para o crescimento do intelecto. Todas as funções psicológicas superiores, bem como as formas superiores de atividade intelectual só se desenvolvem por meio dos instrumentos culturais (Vigotski, 2019). Justamente nesses aspectos as “crianças com defeitos” têm atrasos, porém os atrasos não dizem respeito necessariamente à deficiência orgânica (Vigotski, 2011).

Vigotski (2008) atribui o brincar à Educação Infantil como algo significativo para o desenvolvimento das crianças, porém não predominante na infância. Para o autor, no brincar há uma situação imaginária apoiada em regras. Dito de outro modo, toda situação imaginária contém regras, assim como todo jogo com regras revela uma situação imaginária. Por exemplo, quando duas crianças decidem brincar de irmãs, elas reproduzem na brincadeira uma situação imaginária do que é ser irmã com base nas regras adquiridas socialmente. Logo, tudo o que acontece na vida real apresenta-se como uma regra de comportamento na brincadeira.

Nesse contexto, esta pesquisa propõe um importante campo de reflexão que deriva ao seguinte problema de pesquisa: *como é o brincar de crianças com deficiência intelectual, à luz da teoria histórico-cultural? O objetivo é investigar o brincar de crianças com deficiência intelectual, à luz da teoria*

histórico-cultural. Esse é o cerne da questão e exige estudo. Para isso, utilizou-se como metodologia a revisão narrativa de literatura que permite realizar uma pesquisa menos rígida e com rápidas atualizações. Os documentos científicos recorridos foram artigos e livros (Cavalcante; Oliveira, 2020).

Resultados: o brincar de crianças com deficiência intelectual

Pinto e Góes (2006), por meio da teoria histórico-cultural, discorrem sobre o brincar de crianças de 4 a 6 anos com deficiência intelectual e suas articulações com a imaginação e a mediação. Em razão do pensamento concreto, a imaginação dessas crianças tende a ser tomada como precária. Vigotski destaca que a Pedagogia deve olhar para a saúde e não para a insuficiência. O autor diz que “Há que se tratar crianças cegas do mesmo modo que a vidente, ensiná-la a caminhar no mesmo período que a vidente, conceder-lhe a máxima possibilidade de brincar com todas as crianças” (Vigotski, 2021, p. 35). Assim sendo, por mais que o exemplo do autor discuta sobre as crianças cegas, é possível estender essa reflexão para as crianças com deficiência intelectual, de modo a fomentar o brincar.

Astramovich, Lyons e Hamilton (2015) mencionam que as brincadeiras de crianças com deficiência intelectual são diferentes das de seus pares sem deficiência intelectual. As crianças com deficiência intelectual dificilmente fazem uso combinatório de seus brinquedos, por exemplo. As brincadeiras simbólicas, como faz de conta, desenvolvem-se lentamente, se comparado com as crianças sem deficiência intelectual. Há uma tendência de problemas sociais nas

brincadeiras, resultando em rejeição pelo grupo, e, por consequência, passam mais tempo brincando sozinhas. Com efeito, a falta de brincadeiras em grupo compromete participar de experiências e relacionamentos sociais.

Siperstein, Glick e Parker (2015) refletem sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual em espaços de recreação fora da escola. Os autores buscaram investigar a aceitação social dessas crianças com outras crianças sem deficiência intelectual em um programa recreativo de verão. Os resultados do estudo revelam que as crianças com deficiência intelectual foram aceitas pelos seus pares, e a maioria das crianças gostava de interagir e fazer amizades com elas. Nesse programa, o foco eram as atividades esportivas, o que pode ter contribuído para maior inclusão, pois, como o estudo aponta, é comum que as crianças com deficiência intelectual sintam-se isoladas e rejeitadas nos espaços escolares. Segundo as autoras, os programas recreativos inclusivos podem contribuir para os ambientes escolares, pois destacam os pontos fortes e as competências que as crianças com deficiência intelectual podem alcançar, promovendo espaços de inclusão.

Por outro lado, Vigotski (2010) comenta que a “criança com retardo mental” sofre menos se comparada às demais crianças, diante de situações em que estas não aceitam brincar com ela. A falta de generalizações das experiências faz com que vivenciem essas experiências sem, necessariamente, resultar em sentimentos de inferioridade.

Mori, Santos, Shimazaki, Goffi e Auada (2017) apontam os possíveis benefícios das brincadeiras

para a memória e, em especial, para a atenção, o que colabora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças com deficiência intelectual do Ensino Fundamental. Além disso, a brincadeira contribui para a aprendizagem de leitura e escrita; a memória e a atenção estão imbricadas nesse processo. Ao recorrerem às obras de Vigotski, Leontiev e Elkonin, os pesquisadores anunciam que o jogo possui influência das relações sociais, não sendo determinadas por questões puramente biológicas.

Em consonância com as ideias anteriores e alicerçados na teoria histórico-cultural, Santos e Shimazaki (2020) destacam as contribuições dos jogos para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças com deficiência intelectual, em especial, no que diz respeito à percepção, atenção e memória. Os autores afirmam a importância de considerar a pré-história individual das crianças, bem como as relações sociais estabelecidas, destacando a importância do uso de jogos de papéis sociais que permitam novas experiências sociais e utilização destas em seus cotidianos.

Pinto e Góes (2006) destacam que muitas crianças começam a brincadeira sozinhas, porém com a mediação de um adulto o brincar coletivo pode vir a ocorrer, em especial o brincar de faz de conta com crianças com e sem deficiência intelectual. Na brincadeira de faz de conta as crianças trazem dados da realidade da sociedade, com encenações de bandidos, polícia, tiros e mortes bem como rupturas da realidade com a ressurreição de alguém que havia morrido na brincadeira e voltou a viver. Assim, o brincar coletivo contribui para a socialização de crianças com deficiência intelectual, a estimulação

da imaginação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ferreira, Mäkinenb e Amorima (2016) exploram o brincar de faz de conta de crianças em idade pré-escolar com deficiência intelectual, que exercem reciprocidade, manejo de seus comportamentos, oportunidades de imitação e abertura para o brincar de faz de conta.

Vieillevoye e Nader-Grosbois (2007) investigam sobre a autorregulação e o comportamento simbólico de crianças com e sem deficiência intelectual durante as brincadeiras. Participaram deste estudo 80 crianças com idades de 3 a 6 anos, sendo que 40 destas tinham deficiência intelectual. O estudo indicou que a brincadeira de faz de conta configura-se como oportuna via de capacidade de autorregulação, tanto de crianças com deficiência intelectual como de crianças sem deficiência intelectual. Por meio deste, as crianças beneficiam-se do desenvolvimento linguístico, social, cognitivo e emocional.

A criança reproduz na brincadeira sua realidade de vida, porém, mais do que isso, ela emancipa-se dessas situações por meio da imaginação, em que utiliza objetos substitutivos e ressignifica essas experiências de vida. Pela via da brincadeira de faz de conta, age como se fosse outro que lhe concerne certa liberdade para agir sobre o ambiente. Desse jeito, a criança na brincadeira apropria-se da realidade de experiências cotidianas, representa e elabora, explorando a imaginação. No entanto, tem sido frequentemente deixada de lado em decorrência de que muitas escolas priorizam o jogo de regras, pois tem um aspecto didático e fazem com que as crianças voltem para o real. A desvalorização da brincadeira imaginativa resulta em maiores desafios no desenvolvimento

e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual (Pinto; Góes, 2006).

Astramovich, Lyons e Hamilton (2015) sugerem que a ludoterapia⁴⁹ com crianças com deficiência intelectual contribui para o desenvolvimento de comportamentos adaptativos e relacionamentos sociais. Através de atividades lúdicas, as crianças com deficiência intelectual ensaiam atividades de vida diária por meio do brincar; manipulam materiais lúdicos que favorecem as habilidades motoras grossas e as habilidades motoras finas; expressam concretamente as emoções por meio das brincadeiras. Os autores destacam que os estudos sobre a ludicidade e as brincadeiras de crianças com deficiência intelectual são escassos, porque erroneamente acredita-se que essas crianças não querem ou não precisam brincar. Porém, as brincadeiras favorecem o desenvolvimento de cognição, autorregulação, autoestima, linguagem, habilidades sociais.

Vigotski (2021) anuncia que todas as crianças devem ter a oportunidade de brincar. Alicerçados na teoria histórico-cultural, Santos e Shimazaki (2020) destacam as contribuições do brincar de crianças com deficiência intelectual para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Pinto e Góes (2006) ressaltam que o brincar contribui para a ampliação dos relacionamentos interpessoais de crianças com deficiência intelectual. Vieillevoye e Nader-Grosbois (2007) apontam as contribuições do brincar para o desenvolvimento de linguagem, socialização, cognição e aspectos emocionais.

⁴⁹ A ludoterapia consiste em brincadeiras, teatro, música, dança e brinquedos que promovem o crescimento e o desenvolvimento de crianças.

Considerações finais

Por meio da investigação do brincar de crianças com deficiência intelectual, à luz da teoria histórico-cultural, foi possível evidenciar os desafios e as potencialidades do brincar dessas crianças.

Dos desafios, destaca-se: 1) muitas crianças com deficiência intelectual são rejeitadas pelos grupos e passam a brincar sozinhas, mas é justamente o brincar com outros que permite acessar os bens culturais, participar de novas experiências e ampliar as redes de relacionamentos sociais; 2) segundo Vigotski, devido à falta de generalização, a criança com deficiência intelectual muitas vezes não se dá conta de que está sendo excluída, o que não resulta em sentimento de inferioridade, no entanto é importante considerar que essa questão pode ser muito diferente para cada criança.

Das potencialidades, destaca-se: 1) o brincar como favorecimento da imaginação; 2) o brincar e o jogo como experimentação dos papéis sociais e vivências do dia a dia, trazendo dados da realidade, misturando-se com fantasia e possibilidade de emancipação; 3) a importância da mediação no brincar; 4) as atividades esportivas como possíveis espaços fecundos para inclusão dentro e fora da sala de aula; 5) o desenvolvimento de habilidades motoras grossas e finas através da ludicidade; 6) o brincar de faz de conta como favorecimento da imaginação, imitação, emancipação da realidade e ampliação de percepção, sensação, memória, imaginação, pensamento e linguagem que são funções psíquicas superiores.

Tais questões são importantes no âmbito educacional. Para pesquisas futuras, é importante con-

siderar como o brincar de crianças com deficiência intelectual é compreendido pelas escolas e famílias e o quanto se pode avançar no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

ASTRAMOVICH, Randall L.; LYONS, Catherine; HAMILTON, Nancy J. Play therapy for children with intellectual disabilities. **Journal of child and Adolescent counseling**, v. 1, n. 1, p. 27-36, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/23727810.2015.1015904>. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23727810.2015.1015904?casa_token=JhXg0fmO5x0AAAAA:EO1FH6-0PzOD1557NIDQt8MXnphLLDVzbeKo818yRY0TMiUBHbID_xpR2bf5QZMiRWxR6MIDMVGPg. Acesso em: 16 ago. 2023.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p82-100>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682020000100006&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 27 maio 2024.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 set. 2023.

FERREIRA, Juliene Madureira; MÄKINEN, Marita; AMORIM, Kátia de Souza. Intellectual disability in kindergarten: possibilities of development through pretend play. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, Amsterdam, v. 217, p. 487-500, 2016. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.024

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANTOS, João Paulo dos Passos; SHIMAZAKI, Elsa Midori; GOFFI, Lucyanne Cecília Dias; AUADA, Viviane Gislaïne Caetano. Jogos e brincadeiras no

desenvolvimento da atenção e da memória em alunos com deficiência intelectual. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 551-569, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0015>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9751>. Acesso em: 07 out. 2023.

PINTO, Gláucia Uliana; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, p. 11-28, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvH5CGT7Fr3MNpn5nhN9dsN/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

SANTOS, João Paulo dos Passos; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Intervenção pedagógica por meio de jogos para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 33, p. 544-563, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v11i33.4426>. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4426>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SIPERSTEIN, Gary N.; GLICK, Gary C.; PARKER, Robin C. Social inclusion of children with intellectual disabilities in a recreational setting. **Intellectual and developmental disabilities**, v. 47, n. 2, p. 97-107, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gary-Glick/publication/24279598_Social_Inclusion_of_Children_With_Intellectual_Disabilities_in_a_Recreational_Setting/links/552d37ed0cf29b22c9c4c6c1/Social-Inclusion-of-Children-With-Intellectual-Disabilities-in-a-Recreational-Setting.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

VIEILLEVOYE, Sandrine; NADER-GROSBOIS, Nathalie. Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. **Research in developmental disabilities**, v. 29, n. 3, p. 256-272, 2008. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422207000443?casa_token=GFfiGxYwyrAAAAAA:-r8b-Y4kf_r9UoLX_nAbDXG1Egq2IXBgi009AjwNuFr7yzbxp2qUoxpXJhvxFHMPRmti3S9tyPk. Acesso em: 15 set. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas V. Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Tradução de Márcia Pileggi, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Fundamentos de Defectologia**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019. (Obras Completas – Tomo Cinco).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas da Defectologia**. Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e pedagogia).

Gestão da educação especial no período de 1999 a 2024: políticas de seleção do gestor municipal desta modalidade

GT4: Processos Educacionais, gestão e pertencimento.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Gestão. Critérios.

*Kathia Maris Mariani Sonalio
Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul*

*Cristiane Backes Welter
Orientadora, Universidade de Caxias do Sul*

O presente trabalho apresenta resultados parciais do Projeto de Pesquisa do Mestrado em Educação, que objetiva compreender quem é o Gestor de Educação Especial e, principalmente, quais foram os critérios técnicos e formativos utilizados para a designação desse profissional para a função do Gestor em Educação Especial, no período de 1999 a 2024, na Rede Municipal de Caxias do Sul/RS. Muito se sabe da formação necessária do professor que atua na Modalidade de Educação Especial, especificamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que é definido por legislações federais e municipais e incentivado a realizar formações permanentes e continuadas. Em contrapartida, nada se fala sobre os profissionais da educação que gerenciam esses professores e administram as políticas da

Modalidade Educação Especial nas redes municipais de ensino.

Para a realização deste trabalho, a metodologia utilizada será constituída por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa, através de métodos mistos. Assim sendo, na abordagem qualitativa utilizei a pesquisa documental procedendo o resgate e a análise criteriosa das legislações nacionais e municipais atinentes ao tema.

Por ser este um tema considerado inovador, é em Stephen Ball que encontro ancoragem e aprofundamento teórico para entender sobre os diversos processos que envolvem a Abordagem do Ciclo de Políticas (que é um método para pesquisa de políticas públicas educacionais e análise sobre as ideias e o desenvolvimento de políticas em ação), mais precisamente através do contexto de influências (que é o momento que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são constituídos).

O entendimento sobre os critérios de seleção desse gestor perpassa vários aspectos, desde processos formativos até saberes necessários para que o profissional que irá exercer essa função a faça com maestria. Ao assumirem a Gestão da Educação Especial, o sujeito deve dispor de conhecimento teórico-prático, pois vivenciam e são submetidos a muitas tensões devido à complexidade da própria área e da diversidade de perfis dos alunos pertencente ao público-alvo dessa modalidade. Dessa feita, o passo inicial foi o de proceder com a análise e o entendimento das legislações, pois serão elas que apontam para a implementação dessa função. Para tanto, analisei as diversas leis que instituem e nor-

matizam a Educação Especial perpassando pela leitura de documentos nacionais, como Constituição Federal, LDBEN, Planos Nacionais de Educação, Parecer CNE/CEB nº 17/2001, Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Igualmente, realizei leitura e análise da Resolução CME nº 35/2017, elaborada pelo Conselho Municipal de Educação de Caxias do Sul.

Do conjunto de leis, atendo-me, principalmente, à Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as quais referem que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos. Da mesma forma, define quem são os professores da Educação Especial em sua formação, identificando-os como capacitados (para atuarem em sala de aula) e especializados (para realizarem as atribuições específicas da Educação Especial e darem suporte ao professor das classes comuns de ensino). Assim, coadunando estas ideias (recursos humanos e formação), inicia-se o processo de definição dos critérios formativos e técnicos para o profissional que atuará na Gestão da Educação Especial.

Referências

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

O Curso Normal: da criação à Escola Normal Assunta Fortini em 1965 e o perfil do docente em formação

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Curso Normal. Formação de Professores. História da Educação.

*Fernanda Rodrigues Zanatta
Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul*

Pretendo, aqui, tratar do perfil idealizado, na escola das normalistas, das futuras professoras. Ao mencionar “normalistas”, há a lembrança das jovens futuras professoras vestidas com seus uniformes. O termo “normalista” vem do Curso Normal, e em torno dele construiu-se um imaginário:

Vestida de azul e branco / Trazendo um sorriso
franco / No rostinho
encantador / Minha linda normalista /
Rapidamente conquista/ Meu
coração sem amor (Lacerda; Nasser, 1949).

Remeto-me às normalistas, lá na década de 1940, conforme sugere a música de Nelson Gonçalves, que na sua letra trata de um perfil e um estereótipo da imagem das professoras/futuras professoras cujos elementos se perpetuam até hoje. Sim, você leitor deve ter percebido que tratei “das normalistas”, no feminino, conforme o que me foi remetido. Entre os símbolos e as marcas que lembram a figura da normalista estão o seu uniforme e as cores azul e branco, sendo para as moças camisa branca e saia

(pregueada, com comprimento até o joelho, cós alto) azul, para os rapazes camisa branca e calça social azul. Algumas escolas adotaram, entre outros elementos, gravata (borboleta), abotoaduras, broche, meia soquete branca, sapatos (boneca), emblema do estado, luvas brancas, com variações entre escolas e estados da federação.

Além da vestimenta estão associados os fatores comportamentais, como sugerem os versos, portar sorriso, com semblante de alguém que remete a imagem de uma mulher que é pura, atenciosa, entre outras virtudes consideradas importantes para a docência. O que significa reunir todos esses atributos? Ser normalista e ser professora era sinônimo de prestígio e identificação nas ruas com o seu papel na formação dos estudantes. Ingressar no Curso Normal estava associado a um status social?

Ainda se perpetua esse modo de interpretar a professora? Há a exaltação das qualidades morais, dos valores, da dedicação à profissão. É comum haver discursos que carregam essa herança dos modos de ser docente.

Historicamente, os professores vêm sendo formados em cursos, e os professores responsáveis pela construção dessa formação já traziam tais princípios nessa formação. De onde surge esse perfil?

Para compreender essa e outras questões é necessário retomar as primeiras iniciativas de formar professores no Brasil e no mundo. Pensando no Brasil, foram as iniciativas que se deram nas escolas normais. As escolas normais formavam professores do Primário. Antes das escolas normais, havia como or-

ganização do Estado para recrutar professores para atuar nas escolas primárias.

Em 15 de outubro de 1827, foram criadas as escolas de primeiras letras, que recrutavam professores para avaliação de questões morais, pois era um importante quesito para lecionar a exaltação das qualidades morais. De forma simplificada, podemos comparar o ser professor/a com o sacerdócio, visto que a escolarização foi, por muito tempo, conduzida pelas congregações religiosas, e o ensino tinha uma relação muito forte com a história das congregações religiosas. No momento em que o estado assume para si a responsabilidade de educar, de certo modo, mantém alguns quesitos para a seleção de quem irá conduzir o ensino, por isso se dá continuidade aos princípios morais buscando valores, idoneidade, ética, entre outros. Além da idoneidade, era considerado ideal que, para ser professora, as moças não tivessem namorado, que tivessem uma vida regrada, com valores.

As primeiras escolas normais surgiram no final do século XIX. No Rio de Janeiro, a primeira escola normal no Brasil foi criada em 1835, pela necessidade de alicerçar um projeto político que contemplava a instrução da população, de acordo com o Governo Imperial.

No início das atividades, tanto no Rio de Janeiro como em outros estados, as escolas não tinham muitos alunos, abriam e fechavam. Pelas características iniciais, o curso foi desprestigiado, pelos conteúdos que se ensinava, conteúdos da escola primária. Era necessário ofertar a instrução para população, mas ensinava-se o básico: ler, escrever e fazer cálculos.

Para ser professor/a do Primário era necessário o domínio dos conteúdos que seriam ensinados aos alunos, portanto privilegiava-se esse estudo. Além desse fator, foi somado o salário, que era de baixo valor e aumentava o desprestígio. Tais fatores ocasionam a baixa procura num primeiro momento.

Em 1870, com a república, começa a se reconfigurar a escola normal, e na década de 1930, considerando o número de escolas existentes, os conteúdos ensinados, quase um século depois do surgimento da primeira instituição formadora de professores, acontece a expansão das escolas normais.

Nesse momento as escolas passam a ter em seu currículo a preocupação com a didática no ensino, com as questões pedagógicas e metodológicas ao ensinar o conteúdo do Primário, em que o professor tem que ter um domínio pedagógico e a formação dos professores passa a privilegiar esses quesitos no profissional, passa a ensinar no Curso Normal as disciplinas sobre as questões pedagógicas; surgem as didáticas e as metodologias de ensino no currículo do Curso Normal.

Em Barão, até o ano de 1954, a localidade pertencente ao município de Montenegro contava com um Grupo Escolar Maria Edith Selbach, na sede de Barão, para atender a demanda escolar. No grupo escolar havia bastante troca de professores, pois, como geralmente eram professores vindos de outras localidades, sentia-se a necessidade de haver professores formados de Barão para lecionar. Essa necessidade foi percebida por algumas lideranças locais que passaram a assumir esse desejo e buscar iniciativas que solucionassem esse problema. Nesse

sentido, ocorre o primeiro movimento. De acordo com Valério Calliari, em 15 de agosto de 1962, o deputado Ludovico Fanton atuou como intermediador de um pedido junto ao governador Leonel Brizola, que demonstrava disposição em incentivar a criação de escolas. Havia pouco tempo, pois esse processo de criação da escola deveria ocorrer até o final de ano para não adentrar ano eleitoral e conseguir ter funcionamento. Com o processo enviado, a comunidade aguardava com expectativa a criação dessa escola. Com a escola criada, havia outro desafio: começar a funcionar com o aval do Conselho Estadual de Educação. De acordo com o depoente Calliari, foi uma corrida contra o tempo. Havia a necessidade de equipamentos, então foi solicitado o empréstimo do hospital para ser apresentado ao Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED), e também tiveram que ir em busca de organizar uma biblioteca e o corpo docente que iria lecionar no curso de formação de professores. Calliari lembra que após o envio do processo houve a visita do CEED em Barão, a fim de averiguar as condições do lugar para sediar a escola normal. Para recepcionar as professoras da Secretaria Estadual de Educação, foi preparada uma bela recepção com cantos e presentes pelas professoras do grupo escolar. Lembra Calliari que elas gostaram muito da escola.

Conforme Calliari, entre a criação e o funcionamento houve pouco tempo graças às interferências de pessoas conhecidas. Para iniciar o curso, vieram professores de Garibaldi, Farroupilha, Caxias do Sul e até de Porto Alegre. Toda essa organização ocorreu nos três primeiros meses do ano de 1963, e em abril estava em funcionamento.

Com a escola criada, autorizada e equipada, era necessário ter alunos, e para isso Calliari nos conta que foi feita uma ampla divulgação entre prefeituras da região que também careciam de professores formados, assim como junto aos meios de comunicação. Toda essa organização ocorreu nos três primeiros meses do ano de 1963, e em abril estava em funcionamento. A partir de então, a escola passou a funcionar e formar professores para a região. Muitas turmas foram formadas, conforme consta no livro de matrículas.

No ano de 1965, a primeira turma realizou seu estágio. Ao consultar as fontes documentais, localizei alguns livros que tratam dos primeiros anos da condução do Curso Normal: atas das reuniões de estágio de Curso Normal (1965 a 1968), atas de reuniões de estágio (1965 a 1973), reuniões de conselho de professores de Curso Normal (04 de dezembro de 1965 a 02 de abril de 1966).

As fontes documentais mencionadas são livros de atas, de tamanho de caderno pequeno, com medidas de 18x25cm, capa dura, encapado. O livro foi aberto em 02 de dezembro de 1965 pelo então diretor da escola. A primeira ata consta no dia 31 de julho de 1965, sob a coordenação da professora Maria Therezinha Schneider, e foi lavrada pela aluna Leda Rodavelli.

No livro atas das reuniões de estágio de Curso Normal foram transcritos os principais temas abordados nas reuniões de estágio do ano de 1965. Consideram-se assuntos principais aqueles selecionados pela autora da ata, pois a análise documental nos propõe entender o documento como texto, que vai nos apre-

sentar em sua essência um conjunto de signos que podem ser interpretados e reinterpretados. Enfatizo que o documento não é um reflexo direto da realidade, mas uma construção que resulta de um processo de escrita e de seleção de informações. Nesse caso, a seleção foi construída pela professora que redigiu a ata, selecionando o que era importante constar no registro bem como o que não deveria ser registrado, portanto, construindo uma escrita que não é um ato neutro, mas influenciada por diversos fatores, como a ideologia de quem escreve, o contexto social e a própria natureza do documento. Acrescenta-se a essa ideia a noção de “estratégia” do documento, em que o escriba organiza uma forma de controlar e organizar a informação. Cabe-nos o papel de vasculhar, escavar, visualizar o que não foi escrito. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível...” (Certeau; Giard; Mayol, 1996, p. 31). Nesse sentido, no caso dos documentos, podem ser utilizados por aqueles que detêm o poder para impor sua visão da realidade.

Na ata nº 1 do livro de atas de reuniões, nota-se que se reuniram os primeiros estagiários da escola normal e seus professores, os seguintes temas foram tratados: leitura e explicação do decreto do governador sobre o estágio, aspectos visados no estágio, ficha da estagiária, planos de curso de unidade e diário, uso do português, assinaturas do ponto, obrigatoriedade das reuniões, visitas da comissão supervisora de estágio, distribuição dos estagiários e ofícios às diretoras, atitudes da futura professora no seu trabalho, relação com o aluno, a direção e os colegas, participação dos trabalhos curriculares e extracurriculares.

De acordo com os temas apresentados na primeira reunião de estágio, voltamos à pauta inicial deste texto, no estereótipo da normalista e futura professora. Na ata constam os elementos que comprovam tal perfil desejado para as normalistas ao mencionar “atitudes das futuras professoras”, indicando haver atitudes que são adequadas aos professores e atitudes que não são adequadas aos professores. A pauta da reunião proporciona a visão de que estagiárias devem se propor a ter comportamentos considerados adequados, comportamentos de pessoas que são idôneas.

Nos mesmos moldes, as atas seguintes mencionaram orientações dadas para estagiários/as sobre aspectos atitudinais que são, de acordo com o intuito das orientações, condizentes ao perfil. Bons modos, vestimentas adequadas, atitudes que eram incentivadas e que configuram um perfil da imagem do/a professor/a.

O período de início de estágios está ligado à constituição de professores/as “civilizados/as” e com moral. As orientações divulgadas nas reuniões sinalizam para práticas de condutas e valores preciosos para formação de professores que foram propagadas em manuais nas décadas anteriores e seguiram nas pautas nos anos 1960. De acordo com Cunha (2006), os manuais de civilidade disseminavam valores e ferramentas para civilizar por meio de códigos morais e sociais.

Sendo assim, busquei registrar algumas percepções parciais sobre o perfil do/a professor/a que estava em formação, a partir da análise do livro de atas de reuniões de estágio da Escola Normal Assunta

Fortini. As atas apresentam memórias e indícios dessa representação do perfil profissional docente idealizado, para entendermos a origem do pensar os modos de ser e fazer da profissão em diferentes momentos da história da educação brasileira.

Referências

CERTEAU, M. de.; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996. v. 2.

CUNHA, M. T. dos Santos. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Tenha Modos! manuais de civilidade e etiqueta na Escola Normal (1920-1960). 2006. (Participações em eventos/Congresso).

LACERDA, B.; NASSER D. (1949). Normalista [Gravada por Nelson Gonçalves]. Em 50 anos de boemia: vol. II [CD]. Rio de Janeiro: Sony Music. (1991)

LIVRO ATA DE REUNIÕES DE ESTÁGIO. Escola Normal Assunta Fortini. 1965.

Espiando pelas brechas da dimensão participativa

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Participação. Dispositivos legais e institucionais. Brechas democráticas.

*Lilian Carla Molon
Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)⁵⁰*

Este trabalho enseja compartilhar as reflexões que emergem a partir do desenvolvimento da pesquisa⁵¹ de Mestrado no sentido de explorar as brechas democráticas que anunciam a dimensão participativa no contexto educacional e nos dispositivos legais que regulamentam a proteção à criança e ao adolescente, os direitos dos jovens e diretrizes públicas da juventude. A pesquisa considera, desse modo, as três dimensões do cotidiano escolar⁵² evocadas por Stecanela (2016), no entanto, para a reflexão que agora proponho, me valerei da dimensão do “concebido” como um primeiro movimento analítico. Para a autora, “o concebido” refere-se ao que está instituído por outrem, enquanto diretriz “com uma proximidade à história oficial” (Stecanela, 2016, p. 345).

⁵⁰ Pedagoga contemplada com fomento para afastamento integral pelo IFRS.

⁵¹ “Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no ensino médio integrado do IFRS – Campus Bento Gonçalves”, sob orientação da professora Dra. Nilda Stecanela e coorientação da professora Dra. Andréa Andréa Wahlbrink Padilha da Silva.

⁵² Com base em Lefebvre (1971), Stecanela (2016) evocou três dimensões do cotidiano escolar: “o concebido, o vivido e o percebido”.

Assim sendo, os dispositivos legais pelos quais “espio” são: a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), a Lei nº 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), a Lei nº 12.852 (Estatuto da Juventude), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI – IFRS) e a Organização Didática (OD – IFRS).

O processo de democratização no Brasil manifestou-se após 21 anos de Ditadura Civil, Militar e Empresarial, com o movimento “Diretas Já” (1984), que reivindicava a possibilidade de eleições diretas⁵³ para eleger o presidente do país.

A promulgação da constituição de 1988 representa uma vontade coletiva de um espírito de restabelecimento da democracia, assim como a ideia de retomada do país depois de longos anos de repressão e de ausência de democracia. O ideário de gestão democrática no âmbito das instituições de ensino constituiu-se justamente nesse contexto. As experiências que acontecem nos anos 1980 e 1990 nas escolas públicas, principalmente, são a resposta de um anseio pela democracia.

A abertura democrática no campo da educação se materializa legalmente na menção da gestão democrática como princípio do ensino público, apresentada pela LDB como possibilidade efetiva a partir dos indicativos de participação dos profissionais da educação nos projetos pedagógicos e da comunidade (escolar e local) em conselhos e fóruns estabelecidos.

O ECA, por sua vez, anuncia que o adolescente tem direitos que lhe asseguram o preparo para a ci-

⁵³ Essa possibilidade está demarcada na Constituição Federal (1988), enquanto direito à liberdade de voto e de expressão aos cidadãos, apresentando, ainda, um sistema de eleições livres.

dadania, entre eles o de se organizar e participar de entidades estudantis. A política pública de juventude preconiza a participação do jovem no desenvolvimento do país; na formulação, implementação e avaliação da política; nas decisões de política cultural e em ações que compreendam a defesa dos direitos da juventude; e nos espaços estudantis – apresentando, ainda, os conselhos de juventude enquanto órgão permanente para pensar a integração e participação do jovem nos processos social, econômico, político e cultural.

Os documentos institucionais do IFRS – neste caso, o PPI – apresentam o comprometimento nas deliberações a partir do coletivo e na liberdade de expressão. No que se refere à avaliação, o projeto cita a realização periódica de encontros consultivos ou deliberativos em que participem os trabalhadores em educação e os discentes ou seus responsáveis. As utopias ensejam que a participação e a responsabilidade nas decisões conduzam a uma gestão descentralizada. A OD também traz indicativos da dimensão participativa quando prevê a participação dos estudantes no conselho de classe e na discussão dos critérios de avaliação junto com o docente no início do período letivo e/ou em relação a cada instrumento avaliativo.

A participação anunciada nos dispositivos legais e institucionais não garantem sua efetivação, no entanto figuram como espaços importantes para que ocorra a sua legitimação. Percebe-se, também, nos documentos institucionais a abertura à participação inclusive nos processos pedagógicos sobretudo no que diz respeito à avaliação (conselho de classe). As brechas democráticas sinalizam ainda que a dimen-

são participativa é percebida ainda como uma experiência educativa e formativa entendendo-nos como “fazedores de história e por ela feitos” (Freire, 1996, p. 129).

Este trabalho relaciona-se com o GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento, na medida em que ensaja olhar para os processos educacionais à luz da gestão democrática e da dimensão participativa como elemento de pertencimento.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.

Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Acesso em: 13 abr. 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. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

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

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Pedagógico Institucional – PPI. Porto Alegre, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior. Resolução nº 046/2015, de 08 de maio de 2015. Dispõe sobre as normas e procedimentos acadêmicos dos

cursos em seus diferentes níveis, formas e modalidades, de acordo com o previsto no Estatuto e Regimento Geral do IFRS, nos dispositivos da legislação educacional vigente e demais ordenamentos institucionais. Porto Alegre, 2015.

LEFEBVRE, Henri. **Everyday life in the modern world**. London: Penguin, 1971.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 344-356, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20997>. Acesso em: 19 dez. 2023.

A pedagogia enquanto ciência crítica da transformação humana

Grupo de trabalho 4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Pedagogia. Ciência crítica.
Transformação humana.

*Julia Pedroni, bolsista de Iniciação Científica PROBIC/
FAPERGS*

Introdução

Este trabalho tem o intuito de apresentar a origem e caminhada do projeto de pesquisa “A Pedagogia enquanto ciência crítica da transformação humana”, financiado pela FAPERGS e ancorado no projeto “Experiências formativas entrelaçadas: do cotidiano da Educação Superior ao cotidiano da Educação Básica”, financiado pela CNPQ, coordenado e orientado pela prof.^a Nilda Stecanela, com a coorientação da prof.^a Andréa Wahlbrink. O projeto de pesquisa se constrói a partir do projeto anterior “O papel de transformação social do professor: um diálogo com Paulo Freire”, em que foi possível refletir sobre os limites e as possibilidades da atuação docente na Educação Básica. Nessa caminhada, a problematização desta nova fase da investigação emerge da escuta que se tornou “revolta”, interesse de pesquisa, a partir da afirmação de um licenciando em Letras de que o certificado de conclusão do curso de Pedagogia seria feito de material E.V.A ou de papel pardo, ou de um licenciando de Filosofia, de que as acadêmicas

de Pedagogia não são inteligentes o suficiente para entenderem suas conversas.

Não obstante, ainda é possível perceber esse reducionismo do profissional de Pedagogia no cotidiano, como as professoras que são chamadas de “tias”, as condições precárias de trabalho e a baixa remuneração. Valorizar o curso de Pedagogia, bem como o profissional, é também valorizar a educação, mas será isso que o Estado quer? Saviani (2020, p. 7), em “A Pedagogia histórico-crítica”, afirma que:

Então, se a escola pública é mantida pelo Estado, se o Estado que está aí é o Estado capitalista, a escola só pode estar a serviço do capital. Se eu quero construir uma nova ordem que supere a sociedade capitalista, uma ordem que corresponda aos interesses dos trabalhadores, que são explorados pelo capital e, portanto, querem se libertar da dominação do capital, eu não vou poder fazer isso por meio das escolas. Daí, passou-se a valorizar o papel da educação popular, a educação dos grupos sociais, a educação informal.

Dessa forma, o reducionismo que há frente a Pedagogia se faz de forma clara e intencional, pois desvalorizar o curso e os profissionais e, consequentemente a educação é uma forma de manter o sistema. Selma Pimenta (1996), em “Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor”, afirma que “o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão que àqueles que controlam os produtores de conhecimento”. Assim, na formação de professores, há um esvaziamento de pensamento crítico e reflexivo, o que hegemoniza são apenas abordagens rasas de métodos e conteúdos. O que se observa é que essa formação contribui para que os acadêmicos reproduzam essas formas quan-

do docentes, indo de maneira contrária ao papel de transformação social afirmado por Paulo Freire.

À vista disso, a ligação com o GT4 advém do desenvolvimento de consciência crítica e reflexão sobre esses elementos no currículo do curso de Pedagogia, bem como de todas as licenciaturas, baseado na necessidade dos acadêmicos e egressos na busca do pertencimento do curso para além da forma reducionista com a qual é visto.

A pesquisa tem sido realizada por meio de um estudo teórico que até o presente momento foi composto por Saviani (2020) e Selma Pimenta (1996), autores que tematizam a Pedagogia como ciência. Além disso, um diário de campo também se constitui com base no texto *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*, de Mário Osório Marques (2011).

No final deste trabalho ficam três coisas: o desejo, a luta e o esperar. O desejo da pesquisa como ferramenta de construção de conhecimento e de conscientização. A luta por um território da ciência da educação ocupado pela Pedagogia e, com isto, o esperar, declarado aqui pela Pedagogia como ciência crítica da transformação humana. O certificado do curso de Pedagogia não é feito de E.V.A nem de papel pardo, mas de estudo e comprometimento por educandas que ao longo do tempo construíram conhecimentos capazes de compreender qualquer conversa sexista feita pelos corredores da universidade.

Referências

MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Petrópolis: Vozes: 2011.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as ciências**, v. 1, n. 1, p. 7-22, 2014

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 87-109, 1996.

Verticalização do ensino profissional e suas relações com os processos educacionais no IFRS

GT4: Processos educacionais, Gestão e Pertencimento.

Palavras-chave: Processos Educacionais. Discentes. IFRS.

*Lucinda Arsego
Mestranda do PPGEduc da UCS*

*Cristiane Backes Welter
Professora do PPGEduc da UCS*

O presente estudo é o resultado parcial de uma investigação em andamento no Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, cujo tema é a verticalização do ensino profissionalizante no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Farroupilha. Propõe-se a examinar processos educacionais que no IFRS *Campus* Farroupilha, mobilizados para validar o cumprimento do princípio da verticalização da educação profissional e tecnológica nos percursos formativos dos estudantes da instituição.

Os processos educacionais abrangem aspectos teóricos e práticos, tais como a aprendizagem, a metodologia de ensino e o sistema de avaliação. Para abordar esse assunto e temas relacionados ao grupo de trabalho que versa sobre os processos educacionais, gestão e pertencimento, o estudo objetivou investigar alguns dos processos educacionais que no

IFRS *Campus* Farroupilha estimulam o cumprimento do princípio da verticalização do ensino na unidade investigada. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, mediante análise documental, conforme proposto por Robert Yin (2016).

O IFRS se utiliza de documentos e normativas institucionais para orientar seus processos educacionais, que são aplicáveis a todos os *campi*. Quanto ao discente, desde o ingresso até a conclusão do curso ele deverá passar por diversos processos educacionais, tais como: processo de seleção, matrícula, cursar as disciplinas do currículo, fazer as avaliações propostas, integralização do curso, entre outros.

O ingresso é por meio de processo seletivo. São publicados editais específicos para cada nível de ensino, que na maioria dos *campi* ocorre no primeiro semestre do ano letivo. As seleções podem ocorrer por meio de provas, sorteios ou aproveitamento das notas do ENEM.

Ao ser publicada a relação de candidatos aprovados, estes devem efetivar sua matrícula, para tanto é preciso enviar os documentos necessários ao Setor de Registros Acadêmicos (RA) do *campus*. O setor realiza o cadastro no sistema acadêmico, vincula o aluno ao curso e às disciplinas que deverá cursar. No IFRS, a matrícula é a ação formal pela qual ocorre a vinculação estudantil do indivíduo junto à instituição.

Na sequência, o estudante inicia os estudos de cada um dos componentes curriculares. Os cursos podem seguir dois regimes: o seriado, com disciplinas organizadas em séries anuais, e o de matrícula por disciplinas, no qual, semestralmente, o estudan-

te escolhe as disciplinas oferecidas em cada período letivo. A organização didática determina ainda que:

Os componentes curriculares que compõem a matriz deverão estar articulados em uma perspectiva interdisciplinar e orientados pelos perfis profissionais de conclusão, ensejando ao estudante a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a aplicação de saberes teórico-práticos específicos de uma área profissional, contribuindo para uma qualificada formação técnico-científica e cidadã (IFRS, 2024, p. 12).

Caso o estudante tenha dificuldades com as disciplinas, pode agendar atendimento individual com o docente responsável. Cada *campus* oferece apoio pedagógico, aulas de reforço e monitoria. No *Campus* Farroupilha, há o Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com dificuldades de aprendizagem, que visa otimizar a metodologia de ensino e promover a acessibilidade curricular. Há ainda o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que acompanha alunos com deficiência, implementa estratégias inclusivas e facilita a integração desses alunos na escola.

Para concluir as disciplinas, o estudante precisa passar por avaliações que visam refletir e aprimorar o processo educacional. As avaliações podem incluir exercícios, trabalhos, projetos e provas. Sobre a avaliação, o Projeto Pedagógico Institucional do IFRS afirma que:

Considerando a avaliação como fundamental em todo o processo de ensino e aprendizagem, tanto os cursos que foram criados antes da configuração do Instituto quanto os que foram criados após este período, contemplam em seus Projetos Pedagógicos uma perspectiva avaliativa, baseada

em diversos instrumentos avaliativos, na perspectiva da constituição de formas de avaliar mais democráticas e inclusivas (IFRS, 2019, p. 24).

O IFRS dispõe de políticas de assistência estudantil, como o Auxílio Permanência e Moradia. Esse auxílio destina-se a alunos matriculados em cursos técnicos e superiores que se enquadram como público prioritário e ajuda a cobrir despesas relacionadas a moradia, alimentação e transporte. Para solicitar o auxílio, o estudante deve se inscrever conforme edital específico de cada *campus* e fornecer a documentação requerida.

Ao concluir o curso, o aluno precisa encaminhar documentos ao departamento de Registros Acadêmicos (RA), solicitando o certificado ou diploma. As orientações para a emissão de certificados e a cerimônia de formatura estão disponíveis nos sites dos *campi*, conforme as Instruções Normativas PROEN nº 04/2019 e PROEN nº 05/2019.

Ao finalizar essa etapa do estudo, conclui-se que para concretizar o princípio da verticalização do ensino, em cada nível, o estudante precisa percorrer diversos processos educacionais. Para ingressar no curso, é preciso participar do processo seletivo, depois de aprovado deverá providenciar a matrícula. Depois, deverá cursar os componentes curriculares, recebendo auxílio e acompanhamento quando necessário. Ao conhecer todo o conteúdo de cada componente curricular, o estudante fará avaliação para verificar o conhecimento adquirido. Por fim, ao integralizar todos os componentes curriculares que compõem a matriz curricular do curso, o estudante receberá o certificado ou diploma de conclusão.

Este estudo possibilitou conhecer os diversos processos educacionais existentes no IFRS, que estão vinculados a documentos ou normativas e têm a proposição de atender ao princípio da verticalização do ensino. Numa entidade de ensino existem diversos outros processos educacionais, mas, no que se refere aos que aqui foram mencionados, observa-se que o IFRS e o *Campus* Farroupilha seguem as normativas existentes de cada um deles.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e diretrizes:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: MEC/Setec, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 13 ago. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Projeto Pedagógico Institucional 2019. **IFRS**, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/riogrande/wp-content/uploads/sites/16/2019/04/2-PPI.pdf>. Acesso em: 05 ago.2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Regimento Geral 2018. **IFRS**, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Regimento_Geral_dezembro_2018.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Organização Didática IFRS 2024. **IFRS**, 2024. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/ANEXO_RES_1-2024_OD_VERSAO_FINAL_JAN.2024.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

Memórias do Grupo Escolar João Triches (1949-1962): compondo aspectos da sua história

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento.

Palavras-chave: Cultura. Comunidade. Instalação. Memórias.

*Giulia Seibert de Almeida⁵⁴
Estudante de Psicologia na Universidade de Caxias do Sul*

*José Edimar de Souza
Professor da Universidade de Caxias do Sul*

O objetivo do estudo é analisar memórias referentes aos processos de instalação do Grupo Escolar João Triches, no município de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, entre 1949 e 1960. A história da instituição envolve a sua instalação em diferentes bairros do referido município, contudo sua presença na comunidade contribuiu para projetar a escolarização primária e certa cultura escolar na localidade. Trata-se de um estudo vinculado ao projeto mais amplo e em desenvolvimento na Universidade de Caxias do Sul, FAPERGS: “Grupo Escolar no Vale do Sinos e na Serra Gaúcha no Século XX: história, culturas e práticas”, processo número: 21/2551-0002214-0; CNPq: “Grupo Escolar no Rio Grande do Sul no século XX: culturas e práticas em perspectiva regional”, processo número: 403268/2021-4.

⁵⁴ Pesquisa desenvolvida com financiamento bolsa de Iniciação Científica PROBIC/FAPERGS/UCS.

Nesse sentido, a perspectiva teórica orienta-se pela História Cultural e metodologicamente pela análise documental histórica. A nova corrente historiográfica da História Cultural, ou seja, a Nova História Cultural se constituiu a partir da história francesa dos *Annales*, apresentando-se como uma abordagem para se pensar a ciência histórica, considerando a cultura como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (Pesavento, 2004, p. 15). Dessa forma, o passado que estudamos é uma construção que se projeta a partir do modo como o historiador da Educação recorta, organiza e ordena as fontes que mobiliza para a escrita da História. Assim, esta pesquisa compreende um estudo histórico de cunho analítico documental situado no campo da História da Educação.

O Grupo Escolar João Triches iniciou seu funcionamento com o nome Escola Municipal Padre Antônio Vieira, em 1949, na antiga Vila Operária, em uma casa de madeira que se localizava nos fundos da Cooperativa Aliança, atendendo inicialmente 59 alunos. No dia 3 de maio de 1956, o então secretário de Educação do Município de Caxias do Sul, em consonância como prefeito da época, decreta a desativação da então Escola Padre Antônio Vieira, que passa ao controle do Estado com denominação de Grupo Escolar da Vila Operária.

O atendimento realizado pelo governo municipal registra em atas e fontes documentais da instituição que houve dificuldades de acesso à escola pela comunidade da Vila Operária. Em documento avulso da instituição, há o registro de forma manuscrita, em documento sem data, indicando que houve uma re-

cepção aos novos professores pouco amistosa considerando que a comunidade era constituída, por sua totalidade de pessoas humildes, com um baixo nível cultural e, portanto, carentes de ensinamentos e orientações. No ano de 1958, conforme o Decreto nº 8.478, de 06 de janeiro, o Grupo Escolar Vila Operária passa a denominar-se Grupo Escolar João Triches.

Em abril de 1960, a escola continuava na Vila Operária, porém, sob a designação de Grupo Escolar João Triches. O mês de abril foi o último da gestão da professora Leondina Maschio, que, ao sair da direção, deixa também relevantes serviços prestados à comunidade realmente carente, com a escola atendendo 275 alunos e um corpo docente de 14 professores. Em maio de 1960, dá-se início à nova gestão da escola com a professora Elsa M. de Oliveira, designada para a direção pelo então secretário de Educação Sr. Justino Quintana, conforme, Ofício Circular nº 573/60 da 4º Delegacia de Ensino.

Pela importância social e cultural que a escola possuía e devido ao seu rápido crescimento, suas instalações tornam-se precárias para o atendimento de seus alunos, o que faz com que o Estado desaproprie as terras do bairro Pio X, de propriedade da família Prezzi. Em 1962, foram inauguradas instalações da escola na rua Guilherme Adamatti, 216, no Bairro Pio X, com três blocos centrais, possuindo dez salas de aulas e dependência administrativa, com capacidade para 30 alunos por turno. A escola foi de grande importância para o bairro que na época iniciava seu processo de desenvolvimento, tornando-se uma força geradora desse crescimento. Os então moradores deste pequeno bairro eram, na sua maioria, funcionários ligados ao setor comercial e industrial,

setores que se expandiam num ritmo acelerado necessitando cada dia mais de mão de obra qualificada. Concluimos, como argumenta Souza (2023), que os grupos escolares são percebidos pelas relações humanas, aprendizagem do viver com o outro e diante das tentativas de projetar nos alunos uma relação com o Estado, com um sentimento nacional e moderno de trabalho, de compreender os ritos e a influência que as instituições e a passagem pela escola formal podem produzir culturalmente na sociedade daquele período.

Referências

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

QUARTA DELEGACIA DE ENSINO. **Ofício Circular nº 573/60**. 1960. Consultado em formato impresso.

SOUZA, José Edimar de Souza. **Escola primária no Rio Grande do Sul no século XX: os grupos escolares**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2023.

Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador: caminhos possíveis de pertencimento juvenil no Ensino Médio em tempo integral

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Estudantes Jovens. Ensino Médio em Tempo Integral. Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador. Pertencimento.

*Arlene Aparecida de Arruda
Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação
em Educação (UCS)*

O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foi uma política educacional implementada com o objetivo de ampliar a jornada escolar e reorganizar o currículo do Ensino Médio, visando à formação integral dos estudantes jovens. Essa política introduziu novas demandas e desafios tanto para os discentes como para os docentes, resultando em transformações significativas no cotidiano escolar. A tese investigou os sentidos atribuídos pelos estudantes jovens ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (MCNA), um dos componentes dessa organização curricular, composto por Projeto de Vida (PV), Projeto de Pesquisa (PP), Projeto de Intervenção (PI) e Estudos Orientados (EO). O problema de pesquisa que orientou este estudo foi: Quais sentidos os estudantes jovens do Ensino Médio em Tempo Integral atribuíam ao MCNA? Um dos objetivos específicos foi compreender os aspectos que envolvem a concretude dos jovens que compunham o EMTI, do estudo, ou seja,

quem são, como vivem seu cotidiano, seus tempos e espaços de vida, as relações entre as singularidades de suas vidas e entrelaçamentos ao MCNA. A pesquisa foi composta por 31 estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral, incluindo cursistas e egressas/os. As/os cursistas participaram tanto dos Grupos Focais (GF) como das Entrevistas Narrativas (EN), enquanto as/os egressas/os não participaram dos Grupos Focais. No total, 11 sujeitos, entre cursistas e egressas/os, participaram das Entrevistas Narrativas.

Esses sentidos estão relacionados ao GT4: Processos Educacionais, Gestão e Pertencimento, a partir dos movimentos experienciados pelos diferentes segmentos da escola, que desencadeiam sentimentos de pertencimento escolar. A pesquisa se entrelaça com os desafios da gestão curricular e a forma como os processos educacionais, representados pelo MCNA, afetaram o pertencimento dos estudantes. Ao explorar como esses processos pedagógicos foram percebidos e vivenciados pelos estudantes, o estudo contribui para o debate sobre os processos educacionais, gestão e pertencimento na promoção de um ambiente escolar colaborativo, dialógico e problematizador.

Teve como alicerces teóricos as contribuições de autores como Charlot, Pais, Stecanela e Freire, que abordam, respectivamente, as temáticas da relação com o saber, sociologia do cotidiano, cotidiano juvenil e pautas dialógicas freireanas. Charlot (2000) explora a relação dos estudantes com o saber e a construção de sentido na aprendizagem, enquanto Pais (2003) e Stecanela (2018) contribuem para a compreensão das dinâmicas do cotidiano juvenil e suas implicações educacionais. Freire (2015) ofere-

ce uma perspectiva crítica e dialógica, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes.

Charlot (2020, p. 291) aborda os processos singulares presentes desde o nascimento de uma criança, pois “A educação é, portanto, um processo triplo: de humanização, socialização-aculturação, singularização-subjetivação”. O processo educacional articula esses movimentos que se instauram no cotidiano escolar. “O que faz a ligação entre essas três histórias, o que as articula, é a educação. Essa relação do saber com o mundo, com os outros e consigo mesmo potencializa a educação em tempo integral” (Charlot, 2020, p. 291).

Decifrar os enigmas das vivências juvenis na escola de tempo integral demanda a interpretação do cotidiano, dada sua intensidade, dinamicidade, ou seja, “está impregnado de enigmas à espera de decifração” (Stecanela, 2010, p. 35). E, nesse percurso, tanto nos passos da pesquisa como nos da realidade escolar, os desafios são constantes e se ancoram no “Decifrar enigmas [...], estudar a natureza das mensagens por eles encobertas e o sentido dessas mensagens” (Pais, 2003, p. 57). Dessa forma, a descrição e análise dos dados empíricos possibilitaram uma reflexão teórica presente nos processos educacionais.

Ao adentrar no cenário da pesquisa e enfrentar os desafios da captura das narrativas juvenis, observei que, nesse processo, também se salientaram elementos do mundo pessoal e histórico, incluindo aspectos emocionais que orientaram a compreensão e caracterização da realidade pesquisada. A interação entre a educação voltada para a juventude e o

ambiente escolar é um tema complexo e multifacetado, sendo objeto de debates e diálogo entre diferentes perspectivas juvenis.

Os processos de ensino e aprendizagem ocorreram sob uma perspectiva da formação integral, pois os sujeitos, diferentes entre si, apontam para “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao se formado” (Freire, 2015, p. 25). Nesse diálogo, a escola instaura a possibilidade de as atividades escolares terem sentido e o espaço escolar deu abertura, conforme narrativa de Paulo (aluno da 2ª série): *“O EMTI também é uma segunda casa, né? Aqui a gente tem liberdade de falar, ser escutado, não só pelos professores, mas pela coordenação [...], porque tem gente que não tem a oportunidade de ser ouvido em casa e aqui na escola tem essa liberdade”*. Essa narrativa ressalta o pertencimento à escola, a liberdade, a escuta e os desafios familiares. Essas vivências juvenis foram instigadoras e geradoras de movimentos coletivos problematizadores, pois ensinar exige pesquisa, ou seja, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro” (Freire, 2015, p. 30). Esse encontro dos diferentes corpos, dos diferentes modos de conhecer e intervir no mundo, é um ciclo anunciado por Paulo nos fazeres da discência e da docência.

Essas práticas reverberaram um processo dialético entre interioridade, exterioridade e eficácia, porque aprender é apropriar-se “de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu a aprenda, exterior a mim” (Charlot, 2001, p. 20). Dessa forma, aprender vai além de adquirir informações; é um

processo de interiorização do conhecimento, que se conecta ao indivíduo e ao saber. A problemática da relação com o saber não se limita ao movimento de quem aprende ou às características do conteúdo; envolve também a interação complexa entre o sujeito e o conhecimento.

Nesse sentido, é fundamental a conexão “entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito” (Charlot, 2001, p. 21). Conexões que indicam amplitude e, ao mesmo tempo, um modo de estar no mundo, como Rosa Maria (egressa da turma de 2020), afirmou na Entrevista Narrativa:

[...] o Projeto de Pesquisa vai muito além, é muito amplo, ele te faz se aprofundar num tema e você sai dali, nossa! imaginando coisas, tendo planos para que você queira saber mais, tem mais sede do aprendizado. Então, isso faz muito sentido na minha vida e faz com que eu sempre queira estar buscando mais informações.

Esse sentimento de curiosidade e mobilização na relação com o saber não apenas contribuiu para o desenvolvimento intelectual como também fortaleceu o pertencimento e a intervenção do estudante na comunidade escolar. O processo de se sentir parte do ambiente educacional envolve uma conexão significativa com o coletivo, em que todos compartilham o mesmo objetivo: a busca pelo saber. Como Charlot (2001, p. 21) aponta, “que faz ligação entre a interioridade e a exterioridade, entre a questão do sentido e da eficácia, é a atividade dos sujeitos no e sobre o mundo – um mundo que ele partilha com outros sujeitos”. Nessa dinâmica, resgato a perspectiva freireana sobre o ato de perguntar, que revela a compreensão de si e do mundo. Essa inserção se articula com os conceitos e reflexões presentes nas obras

de Charlot, Pais, Stecanela e Freire, aprofundando a análise do MCNA e seu impacto no sentimento de pertencimento juvenil no contexto do EMTI.

A realização de Grupos Focais e Entrevistas Narrativas proporcionou uma visão profunda das experiências e percepções juvenis. A Análise Textual Discursiva (ATD) permitiu a unitarização das narrativas e a categorização do *corpus* de pesquisa. Essa metodologia foi escolhida para capturar a riqueza das histórias dos estudantes e compreender como o MCNA foi vivenciado e interpretado por eles.

Os jovens atribuíram significados ao MCNA que mobilizaram o pertencimento juvenil, reconhecendo-o como um espaço que vai além das atividades em sala de aula. O MCNA acolheu diferentes juventudes e minimizou a exclusão social. Ele foi percebido como fundamental para o desenvolvimento de habilidades importantes para a vida, como autonomia, reflexão crítica e planejamento pessoal, fortalecendo o sentimento de pertencimento e integração dos estudantes na escola. As atividades do MCNA, especialmente aquelas relacionadas ao Projeto de Intervenção, foram destacadas como oportunidades para os estudantes se envolverem ativamente com a comunidade escolar, reforçando práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.

Esses processos oferecem elementos relevantes para refletir sobre políticas educacionais que promovam uma gestão curricular sensível às necessidades e diversidades dos estudantes, criando um ambiente escolar que fomente situações de pertencimento e de participação ativa dos estudantes jovens. A implementação do MCNA nas matrizes curriculares pode

anunciar possíveis caminhos para novas formas de aprendizagem, criando oportunidades de crescimento e desenvolvimento integral.

Assim, o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador desempenhou um papel essencial na promoção de novas configurações de gestão e pertencimento juvenil, contribuindo para uma educação significativa e transformadora. Essas mudanças foram decorrentes do diálogo contínuo entre estudantes, docentes e gestores, que, juntos, anunciam a necessidade de construir uma escola que acolha as diferentes juventudes com amorosidade.

As reflexões da pesquisa destacaram o potencial do Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (MCNA) na promoção do pertencimento juvenil no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). O MCNA se revelou mais que um componente curricular, proporcionando experiências que ultrapassam a sala de aula, integrando os estudantes ao ambiente escolar e fortalecendo sua relação com o saber. Esses processos educacionais e de gestão, voltados para as diferentes juventudes, são essenciais para a formação integral dos estudantes, além de contribuírem para uma gestão escolar mais inclusiva e democrática.

A pesquisa também apontou a importância de uma gestão escolar sensível às realidades dos jovens, promovendo o pertencimento e engajamento estudantil, essenciais para o processo de ensinar e aprender. Assim, reafirma-se a necessidade de criar uma escola inclusiva, dialógica e transformadora, que valorize a diversidade e o desenvolvimento integral das diferentes juventudes.

A metodologia utilizada permitiu captar as narrativas juvenis e compreender a vivência do MCNA pelos estudantes. Suas vozes evidenciaram que o MCNA desempenhou um papel crucial na mitigação de desafios como a exclusão social e a falta de pertencimento, oferecendo um espaço de diálogo e escuta para suas vivências, desafios e aspirações. Diante disso, sugere-se que futuras investigações aprofundem as implicações do MCNA nos contextos educacionais e sua influência nas trajetórias escolares ao longo do percurso formativo. A continuidade dessas discussões poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que fortaleçam uma escola inclusiva e transformadora.

Entre as conclusões, destaca-se a importância de valorizar a concretude da vida juvenil, considerando seu cotidiano, tempos e espaços de vida, e como suas singularidades se entrelaçam ao MCNA. A compreensão de si mesmo e do mundo, mediada pelo conhecimento, é fortemente influenciada pelo ambiente escolar e pelas mediações educacionais e docentes. Essa análise ressalta a complexidade da educação e a necessidade de adotar abordagens dialógicas que acompanhem a constante evolução no ambiente escolar.

Assim, são levantadas reflexões sobre os processos educacionais, a gestão escolar e o pertencimento, ressaltando como essas dimensões se interrelacionam e impactam a formação dos estudantes. Nas palavras de Stecanela (2010, p. 349), “Aqui estou, do lado de cá, à margem, já pensando em outros percursos, em outras travessias”. Essas novas travessias, abertas pela pesquisa, reforçam a urgência de criar matrizes curriculares para o Ensino Médio que con-

templem os tempos, os espaços e os saberes necessários para a formação das diferentes juventudes.

Referências

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

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Trad. Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana:** Enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

STECANELA, Nilda. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. *In:* GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; COSTA, Giseli Paim (org.). **Experiências de quem pesquisa:** reflexões e percursos. Caxias do Sul: Educus, 2010.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano:** trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educus, 2010.

Contribuições dos princípios da complexidade para a gestão universitária

GT4: Processos Educacionais, Gestão e Pertencimento.

Palavras-chave: Complexidade. Gestão. Educação Superior. Contemporaneidade.

Roberto Oliveira Batista Júnior
Doutorando em Educação/UCS, pedagogo na UFPE

Tenho percebido, no meu contexto de trabalho, que os desafios têm se mostrado cada vez mais complexos de serem administrados. Noto que muitas vezes escapa à nossa formação acadêmica a resolução de tais eventos, demandando de nós, profissionais da Educação, um olhar mais complexo e diferenciado para o contexto que nos circunda. O cenário pós-pandêmico da Covid-19 evidenciou ainda mais esse desafio.

O documento da UNESCO, “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, confeccionado recentemente, nos convida para redimensionarmos nossos currículos e práticas pedagógicas e refletirmos sobre o papel das universidades diante do contexto desafiador e de crise que vivemos. Penso que a gestão cumpre papel fundamental nessa engrenagem.

No entanto, a gestão vem sendo historicamente influenciada pela administração clássica e consequentemente por princípios que operam baseados no controle e na objetividade. E os gestores, por sua vez,

são formados para agir conforme esses princípios e valores, o que, a meu ver, não dá conta das demandas complexas e reticulares da contemporaneidade, nem das exigências do âmbito universitário.

Tomo como fundamentação teórica o *pensamento complexo* a partir de Edgar Morin, pois penso que essa base conceitual contém elementos para pensar as mais diferentes dimensões e situações vividas hoje pelo gestor em seu contexto de atuação, além de poder nos mostrar alguns indicadores para o redimensionamento da gestão universitária.

O *pensamento complexo* aponta alguns princípios que devem ser considerados na reforma do pensamento (Morin, 2011). São eles: 1) *sistêmico*, que traz a ideia de que o sistema é constituído de partes que interagem entre si; 2) *hologramático*, que faz referência ao holograma, sendo possível a reconstrução do todo a partir de cada uma das partes; 3) *retroativo*, em que, ao invés de se considerar linearmente causa e efeito, tomamos como referência o circuito retroativo; 4) *recursivo*, que é o processo de ir e vir na produção de si mesmo; 5) *autonomia/dependência*, em que toda organização autônoma, para funcionar, tem dependências; 6) *dialógico*, que considera a relação como característica, ao mesmo tempo, de complementaridade, de concorrência e de antagonismo; 7) *reintrodução do sujeito cognoscente*, que reintegra o sujeito – excluído pela ciência cartesiana – na construção do conhecimento.

Por isso, diante do cenário descrito e da minha experiência enquanto sujeito implicado, tenho me perguntado: De que maneira os princípios da *complexidade* podem contribuir para o redimensionamento

da gestão universitária no contexto contemporâneo? Além disso, a pesquisa em desenvolvimento tem o objetivo de apontar indicadores para o redimensionamento da gestão na Educação Superior, considerando o cenário contemporâneo, e identificar nas narrativas dos sujeitos de um curso de Graduação em Pedagogia, elementos da *complexidade*.

Opto pelo *método complexo*, que tem em Morin seu grande artífice. Esse método se mostrou mais alinhado com a abordagem teórica que utilizo no estudo, pois reintroduz o sujeito cognoscente na construção do conhecimento, por meio de sua subjetividade. Enquanto pesquisador, também trago minha visão baseado na experiência como sujeito implicado no processo. O projeto de tese foi aprovado em março de 2024 e obedecerá às exigências do comitê de ética da UCS, incluindo o sigilo institucional e pessoal de cada sujeito.

Utilizarei a conversa recursiva como instrumento na geração dos dados, que serão gravados em áudio, depois da devida permissão do participante. Neste momento realizo conversas recursivas com 10 sujeitos que compõem o recorte institucional do curso de Pedagogia, objeto de estudo da tese, e que tem como desencadeador da conversa, temas geradores. As conversas tem duração média de 40 minutos. A interpretação dos dados tomará como base os princípios e o tetragrama da *complexidade*, além das estratégias do *método complexo*, propostos por Morin (2003), e que possibilitarão a escrita da Tese.

Portanto, pretendo com esta pesquisa apontar elementos para o redimensionamento da gestão universitária, tomando por base os princípios da *com-*

plexidade. Utilizo a metáfora da travessia na escrita da tese, não só porque atravessei o Brasil, de Recife a Caxias do Sul, para realizar o Doutorado, mas porque acredito que para haver redimensionamentos em nossas práticas é preciso mais do que travessias geográficas/físicas; é preciso travessias ontológicas, epistemológicas e metodológicas.

Referências

MORIN, E. *et al.* **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

UNESCO. **Reimaginar Nossos Futuros Juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

Encontro de formação para gestores escolares: planejamento da unidade escolar

Simone Mateus

*Mestre em Educação pela Universidade Estadual
Paulista Júlio de Mesquita*

Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco

*Mestre em Educação pela Universidade Estadual
Paulista Júlio de Mesquita*

O seguinte estudo teve como temática a questão da formação de gestores escolares com o título “Encontro de formação de gestores escolares: planejamento da unidade escolar”, na cidade de Tupã, São Paulo.

O trabalho aqui proposto teve a seguinte problemática: quais são elementos que podem ser considerados como essenciais para se pensar em relação ao planejamento de unidade escolar. Assim, o objetivo é ampliar a ideia de planejamento, definir o conceito de visão e missão, compreender a importância dos objetivos institucionais, organizar um modelo de plano de ação e pensar também no papel que o Supervisor Educacional ocupa como formador. Logo, dentro do percurso formativo dividido em dois encontros formativos, buscou-se no primeiro encontro levantar os conhecimentos prévios dos gestores escolares em relação à concepção em relação ao planejamento escolar. Dentre as palavras diversas apresentadas, estão: tal atividade visou mostrar a importância de pensar o planejamento escolar de um maneira mais ampla por parte do gestor escolar.

Há uma definição mais ampla sobre planejamento da unidade escolar envolvendo aspectos ligados à gestão escolar além do espaço de planejamento em sala de aula. De acordo com Casagrande e Hofmeister (2021), entre os oito diferentes papéis do Gestor Educacional, o diretor tem o papel de planejador, tendo atribuições como definir diretrizes, estratégias, objetivos e metas dialogando, ou seja, alinhados com a missão e valores institucionais.

Em continuidade à reflexão em relação ao percurso formativo, foi realizada uma atividade prática, simulando um modelo de escola em que se buscou a construção de um modelo de visão e missão da escola pelos gestores escolares que participaram da formação.

Quanto a algumas sugestões para o trabalho com o conceito de visão e missão, para a autora Madza (2006, p. 51), “Ter uma visão clara do futuro não é suficiente. Quem para aí torna-se um sonhador de sonhos impossíveis, sem compromisso com a realidade. Todos os que atuam na escola precisam ter claro qual é o seu propósito, qual sua proposta pedagógica”.

O segundo encontro formativo realizado como continuidade visando ampliar a ideia de planejamento escolar foi apresentar os conceitos de objetivos institucionais relacionados com as metas que deveriam estar presentes dentro de um modelo de plano de ação.

Para a compreensão do que seria um plano de ação, foi proposta uma atividade prática em que o grupo de gestores escolares participantes da formação direcionada pela supervisão educacional, sendo

um modelo proposto de plano o conhecido como “5W+2H-”.

Um dos aspectos considerados para realização da compreensão dos conceitos supracitados seria possibilitar que os gestores escolares dentro de cada unidade escolar em que atuam pudessem compartilhar com os docentes e demais atores escolares a construção de visão, missão, objetivos da instituição e metas, “olhando” para a realidade na qual a unidade escolar de cada um está inserida e ressaltando que o plano de ação estaria presente dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O Projeto Político Pedagógico tem sua importância para a unidade escolar como:

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (Veiga, 1998, p. 15).

Em ambos os encontros formativos, a supervisão educacional solicitou que os gestores realizassem uma avaliação em relação ao trabalho desenvolvido. Entre os aspectos positivos apontados pelos gestores escolares, estão: encontros produtivos; relevância dos conhecimentos de conceitos como visão e missão; e construção de um modelo de plano de ação. Assim, foi possível observar que o processo de reflexão é importante para uma formação continuada significativa.

Referências

CASAGRANDE, Renato; HOFMEISTER, Ronaldo. **Foz do Iguaçu: 2021. E-book.**

MADZA, Ednir. **Uma guia para gestores escolares: mestres da mudança: liderar a escola com a cabeça e o coração.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998.

A poesia como fomento: um olhar sobre o letramento

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras chave: Alfabetização. Letramento. Texto poético. Mediação.

Mônica Sônego Ferraça
Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

Rochele R. Andreazza Maciel
Coorientadora, professora da Universidade de Caxias do Sul

A proposição desta pesquisa surgiu a partir do gosto literário da pesquisadora em ler poesia para seus alunos de 1º ano do Ensino Fundamental e fazer brincadeiras com esses textos, convidando-os a perceber aspectos presentes nos sons da língua como rimas, ritmo, assonância e aliteração, compondo um elemento de ludicidade nas aulas e promovendo a oralidade. Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, surgiu o convite de realizar um estudo em que observasse as reverberações na utilização de textos poéticos na turma em processos que envolvem a aquisição da leitura e da escrita, explorando também a polissemia desse gênero textual.

Um dos passos iniciais para esta investigação foi conhecer o que já foi produzido a respeito da poesia em obras produzidas no campo acadêmico que servirão de base para o referencial teórico para a pesquisa. A partir das leituras, constatou-se que a poesia é intrínseca à infância. Com base em Bordini (1991),

observou-se que os textos poéticos apresentam-se logo na primeira infância, uma vez que mesmo os bebês são sensíveis à musicalidade da poesia. A autora aponta ainda a existência de um acervo folclórico cultural que permite que mães recitem versos com temas diversos, como ensinar a trocar roupas, promover o adormecimento bem como a alimentação. O acalanto nessa fase aproxima a mãe do seu filho.

Ramos (2010, p. 48) expõe que a poesia é “um estado de harmonia, de criação que pode estar, por exemplo na natureza (uma noite estrelada), um pôr-do-sol, na escultura, na pintura”. Na poesia, o imaginário é o que está em jogo e não a realidade, uma vez que o texto deve trazer algo novo, provocando o leitor. No imaginário, não há limites. O poeta, quando escreve, busca compor algo original que surpreende quem lê.

Nos estudos de Zilberman e Magalhães (1984), temos uma primeira percepção do que pode ser o letramento a partir da relação que a criança faz com o jogo. As autoras dizem que na infância o jogo não tem regras, a atividade lúdica mais se manifesta, e as crianças, a partir das suas relações sociais, desenvolvem a experiência linguística a partir da linguagem poética. Ao ingressarem no espaço escolar, geralmente a dimensão lúdica é perdida para dar espaço à aprendizagem da escrita. Cabe destacar que não se leva em conta que a criança traz consigo saberes naturais quanto à sonoridade das palavras como as cantigas de rodas e outros jogos lúdicos que antecedem a escrita e que contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, o letramento é parte fundamental para a alfabetização. A não valorização dos saberes prévios das crianças tende a fazer com

que a mediação em sala de aula transforme-se numa ação didatizada e ao mesmo tempo descontextualizada, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades essenciais para a alfabetização.

Por isso, o problema da pesquisa é descobrir quais os efeitos são percebidos, a partir da presença de textos poéticos selecionados pelo PNLD 2023, em processos educativos vivenciados em turma de primeiro ano. Para responder a essa pergunta, elaboramos o seguinte objetivo geral: investigar as repercussões da leitura de poesia, mediada pelo professor, nos processos educativos que promovem a alfabetização e o letramento em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, delineamos um caminho metodológico baseado na pesquisa-ação de Thiollent (2003), a fim de que sejam proporcionadas aos estudantes de 1º ano na turma em que atuo como docente dez oficinas de leitura e escrita a partir de textos poéticos selecionados em cinco obras presentes no acervo do PNLD Literário 2023. Essas atividades serão ofertadas durante o período do turno escolar em setembro com duração de 1 hora e 30 minutos no turno da tarde, às quintas-feiras. É uma pesquisa empírica, de caráter qualitativo, no qual utilizaremos para compor a análise dos dados um diário de campo, recolha de atividades, gravações em áudio e vídeo.

O presente estudo está relacionado aos processos educacionais que envolvem a apropriação e promoção da leitura e da escrita em uma turma de alfabetização, na qual se almeja desenvolver habilidades e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos a partir dos textos poéticos,

por isso a escolha deste Grupo de Trabalho, por acolher pesquisas relacionadas à gestão em sala de aula e ao pertencimento.

Referências

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. 2 ed. Porto Alegre: Ática, 1991.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura Infantil**: de ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

Escola Normal Rural “Murialdo”: formação e constituição de identidades do professor rural (1942-1968)

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Cinema Educativo. Escola Rural.
Cultura Material Escolar.

*Elisângela Cândido da Silva Dewes
Mestre e doutoranda em Educação do PPGEdu da
Universidade de Caxias do Sul*

*José Edimar de Souza
Doutor em Educação e professor do PPGEdu da
Universidade de Caxias do Sul*

Entre as décadas de 1930 e 1970, diferentes movimentos intelectuais e pedagógicos mobilizaram a educação brasileira, impulsionados pela industrialização e transformação social. Ao mesmo tempo em que houve uma proliferação das ideias de uma “nova escola”, inspirada na educação progressista, uma corrente de pensadores nacionais defendia uma mudança ancorada em questões problematizadas pelo movimento ruralista; entre elas, a de uma formação específica de professores para atuação nas escolas rurais. Nesse sentido, nosso estudo trata-se de um desdobramento da investigação para a tese de Doutorado e propõe indagações sobre o modelo de escolarização e as repercussões na formação de um corpo docente para as localidades rurais no RS.

O objetivo é analisar o modo como as representações do ruralismo pedagógico, propagadas por meio do currículo e das práticas desenvolvidas na Escola Normal Rural “Murialdo”, cooperaram para a constituição de uma identidade do professor rural nessa região. Uma vez que as representações disseminadas e que se pretendia construir sobre o professor rural tinha a intenção de “fazer com que a identidade do ser não seja outra coisa senão a aparência da representação” (Chartier, 2022, p. 22).

As escolhas teóricas se amparam na perspectiva da História Cultural, embasadas em conceitos como o de representação, práticas e cultura escolar – respectivamente trabalhados por Chartier e Escolano Benito –, e foram conduzidas metodologicamente a partir da Análise Documental Histórica e da História Oral. A Análise Documental considerou diferentes fontes, como as acessadas no acervo do Museu do Colégio Murialdo (nome atualizado) e em acervos pessoais de integrantes da comunidade escolar. Na ótica da História Oral, foram entrevistados seis ex-alunos/docentes da instituição que ajudaram a compor uma narrativa sobre a experiência desse modelo formativo.

Chaloba (2022) argumenta que as escolas normais rurais surgiram na década de 1930, conduzidas pelo movimento ruralista que ganhou importância no Brasil a partir das ideias que pleiteavam um modelo de escola capaz de criar uma mentalidade rural. Pretendia-se a formação do trabalhador do campo, a valorização de elementos cívico-patrióticos adequados à vida rural e que colaborasse para diminuir as adversidades sociais, oferecendo melhores condições para os sujeitos que viviam nas zonas rurais

como um incentivo para que não migrassem para as áreas urbanas.

Essa constituição de uma identidade de professor rural foi defendida pelo entendimento de que os professores com uma formação nos cursos normais não eram preparados para enfrentar as mazelas de uma vida no campo; tampouco reconheciam as especificidades do cotidiano de vida de seus alunos. A formação específica para o docente rural era associada a três diretrizes: que os docentes se apropriassem de conhecimentos sobre agricultura; que pudessem contribuir para questões de saúde da comunidade, como uma espécie de enfermeiros; e que fossem imbuídos de uma “convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio” (Sud Menucci, 1934, p. 83).

O movimento de nacionalização do país, que visava à constituição de uma identidade nacional brasileira, também contribuiu para a constituição dessa formação. Com a proposição de fixar os sujeitos no campo, o pensamento de formação de um professor específico, defendido pelos pedagogos da época, cooperava com esse objetivo, porque, ao mesmo tempo que fortalecia as práticas de trabalho rural, desenvolvia economicamente o segmento e freava o êxodo dessas populações (Werle, 2010). Nessa conjuntura, os Cursos Normais Rurais foram implementados por todo o Brasil; entre as primeiras iniciativas, a da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte no estado do Ceará; e em São Paulo, particularmente pelo trabalho realizado por Sud Menucci, a criação da Escola Normal Rural de Piracicaba (Chaloba, 2022).

No Rio Grande do Sul, a partir de 1937, os discursos foram materializados no Plano de Educação Rural. Iniciativas ganham mais vigor no ano de 1947, quando a Superintendência de Ensino Rural é criada (Almeida, 2007). Começam, então, a surgir as primeiras Escolas Normais Rurais, inicialmente sob o modelo de internato, sistematizadas por congregações religiosas que recebiam o apoio financeiro do Governo do Estado. A primeira Escola Normal Rural foi a da Arquidiocese de Porto Alegre, no ano de 1941, gerida pelos Irmãos Maristas; em seguida foi instalada a Escola Normal Rural La Salle em Cerro Largo; e, no ano de 1942, surge a Escola Normal Rural “Murialdo”, com sede em Ana Rech, distrito de Caxias do Sul, a partir de um convênio entre os padres Josefinos de Murialdo e o Governo do Estado. Em um segundo momento, na década de 1950, surgem outras instituições: Escola Normal Rural de Ijuí, em Três de Maio; Escola Normal Rural em Cerro Largo, destinada ao público feminino; Escola Normal Rural em Osório (estadual); Escola Normal Rural em Santa Cruz do Sul (estadual); e Escola Normal Rural Estrela da Manhã, em Estrela; entre outras criadas por diferentes iniciativas e que trabalharam a premissa de civilizar a população que vivia nesse contexto, colaborando para o progresso dessas regiões (Werle; Metzler, 2010).

No que se refere à instituição que oferecia o Curso Normal Rural na região de Caxias do Sul, instituída pelo convênio entre a congregação religiosa e o Governo do Estado, seguia o modelo da Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre. Era inspecionada por um professor indicado pela Secretaria da Educação e prestava informações quanto ao currí-

culo junto ao órgão, além de aprovar a inserção de disciplinas que não estivessem incluídas ao curso propedêutico; os professores formados pela instituição deveriam integrar o quadro de docentes rurais do Estado (Porto Alegre, 1942).

O compromisso firmado entre a instituição e o governo era extensivo à família dos bolsistas, para o que se referia a atuação como professor rural, o que é ratificado pela narrativa de ex-aluno: “quando a gente entrava na escola rural, o pai ou o responsável assinava uma declaração, que depois de formado, o professor tinha obrigação de lecionar três anos para o Estado, claro, recebendo vencimentos” (Susin, 2022, p. 4).

Entre as disciplinas do currículo, estavam: Português, Matemática, Agricultura, Zootecnia, Geografia, Ciências, Desenho, Caligrafia, Canto Orfeônico, Educação Física, História Geral, Didática, Pedagogia e Psicologia, Italiano, História e Filosofia da Educação, Puericultura e primeiros auxílios, Sociologia Rural, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Economia e Administração Rural, Práticas Rurais (Ana Rech, 1951). Almeida (2007) traz um quadro com as disciplinas ofertadas pelas Escolas Normais Rurais do RS, em que há semelhanças em grande parte da nomenclatura das disciplinas oferecidas na Escola Normal Rural dos “Murialdos”, com exceção da disciplina de Italiano oferecida em Ana Rech, que possivelmente estava vinculada no currículo pela origem Italiana da Congregação. Pela condição do convênio, acreditamos que tenha sido aprovada pelo órgão estadual de ensino, nesse sentido, consideramos que não tenha tido repercussões para a implantação das iniciativas nacionalizadoras.

Sobre as disciplinas da Escola “Murialdo”, o ex-aluno relembra: “Eu tinha a língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Zootecnia e Economia Doméstica, Agricultura, Práticas Agrícolas, Caligrafia, Desenho e... aulas práticas” (Danelus, 2022, p. 4). Em relação às disciplinas práticas, outro ex-aluno explica: “Nós aprendíamos a trabalhar com gado, com porco, com galinha e com a lavoura. Plantávamos hortaliças que o Murialdo, através do internato, ele consumia” (Danelus, 2022, p. 3).

A narrativa dos ex-alunos contribui para a reflexão de que o currículo da escola fortalecia e qualificava tecnicamente os futuros docentes rurais, com saberes que em parte já eram de conhecimento de suas famílias, uma vez que a origem dos entrevistados indica que eram integrantes de comunidades rurais dessa região do Rio Grande do Sul.

A inserção desses conhecimentos ao programa de ensino não somente trabalhava uma “consciência rural”, pretendida pelos defensores do ruralismo pedagógico, como também desenvolvia representações sobre os sujeitos que trabalhavam nas zonas rurais, no caso da Escola “Murialdo”, revigorando o sentimento de pertencimento, especialmente entre os jovens alunos, em um período em que as perspectivas profissionais na área urbana eram um atrativo e uma ameaça para a manutenção das comunidades do campo.

Além das disciplinas do currículo, a Escola Normal Rural “Murialdo” desenvolvia atividades auxiliares que colaboravam para valorizar as representações de rural, como a participação dos alunos em exposições agrícolas que mobilizavam a presença de autorida-

des municipais e estaduais (Figura 1), a exemplo do que aconteceu na 1ª Exposição-Feira Agropecuária, do ano de 1968, com a participação do governador Ildo Meneghetti, o que conferia importância e reconhecimento para o meio rural.

Figura 1 – Registro do governador do Estado na 1ª Exposição-Feira Agropecuária



Fonte: Museu do Colégio Murialdo (1968).

Na Figura 2, observa-se o espaço organizado pela instituição dos padres Josefinos, com destaque para os diferentes cursos, incluindo o da Escola Normal Rural, como rememora o ex-aluno Neri Soldera (2022, p. 7) sobre os outros cursos que funcionavam concomitantemente ao da Escola Normal: “Dentro da escola agrícola tinha a escola fazenda [...] se realizava todas as atividades que eram inerentes ou a horta, ou as culturas regionais, ou a criação de animais. Então, tudo funcionava com os alunos e tinha, no caso, um orientador”.

Figura 2 – Registro de espaço da Instituição na Feira



Fonte: Museu do Colégio Murialdo (1968).

Os conhecimentos sobre o cotidiano rural, especialmente acerca do trabalho serviram de orientação para o trabalho realizado pelos docentes nas escolas rurais em que foram lecionar, conforme a narrativa de ex-aluno: “Sim, sim, nós formamos na escola do Capão Bonito um clube agrícola, aonde foi feito um trabalho, foi armazenado o milho num silo e explicado para os alunos como é que era o procedimento” (Danelus, 2022, p. 8). Os conhecimentos do meio eram essenciais para o sucesso do trabalho desses docentes nas áreas rurais, mas, nesse período, também era significativa a apropriação de valores voltados para fortalecer uma identidade nacional brasileira, nessa região em particular, pela presença de imigrantes.

Desse modo, as escolas também incluíam às disciplinas ações que buscavam imbuir os futuros docentes com valores cívico-patrióticos para que pudessem cooperar com a proliferação desse espírito nacional nas localidades em que fossem atuar. Conforme Horta (2012, p. 168), entre as atividades desenvolvidas estavam “o canto orfeônico, a sua uti-

lização como instrumento de promoção do civismo e da disciplina coletiva foi uma constante durante todo o período”, como se identifica na Figura 3:

Figura 3 – Alunos da Escola Normal Murialdo em apresentação de canto para a comunidade local



Fonte: acervo pessoal de Susin.

O amplo programa de disciplinas, especialmente as práticas, oferecidas pela Escola Normal “Murialdo” visava criar um espaço amplo de práticas e experiências, essenciais na elaboração de conhecimentos acerca das instituições escolares e “na fundamentação da cultura efetiva [em] que se materializam as ações e os discursos executados e interpretados pelas instituições educativas, os quais configuram o *habitus* profissional dos professores” (Escolano Benito, 2017, p. 29).

A implementação desse modelo de ensino nessa região se justifica, no recorte temporal, pela condição em que Caxias do Sul assumiu com um crescimento industrial e uma organização urbana que atraia a população do interior em busca de novas perspectivas de vida. Também porque durante o período de na-

cionalização houve o fechamento de instituições de ensino organizadas por entidades étnico-comunitárias, criando-se a demanda de instalação de escolas públicas nessas localidades do interior.

As representações rurais disseminadas pelo conjunto de disciplinas do currículo, mesmo naquelas que tangenciavam temas tratados na renovação pedagógica, como, por exemplo, Sociologia Rural, Psicologia, Administração Rural e Didática, eram materializadas nas disciplinas que valorizavam as práticas já desenvolvidas pelas famílias daquela região e/ou dos próprios alunos, como a cultura de hortaliças e o trabalho com animais; mas também ganhava novos contornos com a qualificação e modernização das práticas agrícolas e a inserção de novas culturas, como das árvores frutíferas. As práticas desenvolvidas pelos alunos eram destacadas e reconhecidas em ocasiões em que autoridades públicas cediam a sua imagem, a partir da sua presença, como uma forma de legitimar o que acontecia junto às comunidades rurais, especialmente na educação.

Outros temas, associados à campanha ruralista, como os que abordavam civilidade e tratavam sobre higiene e saúde, ou mesmo que estavam associados às diretrizes para a formação de um professor com um perfil rural, estão presentes na Escola Normal Rural em matérias como a de Puericultura e Primeiros Auxílios. O amplo leque de conhecimentos ofertados, além dos práticos, colocava os futuros docentes em um patamar mais elevado, contribuindo para a formação de possíveis representantes para as localidades rurais. A exemplo disso, anos mais tarde, um dos entrevistados foi eleito para um cargo de

representação junto à administração da localidade de Ana Rech.

Dos seis entrevistados, apenas um mudou sua trajetória realizando um curso de formação profissional e migrou para uma atuação na indústria; os demais tiveram passagens em instituições do tipo rural e/ou atuaram em outros moldes de ensino, alguns permanecem até a atualidade com funções junto à Instituição dos “Murialdos”; quatro entrevistados residem em Ana Rech; um deles fixou residência em outra região de Caxias que até pouco tempo era considerada zona rural. As narrativas corroboraram para a ideia de que a experiência formativa na Escola Normal Rural foi determinante para a constituição profissional, para uma docência orientada pela norma e pela vocação, e para a manutenção de uma experiência de vida junto às comunidades rurais.

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. A efêmera trajetória das escolas normais rurais no Brasil (1930-1970). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e84533, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4fTRXs39nytW6yYktHhTFPs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2024.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Jaime Clasen. Chapecó: Argos, 2022.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. **A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Alínea, 2017.
- MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de Educação**. São Paulo: Piratininga, 1934. *E-book*.
- MENNUCCI, Sud. **A escola nova: sua feição, sua função, sua técnica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

WERLE, Flávia Obino Correa. **Educação Rural**: Práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores. São Leopoldo: OIKOS; Brasília: Liber Livros, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Educação Rural**: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

Entrevistas

DANELUS, Dorval. Cinema Educativo. Entrevista concedida à pesquisadora Elisângela Dewes, 2022.

DANELUZ, Juvelino. Cinema Educativo. Entrevista concedida à pesquisadora Elisângela Dewes, 2022.

SOLDERA, Neri. Cinema Educativo. Entrevista concedida à pesquisadora Elisângela Dewes, 2022.

SUSIN, Valter. Cinema Educativo. Entrevista concedida à pesquisadora Elisângela Dewes, 2022.

Documentos

ANA RECH. Certificado expedido pela Escola Normal Rural “Murialdo” do professor Valter Antonio Susin. 8 de dezembro, 1951. Acervo pessoal: Valter Antônio Susin.

MURIALDO. Fotografia. 1ª Exposição/Feira agropecuária. Acervo Museu do Colégio Murialdo de Ana Rech.

PORTO ALEGRE. Convênio que celebram o Estado do Rio Grande do Sul e a Escola Normal Rural “Murialdo, 1942.

O processo avaliativo na Educação Infantil

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação.
Autoavaliação.

Carlos Alberto Xavier Garcia
Doutorando em História pelo PPGHis-UCS

Mateus Borsatto
Mestrando em Educação pelo PPGEdu-UCS

Introdução

O ato de avaliar é uma prática presente constantemente em nossas vidas, visto que a todo o momento somos instigados a fazer escolhas, tomar decisões. Seja no âmbito profissional ou pessoal, na nossa casa ou no nosso trabalho. Nessas escolhas, elencamos naturalmente alguma estratégia de avaliação para a tomada de decisão. Na prática de avaliar, necessariamente há uma prática de julgar, mensurar e atribuir valores.

Nessa prática, ligada ao contexto escolar, percebe-se ainda uma preocupação de investigar o que a criança aprendeu. É comum encontrarmos nas práticas pedagógicas um modelo de avaliação tradicional, em que busca prevalecer os aspectos quantitativos sobre os qualitativos, dando maior ênfase a uma nota ao invés de se ater ao real desenvolvimento que a criança obteve em um determinado período avaliativo, utilizando uma avaliação processual, gradativa e contínua. Em contrapartida, podemos perceber

que há profissionais da Educação engajados na busca por uma avaliação de âmbito global, buscando avaliar todas as dimensões e avanços, cognitivos, sociais, psicológicos, psicomotores, de modo mais qualitativo. Dessa maneira, a escola acaba sendo responsável pelo desenvolvimento de seus alunos de modo integral e humano.

Na Educação Infantil, pode-se perceber que a avaliação segue essa mesma perspectiva. Sabemos que nessa etapa da Educação ocorreram mudanças significativas com a ampliação da oferta e a responsabilidade sendo municipalizada, então não temos mais um assistencialismo, mas sim a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação básica, que anteriormente era reduzida apenas aos aspectos de cuidados básicos, de modo especial para crianças mais carentes, enquanto seus pais trabalhavam.

O objetivo deste artigo é perceber os princípios que regem a avaliação dos docentes no que tange ao processo avaliativo no contexto da Educação Infantil, verificando os processos e as técnicas empregadas na avaliação das diversas aprendizagens das crianças, analisando os benefícios dessa avaliação para a práticas pedagógicas dos professores. Tais apontamentos se embasam em pensadores científicos, como Hoffmann (2000, 2012, 2013), Perrenoud (1999), Luckesi (2002), que possuem uma vasta bibliografia a respeito da temática em questão.

Na busca para a compreensão do processo avaliativo, além dos amparos bibliográficos aqui apontados, também procuramos o diálogo entre os autores sobre suas experiências, as quais possibilitaram analisar como esse momento de avaliação na Educação

Infantil acaba sendo um momento defasado, como as crianças acabam sendo excluídas e como os professores de certa forma seguem o desenvolvimento das descrições dos pareceres, com os quais as crianças muitas vezes são avaliadas de maneira superficial.

Avaliar na Educação Infantil

Mas o que é o ato de avaliar? É uma atitude que demanda uma ótica com zelo e requer pensamento sobre uma determinada situação, sabemos que as realidades nas escolas de Educação Infantil são múltiplas; sendo assim, uma metodologia avaliativa empregada num determinado ano com uma determinada turma não pode ser julgada como adequada para todos os anos e turmas.

O processo avaliativo possui como função coletar dados a partir do desempenho desenvolvido pelas crianças, os quais irão contribuir para a construção que auxilie para os encaminhamentos que serão pertinentes de modo particular para cada educando. Esse é um ato que exige um olhar atento, humano e reflexivo de cada realidade, buscando, além de descrever, nortear quais metodologias deram certo para cada criança e quais não foram assertivas. Dependendo da função a que se destina, avaliar pode servir à coleta de dados, e as informações observadas poderão auxiliar na elaboração de um julgamento que contribua para a tomada de decisões sobre o avaliado.

Podemos afirmar que o avaliar surgiu no próprio contexto histórico como uma necessidade do ser humano de evoluir, criado pelo próprio homem. Pois ele observa, julga de modo constante; em outras palavras, podemos dizer que ele avalia.

Para Hoffmann (2012, p. 13), “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”. A autora, ao elaborar essa perspectiva de pensamento, nos impulsiona à prática pedagógica de uma avaliação de caráter mediador. O processo avaliativo requer do docente um acompanhamento atento de cada criança na Educação Infantil, de suas particularidades e singularidades. É preciso buscar compreender seus pensamentos, guiar as ações de cada educando, procurando entender a diversidade de ser e aprender presente em cada um.

Seguindo nessa perspectiva, Perrenoud (1999, p. 9) salienta o significado de avaliação como:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação.

Esses autores expressam a função de qualificar o desempenho das crianças através do método avaliativo – e, se observado pelo viés do contexto histórico, sempre foi papel da escola avaliar com elementos de comparação, quantificação e classificação. O objetivo principal ao avaliar uma criança em sala de aula é identificar o seu desempenho, bem como as dificuldades individuais, nas diferentes áreas do conhecimento e nos Campos de Experiências, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). O docente busca fazer uma análise perante a avaliação desempenhada pelas suas crianças, se os

objetivos que foram propostos nas atividades foram alcançados. A avaliação precisa se embasar nesses aspectos, ser gradativa, processual e contínua, não podemos, apenas a partir de uma avaliação quantitativa, avaliar uma criança, pois tal avaliação deve ocorrer e perpassar por todas as atividades desenvolvidas na sala de aula e fora dela. Cabe ao docente respeitar o processo de desenvolvimento de cada educando.

É de suma importância que os docentes tenham conhecimento dos objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que trabalham e da maneira como o processo avaliativo é abordado no documento. Isso facilita o ato de utilizar os instrumentos adequados para cada situação.

De acordo com a LDB (Lei nº 9.394/96), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, como direito de cada criança. Para Hoffmann (2013, p.14), “nesta fase da educação espera-se que a criança seja oportunizada para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, de modo a favorecer as suas capacidades”.

Sendo assim, a Educação Infantil tem como dever e tarefa oportunizar diversos elementos para o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos nos quesitos social, psicológico e físico. Isso implica dizer que cabe ao professor e às escolas proporcionarem aos alunos atividades para o crescimento e aperfeiçoamento global das crianças. De acordo com Morin (2000, p. 94-95),

Compreender significa intelectualmente aprender em conjunto, compreender e abraçar junto [...] incluir, necessariamente, um processo de empatia de identificação de projeção. Sempre intersub-

jetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.

A etapa da Educação Infantil visa construir uma aprendizagem por meio dos cinco Campos de Experiência que estão na BNCC: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”. Por meio dos Campos de Experiência, é necessário que o docente busque atividades presentes no cotidiano das crianças, com objetivos educativos, possibilitando experiências significativas de aprendizagem para as crianças no cotidiano que as cerca. O avaliar pode oferecer também elementos para os educadores de como está o desenvolvimento de seus educandos, como no cognitivo, social e afetivo.

Hoffmann (2013; 2000, p. 15) destaca que o objetivo maior da avaliação na etapa da Educação Infantil é analisar, observar e registrar os caminhos percorridos por cada criança, sendo “uma prática investigativa e não sentenciosa, mediadora e não constativa. Não são os julgamentos que justificam a avaliação, as afirmações inquestionáveis sobre o que a criança é ou não é capaz de fazer”.

A avaliação acaba criando diversas influências de caráter classificatório presentes até então na educação regular. Hoffmann (2012 p. 12) descreve que

O primeiro passo do processo avaliativo é o de acompanhar, compreender o desenvolvimento infantil, a primeira base do processo avaliativo da educação infantil é a curiosidade do professor sobre as crianças, o ato de refletir sobre eles, de maneira a contribuir para questões que guie o professor a ser agente investigativo do processo

de aprendizagem do aluno, de forma investigativa e mediadora.

Em sequência, Hoffmann (2012) ressalta que o ponto-chave na prática avaliativa do professor na Educação Infantil é sua curiosidade sobre as crianças e não um classificar prévio do que a criança pode ou não fazer atribuindo julgamentos positivos ou negativos. O conhecimento desenvolvido pelas crianças não é estático; ele se desenvolve através de um movimento de idas e vindas, ganhos e perdas, e isso é natural. Sendo assim, o professor deve assumir o papel de mediador desse conhecimento e direcioná-lo para uma ação educativa, fazendo intervenções pedagógicas adequadas e procurando ser assertivo nas práticas individuais de cada criança.

Planejamento

O planejamento é algo realizado anteriormente pelo professor de modo a ajudar na sua prática pedagógica, as atividades a serem desenvolvidas não podem ser pensadas e desenvolvidas no improviso, requerem conhecimento da turma. De acordo com Junqueira (2011, p. 20), “ela aparece quando o professor leva em conta os dois lados do planejamento: o que essas crianças precisam aprender (objetivo do professor) e o que elas querem aprender, (interesses e necessidades revelados pelas crianças)”.

A LDB aponta várias referências relativas à prática da avaliação, relacionadas às escolas, aos alunos, aos professores e ao processo educativo de um modo global. De acordo com o art. 31 da LDB,

A avaliação na educação infantil deve basear-se na consignação e na análise da evolução da progressão da criança, não tendo, portanto, como objetivo

a promoção/retenção em decorrência do alcance ou não de pré requisitos indicados como necessários para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996).

A partir de atividades bem planejadas, conhecendo cada uma de suas crianças, e tendo objetivos e metas claros e definidos, o docente pode ir além de suas expectativas, não ficando apenas na coleta de dados quantitativos e observando os educandos. Hoffmann (2013, p. 111) ressalta que:

A visão do educador/avaliador precisa ultrapassar a concepção de alguém que simplesmente observa se o aluno acompanhou o processo e alcançou resultados esperados, na direção de um educador que propõe ações diversificadas e investiga, justamente, o inesperado, o inusitado. Alguém que provoca, questiona, confronta, exige novas e melhores soluções a cada momento.

Os documentos legais como a LDB e os textos dos autores citados podem auxiliar nas práticas pedagógicas e no processo avaliativo para que possuam mais qualidade e sejam significativos, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento integral e a autonomia do alunado.

Autoavaliação

Um outro ponto importante no processo avaliativo é a chamada autoavaliação, que deve ser uma grande aliada, visto que permite melhorar os processos para que a escola atinja os seus objetivos de aprendizagem. O autoconhecimento é indispensável para que o gestor analise a maneira como toma as decisões e reage diante de adversidades, mostrando a professores e funcionários que todos têm o que aprender no processo de reflexão. Assim como o professor na gestão da sala de aula analisa sua prá-

tica educativa e avalia o próprio modelo de educação desenvolvido, também o estudante pode realizar sua avaliação acerca do processo de aprendizagem.

Esse processo de análise exige maturidade de todas as partes envolvidas para que não ocorra nenhuma situação de bajulação nem sejam realizadas críticas inconsistentes e, claro, para que os resultados sejam encarados com profissionalismo. Quando se tem coragem de ouvir o outro, a escola sai ganhando, pois descobrimos movimentos inovadores. A autoavaliação pode proporcionar um momento de mudança sobre a forma de pensar a educação na qual a criança seria corresponsável por sua aprendizagem.

Considerações finais

Ao realizar as considerações acerca dos elementos levantados neste trabalho, podemos dizer que se percebe que ainda há muito que se discutir no que tange à temática da avaliação na etapa da Educação Infantil. Podemos perceber ainda que a avaliação qualitativa deve preponderar sobre os aspectos quantitativos, deixando de lado apenas os elementos de comparação e classificação.

Há uma necessidade de olharmos a avaliação como um sistema gradual, contínuo e processual, não como um classificatório e excludente, selecionando os “melhores”. Observar o desenvolvimento gradual das crianças é fundamental, já que cada uma tem seu próprio tempo de desenvolvimento, e é importante que isso seja respeitado pelo docente.

Podemos concluir, com base na discussão sistematizada neste artigo, que há possibilidades teóri-

cas de práticas pedagógicas com base na avaliação emancipatória e na legislação atual que apontam os caminhos para se discutir uma nova forma de avaliação. Os professores precisam avançar com mudanças significativas na prática de avaliar. Por isso são necessários projetos e recursos para o desenvolvimento de ações de formação continuada de professores, bem como o fornecimento de amparos teóricos e acompanhamento pedagógico por parte das instituições frente a esse processo, e que seja capaz de significar a avaliação como um momento de reflexão institucional coletiva e individual do docente.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar respeitar primeiro avaliar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Medidora: uma prática na construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação de aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.

A comissão de meio ambiente e qualidade de vida (COM-VIDA) no Brasil e no estado de Goiás

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: COM-VIDA. Agenda 21. Educação básica. Educação ambiental. Sujeitos ecológicos.

*Gabriel Martins Ramos
Acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) da
Universidade Federal de Goiás (UFG)*

*Michel Mendes
Doutor em Educação pelo Instituto de Ciências
Biológicas (ICB) da Universidade Federal de Goiás (UFG)*

Com a atual emergência climática, o mundo tem sido palco de diversas iniciativas e conferências globais visando mitigar seus impactos e preservar o meio ambiente. Um marco significativo nessa trajetória foi a Rio-92, que resultou em importantes documentos como a Agenda 21. No contexto educacional, a Agenda 21 inspirou a criação de diversas iniciativas voltadas para a Educação Ambiental (EA), reconhecendo a escola como um espaço fundamental para a formação de cidadãos conscientes e sujeitos ecológicos. De acordo com Carvalho (2008), o sujeito ecológico é um ser não apenas biológico, mas também social, atuando como um agente ativo dentro do sistema socioambiental.

Foi nesse cenário que surgiram as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA), comissões escolares dedicadas a práticas sustentá-

veis no ambiente escolar e na comunidade local. A COM-VIDA é uma iniciativa do programa “Vamos cuidar do Brasil com as escolas”, que está em execução desde 2004. A proposta surgiu como uma resposta às decisões tomadas durante a I Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), realizada em 2003, na qual estudantes sugeriram a criação de conselhos jovens de meio ambiente e a implementação da Agenda 21 nas escolas brasileiras (Brasil, 2007a).

Este trabalho é parte do projeto de pesquisa intitulado “Implementação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) e Agenda 21 em escola de Goiânia: formação e constituição de sujeitos ecológicos”, o qual conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) e bolsa de Iniciação Científica. Desse modo, como prática investigativa inicial, buscamos analisar artigos, teses e dissertações sobre as COM-VIDA, em nível nacional e estadual (GO), a fim de identificar os desafios enfrentados para sua implementação.

Ao investigar os desafios enfrentados na implementação das COM-VIDAS e na promoção da Agenda 21 em escolas, a pesquisa contribui para as discussões propostas pelo GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento. A implementação de comissões nas escolas não apenas envolve a criação de currículos voltados para a educação ambiental, mas também exige uma gestão eficaz e colaborativa que integra alunos, professores e comunidade escolar. Além disso, a formação de sujeitos ecológicos dentro desse contexto fortalece o sentimento de pertencimento e a responsabilidade compartilhada no ambiente escolar, promovendo práticas inclusivas

e uma cultura de respeito à diversidade e ao meio ambiente.

A busca pelos trabalhos foi efetuada no Portal de Periódicos da CAPES, nos meses de junho e julho de 2024, utilizando os descritores “Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida” e “COM-VIDA”. Foram estabelecidos critérios de exclusão, descartando trabalhos que mencionassem a COM-VIDA sem abordar sua implementação ou comissões já existentes. A pesquisa revelou que, dos 13 trabalhos encontrados que mencionaram a COM-VIDA, apenas 3 abordaram a implementação ou descreveram a existência e as ações desenvolvidas pelas comissões. Destacamos que nenhum dos trabalhos é proveniente do estado de Goiás.

As análises dos textos foram conduzidas à luz da Educação Ambiental Crítica (EAC), conforme delineada por Guimarães (2000). Essa abordagem teórica enfatiza a necessidade de uma educação que não se limite a informar sobre questões ambientais, mas que promova uma reflexão crítica sobre as relações de poder, desigualdades e práticas sociais que perpetuam a degradação ambiental. Sendo assim, a EAC busca formar sujeitos capazes de questionar e transformar a realidade socioambiental, valorizando a participação e o empoderamento das comunidades na construção de um mundo mais justo e sustentável (Guimarães, 2000).

Da análise, emergiram elementos que apresentam uma visão abrangente dos sucessos e desafios enfrentados na implementação e nas atividades das COM-VIDAS. Especificamente sobre os desafios, podemos citar a falta de apoio institucional e o desinte-

resse de membros e mudanças frequentes na equipe escolar. O desmonte das políticas públicas do campo ambiental nos últimos anos também pode ter contribuído para a redução das atividades das comissões, ou até mesmo o incentivo à paralisação. A construção de um corpo de conhecimento sólido sobre as COM-VIDAS não apenas facilitará a implementação de novas comissões como também permitirá que elas fomentem nos jovens estudantes o interesse em pensar e agir sobre os desafios socioambientais que a sociedade global vivencia. Por extensão, as comissões convidam os sujeitos escolares a refletir sobre o papel da escola na comunidade em que se insere e para o mundo em uma perspectiva relacional e interdependente.

Referências

BRASIL. **Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA)**. Série de Documentos Técnicos, nº 10. Brasília, DF: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2007a.

BRASIL. **Formando COM-VIDA, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola**. 2. ed., rev. e ampl. Brasília, DF: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007b.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: no consenso um embate?**. Campinas: Papirus Editora, 2000.

Para além do compromisso, comprometimento com alfabetização das crianças

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. Compromisso Criança Alfabetizada.

Robélia Aragão da Costa
Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul

Em face do cenário atual na educação brasileira, no qual a palavra *compromisso* está sendo bastante empregada nas pautas educacionais, especialmente no âmbito da *alfabetização das crianças*, cabe, então, enfatizar que ela, segundo o Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa⁵⁵, pode ser considerada uma promessa formal, comprometimento, obrigação de caráter social, bem como dívida a solver como combinado e qualquer obrigação entre duas ou mais partes em controvérsia. Parte-se desse princípio para evidenciar que o firmamento de tal tipo de compromisso exige responsabilidade colaborativa e comprometimento entre os entes federados envolvidos. O interesse manifestado nesse tema surgiu pela relevância da pauta e pela atuação como Articuladora Regional de Gestão da Renalfa (Brasil, 2023b) no Território de Identidade Semiárido Nordeste II, no estado da Bahia. Para isso, recorre-se, inicialmente, às leituras das referências bibliográficas a respeito

⁵⁵ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/compromisso/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

da pauta, principalmente do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).

Em 12 de junho de 2023, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023a) como uma nova política de alfabetização brasileira, cujo intuito é subsidiar ações concretas dos estados, municípios e Distrito Federal para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país e a recomposição das aprendizagens. O objetivo dele é garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao término do 2º ano do Ensino Fundamental, consoante com previsto na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), assim como garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º anos, tendo em vista o impacto gerado pela pandemia para esse público de estudante. Para tanto, o MEC, na condição de instituidor da política nacional, disponibiliza o apoio técnico e financeiro às redes de ensino, que também possuem papéis e responsabilidades a serem cumpridos, a fim de que as crianças tenham condições de se alfabetizar na idade certa, enfrentando as desigualdades territoriais marcantes no país. Outros aspectos importantes foram o destaque dado para a Educação Infantil e a criação da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa), que permite a existência de Articuladores Estaduais, Regionais e Municipais.

Logo, há inquietações em saber como os entes federados compreendem, por meio de suas Secretarias Municipais de Educação, a relevância de encaminhamentos articulados para o desenvolvimento dessa

ação, incluindo o entendimento sobre os princípios, as diretrizes, os objetivos, as estratégias de implementação e os cinco eixos desse compromisso firmado por adesão. Destaca-se que os cinco eixos são: Gestão e Governança; Formação de Profissionais de Educação; Infraestrutura Física e Pedagógica; Reconhecimento de Boas Práticas; e Sistemas de Avaliação. Destarte, dentre os seus princípios, a promoção da equidade educacional contempla os aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero e reforça a importância da colaboração entre os entes federativos e o fortalecimento das formas de cooperação entre estados e municípios, respeitando a autonomia de cada um. Assim, demanda olhares teóricos e contextuais.

À luz de Borges (1998), os resultados multidisciplinares da alfabetização têm aparecido nas produções científicas, em livros e em amplos debates no Brasil e no exterior. Isso pode contribuir para a política citada, uma vez que o CNCA foi proposto considerando experiências e aprendizados resultantes de estudos e políticas nacionais anteriores, relação colaborativa com os entes federados, autonomia para elaboração das próprias políticas de alfabetização e não obrigatoriedade de adoção de um único método de alfabetização, cuja indicação é o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino e professores. Isso nos remete aos estudos de Soares (2016), quando apresenta o percurso reflexivo sobre a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita ressignificadas pela sua experiência em contextos escolares de alfabetização, bem como enfoca a questão dos métodos, a partir de uma revisão de estudos nacionais e internacionais. Por fim, pensa-se em am-

pliar esse início de estudo com o olhar para um rol de ações alinhadas e coerentes entre si, que vão além da formação de professores ou elaboração de materiais didáticos, que urge, além de compromisso, comprometimento com a política de alfabetização.

Referências:

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, 12 de junho de 2023; 202º da Independência e 135º da República. Brasília, DF: 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 62, de 15 de dezembro de 2023.** altera a Portaria nº 56, de 27 de novembro de 2023, que designa os articuladores da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa), do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Brasília, DF: 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/Portaria62MECRENALFA_FlaviaCristinaPani.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

BORGES, Tereza Maria Machado. **Ensinando a Ler sem silabar:** alternativas metodológicas. Campinas: Papirus, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

Uma história contada por quem viveu: o curso de Serviço Social da Universidade de Caxias do Sul no olhar docente (1976-2025)

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Projetos Político Pedagógicos.
Materialização de Currículos. Formação Profissional.
Serviço Social. Perspectiva Docente.

*Maurem de Castilhos
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Caxias do Sul*

O presente projeto tem como objetivo analisar parte da história do curso de Serviço social da Universidade de Caxias do Sul (UCS) a partir da perspectiva de docentes que viveram os períodos históricos desse curso, considerando, especialmente, os currículos disciplinares a partir dos Planos Político-Pedagógicos do curso em questão. Ainda, tal projeto será apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) para obtenção do título de mestre em Educação. Diante disso, o tema escolhido para este projeto de pesquisa é *a trajetória histórica dos currículos e planos pedagógicos do curso de Serviço Social na UCS no decorrer de seus quase 50 anos de existência*.

Convém destacar a questão-problema desta pesquisa, que se desdobra considerando os quase 50 anos do curso de Serviço Social da Universidade de Caxias do Sul, questionando: como as docentes per-

cebem o processo de materialização dos currículos e propostas político-pedagógicas e a sua relação com a formação profissional?

Além disso, tem como objetivos geral e específicos: analisar, a partir da narrativa de docentes do curso de Serviço Social da UCS, o processo de materialização dos currículos e propostas político-pedagógicas, considerando a inserção da profissão no contexto histórico-educacional entre os anos de 1976 a 2025; apreender as particularidades do contexto histórico local e brasileiro presentes no período de implementação do curso de Serviço Social considerando suas transformações em relação às mudanças ocorridas na realidade social e na profissão; mapear as alterações curriculares do curso de Serviço Social da UCS visando identificar mudanças e permanências em relação ao Projeto Político-Pedagógico do curso no período de 1976 a 2025; analisar a materialização dos Projetos Político-Pedagógicos do curso de Serviço Social da UCS a partir das perspectivas de docentes que atuaram no seu processo de construção histórica.

A relação deste projeto com o GT escolhido se refere especialmente à sua relevância quanto à construção de uma pesquisa que evidencia os processos educacionais acerca da elaboração de currículos, além do desenvolvimento de estratégias de como foram materializados atendendo às necessidades do curso e da profissão. Ainda, é importante destacar que o processo de construção de dados evidenciará o sentimento de pertencimento e acolhimento das docentes dentro desse espaço educativo que foi o vínculo com a instituição UCS.

Para dar materialidade ao projeto, este será dividido em três capítulos, contemplando os objetivos propostos de forma articulada. Os capítulos serão embasados nas produções de Marilda Vilela Iamamoto, Raul de Carvalho, José Paulo Netto, Priscila Cardoso e Ana Lucia Maciel, os quais são grandes pesquisadores brasileiros no quesito do Serviço Social, além de documentos específicos do curso, como os PPPs e currículos, e da profissão, como as Diretrizes Curriculares e os Códigos de Ética. Junto a estes, serão analisados os discursos profissionais a partir de entrevistas com docentes Assistentes Sociais que trabalharam durante as alterações curriculares e de PPP propostos no curso de Serviço Social da UCS, especialmente ressaltando a importância da memória individual que também se torna coletiva, que nas palavras de Brocchetto e Panozzo (2010, p. 19) “são narrativas que nos contam, que só continuam a ser contadas porque têm sentido para a nossa existência, porque configuram a nossa identidade”, portanto, o relato docente aqui se torna a chave principal desta pesquisa, pois “não contar, não partilhar essas narrativas implica sonegar a herança que os leitores [...] têm direito de receber” (Brocchetto; Panozzo, 2010, p. 19).

A metodologia utilizada para a pesquisa será qualitativa do tipo exploratória, descritiva e analítica. Tendo como instrumentos e procedimentos a utilização de pesquisas bibliográfica e documental, bem como entrevistas com roteiro semiestruturado.

Por fim, parafraseia-se a autora Luiza M. L. Gerber (2009), ao pontuar que o registro da trajetória e a produção social de um curso em uma sociedade que cada vez mais torna a memória como algo pouco

valorizada e descartável tem se tornado uma tarefa imprescindível.

Referências

BROCCHETO RAMOS, Flávia; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Literatura infantil Contemporânea: o passado (revestido) bate à porta. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 36, p. 17-29, 2010.

GERBER, Luiza Maria Lorenzini. **A formação dos assistentes sociais em Santa Catarina**: um estudo sobre o primeiro curso de Serviço Social do estado (1958-1983). Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a perspectiva da Educação para todos

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Aprendizagem. Inclusão.

*Manuela Damiani Poletti
Mestra em Letras, Cultura e Regionalidade pela UCS,
professora do IFRS/PPGEdu/UCS*

A inspiração para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é oriunda do conceito arquitetônico do Desenho Universal (DU), desenvolvido na década de 1980. O ponto de convergência encontra-se no aspecto “universal”, aqui entendido como possibilidade de acesso a todos, sem distinções ou limitações. Tomando por base esse caráter inclusivo, David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST), apoiados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, desenvolveram o modelo do DUA, em 1999. Os estudiosos expandiram o conceito de Desenho Universal (DU) para o ambiente de aprendizagem, em que os currículos fossem pensados levando em conta as potencialidades e limitações de todos os alunos. O presente trabalho tem por objetivo apresentar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) trazendo informações sobre sua origem e desdobramentos, bem como seu potencial de aplicação. Embora já tenha uma história de mais ou menos 15 anos, a abordagem é pouco difundida no Brasil, ten-

do poucas pesquisas realizadas. O termo original em inglês é *Universal Design for Learning* (UDL), cuja tradução literal é “Desenho Universal para a Aprendizagem”. Para Pletsch e Souza (2021, p. 20), esse conceito traduz uma perspectiva epistemológica aplicada aos processos de ensino e de aprendizagem. O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, e isso tomado em um sentido amplo, ou seja, em termos tanto físicos como de serviços prestados.

De acordo com CAST (2018), os princípios do DUA, são os seguintes:

- fornecer vários meios de engajamento (o “por quê?” da aprendizagem);
- fornecer vários meios de representação (o “o quê?” da aprendizagem);
- fornecer múltiplos meios de ação e de expressão (o “como?” da aprendizagem).

O DUA baseia-se em pesquisas científicas sobre a aprendizagem, as quais apontam que: (I) a aprendizagem está relacionada aos aspectos tanto emocionais como biológicos do indivíduo; (II) é importante que os alunos tenham experiências significativas, tempo e oportunidade para explorarem o conhecimento; (III) as emoções têm uma importância fundamental, uma vez que motivam a aprender, a criar e a conhecer; (IV) o ambiente é muito importante; (V) a aprendizagem deve ter sentido para o sujeito; (VI) cada indivíduo é único; (VII) a aprendizagem é aprimorada com desafios e inibida com ameaças.

Para Pletsch (2021), a sistematização e a aplicação dos princípios do DUA preveem, entre outros

aspectos, um currículo inclusivo para todos, pautado na justiça curricular. Trata-se da diferenciação curricular, a qual se apoia na compreensão de que a diversidade de níveis de aprendizagem e as necessidades estão presentes em qualquer grupo de alunos. Os currículos devem prever avaliações e checagens que sejam capazes de verificar os avanços que cada aluno apresentou, ao longo do processo de aprendizagem, não apenas em relação ao estabelecido como meta.

Tal fato é, inclusive, a ideia trazida no cerne da *Declaração de Incheon para a Educação 2030*, da UNESCO (2015), e que se encontra sintetizada na meta 5:

Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida.

Diante disso, é fundamental que os professores adaptem seus métodos de ensino e repensem os currículos tomando como ponto de partida as reais necessidades de seus alunos.

Referências

CAST. Center for Applied Special Technology. **Universal design for learning guidelines version 2.2**. Wakefield: National Center on Universal Design for Learning, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PLETSCH, M. D. Palestra – Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). 2021. [Arquivo de vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YOIpl52BOxI>.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. da S. de. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. *In*: PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. da S. de; RABELO, L. C. C.; MOREIRA, S. C. P. C.; ASSIS, A. R. de (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 13-25.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

Os desafios da gestão financeira numa Escola Estadual de Ensino Fundamental

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento.

Palavras-chave: Gestão financeira escolar. Gestão financeira no ciclo de políticas. Orçamento escolar estadual educacional.

*Adão Simon dos Santos Garcez
Mestrando em Educação na UCS*

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação cujo tema é a gestão financeira escolar. Conforme as percepções de Freire (1996), Lima (2002), Bastos (2002) e Hora (2002), esse tema está intrinsecamente relacionado com a gestão democrática escolar, a qual é conceituada por Bastos (2002) como um modelo de gestão escolar que busca a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões, promovendo um ambiente educacional mais colaborativo e inclusivo. E quando a gestão escolar é desviada dessa concepção, afeta o ambiente escolar significativamente na questão da justiça e da inclusão social. As percepções dos autores, mencionados na frase anterior, reforçam a relevância do problema de pesquisa que constitui em: quais são os desafios enfrentados na gestão financeira de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) para realizar a gestão democrática na Educação Básica pública? Por conseguinte, determina o objetivo geral: investigar os desafios enfrentados na gestão financeira

de uma EEEF para realizar a gestão democrática na Educação Básica pública. Esse objeto geral é visto por Barroso (1996) como de extrema importância para que se realizem as políticas públicas educacionais e para a prática efetiva da gestão democrática nas escolas.

Ball (2014) argumenta que a gestão financeira nas escolas passa a ser guiada por lógicas empresariais, sendo a prestação de contas um componente central desse processo, no qual as escolas são pressionadas a demonstrar transparência e justificar cada gasto.

A pesquisa qualitativa é a metodologia de pesquisa escolhida para fazer a investigação proposta, a qual, conforme Bogdan e Bilken (1994), possibilita a compreensão profunda dos fenômenos sociais e culturais que ocorrem no ambiente educacional. A pesquisa qualitativa a ser feita tem por característica o uso de dados ricos e descritivos, sendo a análise de documentos o método de pesquisa qualitativa identificado como o adequado na realização da pesquisa qualitativa proposta. Nesse sentido, serão analisados os documentos: a) regimento escolar; b) projeto político-pedagógico; c) relatório de prestação de contas. A organização dos dados de pesquisa será feita por intermédio da classificação dos dados, do fichamento dos dados e da criação de quadros e um banco de dados. Na interpretação dos dados de pesquisa, serão realizadas todas as etapas, com exceção da análise comparativa, conforme as orientações de Gil (2008) e de Yin (2015).

Os contextos do ciclo de políticas considerados na pesquisa serão:

a) contexto de influência, pois as pesquisas acadêmicas são frequentemente usadas para apoiar ou desafiar propostas políticas (desafiar no sentido de discutir aprimoramentos);

b) contexto da produção do texto, no qual serão analisados a legislação pertinente à gestão financeira escolar, os documentos da escola que tratam da gestão financeira escolar e outros documentos que poderão ser identificados no momento da coleta de dados;

c) contexto da prática, em que serão analisados os desafios enfrentados na gestão financeira da EEEF para realizar a gestão democrática na Educação Básica pública.

A conclusão da pesquisa se propõe a construir o conhecimento que poderá apoiar a proposta política atual do RS referente à gestão financeira da EEEF pesquisada ou identificar possibilidades de aprimoramento da política de gestão financeira aplicada à EEEF pesquisada e, provavelmente, aplicada às demais EEEF do Estado do Rio Grande do Sul.

Referências

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

BARROSO, João. **O estudo da escola.** Portugal: Porto, 1996.

BASTOS, J. B. **Gestão democrática:** o sentido da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

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

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

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. 9. ed. Campinas: Papirus, 2002.

LIMA, José Licínio Backes de. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológico-crítica. São Paulo: Cortez, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Um olhar para a história da abordagem Reggio Emilia/Itália e a presença feminina (décadas de 1950-1970)

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Contribuição. Feminina. Educação.
Reggio Emilia. Infância.

*Fernanda de Lemos
Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do
Sul*

A contribuição das mulheres na abordagem Reggio Emilia é de fundamental importância e abrangência histórica. Desde o surgimento dessa abordagem educacional, Loris Malaguzzi, seu fundador, enfatizou o papel crucial das mulheres, reconhecendo sua participação em eventos fundamentais, como os ocorridos em Villa Cella/Itália. Muitas mulheres estiveram envolvidas no processo de reconhecimento dos direitos das crianças; e, como educadoras e mães, nem sempre seus nomes figuram ou são reconhecidos. Como refere Perrot (2005), os silenciamentos históricos sobre suas presenças são recorrentes, e assim estiveram por longo tempo. Embora a literatura traduzida para o português possa não destacar adequadamente a presença feminina nesse contexto, as bibliografias italianas revelam a influência significativa de mulheres como Ione Bartoli, Eletta Bertani, Giacomina Castagnetti, entre outras, que emergem como protagonistas desse marco histórico na construção das escolas para primeira infância.

Este artigo tem o intuito de analisar tais presenças, pois “subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio” (Perrot, 2005, p. 9).

É sobre a presença dessas mulheres e suas contribuições na constituição da abordagem Reggio Emilia que versa o presente artigo. Por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental de materiais de época como fotografias, anais de eventos e notícias que produzimos a análise. Dentre as referências mobilizadas, destacamos Edwards (2016), Saltz (1976) e Salati (2018).

Segundo Salati (2018), a narrativa histórica remonta ao século XIX na região da Emilia-Romagna, evidenciando a criação de sistemas administrativos e do *Gabinetto Pedagogico*, demonstrando o comprometimento da comunidade com o desenvolvimento educacional. As conquistas e as melhorias nas condições educacionais que foram lentamente construídas, de certo modo, com a Primeira Guerra Mundial e a emergência do partido fascista foram interrompidas, e as experiências inovadoras e progressistas estagnadas. Nesse espaço, os processos educacionais e a gestão das escolas para primeira infância começam a ganhar forma, bem como o pertencimento da comunidade na sua construção, que é presente desde a primeira escola erguida em Vila Cella/Itália.

Luchese (2023) destaca a importância do primeiro Congresso Internacional pela Infância sediado na Itália, em 1896, ressaltando seu papel na promoção de melhorias físicas, intelectuais e morais para as crianças. Ao reunir representantes de diversos países, incluindo o Brasil, o evento marcou um mo-

mento significativo em que as crianças passaram a ser alvo de maior atenção por parte do Estado. Isso resultou na implementação de políticas de assistência pública voltadas para o bem-estar infantil. A contribuição feminina na abordagem Reggio Emilia não se limitou à resistência durante a guerra, mas se estendeu à promoção da igualdade e à construção de uma Educação Infantil centrada na criança, moldando gerações futuras.

A presença de mulheres no nascimento da abordagem Reggio Emilia não é encontrada, ao menos até o momento, em literatura traduzida para o português. Existe na bibliografia a presença e os relatos de situações em que as mulheres estão participando de um contexto geral e não como protagonistas. Porém, na busca por literatura, jornais, artigos e recortes, usando como busca materiais produzidos na Itália, a pesquisa obteve resultados, ficando evidente a influente presença do feminino no nascimento dessa abordagem, hoje reconhecida mundialmente.

Referências

BRUNER, Jerome. Reggio: uma cidade de gentileza, curiosidade e imaginação. (prefácio) *In*: EDWARDS, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso Editora, 2016. p. 18-19. v. 2.

DOS SANTOS, A. C. Sistema Europeu e a Primeira Grande Guerra: Uma releitura da multiplicidade de causas do evento que motivou a criação do campo acadêmico das relações internacionais. **Revista Hoplos**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 21 ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.0000/hoplos.v1i1.13210>. Acesso em: 02 mar. 2024.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso Editora, 2016. v. 2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORTA, Baia Silverio José. A educação na Itália fascista (1922-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 19, p. 47-89, jan./abr. 2009. Disponível em: v09n01a03.pdf (fcc.org.br). Acesso em: 11 mar. 2024.

HOYUELOS PLANILLO, Alfredo. **Loris Malaguzzi: Una biografía pedagógica**. [s.l.]: Ediciones Morata, 2020.

LUCHESE, Ângela Terciane. Histórias e Memórias de Infância Ítalo-Gaúcha, de Brinquedos e Brincadeiras (Rio Grande do Sul, 1875-1930) *In*: MIMESSE, Eliane (org.). **Histórias e direitos das infâncias e juventudes**. Jundiaí: Paco Editorial, 2023. p. 98-99.

MADUREIRA, Maria Clara Gama. **Conservadorismo e fascismo: anatomias interna e externa de um fascismo brasileiro**. 2022. 336 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19212>. Acesso em: 11 mar. 2024.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. Bauru: EDUSC, 2005.

SABINE, Lingenauber. Projeto-documentário: “As mulheres e as escolas de Reggio Emilia”. Reggio Emilia Research, [20--]. Disponível em: <https://reggio-emilia-research.com>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SALATI, Alexia. **Un senso nel tempo. I servizi educativi nella Bassa Reggiana, identità di un progetto per l'infanzia**. Libre: Itália, 2018.

SALTZ, R. Infant day care Italian style. *In*: HANES, M. L.; GORDON, I. J.; BREIVOGEL, W. F. (Ed.). **Update: the first ten years of life**. Gainesville: University of Florida, 1976.

Avaliação escolar: análise das propostas avaliativas de um livro didático de Língua Portuguesa para 5º ano

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Processo de ensino aprendizagem.
Avaliação. Livro didático.

*Fabiana Wentz⁵⁶
Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social
na Universidade Feevale*

*Lovani Volmer
Doutora em Letras pela Universidade Feevale*

No contexto escolar, entre as diferentes ações pedagógicas que permeiam o dia a dia de estudantes e professores, a avaliação da aprendizagem se faz presente e pode ser um desafio para muitos profissionais da Educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que cabe aos professores, considerando os contextos e as condições de aprendizagem, elaborar e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado, utilizando esses registros como base para melhorar o desempenho da instituição de ensino, dos professores e dos estudantes (Brasil, 2017).

Nesse viés, para auxiliar o corpo docente nas propostas de ensino e aprendizagem, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional do

⁵⁶ Bolsista CAPES e integrante do grupo de pesquisa “Programa Nacional do Livro Didático e diversidade: um olhar para os anos iniciais” da Universidade Feevale.

Livro e do Material Didático (PNLD), avalia e destina obras didáticas, pedagógicas e literárias gratuitas às escolas públicas de Educação Básica. Considerando que existe esse material de apoio à prática docente e sua importância para o meio escolar, esta pesquisa surgiu da necessidade de se discutir a condução do processo avaliativo a partir das propostas desses materiais didáticos. Por isso, analisou-se, no que diz respeito à avaliação, o livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano Pitangua Mais, da Editora Moderna, aprovado pelo PNLD em 2023. Propõe-se, nesta pesquisa básica, comparar a teoria sobre avaliação e as propostas do material didático em análise. Justifica-se, portanto, a inserção deste trabalho no GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento, uma vez que contempla uma discussão a respeito das metodologias de ensino, da avaliação e, consequentemente, da aprendizagem.

Dessa maneira, quanto às diferentes filosofias da Educação que surgiram e foram configurando o projeto pedagógico das escolas, embasam este estudo as pesquisas realizadas por Luckesi (2018, 2005) no que diz respeito às práticas de avaliação. Destaca-se, nesse sentido, a teoria do autor norte-americano Benjamim Bloom, um dos pioneiros, entre os anos de 1960 e 1970, na investigação sobre avaliação escolar, que apresentou três denominações distintas para destacar os momentos da ação avaliativa: a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa. Com base nas reflexões sobre a teoria de Bloom e de outros pesquisadores, Luckesi (2018, p. 187) destaca que “atos avaliativos sempre operam com um único algoritmo metodológico, que se resume em planejar a investigação avaliativa, coletar dados da realidade e

qualificá-la, tendo por base um padrão de qualidade; encerrando-se aí”. Dessa forma, sugere que os resultados da investigação avaliativa recebam as denominações “diagnóstico”, “probatório” e “seletivo”.

A partir da análise do livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano, constatou-se que o material se aproxima da proposta de Bloom, uma vez que propõe atividades diagnósticas e orienta o professor a fazer uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Também apresenta a avaliação formativa, porque busca formar um resultado por meio do uso de tabelas para anotações. Ainda, apesar de o material não ter como foco notas ou conceitos, ao final do volume evidencia-se uma avaliação somativa que considera apenas aspectos gramaticais da língua e leitura, não contemplando a escrita de textos, por exemplo. Compreende-se, assim, que esse material didático buscou embasar a prática avaliativa de forma processual e de resultado, conforme prevê a BNCC.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). **Portal do MEC**, [202-]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 06 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2024.

BURANELLO, Cristiane. **Pitangá Mais Língua Portuguesa: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

O ensino de Filosofia na EJA: algumas reflexões sobre a prática

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Filosofia. Educação. Reflexão. Ensino.

*Carlos Alberto Xavier Garcia
Doutorando em História pelo PPGHis-UCS*

*Mateus Borsatto
Mestrando em Educação pelo PPGEdu-UCS*

1 Introdução

Este estudo trata de uma reflexão sobre o ensino de Filosofia de forma intercultural em uma escola pública, em São Gabriel, no Rio Grande do Sul, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Médio. O objetivo é trabalhar com o pensamento de alunos dessa modalidade com relação ao conceito de Filosofia; verificar o que os alunos percebem sobre as aulas e o que eles pensam a respeito da pandemia e sua lição com as atividades reflexivas nas aulas de Filosofia.

Para tal, realizamos a leitura do texto de Edgar Morin (2020), com o título *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*, colaboração de Sabah Abouessalam, tradução de Ivone C. Benedetti, que trata de analisar em 15 lições os efeitos da pandemia, da mudança de paradigmas e das resistências das estruturas estabelecidas e das mentalidades, realizadas ao longo do tempo histórico, então optamos

pela lição 15, que faz uma profunda reflexão sobre o planeta em crise.

2 Edgar Morin e os conceitos de filosofia

O trabalho se justifica com a escolha da “lição 15” por esta apresentar a questão da pandemia mundial que vivenciamos e que criou uma crise violenta no que se refere à globalização. Tal temática que se aborda em aulas de Geografia, mas que tanto em História quanto em Filosofia, disciplinas do campo das Ciências Humanas, pois possui e há capacidade de desenvolver reflexão a respeito do tema.

O autor em questão coloca em questionamento se a globalização não contribui para a crise violenta da pandemia. Para Morin (2020), ecologistas, cientistas e epidemiologistas indicaram que a desorganização dos ecossistemas, os atentados à biodiversidade, a circulação humana, a poluição rural e urbana favoreceu a emergência dos vírus Ebola e Corona, bem como a propagação fulminante da Covid-19.

O efeito das infecções e contágios por vírus é algo que ocorre há séculos, desde que se tem estudado as doenças na História. A Peste Bubônica na Idade Média, a Gripe Espanhola, a AIDS e mais recente o vírus Ebola e agora o Corona não nos deixa dúvida de que a circulação de indivíduos acaba por agravar as epidemias e desencadear pandemias.

Por isso entendemos que é superimportante abordar o tema em atividade de estudo e reflexão em sala de aula. Conforme as notícias davam conta do aparecimento de infectados, pudemos constatar que a circulação de pessoas entre continentes agravava a pandemia.

A agricultura industrial em larga escala, especialmente a industrialização da pecuária, está diretamente ligada à política de desflorestamento, a qual também contribui para o surgimento de doenças. Há, conforme os estudos acerca dos impactos ambientais, além de um nefasto impacto sobre o meio ambiente, também uma perda de soberania e de autonomia econômica dos Estados diante da intromissão de países pobres para aumento de escala de produção de alimentos para o mercado mundial, como é o caso da China, que comprou terra em países africanos para produção de soja.

Por sua natureza predominantemente tecnocômica, ela gera uma interdependência ampla, porém desprovida de qualquer solidariedade. O que levou às nações a dependência econômica e moral a partir do rompimento da interdependência. Por isso a necessidade de estudarmos e entendermos a respeito de temas como pandemia, globalização e crise econômica, o que é possível realizar nas disciplinas de Ciências Humanas.

Para Morin (2000, p. 37), a “globalização tecnocômica, em vez de criar laços entre culturas e Nações, acarretava retrocessos étnico-religiosos e/ou nacionalistas”. Há perigos criados pela própria globalização que precisam ser compreendidos para regularização e controle por uma alterglobalização, combinados com as desglobalizações no âmbito sanitário e alimentar.

O uso do texto da lição 15 em sala de aula se deve ao fato de que a crise planetária que ocorreu com o surgimento do coronavírus, de certa forma, “dá relevo à comunhão de destinos de todos os seres humanos,

inseparavelmente vinculados ao destino bioecológico do planeta terra” (Morin, 2005, p. 20). O que assistimos nesses últimos dois anos de pandemia é que no mundo globalizado, conectado, interdependente, um vírus na China colocou todo o planeta em *lock-down*. Isso mostrou que o mundo hoje não tem fronteiras nem barreiras, tudo parece ser artificial, pois estamos unidos pela natureza, pela internet e pelas vontades humanas.

Tudo isso parece estar em movimento: rios, estradas e biomas acabam ligando países e continentes, pois o isolamento parece ser uma utopia, algo inatingível, em que aqueles que não respeitaram a quarentena colocaram em risco a coletividade. Os Estados possuem o papel de proporcionar segurança, saúde e educação, mas o que se viu foi a vulnerabilidade de pessoas idosas, indígenas, trabalhadores e aqueles que vivem em precárias condições nas grandes e médias cidades.

O texto, na sua lição 15, nos fala que o humanismo está em crise, em face das derivas e retrocessos nacionalistas, do recrudescimento do racismo e da xenofobia. Dessa forma, nos leva a pensar sobre a importância de abordar essa lição, dada a importância de desenvolvermos a consciência histórica, para que a comunidade de destinos dos seres humanos venha a renegar os sentimentos racistas e xenofóbicos, conferir uma consciência e assim propagar pelo mundo e se tornar força histórica em que o humanismo, segundo Morin, poderá suscitar uma política de humanidade.

O texto de Morin nos faz pensar que a ciência e a razão devem balizar a tomada de decisão dos gover-

nantes, que resulte em políticas públicas eficientes. O autor deixa claro que não se pode lembrar-se de ciência apenas quando enfrentamos um problema como o de Covid-19, pois a ciência deve prever e evitar as crises, os acidentes, etc.

As pandemias e a crise climática são resultados de questões ambientais em que órgãos como o Ministério do Meio Ambiente têm deixado claro seu descomprometimento com a dimensão da preservação da natureza, com o caráter público dos recursos naturais, o enfraquecimento do Estado e as políticas públicas a serviço dos brasileiros. Diante disso tudo, é importante realizarmos em sala de aula uma discussão sobre o tema da crise planetária e os efeitos da pandemia.

O ensino de filosofia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) proporcionou-nos trabalhar o tema central deste estudo no ensino de Filosofia com algumas reflexões sobre a vida que estamos vivendo. A Educação de Jovens e Adultos é uma política pública destinada àqueles que não tiveram a possibilidade de cursar as séries regulares na idade própria, por falta de possibilidade e por serem excluídos da sociedade no aspecto social.

A Filosofia é uma disciplina que tem uma história de exclusão do currículo escolar no período da ditadura militar e de retorno gradual pós 1985, com a abertura política e a redemocratização do Brasil. Segundo Morin (2003, p. 23). “A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os

grandes problemas do conhecimento e da condição humana”.

Sendo assim, o papel da filosofia seria o de levar o aluno a refletir filosoficamente sobre a nossa existência de forma ética, moral, estética e política, ou seja, a ser gente pensante, com a capacidade de dialogar de forma reflexiva e crítica bem como saber observar e compreender as diferentes mensagens que são emitidas em diversos contextos sociais.

A EJA é uma modalidade de ensino que tem como público-alvo todo cidadão e toda cidadã que traz consigo conhecimentos prévios, adquiridos nas experiências do cotidiano, e carrega aquilo que Paulo Freire preconizou como base, que é a “educação libertadora”. Então, neste estudo, elaboramos uma proposta para estudo sobre o que pensam os estudantes da EJA sobre o ensino de Filosofia.

Para realizar o estudo, é preciso compreender que “quem ensina, aprende e quem aprende ensina, pois nos educamos mutuamente” (Freire, 1996, p. 72). Também se faz necessária uma busca na legislação do ensino e no próprio Projeto Político-Pedagógico da escola para uma reflexão fundamentada.

A disciplina de Filosofia foi inserida no currículo escolar a partir da nova LDB, Lei nº 9.394/96, na qual está previsto, no seu art. 36, que “ao final do ensino médio o estudante deva dominar os conteúdos de filosofia e sociologia necessários aos exercícios da cidadania” (Brasil, 1996). Afinal, que filosofia é essa? Pelo que vemos, não há uma prática diferente daquela que é ensinada no ensino dito “regular”, portanto, para além do conceito da História da Filosofia, é im-

portante abordar temas de interesse do ser humano e do dia a dia.

3 Considerações finais

O estudo aconteceu em três turmas de Filosofia da Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio, em uma escola pública estadual em São Gabriel, com a duração de um semestre. Eram em torno de 50 estudantes dessa modalidade, de agosto a dezembro de 2023. Dos estudantes que ingressam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nem todos tiveram contato com a Filosofia. Ao iniciar o semestre, apenas os alunos das totalidades 8 e 9, equivalente ao 2º e 3º anos do Ensino Médio, respectivamente, já haviam estudado Filosofia e identificavam o conceito de Filosofia como busca pelo saber, refletir, pensar sobre questões da vida, da existência, dos problemas da sociedade. Da totalidade de 7 estudantes que equivale ao 1º ano do Ensino Médio, existem interrogações: como é a disciplina de Filosofia? Qual a finalidade? Para que estudar Filosofia?

Optamos por realizar um estudo com apostila e trazer textos e esquemas resumo. Assim, o trabalho foi desenvolvido de forma a manter um contato com a Filosofia e os filósofos como o pensador Edgar Morin. O trabalho comprovou que nem todos os alunos tinham aproximação e aprofundamento em estudos da Filosofia em suas vidas. Houve certa insegurança, crise, mas a curiosidade de descobrir novos conceitos, a interação com o processo de pensar filosófico e o diálogo em sala de aula levou a uma prática diária de pensar e analisar para compreender melhor o mundo e as questões da vida. O que se percebeu é que as relações humanas passam pelo raciocínio

lógico e pelo pensamento complexo na reflexão cotidiana nas aulas de filosofia.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. Quem ensina aprende ao ensinar. E quem... Paulo Freire. **Pensador**, [20--]. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTc3NTUzOQ/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus.** Colaboração: Sabah Abouessalam. Tradução: Ivone C. Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. *E-book*.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de J. C. G. Oliveira. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento.** Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Refletir a relação da qualidade da educação com os índices educacionais

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Qualidade da educação. Índices educacionais. Avaliações em larga escala. ICMS Educacional.

*Maria Itelvina de Oliveira Prateado Costa
Mestranda em Educação (bolsistas CAPES) na
Universidade de Caxias do Sul*

*Nicole Martini Longhi
Mestranda em Educação (bolsistas CAPES) na
Universidade de Caxias do Sul*

Em nome da qualidade da Educação, evidencia-se a elaboração de diferentes artifícios políticos. A exemplo disso, apontamos para a recente Emenda Constitucional nº 108/2020, que trata do ICMS Educacional, mecanismo que permite aos Estados utilizar os resultados das avaliações em larga escala como um dos critérios⁵⁷ para distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) aos Municípios. Diante da articulação nacional, para adequar-se, o Rio Grande do Sul elaborou a Lei nº 15.766/2021. Com isso, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), a contar de 2022, passou a ter ocorrência anual, e os seus resultados compõem os índices educacionais do Estado e dos Municípios.

⁵⁷ Vide lei na íntegra no seguinte link: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15766-2021-rio-grande-do-sul>.

Conforme é possível depreender dos desdobramentos dos documentos supracitados, essa articulação suscitaria o aumento dos índices educacionais, refletindo em maior qualidade educacional e constituindo força de trabalho mais qualificada⁵⁸. E é sobre esse argumento que buscamos, por meio desta escrita, refletir. Afinal, que relações podem ser estabelecidas entre os índices da aprendizagem e a qualidade da Educação? Que concepção de qualidade da Educação dá sustentação a essa política?

Nessa dinâmica, do modo como interpretamos tal política, as aferições escancaram os índices educacionais, imputando unicamente aos gestores escolares, aos professores e aos estudantes a responsabilidade sobre os resultados, desconsiderando uma série de fatores e mesmo desvantagens de diversas ordens no âmbito da Educação, igualmente concorrentes para esses índices, além de, consoante aos estudos de Welter (2019), a discussão ficar voltada ao ranqueamento.

Não bastasse isso, com toda essa articulação, o Estado se configura como agente regulador, ao passo que as políticas de avaliação influenciam a gestão e a organização das escolas, bem como os comportamentos dos profissionais da Educação. A formatividade promovida pelos sistemas avaliativos acaba por provocar uma alteração na organização e nas práticas pedagógicas, visto que tanto gestores escolares como docentes se veem compelidos a desenvolver ações que mirem tais resultados, não ne-

⁵⁸ Na Nota Técnica da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão Departamento de Economia e Estatística do RS nº 61, de 20 de julho de 2022, que dispõe sobre o modelo de distribuição de recursos do ICMS municipal, fica evidente esse posicionamento.

cessariamente convergentes com as necessidades de aprendizagens estudantis observadas.

As políticas educacionais que se utilizam de tais avaliações parecem indicar uma perspectiva limitada do conceito de qualidade educacional. Podemos analisar essa questão de duas formas. O primeiro ponto é o fato de que as avaliações com testes padronizados deixam de lado importantes aspectos do processo educativo, como pensamento crítico, desenvolvimento emocional e cultural e interações sociais na escola. Esses elementos, essenciais da aprendizagem, não podem ser facilmente quantificados. O segundo ponto a ser refletido é que, conforme Amaral (2012), a qualidade da Educação está associada a muitos aspectos, e aqui citamos alguns: a disponibilidade de carga horária do professor para atividades além da interação com os estudantes, a dedicação exclusiva dos professores a uma única escola, o aumento salarial baseado em formação continuada e titulação, as instalações bem conservadas, a participação da comunidade escolar e o desenvolvimento de projetos especiais em parceria com governos e comunidade local.

A título de encaminhamento das reflexões, questionamos: essas condições apontadas são efetivadas nos municípios do nosso país? Consideramos que tivemos progressos nas políticas educacionais pautadas nas avaliações de larga escala. Contudo, o aumento dos índices educacionais, por si só, não garantem avanços no âmbito educacional. Para isso, é essencial que o Estado reconheça e atue sobre os fatores estruturais e sistêmicos que incidem sobre a Educação, ampliando as condições para tal.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da Educação Básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do ICMS, para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundeb. Brasília, DF: DOU, de 27 de agosto de 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.766, de 20 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a parcela do produto da arrecadação do ICMS – pertencente aos municípios. Brasília, DF: DOE nº 251, de 21 de dezembro de 2021.

WELTER, Cristiane Backes. **Invisíveis da Prova Brasil**. Curitiba: Appris, 2019.

Escolarização e inclusão de adolescentes autistas: uma análise para além da legislação

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Adolescente. Autismo. Inclusão.

Fernanda Meneghel Cadore
Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul

Claudia Alquati Bisol
Docente do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul

Introdução

Ao falar sobre a escolarização e inclusão de estudantes autistas, é importante ter acesso a informações desse grupo populacional. Em 2018, o Censo IBGE (2018) trazia o crescimento significativo do percentual de estudantes com deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular em todas as etapas de ensino nos últimos anos. Segundo a pesquisa, “o número de matrículas na educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014” (IBGE, 2018, p. 33). Um estudo realizado em 25 países, em 2016, da Universidade de Harvard, juntamente com o Instituto Alana, revela, após análise de quase 280 artigos, que a inclusão de estudante com deficiência no ensino regular representa ganhos para todos os alunos da turma, com ou sem deficiência, e constatou que:

A inclusão de alunos com deficiência pode promover melhorias nas práticas de ensino que beneficiam todos os alunos. [...]. Resultados de pesquisas sugerem que, na maioria dos casos, estudar em ambientes que valorizam a diversidade promove efeitos benéficos em pessoas sem deficiência. Algumas pesquisas indicam que pessoas, sem deficiência, que estudam em salas de aula inclusivas tem opiniões menos preconceituosas e são mais receptivas às diferenças (Hehir, 2016, p. 2).

Atualmente, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2023 (IBGE, 2023), o total de alunos matriculados na Educação Especial ultrapassa 1,7 milhão em todo o Brasil. Dentre as 1.771.430 matrículas na Educação Especial registradas no citado ano, a maior concentração está no Ensino Fundamental, representando 62,90% (1.114.230 matrículas). Em seguida, temos a Educação Infantil, com 16% (284.847 matrículas), e o Ensino Médio, com 12,6% (223.258 alunos matriculados). Dentre as matrículas totais, 53,7% são de alunos com deficiência intelectual, totalizando 952.904 matriculados. Em segundo lugar, estão os estudantes autistas, representando 35,9% (636.202) do total, seguidas pelas demais condições.

Com base nas informações apresentadas, o aumento no número de alunos matriculados na Educação Especial demonstra particularidades. Acreditamos que pode ter sido resultado de ações políticas, no entanto estas indicam duas intencionalidades diferentes. Por um lado, vemos a intenção do governo de incluir mais estudantes na Educação Especial; por outro lado, vemos a necessidade de fornecer recursos e formação para os professores que atuam com esses grupos de alunos. Dito isso, este trabalho tem por objetivo analisar o processo de escolariza-

ção de estudantes adolescentes autistas a partir das contribuições da teoria histórico-cultural.

Metodologia

Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de Doutorado em andamento, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), na perspectiva da Educação Inclusiva, sobre o tema *escolarização e inclusão de alunos autistas*. Este estudo traz uma revisão da literatura de artigos e estudos sobre a temática citada. Tal 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. Dessa forma, na posse desses materiais, o pesquisador pode chegar a outra definição do que já fora estudado sobre o tema, propiciando nova abordagem acerca do objeto de estudo. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada pesquisa na base de dados disponíveis on-line, SciELO. Como estratégia de busca, foram definidos os descritores: adolescente; autista; inclusão; escolarização. Essa sistematização inicial auxilia na compreensão do panorama das produções sobre o tema e consequentes reflexões.

Discussão e resultados

Iniciamos a discussão sobre a escolarização e inclusão de alunos autistas trazendo uma contribuição de Rego (1995, p. 107), que, ancorada em Vigotski (1996), afirma que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, que se dirige às funções psicológicas superiores que estão em vias de se completarem.

Ao abordar a escolarização relacionada ao autismo, é imprescindível discutir a Educação Especial e a legislação, uma vez que a população autista também se beneficia dessa modalidade de ensino. A partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), diversos direitos foram assegurados. Isso representa um marco importante, mas ainda há muito a ser alcançado. A inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência se tornou um assunto amplamente debatido, especialmente a partir de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que destacou a importância de um compromisso global para garantir o acesso ao conhecimento para todas as pessoas, independentemente de suas deficiências, promovendo, assim, o respeito e a dignidade de cada pessoa. Diante disso, os sistemas de ensino, incluindo o brasileiro, dividido entre as esferas Municipais, Estaduais e Federal, precisaram se adaptar às novas demandas, pois anteriormente prevalecia uma cultura excludente e segregacionista, em que o acesso à Educação era privilégio de poucos.

É evidente a importância da Educação Inclusiva na promoção do crescimento e aprendizado integral de cada indivíduo, em todas as suas áreas. Nesse sentido, é fundamental que o currículo educacional seja elaborado levando em consideração as diversas formas de ensino. Ao reconhecer as potencialidades das pessoas com deficiência, o ensino é capaz de motivá-las a se desenvolver, percebendo o currículo não como uma barreira, mas como uma ferramenta de estímulo ao seu progresso. No entanto, é preciso dar conta dos desafios impostos tanto pelas instituições

de ensino como pela sociedade, o que torna esse processo complexo e desafiador.

A inclusão, em um contexto mais amplo, simboliza o direito à participação plena na sociedade, sendo a inclusão nas escolas apenas uma pequena parte do caminho a ser percorrido. A plena cidadania das pessoas com alguma deficiência é um processo ainda recente, que está progredindo gradualmente, uma vez que passou a ser mais relevante, como vimos, somente a partir dos anos 1990, com o surgimento do movimento “Educação para todos”, embora tenha suas raízes nas políticas estabelecidas já em 1948, com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

A partir da análise da inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino, podemos observar que somente a partir de 2008 é que esse grupo começou a ser efetivamente incluído na Educação Especial, pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), mesmo que já tivesse se passado quase 15 anos desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Na mesma época, Vasques (2008) destacava que o processo de escolarização de autistas ainda estava em estágio inicial, caracterizado por diferentes abordagens na compreensão do autismo, seu desenvolvimento e oportunidades educacionais oferecidas. Para a autora, a inclusão de uma pessoa autista vai além de apenas matriculá-la em uma escola regular. É essencial assegurar que ela tenha acesso a aprendizados significativos, explorando suas potencialidades e reconhecendo-a como um sujeito capaz de adquirir conhecimento, interagir em um ambiente social e evoluir com base nessa interação, levando

em consideração suas singularidades. No entanto, cabe ressaltar que o autismo só foi reconhecido como deficiência, para todos os efeitos legais, incluindo aqui a Educação Especial, a partir da Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012).

Um elemento fundamental a se considerar na inclusão de alunos autistas nas escolas é a importância do professor no cotidiano desses alunos. Além do tempo significativo que passam juntos, o papel do professor como educador é fundamental. Muitas vezes, os alunos autistas passam mais tempo na escola do que em suas próprias casas, especialmente em escolas de período integral. Nesse sentido, é essencial que o professor esteja atento para reconhecer a singularidade de cada aluno e, assim, atuar de forma eficaz. Embora os autistas possam compartilhar características semelhantes, é fundamental lembrar que estão em um espectro. Portanto, é importante reconhecer que cada um se expressa de maneira única e que a inclusão desses alunos na escola não deve ser baseada em práticas generalistas (Júlio-Costa; Antunes, 2017).

A família, por sua vez, busca uma instituição de ensino que possa atender às necessidades do seu filho autista, visando promover sua aprendizagem e suas interações sociais. No entanto, muitas vezes, a família possui conhecimento limitado sobre a inclusão de autistas nas escolas. Isso acaba se tornando um desafio, pois a falta de informação impede que a família saiba quais são as reais oportunidades disponíveis para o filho em seu processo de escolarização. De acordo com Vigotski (1997), assim como as crian-

ças sem deficiência têm particularidades em seu desenvolvimento, o mesmo ocorre com as crianças com deficiência. Elas se desenvolvem de maneira única e necessitam de abordagens e recursos especiais.

Com base nos estudos de Luria (1990), Faria e Alves (2022) afirmam que a Educação escolar desempenha um papel essencial nesse cenário. O professor assume uma posição central, sendo o adulto encarregado da mediação, de forma planejada e intencional, o acesso do aluno autista aos conhecimentos científicos e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Para isso, é fundamental que o professor adapte sua abordagem educacional de acordo com as necessidades individuais do aluno, fornecendo recursos didáticos por meio de uma variedade de métodos que possam maximizar seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Luria (1990, p. 13) também enfatiza que

[...] o desenvolvimento mental deve ser visto como como um processo histórico no qual o ambiente social e não social da criança induz o desenvolvimento de processos de mediação de várias funções mentais superiores. [...] o homem não está restrito a simples reflexos tipo estímulo-resposta; ele consegue estabelecer conexões indiretas entre a estimulação que recebe e as respostas que emite através de vários elos de mediação.

Ainda de acordo com as autoras, com base na teoria histórico-cultural, à medida que adquirem conhecimentos científicos, os estudantes transformam a zona de desenvolvimento proximal em real, consolidando a aprendizagem e impulsionando o desenvolvimento das funções psíquicas. Segundo essa concepção, a escola tem um papel essencial no desenvolvimento dos indivíduos. Dessa forma, a edu-

cação de alunos autistas não deve ser limitada pelas dificuldades impostas pela deficiência, e o trabalho da escola não deve se restringir apenas à adaptação ou acomodação desses alunos.

De acordo com os estudos de Vigotski (1997), é possível deduzir que o educador que trabalha com estudantes autistas deve considerar a importância da mediação pedagógica, do cotidiano e da formação de conceitos para o desenvolvimento da linguagem, visto que esses elementos têm papel fundamental na formação da consciência humana. Portanto, o currículo deve ser adaptado, com um planejamento atento às necessidades específicas de cada aluno que participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar requer uma reflexão sobre a forma como a Educação é praticada, bem como o planejamento de atividades que permitam o acesso aos conhecimentos científicos adquiridos ao longo do tempo. Para isso, é necessário identificar qual é a melhor abordagem a ser adotada durante o processo de crescimento e aprendizagem. Nessa perspectiva,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização de aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processo de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não-naturais, mas formada historicamente (Vigotski, 2010, p. 115).

Nesse sentido, a educação nas escolas, em especial a inclusão bem-sucedida, desempenha um

papel fundamental ao promover ensinamentos que contribuem para o desenvolvimento psicológico e a formação da identidade dos jovens, auxiliando-os a enfrentar os desafios do cotidiano e a ampliar seus saberes. Segundo Vigotski (1997), é viável afirmar que todas as crianças têm potencial para desenvolver suas habilidades e serem educadas, mesmo que apresentem alguma forma de limitação, desde que se utilizem instrumentos mediadores adequados. Logo, é essencial que a Educação antecipe o desenvolvimento, indo além do que os alunos conseguem fazer por conta própria, e concentre-se no inédito, nas habilidades dos estudantes, que possibilitarão as transformações alcançáveis por eles.

De acordo com Faria e Alves (2022), ao adotar a abordagem teórica histórico-cultural na inclusão de alunos autistas, é ressaltada a relevância do processo de transformação e progresso que ocorre ao longo do desenvolvimento humano. De acordo com essa teoria, a atividade humana implica a interação entre indivíduo e ambiente, uma vez que a pessoa emprega suas habilidades psicológicas para se apropriar dos instrumentos sociais e internalizar seus significados através da mediação dos signos.

O legado de Vigotski (1997) na área da Educação é indiscutível, assim como a surpreendente relevância e aplicabilidade de seu trabalho à atual realidade. As contribuições de Vigotski foram desenvolvidas por volta dos anos 1930, no entanto sua relevância permanece atual, oferecendo bases importantes para pensar questões relacionadas à Educação Especial e promover abordagens individualizadas. O olhar com o qual Vigotski nos propõe examinar as possíveis limitações de crianças e adolescentes não é de

complacência ou de desesperança, mas sim de uma abordagem dialética da realidade, reconhecendo que, junto com os desafios, existem também oportunidades (Costa, 2006).

Considerações finais

Neste texto pudemos refletir sobre formas de atuar com estudantes autistas dentro do contexto escolar, além de abordar de forma sucinta questões políticas e jurídicas que são importantes para garantir efetivamente a inclusão. Ficou evidenciado na pesquisa a relevância de entender a inclusão de forma ampla, que ultrapassa o suporte às pessoas com deficiência, sendo essencial compreender que incluir implica conviver com a singularidade, reconhecendo e respeitando o ser humano em toda a sua diversidade.

No ambiente escolar, é essencial que os profissionais que trabalham com alunos autistas tenham um conhecimento aprofundado sobre os desafios que afetam o progresso desses estudantes, a fim de implementar práticas inclusivas de forma eficaz. Segundo Vigotski (1997), cada pessoa com deficiência passa por um processo de desenvolvimento único, que deve ser levado em consideração no planejamento educacional. Além disso, é imprescindível que a família e os educadores estejam informados sobre as leis que asseguram os direitos básicos das pessoas com deficiência (Lemos *et al.*, 2014).

Entretanto, os desafios, os medos e as incertezas ainda são frequentes e marcantes na área da Educação. Uma das principais barreiras na inclusão do estudante autista, por exemplo, está relacionada à desconstrução de uma perspectiva tradicional e

biologizante, que não percebe a pessoa autista para além de suas limitações. Ao invés disso, a atenção está focada nas deficiências, ou seja, no que o aluno aparentemente não consegue ou não seria capaz de realizar. De acordo com nossa compreensão, a inclusão vai muito além de apenas inserir o aluno autista em uma classe regular, compreende proporcionar oportunidades de aprendizado para esse estudante, desenvolvendo ambientes inclusivos que atendam às suas singularidades. É importante ressaltar que, ao abordarmos diversas situações de inclusão, não estamos focando apenas no aluno em si, mas sim no ambiente escolar que ele vivencia.

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 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2018.

BRASIL. **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2023.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2001b.

FARIA, Juliany de; ALVES, Veronice Suriano. A contribuição da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de estudantes com espectro autista – TEA. **Brazilian Applied Science Review**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 14.145-14.157, set./out. 2022.

HEHIR, Thomas. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência.** São Paulo: Instituto Alana ABT Associates, 2016.

JÚLIO-COSTA, Annelise; ANTUNES, Andressa Moreira. **Transtorno do Espectro Autista na prática clínica.** São Paulo: Editora Pearson Clinical Brasil, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 20, n. 1, mar. 2014.

LEMOS, M. C. C. *et al.* Políticas públicas e direitos das pessoas com deficiência: um estudo sobre o acesso à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 245-260, 2014.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resour-ces_10133.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Teresa Cristina Rego. Petrópolis: Vozes, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Portal MEC**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 2010.

Mudanças epistemológicas no campo da Educação Especial no Brasil com foco na perspectiva da Educação Inclusiva

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Mudanças epistemológicas. Inclusão. Pessoa com deficiência.

Erisson Teixeira Emer
Mestrando em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Julia Duarte Schenkel
Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Introdução

Para refletir sobre as principais mudanças epistemológicas no campo da Educação Especial no Brasil, com foco na perspectiva da Educação Inclusiva, levamos em conta, especificamente, a concepção de deficiência em duas perspectivas paradigmáticas fundamentais: o modelo médico e o modelo social da deficiência. Para desenvolver essa discussão, partimos do paradigma moderno científico, estabelecido por volta dos séculos XV e XVIII, tendo como centro a filosofia e o pensamento científico nesse período. Considerando as contribuições de Descartes (1596-1650) e Kant (1724-1804) no recorte histórico citado, há a soberania da razão e dos procedimentos dados por ela como meios para a dominação de emoções,

adaptação e transformação do desconforme no humano. Contudo, com o aumento dos diagnósticos que evidenciam as patologias, o positivismo e a sua função de homogeneizar a sociedade, forma-se um atrito entre o real e o racional. A soberania da razão e os ideais iluministas são rompidos pela realidade plural e múltipla nos corpos, em especial os com deficiência, e causam o rompimento do funcionamento padronizado da sociedade.

Ao longo da história, podemos destacar três momentos, de forma bastante breve, da existência da deficiência no contexto social. Primeiro, se “passou da exclusão social das pessoas com deficiência, depois desenvolveu o atendimento especializado segregado dentro de instituições, levando à prática da integração social e, recentemente, na luta pela sua inclusão social” (Leite, 2012, p. 33). Esse processo, no decorrer dos séculos, alude à história da deficiência e ao caráter que ela atribui aos indivíduos.

No Brasil, o marco histórico da Educação Especial se dá no século XIX, quando o Governo Imperial cria as primeiras instituições para abrigar as pessoas com deficiência, sendo elas o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto Imperial dos Surdos-mudos, em 1857. As demais deficiências, contudo, não eram atendidas pelo governo e permaneciam no anonimato e na exclusão social.

Cabe colocar em foco três momentos e suas concepções próprias de deficiência, pautadas inherentemente pelo dado da exclusão. Num primeiro momento, – na Idade Média, em especial –, a exclusão se dava pela concepção demoníaca e com caráter trágico que se aplicava diretamente ao indivíduo. No

segundo, com as Revoluções Industriais e o fortalecimento do capitalismo, percebe-se ainda a tratativa de tragédia pessoal, porém com a via da possibilidade do concerto, do ajuste no corpo dado pela evolução da medicina e das formatações sociais e econômicas que exigem dos corpos a produção, no sentido de fazer parte da fábrica e suas linhas de produção. O terceiro, por sua vez, apoia-se no modelo social da deficiência, que surge em torno das décadas de 1970 e 1980, impulsionado por movimentos sociais, e trata a deficiência como construção social e parte da diversidade humana naqueles corpos com deficiência.

A importância dos movimentos sociais no final do século XIX e início do século XX é demonstrada na força dos debates e nas pautas feministas. Essas ações foram significativas para o fortalecimento e amadurecimento das discussões acerca do *corporeidade* e da deficiência, por meio do potente conceito de interseccionalidade. Lado a isso, foram importantes as diversas transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e religiosas que começaram a ocorrer no período (Rocha; Reis; Costa, 2020).

A exemplo disso, no Brasil, no que tange à Educação, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, descreve que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Isso se dá pela presença dos movimentos sociais que tencionam e chama o olhar do Estado para as realidades.

A fim de discorrermos mais objetividade sobre as concepções vinculadas aos modelos epistemológicos postos em discussão, bem como sobre a representatividade de cada um deles, propomos uma retomada individual das partes, conforme veremos a seguir.

O modelo médico como base para compreensão da deficiência

Em um contexto complexo e lacerado, a ala de dominância no contexto social, a burguesia, preocupava-se em manter seu *status quo* por meio do fortalecimento das culturas e das expressões da vida burguesa veiculadas pelos mecanismos de mídia da época, que gerava nas classes inferiores modelos de vida feliz e de realização, mesmo que não correspondesse ao seu estilo de vida diário. Aos mais esclarecidos que fazem parte dos desfavorecidos social e economicamente restava a subversão e as tentativas “de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação” (Cambi, 1999, p. 408).

O modelo médico, que advém da ideia positivista, concebe o corpo patologizado, enfermo e descompassado, como algo que deve ser submetido a formas de adaptação e responsabilização do próprio sujeito pelo seu corpo “incomum”, assim como a necessidade de tentar modificá-lo, torná-lo, ajustá-lo ao “comum” ao “padrão”. Nessa perspectiva, se dá o desenvolvimento do modelo médico, reconhecido como um dos marcos epistemológicos que se destacam na História da Educação Especial e da Inclusão. Esse modelo é: “focado nas questões fisiológicas objetiva restaurar o corpo doente à condição conside-

rada normal. A deficiência, vista enquanto desvio do estado normal da natureza humana, deve ser tratada e amenizada” (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017, p. 93).

A partir dessa concepção, “a doença é qualquer alteração do estado normal ou natural, variando em níveis de intensidade, como excesso ou falta de algo” (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017, p. 93). A deficiência, tanto física quanto cognitiva, é entendida não apenas como desvantagem ou anormalidade, mas também como responsabilidade estrita da pessoa com essa condição. Assim, o próprio indivíduo com deficiência é culpado e reconhecido pela sua deficiência com as implicações das expectativas e não da possibilidade de alcançá-las no meio social que, por conseguinte, condiciona os juízos de valor sobre a pessoa em detrimento das entendidas como normais, bem como gera a marginalização e a segregação.

O modelo social como base para a compreensão da deficiência

Em contrapartida, em 1975, a *Union of the Physical Impaired against Segregation* (UPIAS) publica a *Fundamental Principles of Disability*, bases do chamado *social model of disability* (modelo social da deficiência). A nova fundamentação teórica apresenta uma divisão entre “lesão” e “deficiência” até então tratadas de forma indivisível. A lesão remete à condição física da pessoa, e a deficiência, por sua vez, refere-se a uma ligação estabelecida pela sociedade sobre o indivíduo com alguma lesão (Ortega, 2009).

O modelo social dos estudos da deficiência entende-a não como uma tragédia pessoal, mas como construção social sobre a diferença que se estabelece nos corpos de determinadas pessoas. Essa nova

forma de pensar vai em busca de como entender a pessoa com deficiência e gera, segundo Oliveira (2011, p. 146), “uma revolta que contestou a cultura ocidental em seu âmago: a racionalidade”. O modelo social entra como uma forte crítica ao positivismo, ideais iluministas, aos fundamentos do modelo médico que atribuíram a deficiência uma característica negativa, menosprezada e imbuída na tragédia pessoal e incompatibilidade social. Tenta, a partir disso, romper a ideia de apontar o diferente e tentar ajustá-lo ao meio social, optando por repensar o meio social e suas normatividades ao existir com o diferente.

Segundo esse modelo, pessoas com deficiência sofrem prejuízos tendo em vista a cultura da normalidade dos ambientes sociais, a qual privilegia determinados funcionamentos em detrimento de outros, excluindo a possibilidade de participação das pessoas com deficiência. Assim, compreendemos que “o modelo social interpretou a deficiência como um produto de uma sociedade ‘descapacitante’ ou ‘incapacitante’, e não como resultado de uma patologia no corpo do indivíduo” (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017, p. 94). Nesse sentido, estudiosos e teóricos do modelo social problematizam a naturalização das desigualdades e a opressão imputadas a essas pessoas, que devem ser enfrentadas por meio de políticas de inclusão e justiça social (Barbosa; Barros, 2020).

As perspectivas paradigmáticas dos modelos social e médico em relação à educação

Böck e Cunha (2021, p. 15), em seus estudos sobre as concepções da deficiência que perpassam o contexto escolar, considerando as intersecções que elas trazem para o desempenho escolar de estudan-

tes com deficiência, relatam que a investigação apontou para a “invisibilidade da temática deficiência nos espaços educacionais e revelou maior influência do modelo biomédico em relação ao modelo social”.

A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência traz uma mudança de paradigma no entendimento do fenômeno da deficiência. O conceito passa a ser um fenômeno social, cuja manifestação requer a interação entre as condições pessoais e as barreiras ambientais e atitudinais que, por suas formatações, impeçam ou limitem a interação social,

[...] reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2009).

Nessa perspectiva, a deficiência é concebida pelo ponto de vista da sociedade, sendo que é por ela que são criados, mantidos e/ou alterados meios que dificultem ou facilitem a inclusão de forma efetiva. A relação entre a organização social e a inclusão, ou a falta dela, é nítida, vinculada aos paradigmas epistemológicos e compreendida a partir dessas concepções, de modo que,

Enquanto o modelo médico se sustenta em bases positivistas, o modelo social se sustenta no materialismo histórico, trazendo o marxismo como forte influência crítica e argumentativa. Isso permitiu aos teóricos do modelo social argumentarem que o sistema econômico capitalista dá espaço apenas para que pessoas com corpos saudáveis, normais, aptos e habilidosos possam ascender no mercado de trabalho, sendo que as pessoas com corpos di-

ferentes ou “anormais/ doentes” seriam incapazes de participar e produzir. (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017, p. 94).

Assim, inclusive o espaço escolar pode ser analisado pela ótica capitalista, no sentido de considerar as possibilidades de aptidão e rendimento para tarefas formais e de alcance de metas como um padrão desejado. De fato,

[...] a racionalidade moderna sobre a qual se ergueu o sistema escolar foi caracterizada pelas ideias de uniformidade, meritocracia e formação de indivíduos úteis, hábeis para participar de uma sociedade pautada por padrões bem-estabelecidos [...] A escola não foi, por muito tempo, lugar para as diferenças (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017, p. 96).

Ainda assim, refletindo sobre a inclusão, há a luta por um espaço escolar que considere, além do rendimento por notas e meritocracias, os indivíduos como seres únicos e construa possibilidades para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. As barreiras atitudinais que impedem a interação social podem partir do ambiente escolar, dos espaços de lazer, das organizações e, muitas vezes, inclusive dos próprios familiares, talvez por excesso de zelo.

Para discutir essa questão, bem como analisar a interferência das visões dos modelos médico e social, trazemos aqui o relato⁵⁹ de uma professora que, após longo tempo de musicalização, propôs a um aluno uma experiência social por meio de uma apresentação musical:

Tenho um aluno de 5 anos que desde os 2 anos de idade faz aula de musicalização infantil comi-

⁵⁹ O relato é também de um dos autores deste texto, concedido durante os encontros do Seminário Avançado em Processos Educacionais e Inclusão no Programa de Pós-Graduação em Educação e transcrito na íntegra para este trabalho.

go. O Rafael começou timidamente e ao longo do tempo foi apresentando um extraordinário desenvolvimento musical. A nossa escola oferece a cada estação do ano a oportunidade de os alunos desenvolverem uma performance musical, com o intuito de propiciar uma experiência com o palco e o público. Além disso, a cada recital o aluno apresenta a evolução do aprendizado, que também é muito importante. Passados três anos de aprendizado, achei que estava na hora do Rafael dar mais um passo nos estudos, além de que ele mostrou muito interesse em participar da apresentação e sentiu-se empolgado com a ideia. A gente já vem trabalhando com a possibilidade há algum tempo, no entanto a família está ancorada no parecer médico específico da criança e só exprime uma possibilidade a partir do que ele [o médico] disser. Se o Rafael tiver o aval médico, aí sim ele pode se apresentar na escola. É a terceira vez que os pais negam a possibilidade. Uma pena.

Observamos que os pais acabam não considerando as possíveis contribuições da experiência para a criança, vetando a participação do pequeno na apresentação da escola. Há, nesse caso, uma sobreposição do saber médico sobre o saber pedagógico, construído pela professora junto à criança. Enquanto os pais amparam a ideia do modelo médico, que restringe o funcionamento dentro do padronizado de acordo com a CID (Classificação Internacional de Doenças), a professora representa o modelo social, considerando a possibilidade de *extrapolar*, com segurança e preparo, os limites possivelmente estabelecidos pelo laudo e proporcionar a realização do desejo da criança. O relato da professora exemplifica bem a questão do capacitismo, pelo qual julgamos a capacidade que as pessoas têm, ou não, com base em ideologias, preconceitos e laudos médicos.

Além desse exemplo, existem diversos outros que poderiam ser destacados e que variam em relação à sobreposição de modelos. Destacamos que dentro do sistema escolar, bem como do sistema social como um todo, o modelo médico não pode ser considerado apenas em uma perspectiva de “repressão”, visto que é a partir da compreensão das deficiências, dos amparos legais e medicinais desenvolvidos a partir da classificação das deficiências, que é possível, por exemplo, a adaptação curricular eficiente dentro de muitas escolas (respeitando a organização da rede da qual faz parte).

Para retomar, na Ilustração da Figura 1, disposta a seguir, vemos o deslocamento dos modelos em relação à Educação, a qual, ancorada no modelo médico, segregou por muitos anos as pessoas com deficiência, isolando-as em institutos educacionais como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, as APAEs, criadas em 1954, no Brasil.

Figura 1 – Perspectivas paradigmáticas do modelo médico e social em relação à Educação.



Fonte: elaborada pelos próprios autores.

#ParaTodoMundoVer: Quadro azul com um círculo no centro e dois retângulos arredondados em cada lado. No centro do círculo está escrito: perspectivas paradigmáticas. No lado direito do círculo uma seta leva para um dos retângulos arredondados que é nomeado como “modelo social”. Deste saem duas setas que levam para a direita, sobre cordões de identificação, e esquerda, sobre criações do AEE em 2008, que por sua vez TEM outra seta que indica a frase “olhar da deficiência e o ambiente escolar”. A seta da esquerda que sai do círculo leva para o retângulo arredondado nomeado “modelo médico”. Deste, saem outras duas setas, sendo direita “base para políticas públicas” e esquerda “criação da primeira APAE no Brasil em 1954”. Deste, outra seta leva à palavra “segregacionista”. Fim da descrição.

Essas instituições cumprem um papel importante na vida das famílias e das pessoas com deficiência, uma vez que disponibilizam atendimentos e uma rede de apoio que é negligenciada pelo Estado e pela sociedade bem como são um primeiro passo contra a invisibilidade das pessoas com deficiência e suas famílias, para a visibilidade e dignidade social. Em 2008, com o movimento de integração, criaram-se as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), possibilitando às crianças com deficiência frequentar escolas regulares. Hoje, o movimento é pela inclusão, que procura desenvolver, além da socialização, a escolarização, de modo genérico, sem distinção, sem imposição de barreiras físicas nem atitudinais (Garcia, 2013; Ropoli; Mantoan; Santos, 2010).

As mudanças de concepções ocorreram de forma lenta ao longo do tempo e foram repletas de mo-

mentos influentes, conforme discutimos até aqui, e, considerando o exposto na Figura 1, temos alguns pontos altos dessa trajetória que exemplificam as mudanças e situam-nas em relação aos modelos de deficiência.

Considerações finais

A partir das discussões construídas ao longo deste texto, podemos observar, de forma sistemática, o trajeto epistemológico percorrido pela Educação Especial e os seus marcos no Brasil em vias para desenvolver a compreensão acerca da organização social que se desenvolve com e a partir desse caminho. Não queremos, de modo algum, desmerecer o amparo que a medicina proporciona à pessoa com deficiência, tampouco eleger um modelo como ideal e excluir o outro. Ambos são relevantes para o desenvolvimento do bem-estar social da pessoa com deficiência.

Como observamos, foi a racionalidade médica que permitiu que a deficiência perdesse o seu cunho religioso, punitivo, bem como é a partir do viés médico que, ainda hoje, podemos garantir direitos para as pessoas com deficiência, com amparo legal para a criação de estratégias que permitam o atendimento às especificidades de cada uma. Com as mudanças propostas pelo modelo social, a ideia de restauração dos corpos para um padrão, tido como o “normal”, é posta em discussão, bem como a concepção de deficiência tratada como desvio do estado normal da natureza humana (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017) passa a ser compreendida dentro do amplo repertório da diversidade.

Consideramos, pois, que o olhar à pessoa com deficiência, na área da Educação, pelos profissionais a ela ligados, deve ser muito mais social do que médico. Ou seja, é necessário que se olhe para as qualidades, para as potencialidades, e a partir destas se desenvolva o ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, podemos considerar que a deficiência está mais no não saber lidar com as diferenças do que nas próprias pessoas com deficiência. Afinal, é preciso suprimir essa deficiência pedagógica para dar lugar à inclusão.

Referências

BARBOSA, Livia; BARROS, Ana Paula do N. Os estudos sobre deficiência informando a política pública: a experiência da universidade de Brasília na construção do modelo único de avaliação da deficiência. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa L. K.; LOPES, Paula H. (orgs). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 37-54.

BARNES, Colin; MERCER, Geoff. Disability culture. **Handbook of disability studies**, p. 515-534, 2001.

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

BÖCK, Ana; CUNHA, Maria. Concepções sobre deficiência no contexto escolar: intersecções e impactos no desempenho de estudantes com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. X, n. Y, p. 10-25, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. **Lei nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009. Disponível em:

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013.

LEITE, Flávia Piva Almeida. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: amplitude conceitual. **Revista de Direito Brasileira**, v. 3, n. 2, p. 31-53, 2012.

MARTINS, Bruno Sena et al. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 98, p. 45-64, 2012.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, p. 635-655, 2012.

OLIVEIRA, William Vaz de. A fabricação da loucura: contracultura e antipsiquiatria. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, v. 18, p. 141-154, 2011.

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.

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

ROCHA, Leonor P.; REIS, Marlene B. de F; COSTA, Vanderlei B. Educação especial e inclusão: diálogos sobre pesquisa, políticas e práticas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 872-883, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13501>.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. p. 48.

Formação continuada sobre a EREER: pretas e brancas percepções a partir da gestão educacional

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Identidade étnico-racial. Formação continuada. Racismo. Negritude. Branquitude.

*Caroline Caldas Lemons
Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do
Sul (UCS)*

*Joelma Couto Rosa
Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do
Sul (UCS)*

Mulher preta, mulher branca, mulheres docentes, mulheres discentes, mulheres dodiscentes-pesquisadoras atuando na formação continuada a partir da gestão educacional municipal de uma grande rede pública de ensino gaúcha. Uma rede diversa e plural que conta com mais de 3 mil docentes no atendimento de mais de 46 mil crianças, adolescentes e adultos, brasileiros – muitos destes migrantes de outras regiões do estado ou de fora dele – e não brasileiros, sobretudo oriundos de países latino-americanos.

Uma gestão educacional que, estruturada em uma cidade de colonialidade ítalo-brasileira, mas com histórica, resistente e demarcada presença negra e de outros grupos étnico-raciais, tem envidado esforços para mobilizar, de modo contínuo, seus(suas) professores(as) para a assunção do compromisso em favor da Educação das Relações Étnico-Raciais

(ERER) e da prevenção e do enfrentamento ao racismo através da oferta de formação continuada.

Ao lado de outros, imbuídas dessas atribuições, nós, a partir das nossas identidades raciais, com tudo o que isso significa para cada uma em uma sociedade estruturalmente racista, objetivamos com esta escrita apresentar e teorizar nossas percepções para a seguinte problemática: Em um contexto de formação continuada sobre a ERER, de que maneira o racismo se apresenta para formadoras com identidades raciais distintas?

O tema vincula-se às temáticas de discussão deste Grupo de Trabalho, na medida em que trata de práticas decorrentes dos modos de gestão de determinadas políticas educacionais, neste caso, para um público com perfil étnico-racial predominantemente feminino e branco⁶⁰, tendo como protagonistas⁶¹ mulheres, uma preta e uma branca.

A escrita crítica-reflexiva toma como procedimento metodológico o relato de experiência, situado numa abordagem investigativa de cunho qualitativo. A produção do conhecimento ora apresentada foi produzida em diálogo com autores como Bento (2022) e Césaire (2010), que conceituam branquitude e negritude, respectivamente, em interface com o conceito de racismo, discutido por Almeida (2019).

Conforme é possível antever a partir da contextualização inicial e acompanhar a seguir, nossas percepções sobre a formação continuada sobre a ERER,

⁶⁰ Cabe situar que três pessoas ministraram as formações, sendo uma delas um homem branco.

⁶¹ Os dados sobre o perfil étnico-racial das participantes adveio das fichas de avaliação dos encontros de formação, do campo “Como você se autodeclara em relação à cor/raça?”, consideradas as categorias do IBGE.

a partir da gestão educacional, são diferentes, mas não divergentes quando se trata do racismo e suas dinâmicas.

Em minhas *pretas percepções*, tendo a ciência e a vivência de que os espaços formativos brasileiros sempre trataram o corpo negro como objeto de estudos e não como produtor de eles, ao ocupar esse espaço como formadora sinto, de imediato, desconforto e certa desconfiança em relação à minha capacidade de estar ali, o que não é proferido publicamente, mas se revela através de gestos, olhares, alguns duvidosos e outros, até mesmo, de desdém. Revela-se ainda por meio da curiosidade expressa em saber questões relativas às minhas vivências enquanto pessoa preta e do enaltecimento da minha estética em desfavor dos conhecimentos que comunico, algo que não me traz surpresa, pois, conforme González (2020), “ser negra e mulher no Brasil é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão”.

Em minhas *brancas percepções*, o racismo também se mostra, se insurge, se levanta. Não de modo sorrateiro. Ao contrário disso, se manifesta com agressividade. Frequentemente, quando exprimo afirmações acerca das dinâmicas do racismo, trazendo estatísticas e exemplos do cotidiano, as docentes brancas me atacam, duvidam dos dados apresentados e reduzem a questão à desigualdade social, ou seja, negam as “diferenças sociais entre as raças nos aspectos econômico e social, que marcam predominantemente pessoas pretas e pardas”, como reflete Rosa (2022, p. 23). Exigem explicações e respostas às dúvidas levantadas – que nem sempre são, de fato,

dúvidas. Não as consideram, pois, de alguma maneira. O que as incomoda não é a falta de entendimento acerca das violências que incidem sobre as pessoas negras, mas o meu posicionamento em favor destas e o levantamento dessa pauta de uma maneira que as tensiona a assumir uma posição de combate aos próprios privilégios.

Na tessitura das considerações finais, no contexto anunciado, percebemos que o racismo se apresenta sob diferentes espectros para formadoras com identidades raciais distintas, indo do silêncio, que manifesta a negação do outro, à reatividade, diante do medo emergente provocado pelo rompimento com o denominado “pacto da branquitude”.

Referências

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

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

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ROSA, Sônia. **Reflexão antirracista de bolso: conversa preta: diálogos sobre racismo nas conveniências por meio da educação e da literatura**. São Paulo: Arco 43 Editora, 2022.

O atendimento educacional especializado como promotor da inclusão na Educação Infantil

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: AEE. Educação Infantil. Inclusão. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

Milena Areolina Vieira da Silva
Mestranda do PPGEdu/UCS

Carla Beatris Valentini
Orientadora, professora do PPGEdu/UCS

Ao observar o cenário educacional em um contexto voltado para a Educação Inclusiva, deparamo-nos com peculiaridades que perpassam limites restritivos referentes a barreiras atitudinais de docentes e comunidade escolar em geral, entre outros desafios. Trago uma provocação acerca dos sentimentos de impotência inerentes que são postos a um território de contenda e do papel do professor do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Antes de iniciar esta trajetória, exemplifico que, por mais que haja estudos (Pletsch *et al.*, 2015; Skliar, 2015) voltados para o assunto e pessoas dispostas a defender a causa da inclusão, a problemática passa por diferentes perspectivas teóricas e práticas. Dessa forma, faz-se necessário desenvolver o olhar inclusivo dentro do ambiente escolar, corroborando com a premissa de que estamos trilhando um caminho para que de fato se faça valer as legislações e, acima de

tudo, a inclusão seja tomada como um compromisso dos docentes e gestores.

Correndo o risco de pessoalizar o que discorro a seguir, apresento a minha trajetória como professora de Atendimento Educacional Especializado e mãe de duas crianças com deficiência. Assim, trago duas visões para esse contexto: um como profissional dedicada que almeja o melhor aos seus alunos, e o outro como mãe que moveria o mundo para que a inclusão se tornasse parte intrínseca da sociedade. A luta diária, a minha e a de muitas mães (Bassotto, 2018) e profissionais (Marchesini, 2022) que exercem seu trabalho, movidos pelo desejo de mudar a realidade atual, é solitária e frustrante, uma vez que o mundo parece não estar preparado para ser inclusivo, acolhedor ou empático.

É natural ao ser humano sentir-se desconfortável com o que não é conhecido, com o que é diferente ou inesperado, por essa razão o que foge dos padrões de normalidade gera incômodo (Skliar, 2015). Assim, a deficiência é um assunto evitado, um olhar indesejado. Certa vez, ouvi de uma proprietária de escola, formada na área da Saúde, que ela preferia se negar a realizar uma matrícula de um aluno com deficiência na sua escola de Educação Infantil a ter que realizar adaptações para recebê-lo. Absurdo? Sim. Mas, infelizmente, essa realidade ainda existe, escondida nos olhares e comentários indesejados.

Pensando agora no serviço do Atendimento Educacional Especializado, como poderíamos agir contra essa maré? A primeira ideia que surge olhando a totalidade do impacto angustiante da situação é a conscientização, onde e quando ela começa, e a respon-

sabilidade do professor desse serviço. Trago a importância do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, sendo que o conviver com as diferenças deve ser parte do cotidiano, e aceitação das limitações do outro algo compreensível e gerador de empatia. Na Educação Infantil, o Atendimento Educacional Especializado atua de forma conjunta na sala de aula e com os colegas. Através da docência compartilhada, o professor do Atendimento Educacional Especializado tem a oportunidade de enfatizar a importância da inclusão através das atividades conjuntas, mostrando ao professor regente as potencialidades e habilidades da criança sem que esta seja retirada da sua sala para atendimento individualizado e devolvida ao ambiente gerando desconforto a todos os envolvidos. No entanto, não conta com o contraturno e com a sala de recursos.

Pletsch *et al.* (2015) traz o resultado de um estudo em Florianópolis em 2014, em que durante um ano realizou atividades desse tipo em uma turma de Pré 1. No final, a evolução cognitiva havia superado o esperado das crianças com deficiência, e as demais crianças que acompanharam as atividades também demonstraram evolução no processo. Complementando Pletsch *et al.* (2015), a experiência de convivência em um grupo diversificado de crianças reforça a habilidade de conviver com diferenças e presenciar suas capacidades criando um grupo em que a deficiência passa a ser naturalizada no convívio com os colegas, que acompanharão essas crianças nos próximos níveis de ensino e na sociedade. Levando em conta esses aspectos, considero importante pesquisas que aprofundem o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil e

sua articulação com o professor de sala de aula, bem como o compromisso da Educação Infantil com o processo inicial de desenvolvimento.

Referências

BASSOTTO, Beatriz Catharina Messinger. **Escolarização e inclusão:** narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

MARCHESINI, Paula. **Os professores do Atendimento Educacional Especializado e dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Nova Prata – RS:** Articulação entre os profissionais. 2022. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

PLETSCH, Márcia. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momentos:** Diálogo em educação, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

PLETSCH, Márcia. **Repensando a Inclusão Escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, Márcia *et al.* **A escolarização de alunos com deficiência intelectual:** políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine&Manzini: ABPEE, 2015. p.193-203.

SKLIAR, Carlos. Incluir as Diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio 2015.

Ora-pro-nóbis, a rainha das PANCS: alimentação aliada à saúde

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: PANCS. Ora-pro-nóbis. Nutrição.
Saúde. Alimentação.

Joana Marcon
Professora do 1º Ano do Ensino Fundamental – Impulso
Pio X

Nureive Goularte Bissaco
Orientadora Pedagógica da Impulso Pio X

Trabalhar com projetos de pesquisa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos desafia a trazer sentido e significado para o que os estudantes têm curiosidade de saber, considerando que o foco, nessa etapa da escolarização, está em aprender a dominar o código escrito. A criança possui uma enorme curiosidade e o desejo inerente de compreender o mundo, questionando, quase que de forma inconsciente, tudo o que vê. Nesse contexto, cabe ao professor incentivar o espírito investigativo e a curiosidade epistemológica, estimulando os estudantes a levantar novas suposições, a questionar, a confrontar ideias e a construir, gradualmente, conceitos científicos acerca dos fenômenos naturais, dos seres vivos e das interrelações entre o ser humano, o meio ambiente, as culturas e as tecnologias.

Partindo desses pressupostos, promovemos encontros e discussões dentro da sala de aula com os estudantes e suas famílias, a fim de definir o problema de pesquisa. Entre tantas possibilidades, a planta

ora-pro-nóbis foi o tema eleito pela maioria e, assim, definida como objeto de pesquisa, tendo como objetivo responder à pergunta elaborada pelos estudantes: quais são os benefícios do consumo da ora-pro-nóbis para os seres humanos?

Entendemos que a iniciação científica é um processo dialógico, uma construção que se prolonga por toda a vida, e é de fundamental importância que seja estimulada e vivenciada de forma efetiva desde a fase inicial da escolarização (Lorenzetti; Delizoicov, 2001). Acreditamos que os estudantes se formam como sujeitos culturais quando a aprendizagem é significativa, contextualizada e integrada às práticas educativas em que aprendam participando, investigando, pesquisando, levantando hipóteses, formulando problemas, praticando, tomando decisões e construindo novos conceitos. Trabalhar com projetos de iniciação científica contribui para que os estudantes entendam a ciência e as tecnologias como elementos integrantes do seu mundo. Além disso, aliar os conteúdos de ciências às práticas sociais de leitura e escrita é uma forma de promover o letramento, inserindo de forma significativa a ideia de cultura científica no cotidiano. Amparados pelos conceitos de Brandi e Gurgel (2002), compreendemos que o trabalho com os conteúdos relacionados às ciências naturais contribui não somente para o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também para a aquisição da leitura e da escrita na fase de alfabetização, tal como recomenda a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Partindo dessas relações possíveis entre os conteúdos de ciências naturais, iniciação científica, alfabetização e letramento, os estudantes da Turma Onze

da Escola Impulso Pio X participaram ativamente da pesquisa sobre o tema ora-pro-nóbis. Respeitando todas as etapas da pesquisa, abrimos um espaço de discussão para elaboração de questões que pudessem auxiliar a responder nosso problema de pesquisa. Trata-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, um estudo de usabilidade, de cunho exploratório. De acordo com nossa intencionalidade da pesquisa, convidamos alguns profissionais para nos auxiliar a responder algumas das perguntas norteadoras do questionário. A partir dos dados coletados, fomos dando sequência à nossa fundamentação teórica e partimos para a análise dos dados.

A partir disso, chegamos à conclusão de que a ora-pro-nóbis, embora considerada por muitos uma “praga”, é uma planta com alto valor nutricional e medicinal, de baixo custo e com possibilidade de cultivo e acesso a toda a sociedade, independentemente de classe social e/ou poder aquisitivo. Ao acessar o conhecimento científico sobre seus inúmeros benefícios, temos a possibilidade de aliar qualidade de alimentação, de vida e de saúde. O Brasil e outros países estão transformando biomas em imensos desertos verdes, compostos de paisagens homogêneas de monoculturas. Ao se desconsiderar a facilidade com que as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCS) podem ser cultivadas e utilizadas de maneira mais qualitativa, com baixo custo e fácil acesso a toda a população, ignora-se que elas representam espécies com grande importância ecológica, econômica, nutricional e cultural que auxiliam uma melhor distribuição e produção dos alimentos, aliando-se à rusticidade e ao fácil manejo. Isso, em resumo, cor-

responde a mais sustentabilidade para os sistemas vivos.

Diante da importância do tema, o projeto cumpriu o seu papel para que a sociedade como um todo adote práticas de educação nutricional e ambiental, promovendo ações de sustentabilidade na escola, assim como ações de conscientização, empatia e engajamento dos estudantes. Dessa forma, enquanto instituição formadora, desempenha uma de suas principais funções, que é a de criar condições para que ocorra a construção do conhecimento na escola.

Referências

BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. A. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. **Ciência & Educação**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 113-125, 2002. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/include/getdoc.php?id=541&article=191&mode=pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

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

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, jun. 2001. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v3_n1/leonir.PDF. Acesso em: 04 jun. 2024.

GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo Discente

Metodologias ativas: cultura *maker* e gamificação na formação docente

*GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo
Discente*

Palavras-chave: Arquitetura pedagógica. Cultura *maker*.
Formação docente. Gamificação. Metodologias ativas.

Bianca Goulart dos Santos
Servidora pública em Novo Hamburgo, mestranda na
UFRGS

Horrana Naichele Costa de Oliveira Morschheiser
Servidora pública em Caxias do Sul, mestranda na
UFRGS

As metodologias ativas tornaram-se essenciais no planejamento docente contemporâneo. De acordo com Mota e Rosa (2018), essas metodologias surgiram na década de 1980 como uma alternativa à aprendizagem passiva, em que o ensino era predominantemente caracterizado pela transmissão oral dos conteúdos através do professor. Em contraste com esse modelo tradicional, as metodologias ativas promovem um ambiente de aprendizado que encoraja os estudantes a adotarem uma postura ativa e responsável em seu processo educativo, buscando maior autonomia, autorregulação e uma aprendizagem mais significativa.

O artigo busca redefinir os métodos de ensino ao explorar os conceitos de cultura *maker* e gamificação, concentrando-se em dois cursos de formação oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do

Sul (UFRGS). Ministrados por duas mestrandas em redes municipais de Caxias do Sul e na região metropolitana de Porto Alegre, esses cursos abordam a seguinte questão: como formar professores capazes de integrar essas metodologias em suas práticas pedagógicas? O objetivo dos cursos foi fornecer uma base teórica e prática por meio de arquiteturas pedagógicas. Para tanto, foram elaboradas arquiteturas pedagógicas (AP), que são fundamentais no planejamento das atividades de ensino, orientando as ações do professor para aprimorar os resultados do processo didático, conforme Behar *et al.* (2019).

O objetivo da pesquisa foi capacitar professores para aplicar metodologias ativas, como cultura *maker* e gamificação, no ensino, promovendo o protagonismo dos estudantes no aprendizado. As autoras ofereceram formações aos colegas para incentivar a adoção dessas práticas educacionais.

As formações estão alinhadas com o GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo Discente destacando a importância de competências digitais para professores e estudantes. A formação adequada dos docentes é essencial para aplicar essas metodologias de forma eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e interativo que desenvolva autonomia, criatividade e autorregulação nos estudantes, elementos-chave para o protagonismo na era digital.

O método utilizado baseia-se na pesquisa bibliográfica para explorar como as metodologias ativas podem ser aplicadas de forma eficaz no ensino e na aprendizagem. Gil (2002) aponta que a pesquisa exploratória, através de levantamento bibliográfico,

entrevistas e estudos de caso, aprofunda a compreensão do tema e aprimora ideias.

A cultura *maker*, de acordo com Garofalo (2021), incentiva o aprendizado por meio da criação colaborativa de protótipos e produtos, podendo incluir atividades de baixo custo e a utilização de espaços especializados, como *makerspaces* e *fab labs*, que disponibilizam ferramentas tanto básicas quanto avançadas.

Alves (2015) enfatiza que a gamificação cria ambientes de aprendizagem mediados por desafios, prazer e entretenimento. Esses ambientes de aprendizagem são cenários diversos que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais, como o planejamento, a memória e a atenção.

O retorno dos professores participantes foi positivo, indicando que as metodologias ativas contribuem para o aprendizado dos estudantes. No entanto, o desafio persiste nas competências digitais que os docentes precisam desenvolver para aplicar essas metodologias. Todos reconheceram essa necessidade e enfatizaram que os discentes devem ser incentivados a resolver problemas e a desenvolver a criatividade, utilizando tecnologias de forma consciente e inovadora, tanto as de alta quanto as de baixa complexidade. Reflete-se, a partir dos resultados, que as metodologias ativas precisam estar inseridas nas formações iniciais de professores ou serem ofertadas de maneira contínua ao longo da carreira docente.

Referências

ALVES, F. **Gamification:** como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

BEHAR, P. A.; MACHADO, L. R.; TORREZZAN, C. A. W.; LONGHI, M. T. Recomendação pedagógica a distância: conceitos e elementos. *In*: BEHAR, P. A. **Recomendação pedagógica em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2019.

GAROFALO, D. D. D. Robótica com sucata: uma educação criativa para todos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 15, n. 34, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOTA, A.; WERNER DA ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 25, n. 2, maio/ago. 2018.

A desenhografia como experiência e experimento em ateliês na escola

*GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo
Discente*

Palavras-chave: Desenhografia. Experiência.
Experimento. Ateliês de desenhografia. Escola.

*Simone Maria Spanhol
Mestra em Educação na Universidade de Caxias do Sul
(UCS)*

Como uma desenhografia pode evidenciar uma ação? Como um movimento pode ser expresso por meio do desenho e da fotografia? Esses são alguns dos questionamentos que norteiam os ateliês de desenhografia, que possuem como temática central o movimento de um corpo.

As imagens experienciadas, normalmente, são fiéis à realidade observada, dessa forma, levam “consigo primeiramente algo do objeto representado” (Samain, 2012, p. 22). Quando essa expressão ocorre pelo desenho, automaticamente, remete-se à figura bidimensional traçada por um lápis ou caneta sobre o papel; já a fotografia é explicada como a imagem que a luz inscreve em uma placa sensível em seus mínimos detalhes. Ambos os procedimentos podem ser distintos na realização, mas possuem semelhanças: registram um corpo, seu movimento e são manifestações dentro do campo da arte.

Os procedimentos instigam, permitindo inúmeras perspectivas e formas de serem manuseados. Assim, frente a essas provocações é que se originam

os ateliês de desenhografia, carregados de uma intensa fruição e constituintes de maneiras distintas de experimentar através da tecnologia.

Os participantes desses espaços de experimentação são 12 estudantes de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Nova Prata. Os alunos são convidados a conhecer e experimentar o movimento, compreendendo a estrutura corporal de um objeto e como reproduzi-la ou expressá-la pelas linguagens da arte, permitindo, desse modo, o estabelecimento de várias conexões: o contexto, as imagens e o espaço.

O texto tem estreita relação com o GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo Discente, pois envolve a tecnologia através do aplicativo Picsart, sendo a docente a mediadora da criação de novas desenhografias, que tornam os estudantes protagonistas de suas próprias experimentações.

Os ateliês são norteados pelos ensaios da artista desenhográfica que têm como temática o movimento expresso pela figura da bailarina, usando como referências as pinturas e desenhos do artista Edgar Degas. Nesses espaços, os discentes buscam um corpo e as gestualidades que mais detêm sua atenção – não necessariamente passos de dança como aqueles ensaiados pela artista, pois estes são especificamente uma preferência dela – todavia, a representação das dançarinas é tomada como exemplo para a produção de outras experiências desenhográficas. A artista atua como uma propositora de experimentações, que enfatizam a criticidade e um olhar aprimorado sobre a imagem e suas possibilidades de expressão artística.

Figura 1 – Tríptico: ‘Duo Lilás’
Desenho com caneta nanquim e lápis aquarelável; fotografia com
flores diversas e efeitos do Picsart; 2023.



Fonte: artista desenhográfica.

Através do contato com o acervo da artista, disposto em uma exposição nos corredores da Universidade de Caxias do Sul, desafia-se os discentes a novos modos de fazer que deem significado às suas experimentações. Abre-se, dessa forma, espaço para o desenvolvimento das singularidades e um “entender sem precisar explicar” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 33), pois novas relações (ou mesmo a arte) passam a ser tecidas com a própria vida e o que há em seu entorno.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) discorrem que, em meio a um procedimento, o resultado não é o aspecto que mais se destaca, mas sim o seu processo, no qual o sujeito é convidado a desafiar suas possibilidades para a construção de algo. A ênfase é dada aos modos de fazer, aos novos percursos, às posturas questionadoras, aos olhares plurais e às trajetórias, até então, não percorridas ou desconhecidas. 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, tra-

zendo incerteza com relação às linhas construídas (Deleuze; Parnet, 1998). Assim, à medida que essa experiência é trilhada, ganha corpo, vitalidade, movimento e matéria.

O conceito de experiência pode ser compreendido como aquilo que “está em relação com outra coisa” (Lapoujade, 2017, p. 28), sem que haja precisamente uma consciência dessas construções estabelecidas, afinal, é o indivíduo que a faz (Lapoujade, 2017), por meio das mais diversas associações que podem cruzar-se, prolongar, colidir... Desse modo, na prática voltada à desenhografia, tudo é ou transforma-se em imagem, criando uma grande e potente rede de ligações.

A desenhografia exige que o desenho se torne uma imagem, assim como a fotografia, para compor as montagens. Esse encontro gera a experiência, todavia ela é efêmera. Modifica-se constantemente, não sendo única e tampouco universal, uma vez que as ideias variam de sujeito para sujeito, proporcionando o surgimento de inúmeros atos norteadores. Em muitos momentos, é preciso arriscar-se no que é indeterminado, e essa incerteza se apoia na confiança que faz da “experiência um campo de experimentação” (Lapoujade, 2017, p. 87), condição de todo o processo de criação. Assim, não se trata de estar no mundo, mas de agir sobre e fazer parte dele.

Uma experiência necessita de uma pausa para olhar, pensar, escutar, sentir, atentar para detalhes, “dar-se tempo e espaço” (Bondía, 2002, p. 14). Esse percurso nem sempre é tranquilo, pois, por vezes, perpassa a intranquilidade, a confusão e, em alguns

momentos, foge do controle do sujeito que o realiza (Bondía, 2002).

A experiência liga-se ao experimento, que, na ciência, remete a um caminho seguro e previsível. Já dentro da dissertação, estabelece ligações com ela, mas como um campo de incerteza e imprevisibilidade, pois o percurso traçado não possui verdades únicas. Pode-se dizer que a experiência, propriamente dita, é algo mais amplo porque envolve transformações e mudanças no material manuseado e no sujeito que a realiza; tais aspectos ocorrem em função do experimento, caracterizado como um processo não previsível, mas que conduz a algo.

Assim, dentro do campo da desenhografia, a experiência atua como “uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem *pré-ver* nem *pré-dizer*” (Bondía, 2002, p. 28), modificando trajetórias de vida, modos de ser, sentir, pensar e olhar o mundo, elencando as pluralidades e singularidades de um sujeito.

“Ateliês de desenhografia”

Os ateliês realizados totalizam oito e são desenvolvidos na escola, no espaço da sala de aula, nos períodos da disciplina de arte. Eles têm início com a exposição do acervo da artista, que possui como temática as bailarinas e o movimento de seus corpos, fazendo referência ao pintor francês Edgar Degas, através de montagens desenhográficas criadas a partir do desenho, fotografia e efeitos do Picsart.

Ao receber os estudantes nos corredores da Universidade de Caxias do Sul, busca-se que compreendam o processo desenhográfico e reflitam acerca da ação

e o corpo que representarão em seus ensaios. Nesse local, são formados os grupos para o desenvolvimento da proposta e os discentes são orientados na realização das fotografias utilizadas nos ateliês.

No primeiro espaço de experimentação, cada dupla ou trio seleciona as imagens fotográficas feitas e inicia os desenhos que trazem ideias afins com aquelas já existentes. A partir dessas tentativas, aprendem a manusear o Picsart, a transformar o desenho em fotografia por meio do escaneamento, retirar o fundo de uma imagem e unir essas duas linguagens artísticas através do aplicativo. Surgem as primeiras experiências desenhográficas e a expressão de gostos pessoais.

Figura 2 – Apreciação da exposição da artista desenhográfica.



Fonte: fotografia de autoria da pesquisadora e artista desenhográfica.

Todas as imagens realizadas trazem em si modos de ser, viver e registros que refletem a rotina diária vivida por cada discente, evidenciadas no nascer do sol enquanto o ônibus é aguardado, em poses espon-tâneas de felinos, no movimento de um veículo...

No ateliê seguinte, os estudantes percebem que é necessário pensar, combinar e refazer; trazer para a proposta algo que chame a atenção e de que gostem. É perceptível que unir um corpo “matérico”, movimento, desenho e fotografia não é um processo simples, pois exige reflexão e mais do que um ensaio para que se consiga expressar um pensamento.

Para que a feitura ocorra, o olhar da artista desenhográfica é fundamental, pois os discentes ainda necessitam de uma visão atenta para as construções. Como na dança, “o trabalho de montagem vai e vem” (Didi-Huberman, 2010, p. 146); é necessário fazer e refazer constantemente.

O terceiro ateliê traz consigo as vastas possibilidades que um mesmo campo pode conter. Os trios trabalham com um mesmo tema, mas cada componente trilha seu percurso e, embora mantenham as classes unidas, se separam nas montagens, pois cada estudante prefere utilizar as imagens que fez e criar suas próprias composições. A cartografia vai seguindo por caminhos imprevistos e torna-se um campo repleto de novas visualidades. Muitas vezes, é necessária “uma espécie de coragem: coragem de olhar, olhar ainda, coragem de escrever” (Didi-Huberman, 2006, p. 3), modificar, testar, experienciar na busca do inusitado.

No decorrer do ateliê seguinte, os estudantes verificam que quanto mais límpido for o registro fotográfico, mais será ressaltado o elemento inserido. Nesse ínterim, o entrosamento dos grupos é tal que a artista desenhográfica toma a liberdade de apresentar e compartilhar o desenho de um estudante para que os demais o experienciem em suas fotografias.

Novas possibilidades são manuseadas através de imagens já existentes estabelecendo distintas ligações com as singularidades de cada sujeito.

Os ateliês encaminham-se para o final. Nessa etapa, cada uma das duplas é convidada a seguir o roteiro previsto: finalizar os processos desenhográficos, testar os últimos efeitos, intitular e conceituar as produções e, por fim, selecionar as duas mais significativas para serem expostas. A segunda exposição conta com mais obras da artista, acompanhadas, agora, daquelas criadas pelos estudantes.

A exposição traz a unicidade e a gestualidade das bailarinas da artista juntamente com as produções dos discentes, que expressam o movimento de corpos “matéricos” diversos através de montagens com fotografias e desenhos. As minúcias evidenciadas nas produções desenhográficas não remetem “a instantes privilegiados, mas a instantes quaisquer” (Deleuze, 2009, p. 32), em que detalhes ou gestualidades, tidas como insignificantes, passam a ser vistas com outro olhar e têm o destaque que merecem.

Um experimento nunca é finito, tampouco universal, podendo ser reconstruído, mudando de rumo constantemente e relacionando-se por critérios específicos: um gato e uma lagartixa, um felino e a lua, um carro e a ponte... elementos longínquos, mas que, aos olhos dos sujeitos que experienciam, passam a ligar-se por uma linha tênue e contínua.

A seguir estão dispostas algumas das desenhografias selecionadas pelos estudantes para se fazerem presentes na exposição criada pela artista.

Figura 3 – O olhar – Fotografia/Desenho/Picsart, 2023.



Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos ateliês de desenhografia.

Figura 4 – Viajando – Fotografia/Desenho/Picsart, 2023.



Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos ateliês de desenhografia.

Figura 5 – Sol da manhã – Fotografia/Desenho/Picsart, 2023.



Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos ateliês de desenhografia.

Figura 6 – Melodia das cordas – Fotografia/Desenho/Picsart, 2023.



Fonte: desenhografia realizada pelos estudantes participantes dos ateliês de desenhografia.

Considerações finais

A Desenhografia de um Movimento traz um método de autoria da artista que une dois procedimentos artísticos através de um aplicativo de celular. A expressão da gestualidade é destacada pela figura da bailarina, que leva consigo uma singularidade: a captação de instantes e suas minúcias evidenciadas pelo pintor Edgar Degas.

A relação do movimento de uma matéria com a educação, área na qual a pesquisadora atua e do curso de mestrado que realiza, ocorre pela aplicação do método criado pela artista com uma turma de estudantes dos anos finais da rede municipal de Nova Prata. A proposta é inédita e recebe o nome de desenhografia. Para que possa ser experienciado nos ateliês de desenhografia, nomenclatura dada às aulas de arte, são experimentadas as inúmeras possibilidades que oferece, desde sobreposições, cores, colagens e efeitos diversos (desfoques, geométricos, pintura impressionista...).

Os ateliês permitem a experiência que leva a “um campo de experimentação” (Lapoujade, 2017, p. 87), e o manuseio de uma imagem faz com que se conheçam contextos, sejam realizadas montagens que conduzam a aproximações (Didi-Huberman, 2017) e atenção aos detalhes (Bondía, 2002) ou mesmo à minúcia de um corpo.

A junção do desenho com a fotografia ganha espaço, não como uma técnica comum de experimentação ou um modelo de ensino de arte aplicado e reproduzido em sala de aula, mas como um encontro da artista nos ateliês de desenhografia, por meio da experimentação, com os discentes. Não há uma “receita pronta” ou um modelo de trabalho e aplicabilidade, pois consiste em uma criação inédita e particular; esta até pode ser reproduzida, todavia não com a mesma confiabilidade que a artista que a cria e pensa.

Para finalizar, cabe a retomada do objetivo da dissertação, que consiste em desenhografar (utilizar o desenho e a fotografia). Esse propósito é alcançado por meio da experiência, que permite aos discentes

o adentramento na arte através das duas linguagens artísticas vivenciadas na exposição vista, bem como nos ateliês de desenhografia que propiciam a experimentação de distintas montagens desenhográficas.

Desse modo, descreve-se uma nova forma de fazer arte por meio dos ateliês de desenhografia, que trazem como temática o movimento de um corpo evidenciado pela junção de dois procedimentos artísticos e a sua experimentação através do Picsart, destacando a multiplicidade de relações estabelecidas e a imprecisão do processo, que conduz a experiências únicas e repletas de significância.

Pode-se dizer que o percurso percorrido é realizado com êxito, propiciando o contato com as possibilidades oferecidas pela experiência, fazendo com que os estudantes tragam para os ensaios suas singularidades e atuem com as dos colegas, tecendo uma vasta rede de relações. São elas que dão significância ao ato da experiência, fazendo com que seja vivenciado de forma intensa e particular, visto que o percurso é traçado à medida que as montagens são experimentadas.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, p. 20-28, 2002.

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

DELEUZE, Gilles. **Cine I: bergson y las Imágenes**. Buenos Aires: Cactus, 2009.

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

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

DIAS, Rosa. A questão da criação para Nietzsche. **Revista Viso: Cadernos de estética aplicada**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 3-11, jul./dez. 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. S'inquiéter devant chaque image. Entrevistado: Georges Didi-Huberman. Entrevistadores: Mathieu Potte-Bonneville e Pierre Zaoui. **Vacarme**, Paris, n. 37, 2006. Disponível em: <http://www.vacarme.org/article1210.html>. Acesso em: 15 out. 2023.

DIDI-HUBERMAN. **Remontage du temps subi: l'œil de l'histoire 2**. Paris: Minuit, 2010.

DIDI-HUBERMAN. Remontar, Remontagem (do Tempo). **Cadernos de Leituras** [Edições Chão da Feira], Belo Horizonte, n. 47, 2016. Disponível em: <http://chaodafeira.com/cadernos/remontar-remontagem-do-tempo/>. Acesso em: 20 set. 2023.

DIDI-HUBERMAN. **Cascas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Unicamp, 2012.

SPANHOL, Simone Maria. **A Desenhografia de um Movimento**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/13263>. Acesso em: 8 jul. 2024.

TECMUNDO. **Do Instagram ao LikedIn: recursos do PicsArt para redes sociais**. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/produto/223950-instagram-liked-in-recursos-do-picsart-redes-sociais.htm>. Acesso em: 10 jul. 2024.

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

Ler “com” e escrever “com” o educador F.D.: *delyneando* circunstâncias

*GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo
Discente*

Palavras-chave: Fernand Deligny. Pedagogia da
Diferença. Escrita. Leitura. Educador.

*Camille Luzia Grizon Rampon
Mestra em Educação, Bolsista Capes/Prosuc, pela
Universidade de Caxias do Sul (UCS)*

Este resumo traz o trabalho de pesquisa realizado junto ao programa de pós-graduação em educação da Universidade de Caxias do Sul, durante o mestrado da autora. A escrita da dissertação surge a partir da inquietação sobre qual vestígio se pode extrair por meio da leitura COM e escrita COM F.D. (Fernand Deligny) e seu livro: *Os Vagabundos Eficazes, operários, artistas, revolucionários: educadores* (Deligny, 2018).

O texto dissertativo é composto por blocos, através de seus objetivos específicos, que expressam os movimentos do método e dos acontecimentos da pesquisa, que são: (I) forjando o encontro com alguns elementos biográficos de Deligny com a temática de pesquisa; (II) *delyneando* as “tentativas” de Deligny, marcando sua primeira tentativa; (III e IV) lendo e escrevendo com o livro *Os Vagabundos Eficazes, operários, artistas, revolucionários: educadores* (Deligny, 2018).

O resumo tem relação com o GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo Discente à medida que discute sobre o educador, embora não diretamente como docente, mas também como um. A figura do educador permeia o livro-base da pesquisa, ao longo da escrita Deligny (2018), descreve os acontecimentos no Centro de Observação e Triagem de Lille (na França), do qual era diretor. Ao final da pesquisa, entende-se que os vestígios dessa leitura mostram que é a postura do educador perante os jovens que faz as circunstâncias do dia a dia tornarem-se importantes para sua formação como ser humano ou não, por isso, denomina-se um educador como um possibilitador de circunstâncias.

A cartografia acontece pelo método lerCOM e escreverCOM (Silva *et al.*, 2017) F.D. e o livro *Os Vagabundos Eficazes, operários, artistas, revolucionários: educadores* (Deligny, 2018). É um escrever em COMjunto (Skliar, 2014) com a obra e a vida de Deligny. Esse fio ético, tramado COM, é parte da cartografia que se junta “com as coisas durante a pesquisa” (Costa, 2014, p. 70). E o deixar-se lerCOM, escreverCOM, pesquisarCOM. Através desse método, a pergunta se constitui: “como estou compondo com isto que vejo?” (Costa, 2014, p. 70). Vejo, lendo para forjar uma escrita, eis a tentativa de transgressão deste texto.

No primeiro bloco da dissertação, acontece o encontro com o território de pesquisa, apresentando a temática, em simultâneo, em que se aproxima do método e do problema já descritos. O francês Deligny (1913-1996) demarca em seus escritos cruamente a conjuntura política e social que o cerca, o que traz, muitas vezes, um tom ácido para a leitura de suas

produções. Embora conhecido como educador, preferia ser chamado de poeta e etólogo (Matos; Miguel, 2020). A escrita, para ele, tinha uma dimensão existencial, escrevendo e reescrevendo continuamente (Matos; Miguel, 2020). Atuou durante toda sua vida com jovens considerados inadaptados, lutando contra a normalização e exclusão, rebelando-se contra a normatividade da língua e a violência institucional de todas as formas (Nunez, 2020).

No segundo bloco, registram-se os *delyneamentos* produzidos pelas três “tentativas” de Deligny, mostrando uma leitura que escreve pelo encontro com F.D. A tentativa, para Deligny, era um modo de perceber as ações que buscavam por brechas de funcionamento do sistema a fim de transgredi-lo, fugindo da habitual forma de atuação, como descreve, no livro-base desta pesquisa, em um Centro de Observação e Triagem na região de Lille, na França.

São três as tentativas demarcadas durante a vida de Deligny: a primeira (1938-1948) é caracterizada pela institucionalização, principalmente pela atuação no asilo psiquiátrico em Armantières como educador e no Centro de Observação e Triagem em Lille como diretor (Toledo, 2022; Matos; Miguel, 2020; Miguel, 2024). Assim, montam-se mapas que trazem minúcias das tentativas, além de composições geográficas.

No terceiro bloco, se lê e escreve com o livro tema da pesquisa, arrastando vestígios de uma leitora em busca do educador. Este vai aparecendo ao longo da narrativa do autor sobre os acontecimentos diários do Centro de Observação e Triagem de Lille. Há diferentes passagens que relatam as ações dos

educadores com os jovens inadaptados e a relação conturbada com o social e político do entorno. Além disso, há a descrição de um centro de readaptação social pensado por Deligny e seus companheiros. Essa leitura COM dá origem a um novo mapa, que insere o desenho do centro planejado pelos educadores na dissertação.

Por fim, no quarto e último bloco, a pesquisa extrai o vestígio de um educador. Aqui a leitura criava o vestígio de um educador possibilitador de circunstâncias, alguém que perceba nas ações do dia a dia possibilidades de “aprender a viver” (Édu Quoi, 2021), de circunstâncias que permitam às crianças e jovens assumirem o protagonismo de suas ações.

Referências

COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, RS, v. 7, n. 2, p. 66-77, mai./ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1. Acesso em: 26 maio 2020.

DELIGNY, F. **Os vagabundos eficazes**. Tradução de Marlon Miguel. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

ÉDU QUOI. **Fernand Deligny, un autre regard sur l'éducation spécialisée**. YouTube. 21 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vKZbAE6hGhc&t=4s> Édu quoi? L'éducation en questions. Acesso em: 26 jun. 2024.

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

MIGUEL, M. **Fernand Deligny e as ecologias do humano**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11422/22570>. Acesso em: 25 maio 2024.

NUNEZ, A. Fernand Deligny em scène: Poète-éducateur-inventeur-visionnaire, 1913-1996. **Le Sociographe**, n. 13, p. 155-177, 2020.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**: Educar. Tradução de Giane Lessa. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. [Coleção Educação: Experiência e Sentido. Coordenadores: Jorge Larrosa, Walter Kohan], p. 102-104.

TOLEDO, S. A. **Cronobiografia**. Disponível em: https://Deligny.jur.puc-rio.br/wpcontent/uploads/2018/01/cronobiografia_excertos_Deligny.pdf. Acesso em: set. 2022

SILVA, T.; MORAES, M.; COUTO, C. *et al.* EscreverCOM: com quem? com o quê? para quê? **Revista Polis e Psique**, v. 7, n. 2, p. 176-190, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/74588>. Acesso em: 7 jun. 2020.

A formação docente mediante desafios à cultura digital

*GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo
Discente*

Palavras-chave: Formação docente. Cultura digital.

*Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco
Mestre em Educação
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
(Unesp), Marília, SP*

*Simone Mateus
Mestre em Educação
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
(Unesp), Marília, SP*

O tema abordado refere-se às práticas docentes e às mudanças que ocorreram com a introdução da cultura digital na escola. A educação em todas as épocas teve de se adaptar às leis e às imposições feitas sem discutir ou perguntar aos professores/educadores o que pensavam sobre isso. O governo do estado de São Paulo, com a implantação do projeto para utilizar a inteligência artificial, também o fez.

A história tem mudado, mas o trabalho e a luta dos professores e adaptação não. Os docentes sempre tiveram de se adaptar ao cenário em que estavam inseridos, o exemplo mais recente ocorreu durante a pandemia de Covid-19 (2020-2022), em que foi necessário se adaptar às tecnologias digitais.

Para Antônio Nóvoa (2020), foi exatamente isso que aconteceu. Ninguém estava preparado para essa situação, que mostrou as desigualdades e o empo-

brecimento pedagógico. A pandemia trouxe à tona e deixou clara a fragilidade do sistema educacional, mas o autor também mostra que as tecnologias, nas mãos de professores e alunos, são instrumentos essenciais para a aprendizagem. Atualmente, a tecnologia faz parte do cotidiano das pessoas desde a mais tenra idade, os mais velhos, mesmo com dificuldades, tentam se adaptar e seguir a modernidade.

As formações docentes são feitas, em sua maioria, apenas para informar o que acontecerá, mas os professores mais velhos, por exemplo, durante a pandemia, não conseguiram se adaptar às novas práticas tecnológicas. Para Novoa (2020), o professor foi o melhor, pois se reinventou durante a pandemia. Os educadores enfrentaram muitas dificuldades, isso significou a adaptação às tecnologias e a necessidade de aprendizado rápido. Os docentes tiveram de se reinventar a cada dia, explorando ferramentas para auxiliar na aprendizagem.

Atualmente, as práticas pedagógicas e as tecnologias educacionais, com a formação do indivíduo como ser total, focam no socioemocional e nas habilidades e competências, fala-se em metodologias ativas, gamificação e flexibilização do currículo para recuperar a defasagem da pandemia. O ensino e a aprendizagem com a inteligência artificial, atualmente, são formações docentes sobre metodologias ativas com o uso de tecnologias de realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV). Embora essa prática torne as aulas interessantes, muitas escolas não têm recursos para implantá-la na sua realidade local, e isso acaba destacando a desigualdade social e a superlotação dessas instituições.

Peter Burke (1937) escreveu sobre a história cultural, através de sua obra, mostrou que o homem é um ser social e tem sua cultura, tem suas aptidões, conhecimentos, produtos (materiais, intelectuais, ideais) que estão em constante aperfeiçoamento. O termo “cultura”, para Peter Burke, costumava se referir às artes e às ciências, na última geração, passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, ler e jogar). Hábitos que foram vistos e vividos no momento da pandemia no ano de 2020.

Como Paulo Freire (1996) dizia, ensinar não é transferir conhecimento, mas é preciso respeitar o educando como indivíduo, sua autonomia e sua identidade. O professor deve ser o mediador do aprendizado e não o detentor do saber. Educar é respeitar as diferenças sem discriminação, nesse sentido, o aprendizado tem sido mútuo na imersão dessa nova cultura.

No Brasil, há vários tipos de experiências pedagógicas e educadores com realidades diferentes que merecem atenção e elogio. Nóvoa (2020) pontua que devemos ter coragem e assumir a educação como a prioridade das prioridades. Na rede pública de ensino, há muitos desafios e dificuldades, como a falta de preparo dos professores e a falta de materiais como internet, mas com um currículo adaptado, recursos para o aprendizado e ajuda das famílias, foi possível.

Requeru-se muito dos educadores, que, apesar das dificuldades – como a adaptação às tecnologias e o aprendizado rápido –, tiveram de pesquisar e explorar ferramentas digitais para auxiliar na aprendizagem. Apesar do desafio enfrentado com a distância dos alunos, a parceria e o apoio das famílias foram

imprescindíveis para a realização das atividades e desenvolvimento do ano letivo.

Referências

BURKE, P. **O que é história cultural?** Tradução de Sergio Goes de Paula. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

NOVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**, [S.l.], v. 7, n. 3, ago. 2020.

Formação continuada com foco na cultura digital na rede pública municipal

GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo Discente.

Palavras-chave: Formação continuada. Cultura digital. Rede pública municipal.

*Bruno Andrade Machado Lovat
Mestrando em Educação na Universidade de Caxias do Sul*

*Cristina Maria Pescador
Professora do PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul*

Introdução

Percebem-se algumas mudanças ocorridas na sociedade devido ao avanço das tecnologias digitais (TDs) e seu uso frequente. Esses dispositivos, dentre tantos fatores, possibilitam um maior dinamismo na execução de tarefas do cotidiano e, para tanto, possivelmente algumas competências precisam ser desenvolvidas. Quem sabe, a escola está diante de novas demandas, incluindo, entre elas, o papel de mediar o desenvolvimento de competências relacionadas às TDs, no intuito de contribuir para um desenvolvimento integral.

Segundo Valente (1999), tendo-se em mente uma educação voltada para a inserção da escola na cultura digital, atribui-se ao professor o papel de intermediar e promover o desenvolvimento de competências de seus alunos. Assim, acredita-se que a formação

continuada possa amparar o professor, para que, através de um momento coletivo e colaborativo que os encontros podem proporcionar, se aproprie de conceitos relacionados à cultura digital, ainda conheça e experiencie práticas pedagógicas com as TDs sendo utilizadas de maneira consciente, crítica e desapercebida.

Este estudo também se reporta à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas e que descreve competências fundamentais a serem desenvolvidas na educação básica relacionadas à temática. A consulta a legislações nacionais, que objetivam garantir que a escola oportunize o desenvolvimento amplo dos alunos, o que inclui oportunizar conhecimento a respeito das TDs, também apoia o estudo.

Em vista disso, o estudo se propôs a analisar como são ofertados os cursos de formação continuada, com foco na cultura digital, aos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Bento Gonçalves. Nesse sentido, buscam-se indicações que possam contribuir, de maneira científica, na concretização de uma educação inserida na cultura digital e melhor compreensão das incumbências que a formação continuada pode ter, com relação a sustentar o professor para que exerça sua profissão de maneira protagonista.

Cultura digital

Para Kenski (2018), o termo cultura digital é novo, contemporâneo, emergente e sofre modificações. Segundo a autora, ele abrange diferentes perspectivas ligadas à inserção, novidades e desenvolvimen-

tos nos conhecimentos advindos por meio das TDs e suas formas de conexão para a realização de novas formas de interação, comunicação, compartilhamento de informações e movimentos na sociedade. Possivelmente a maioria das pessoas se comporta de maneira diferente comparada há alguns anos e, nesse contexto, as TDs também nos fornecem possibilidades, facilidades e maior dinamismo diante das atribuições diárias.

Para Lemos (2004), o surgimento da microinformática na década de 1970 é um marco no que se refere ao poder da informação. Com a microinformática – e mais tarde com a internet –, segundo o autor, mais pessoas têm em suas mãos a possibilidade de produzir e distribuir informação. A essa cultura, damos o nome de cibercultura ou cultura digital.

Entende-se que a disposição de TDs e conexão à internet permitem uma quantidade ilimitada de possibilidades, acessos e também proporcionem um ambiente em que a construção do conhecimento possa acontecer de maneira colaborativa. Com relação a isso, para Lévy, a cultura digital

é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem colaborativa, sobre processos abertos de colaboração (1999, p. 130).

Assim, tendo em vista o que o autor descreve como cultura digital, podemos compreender que hoje não estamos isolados, mas sim imersos em possibilidades infinitas de interagir e aprender. Vale lembrar que essa imersão e inserção na cultura digital perpassa

pelo desenvolvimento de uma competência conhecida como letramento digital. Competência essa que, conforme Pescador (2016), possibilita que o sujeito se envolva criticamente no ambiente digital, seja capaz de contribuir na construção do conhecimento e se desenvolva.

Tecnologias digitais no ambiente educacional

A BNCC (2018) apresenta dez competências gerais da Educação Básica, sendo três delas relacionadas à temática do estudo. A respeito da competência de número um, o documento orienta “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2018, p. 9). Compreende-se o digital como um espaço cheio de possibilidades, que pode contribuir para a construção de conhecimento de forma colaborativa.

Ainda, o documento em sua sequência expõe as competências de número dois e cinco, respectivamente:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (2018, p. 9).

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer prota-

gonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (2018, p. 9).

Assim, o documento parece destacar a importância do desenvolvimento de competências relacionadas às TDs e sugere, ainda, formas amplas de intervenções. Entende-se que práticas pedagógicas que incluam as TDs no ambiente educacional e no planejamento das práticas pedagógicas possam contribuir para que se contemplem algumas recomendações presentes na BNCC (Brasil, 2018). Ou seja, os cursos de formação continuada, com foco na cultura digital, para professores da Educação Básica podem contribuir para práticas em sala de aula que possam oportunizar que seus alunos venham a desenvolver competências relacionadas ao uso das TDs.

Formação continuada

Entende-se que a formação continuada, com foco no uso crítico das TDs e na inserção da escola na cultura digital, pode exercer um papel significativo para que o professor consiga planejar práticas pedagógicas que contribuam para que o aluno exerça seu protagonismo. A esse respeito, Modelski, Azeredo e Giraffa (2018, p. 121) afirmam que

[...] o domínio da ferramenta (recurso de software e/ou artefato) faz com que o professor fique à vontade para fazer uma avaliação crítica do potencial desses recursos para poder definir, criar ou adotar práticas pedagógicas para trabalhar com seus alunos. Sendo assim, a formação para uso de TDs é a base para mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

Os cursos de formação continuada possivelmente estão incumbidos também em oferecer suporte para que o professor possa realizar suas práticas.

Assim, acredita-se que os momentos formativos também oferecem amparo para que o professor possa considerar e incluir em seu planejamento as orientações da BNCC (2018). Entende-se que a responsabilidade para que isso aconteça pertence a todos os envolvidos na área educacional e não somente ao professor.

Políticas públicas sobre educação e cultura digital

É perceptível a presença de uma preocupação, nas políticas públicas, voltada para a inserção da educação na cultura digital, que contribua para o desenvolvimento integral do aluno. Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei no 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual foi criada com a finalidade de garantir o direito de educação gratuita e de qualidade a toda a população. Em seu Art. 4º e inciso XII, é mencionado que também é dever do Estado com a educação escolar pública, uma educação digital. Reitera-se, assim, a importância de se oferecer possibilidades de desenvolvimento de competências sobre e através das TDs.

A Política Nacional de Educação Digital (PNED), Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, é estruturada por quatro eixos, no inciso II, do parágrafo 2º e Art. 1º, é apontada uma educação digital escolar. Em seu Art. 3º, apresenta o objetivo referente ao eixo educação digital escolar, o qual se refere a garantir, por meio do desenvolvimento de diversas competências digitais, a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis. A lei referida, de maneira geral, tem como propósito indicar uma série

de movimentos para promover a inclusão digital da população brasileira e o uso das TDs na educação.

Percebe-se, então, a relevância dada para a inserção das TDs no ambiente educacional e, com base nisso, seria esperado que houvesse uma compreensão semelhante por parte de órgãos gestores da educação pública no sentido de atender o que está sancionado (LDB, 1996; PNED, 2023). Assim, teríamos movimentos sincronizados entre poderes, objetivando o mesmo alcance.

De modo semelhante, parece-nos que a observância das recomendações presentes nesses documentos com relação à formação continuada de professores também poderia contribuir para a educação digital escolar. Dessa forma, dentre tantos fatores que contribuem para uma educação inserida na cultura digital, destaca-se a formação continuada que possa capacitar e instrumentalizar professores mediadores e facilitadores do desenvolvimento do aluno.

Delineamento metodológico

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como empírica na produção dos dados e baseia-se em uma abordagem qualitativa. Conforme Creswell (2014, p. 52), “[...] conduzimos uma pesquisa qualitativa porque queremos *compreender* os contextos ou ambientes em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão”. Para isso, optou-se pela pesquisa documental, tendo em mente o conhecimento prévio que um dos autores tem do contexto a ser analisado – a oferta de cursos de formação continuada com foco na cultura digital.

Segundo Yin (2001), a documentação como fonte de evidência tem alguns pontos fortes, sendo um deles a possibilidade de ler e reler, em um movimento de revisitar as informações. A opção por realizar uma análise documental para este estudo se baseia na importância que o autor atribui à análise de documentos. Para ele, trata-se de uma ferramenta poderosa e estratégica para o pesquisador, que, ao selecionar cuidadosamente os documentos e realizar uma análise rigorosa, pode obter *insights* valiosos sobre o objeto de estudo.

Para Gil (2008, p. 50), “o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados”. A coleta dos primeiros documentos para análise aconteceu no ano anterior (2023). O contato inicial foi amparado por uma carta de apresentação entregue à SMED, com a finalidade de apresentar o pesquisador e sua orientadora. Nesse contato, esclareceu-se quais seriam os objetivos da pesquisa e solicitou-se a disponibilização de documentos que seriam necessários para responder à pergunta “como são ofertados os cursos de formação continuada, com foco na cultura digital no ambiente educacional, por parte da SMED do município de Bento Gonçalves aos professores do ensino fundamental?”.

Seis dos primeiros documentos disponibilizados foram retirados de um sistema com acesso restrito a funcionários autorizados pelo órgão gestor. De um total de sete arquivos, um deles consiste em uma descrição do posicionamento amplo da instituição com relação à temática do estudo, e os outros seis, cada um deles contendo todos os cursos de formação continuada que foram ofertados pelas secretarias do

município em determinado ano. O recorte temporal da pesquisa é de 2018-2023, o qual foi definido por compreender um período pré, durante e pós-pandemia de Covid-19.

Todos os documentos analisados foram impressos, e com canetas coloridas marca-texto realizados os destaques necessários, posteriormente por meio do software Microsoft Office Excel elaborados quadros e tabelas com os dados construídos. Em um primeiro momento, foram identificados todos os cursos de formação continuada que foram ofertados pela SMED, posteriormente destacados os que possivelmente tiveram foco à cultura digital. Nos documentos disponibilizados, não existe uma identificação de quais cursos foram promovidos por cada secretaria municipal. Para essa identificação, se utilizou o método indutivo, conforme Gil, “[...] é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular. Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica” (2008, p. 9).

Resultados

Nesta sessão são apresentados alguns dados construídos na primeira etapa da pesquisa⁶². Os resultados possibilitam algumas compreensões, e sua constituição irá contribuir na solicitação de novos documentos e na construção de novos dados de pesquisa, no intuito de responder o problema de pesquisa.

⁶² Na segunda etapa, após a identificação dos cursos de formação continuada relacionados à cultura digital, foi encaminhada à SMED nova solicitação de documentos, dessa vez, com o intuito de analisar o conteúdo programático dos cursos. Essa etapa de análise ainda não foi concluída.

A Tabela 1 apresenta quantos cursos de formação continuada, com foco na cultura digital, foram oferecidos por ano, uma vez que nem todos os cursos foram oferecidos com o mesmo nome, o agrupamento levou em consideração similaridade entre os títulos dos cursos.

Tabela 1 – Cursos de formação continuada com foco na cultura digital oferecidos no período entre 2018-2023

ANO	QUANTIDADE
2018	27
2019	21
2020	14
2021	16
2022	23
2023	17

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Neste estudo não houve a intenção de julgar as ações realizadas pela SMED acerca da temática. O foco maior foi evidenciar o que alguns autores (Valente, 1999; Modelski, Azeredo, Giraffa, 2018) entendem e orientam com relação à inserção das TDs no ambiente educacional e algumas recomendações presentes em algumas políticas públicas voltadas à educação digital escolar (LBD, 1996; PNED, 2023). E, além disso, analisar e relacionar os dados construídos para articular com os estudos de autores como Valente (1999), Modelski, Azeredo e Giraffa (2018) e outros sobre a temática.

Considerações finais

Este estudo surge de uma inquietação de um dos autores, surgida enquanto supervisor escolar

em uma escola da rede pública municipal de Bento Gonçalves. A compreensão de algumas recomendações presentes na BNCC (2018), em relação à cultura digital e perspectivas que a cercam, gerou reflexões em torno da temática e do interesse em compreender como os cursos de formação continuada são ofertados na rede pública municipal de ensino em que o pesquisador atuava.

O avanço das TDs e suas particularidades se apresentam de maneira acelerada, em termos de desenvolvimento e maior uso pela sociedade. Percebe-se um avanço tão abrupto, que possivelmente seja difícil para as pessoas conseguirem conhecer, entender e refletir sobre o que se apresenta. Acredita-se que a escola também está incumbida dessas demandas, e o professor precisa de amparo, para que se consiga trazer para a sala de aula algumas recomendações presentes na BNCC (2018) e em algumas políticas públicas (LDB, 1996; PNED, 2023).

Vale lembrar que o professor possivelmente sinta-se inseguro diante das competências que podem ser desenvolvidas com as TDs. Por isso, sugere-se que, antes de tentar inserir essas tecnologias em sua sala de aula, ele possa se apropriar de alguns conceitos relacionados à cultura digital, conhecer e inclusive vivenciar situações que envolvam o uso e o planejamento dessas tecnologias em seu contexto de trabalho (Schlemmer, 2013). Desse modo, poderá se sentir mais fortalecido para inserir as TDs em suas aulas e exercer seu próprio protagonismo.

A formação continuada, segundo Cerny, Almeida e Ramos (2014), precisa estar fundamentada em alguns princípios como continuidade, flexibilidade,

autonomia e ação coletiva. Nessa perspectiva, cursos de formação continuada amparados nesses quatro pontos podem desencadear reflexões e construções significativas em seus participantes a respeito de suas práticas e, assim, favorecer um maior desenvolvimento de competências.

Realizado o estudo, percebe-se que a investigação de novos focos de pesquisa pode vir a contribuir com a temática. Pondera-se que a formação inicial também seja merecedora de um olhar de pesquisa, que evidencie o contexto das escolas públicas com relação à disponibilidade de estrutura física favorável a uma educação inserida na cultura digital.

Os dados construídos, de maneira ampla, indicam alguns movimentos relacionados à oferta de cursos de formação continuada, com foco na cultura digital, aos professores da rede pública municipal e podem representar o momento atual dessas ações. Espera-se que o estudo possa contribuir cientificamente e socialmente, e que órgãos gestores da educação, como as secretarias municipais de educação, possam vislumbrar condutas que contribuam para o desenvolvimento de uma educação digital.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República (Casa Civil), 1996.

CERNY, R. Z.; ALMEIDA, J. N.; RAMOS, E. Formação continuada de professores para a cultura digital. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1331-1347, 2014.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa.** Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

KENSKI, V. M. **Cultura digital:** Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas: Papirus, p. 139-144, 2018.

LEMONS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. **Razon y palabra**, Quito, EC, v. 41, 2004.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MODELSKI, D.; AZEREDO, I.; GIRAFFA, L. Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. **Pesquisaeduc**, Santos, v. 10, n. 20, p. 116-133, jan./abr. 2018.

PESCADOR, C. M. **Educação e Tecnologias Digitais:** cartografia do letramento digital em uma escola do campo. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

SCHLEMMER, E. Políticas e prática na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã. In: GATTI, B. A. *et al.* (org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: UNSEP, 2013, p. 109-136.

SIMÕES, I. A. G. A Sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das tecnologias de comunicação. **Revista Eletrônica Temática**, [S.l.], n. 5, maio 2009.

VALENTE, J. A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A desenhografia de um movimento o desenho e a fotografia no espaço da escola

GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo Discente

Palavras-chave: Movimento. Desenhografia. Artista desenhográfica. Escola. Ateliês.

Simone Maria Spanhol
Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul

A dissertação *A Desenhografia de um Movimento* (Spanhol, 2024) tem como temática a experimentação pela desenhografia, método de autoria da artista-pesquisadora. Este consiste na junção de duas técnicas artísticas através do aplicativo de celular, livre e gratuito, de edição de imagens Picsart. O processo tem como objetivo geral: desenhografar com utilização do desenho e a fotografia; é aplicado em uma turma de estudantes de nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Reinaldo Cherubini em Nova Prata (RS). A problematização consiste em: como desenhografar com os discentes por meio do desenho e a fotografia? No decorrer dos escritos, a pesquisadora se insere na própria pesquisa como professora e artista; dessa forma, a educadora que ensina a arte, sua compreensão e características, segue ao lado da artista, que convida à experimentação.

O resumo tem estreita relação com o GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo Discente, pois envolve a tecnologia através do aplicativo Picsart,

sendo a docente a mediadora da criação de novas desenhografias que tornam os estudantes protagonistas de suas próprias experimentações.

Através de um acervo pessoal com inúmeros ensaios que expressam a gestualidade e o movimento de um corpo, expressos pela figura feminina da bailarina, e com inspiração no pintor, escultor e fotógrafo, Edgar Degas (1834-1917), constitui-se a artista desenhográfica, como a pesquisadora define-se ao longo dos escritos, que adentra no espaço da sala de aula, por meio dos ateliês de desenhografia. Estes compõem as linhas cartográficas do espaço-temporal da artista para a tessitura de composições imagéticas.

Destaca-se que o método experimentado pela artista é também experienciado pelos discentes nos oito ateliês desenvolvidos na escola.

A experiência com a desenhografia gera imagens através de montagens (Didi-Huberman, 2010) e liga distintas realidades (Didi-Huberman, 2016) sem qualquer relação entre si, mas que passam a ser estabelecidas através do método da desenhografia.

Nos ateliês, os estudantes conhecem o tema das desenhografias da artista e o tomam como referência para as próprias montagens que expressam o movimento de corpos distintos: o dedilhar nas cordas de um instrumento musical, a ação de felinos, o abrir e fechar das asas de uma borboleta, o trajeto de um veículo sobre a ponte, a visão de um retrovisor... Nesses ensaios, as imagens são aproximadas por semelhanças, diferenças, cores e formas. Cabe, então, aos ateliês de desenhografia incumbirem-se desses inúmeros espetáculos (Valéry, 2003) tramados pela experimentação de distintas singularidades, assim,

o que mais se destaca não é o resultado do método, mas o processo (Deleuze; Guattari, 2011) de construção da experiência onde o sujeito é convidado a desafiar suas possibilidades para a construção de outras.

A experiência leva o indivíduo a agir e ser parte de um mundo (Lapoujade, 2017), o transforma e realiza o mesmo com o material que está sendo manuseado, todavia sem um percurso correto e definido, mas permeado pela incerteza e intranquilidade, aspectos que definem as linhas norteadoras do processo desenhográfico desenvolvido.

As desenhografias, tanto da artista quanto dos estudantes, são levadas para além dos muros da escola, como parte de uma exposição pública, no espaço da Universidade de Caxias do Sul (Campus de Nova Prata, RS). Desse modo, a pesquisa contribui para a construção do acervo imagético dos discentes, a partir do contato com a artista-pesquisadora, bem como para a experimentação do método desenhográfico.

A trajetória percorrida é realizada com êxito e propicia o contato com as possibilidades oferecidas pela experiência. Tal aspecto faz com que os estudantes tragam para os ensaios suas singularidades e atuem com as dos colegas, tecendo uma vasta rede de relações. São elas que dão significância ao ato da experiência, fazendo com que seja vivenciada de forma intensa e particular, visto que o caminho é traçado à medida que as montagens são experimentadas.

Desse modo, descreve-se uma nova forma de fazer arte por meio dos ateliês de desenhografia, que trazem como temática o movimento de um corpo evidenciado pela junção de dois procedimentos

artísticos, e sua experimentação através do Picsart, destacando a multiplicidade de relações estabelecidas e a imprecisão do processo – fundamental na condução de experiências únicas e repletas de significância.

Referências

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

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Remontage du temps subi: l'œil de l'histoire 2**. Paris: Minuit, 2010.

DIDI-HUBERMAN. Remontar, Remontagem (do Tempo). **Cadernos de Leituras**, n. 47. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2016. Disponível em: <http://chaodafeira.com/cadernos/remontar-remontagem-do-tempo/>. Acesso em: 20 set. 2023.

LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

SPANHOL, Simone Maria. **A Desenhografia de um Movimento**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/13263>. Acesso em: 8 maio 2024.

TECNOMUNDO. **Do Instagram ao LinkedIn: recursos do PicsArt para redes sociais**. Disponível em: <https://www.tecnomundo.com.br/produto/223950-instagram-liked-in-recursos-do-picsart-redes-sociais.htm>. Acesso em: 5 mar. 2023.

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

Educação e emancipação na contemporaneidade: problematizações acerca das redes sociais digitais

*GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo
Discente.*

Palavras-chave: Educação. Redes Sociais. Emancipação.

*Matheus Wilian de Jesus Reis
Mestrando em Educação na Universidade de Caxias do
Sul*

Introdução

Na dinâmica moderna, explica Freitas (2017), o cotidiano é atravessado pela tecnologia digital. Os *smartphones*, combinação de telefones celulares, internet e mídias diversas, criaram variações de opacidade espacial que tornaram cada vez mais difícil o processo de delinear os domínios públicos e privados, reais e virtuais. As redes sociais também são favorecidas por essa tecnologia, que enriquece suas funções e intensifica as possibilidades interativas. Com isso, parece que as relações estão se transformando. Aonde quer que se vá, se estará potencialmente conectável e aberto à comunicação. Mudanças na percepção de tempo e espaço, novas experiências subjetivas e intersubjetivas vão se configurando com a facilidade para o agrupamento de pessoas, para o compartilhamento de informações e tantas outras possibilidades. Dessa forma, na contemporaneidade se convive com o atravessamento tecnológico que

transforma experiências e vivências, tornando-as mais complexas, principalmente no que se refere às relações sociais cotidianas (Freitas, 2017, p. 9).

A finalidade do processo educativo é, em poucas palavras, criar consciência da realidade que cerca o homem, proporcionando-lhe a capacidade de elaborar o mundo em que vive, identificando problemas e buscando suas respectivas soluções (Paviani, 2010). Esse processo não é redutível somente à experiência escolar, mas perpassa o ser humano em suas diversas vivências dentro de uma determinada conjuntura social. A educação, nesse sentido, pode ser orientada, na compreensão de Adorno (2021), à construção de uma consciência que insira o indivíduo na sociedade e no momento histórico no qual ele vive, de forma que sua capacidade de elaborar a realidade seja crítica, permitindo-lhe que tenha autonomia diante de seu contexto social. Assim, a presente investigação, partindo da elaboração do conceito de educação e fundamentando-se na perspectiva de Adorno (2021), pergunta-se: como se pode compreender as redes sociais digitais frente à educação para a emancipação? Com a intenção de responder a essa questão, elaborou-se o seguinte objetivo: perceber, nas redes sociais digitais, contribuições e entraves para processos educativos que proporcionem ao sujeito experiências emancipatórias.

A fim de elaborar a questão, buscou-se na hermenêutica reconstrutiva que, segundo Macedo e Deveschi (2022, p. 953), é um método de pesquisa não tradicional que compreende a busca da verdade, por meio da problematização da fala e/ou do texto, nos quais, entre concordâncias e discordâncias, objetiva alcançar saberes benéficos a todos. Enquanto fer-

ramenta metodológica, esta pesquisa faz uso da bibliografia que, segundo De Souza, De Oliveira e Alves (2021, p. 65), “tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”.

Acredita-se que a pesquisa possui uma ligação com o GT – 5: Cultura digital, docência e protagonismo discente porque articula conceitos como educação e cultura digital, promovendo uma discussão a respeito da influência dos espaços digitais na formação do sujeito contemporâneo.

As redes sociais frente à questão educativa

Segundo Paviani (2010), a educação envolve tudo e todos no que tange a capacidade de aprender. Nesse sentido, pode-se dizer que é um processo natural do ser humano. O movimento gerado no ato de aprender possibilitou ao homem uma evolução não somente no sentido biológico – aumento de funções cognitivas – mas também no sentido educativo daquilo que aprende e da forma como aprende. Além disso, o processo formativo caracteriza-se por uma forte vivência intersubjetiva, a qual o qualifica como experiência afetiva e não somente racional. Nesse sentido, pensar em educação não se limita somente ao movimento do intelecto, mas envolve o tornar-se humano, uma vez que o processo envolve o ser em sua integralidade.

Na dinâmica contemporânea, a vida cotidiana está atravessada tecnologicamente pela esfera digital. Segundo Pádua, Pedrini e Felix (2021), a consolidação da internet possibilitou a criação de novas mídias, chamadas de “sociais” pelo caráter de integração e interação em larga escala que possuem.

Para esses especialistas, as mídias sociais tendem a subverter a lógica das mídias tradicionais, como a TV, uma vez que elas proporcionam menor participação no que tange à troca e produção de informações. Essa subversão, segundo os mesmos autores, consiste na “comunicação pautada em uma relação maior de participação, em que muitos emitem (e, conseqüentemente, também recebem) para muitos (um esquema ‘todos para todos’)” (Pádua, Pedrini, Felix, 2021, p. 49). Em teoria, tais espaços digitais se configuram como espaços de interação.

O principal meio de comunicação, através das redes sociais, são as fotografias. Segundo Santos e Rudnik (2022), as imagens nesses ambientes são utilizadas com diferentes objetivos, inclusive comerciais, e por diferentes classes sociais. Diferentemente do mundo real, onde o ato de comunicar-se envolve uma disposição do sujeito de entrar em confronto com o outro, no mundo virtual, a facilitação promovida pelas plataformas digitais “tem se tornado uma compulsão midiática onde os indivíduos ‘necessitam’ transmitir e compartilhar incessantemente notícias, fotos e vídeos para capturar a atenção de outras pessoas” (Santos, Rudnik, 2022, p. 7).

Levando em consideração que a educação como um todo é uma experiência intersubjetiva que possui conseqüências sociais e históricas, capaz de movimentar estruturas valorativas do ser humano permitindo-lhe inserir-se e julgar o mundo ao seu redor (Paviani, 2010), observando a mudança que a experiência relacional vem passando nos últimos anos com o atravessamento tecnológico e compreendendo os espaços digitais como espaços interativos, apesar de serem descritos como um ambiente de

compulsão por comunicar e, por ser visto, autores como Santos e Rudnik (2022) e Pádua, Pedrini e Felix (2021) compreendem que atualmente esses espaços se apresentam como lugares onde os indivíduos podem desenvolver algum processo formativo, desde que exista uma orientação no uso de tais ferramentas para finalidades formativas.

Educação para a emancipação a partir do pensamento de Adorno

Pode-se afirmar que parte da concepção de Adorno, no que tange os processos emancipatórios proporcionados pela educação, advém de sua compreensão gerada no tempo histórico em que ele viveu. Para o autor, a educação deve ser promovida de forma crítica a fim de evitar que o indivíduo não seja dominado por ideais totalitaristas. É próprio da teoria crítica, da qual Adorno foi um pensador influente, “a proposta de contextualizar as ciências sociais, buscando entender a sociedade e suas relações numa intenção de transformar o mundo, evitando uma compreensão totalitária da vida” (Calgaro, 2021, p. 18).

Adorno (2021, p. 185) utiliza-se do conceito kantiano de esclarecimento para delimitar o que entende por emancipação. Fazer uso da própria razão, de forma livre e sem condicionamentos, é a proposta kantiana que está centrada no indivíduo. Adorno atualiza essa proposta, com um sentido emancipatório, levando-a para um conjunto maior: o social; e afirma:

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme as próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros

canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que o tudo absorvem e aceitam nos termos dessa configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência” (Adorno, 2021, p. 199).

Se a proposta da teoria crítica era a de elaborar um conceito social que evitasse uma compreensão totalitária da vida, a questão da emancipação em Adorno (2021) confronta, além de outras coisas, a realidade da sociedade com a indústria cultural, em que os bens culturais foram capturados pela lógica da produção e do consumo. Atualizando a questão e olhando para a forma como a tecnologia atravessa a vida do ser humano, Zuin (2010) afirma que ela adquiriu a condição de *modus vivendi* ao invés de ser *modus operandi*, ou seja, o uso dos bens tecnológicos passou a representar o espírito de um tempo, tendo no coração humano um lugar de afeto.

Para Adorno (2021), a educação contemporânea está no meio do caos gerado pela sociedade industrial, que instrumentaliza a ciência e a tecnologia para o aumento constante do consumo. Complexificando a situação, para Vilela (2006), a educação vigente é uma semiformação, na medida em que, na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído e só prevalece a massa, o coletivo, o tudo igual.

Na visão de Adorno (2021), uma educação para a emancipação não pode conduzir o homem à autonomia sem levar em consideração as condições a que se encontra subordinada a vida humana nesse tempo. O processo emancipatório está ligado a uma consciência crítica e reflexiva, que proporcione ao homem desvendar as incoerências da vida social (heteronômias) e capacitá-lo para um exercício de resistência

da cultura verdadeira e não aquela “banalizada” pela indústria cultural (Adorno, 2021).

Redes sociais e educação para a emancipação: um campo a ser explorado

Existe uma infinidade de questões ligadas às redes sociais como proposta ou forma de educação na contemporaneidade. É importante, no entanto, refletir sobre algumas questões a fim de avaliar a questão. As tecnologias digitais proporcionaram um aumento considerável no nível da comunicação social. Com um fluxo intenso de informações, um dos riscos que se corre é o de ser enganado sobre determinados assuntos, sobretudo, quando se trata de questões políticas e econômicas. Lemos (2020, p. 200), num estudo a respeito da percepção dos efeitos das *fake news* em terceiros, indica que a percepção do usuário sobre a possibilidade de que outros podem ser enganados com esse tipo de informação é exagerada enquanto o efeito gerado em si mesmo é pouco considerado.

Outra questão a ser analisada é a problemática que envolve os algoritmos digitais frente à autonomia do sujeito na construção do conhecimento sobre a realidade à sua volta. Segundo Lemos e Pastor (2020), os dados coletados pelo sistema têm como um de seus objetivos promover sua própria transformação a fim de oferecer ao usuário opções que se adequem de forma personalizada às suas crenças, gostos, vontades e a própria percepção da realidade. Em outras palavras, há uma dataficação de todas as ações produzidas nas plataformas, de maneira a torná-las dinâmicas e personalizadas para cada pessoa.

Na perspectiva da educação para a emancipação, Calgaro (2021, p. 69-70) aponta que, atualmen-

te, a sociedade apropria-se cada vez mais de uma cultura digital, que pode caracterizar uma espécie de vício compulsivo. Ao fazer uma leitura adorniana, o autor entende que a cultura digital adentra o campo da indústria cultural, que, por sua vez, no lugar de proporcionar bens de formação cultural às massas, acaba por neutralizar uma real formação espiritual dos seres humanos, ou seja, impedindo que o ser humano alcance sua emancipação. O autor compreende ainda que, no espaço digital, o envolvimento do ser humano com novidades constantes e abundância de informação caracterizam-se como tentativa persistente de submetê-lo à heteronomia de outrem.

Não obstante tais situações, existem autores que acreditam que as redes sociais podem contribuir para o aprendizado dos estudantes. Para especialistas como Pádua, Pedrini e Félix (2021, p. 49), as redes sociais, por serem essencialmente interativas, podem, por meio da produção colaborativa de conteúdo, conduzir os alunos a postarem, comentarem e compartilharem informações que tenham ligação com o conteúdo discutido em aula, o que caracterizaria esses espaços como ambientes propícios para fins educativos.

De igual maneira, autores como Santos e Rudnik (2022), reconhecendo criticamente os riscos, que envolvem o uso das redes sociais, também compreendem que elas são capazes de promover interatividade a partir do pertencimento de diferentes comunidades e grupos de afinidades, o que valida ligações entre os sujeitos. Na visão dos autores, essas são possibilidades que poderiam ser exploradas no ambiente educacional a partir de objetivos que unam o conhe-

cimento e as possibilidades que a tecnologia oferece com uma temática de estudo indicada pelo professor.

Assim, diante da questão: como se pode compreender as redes sociais digitais frente à educação para a emancipação? A reflexão apontou que, segundo a perspectiva de alguns pesquisadores, com a metodologia correta e procurando direcionar o uso das redes sociais para fins formativos, esses espaços poderiam auxiliar o indivíduo em processos educativos devido a sua capacidade de produzir interação, socialização e compartilhamento de valores e padrões culturais próprios. No entanto, quando a perspectiva é confrontada com uma reflexão adorniana, levando em consideração estudos como aqueles realizados por Lemos (2020), compreende-se que a questão da emancipação na contemporaneidade é dificultada por esses meios, promovendo um movimento de massa em vez de uma consciência capaz de refletir e questionar o mundo na qual está inserida.

Conclusão

As questões levantadas para a pergunta: “como se pode compreender as redes sociais digitais frente à educação para a emancipação?” são apenas alguns indícios que podem conduzir pesquisas futuras a respeito do referido objeto. No que tange a possibilidade de educação e emancipação no espaço proporcionado pelas redes sociais, cabem ainda, discussões futuras que podem ser aprofundadas a fim de averiguar melhor o tema. Nessa análise inicial percebe-se que, dentro de uma perspectiva adorniana sobre emancipação, as redes sociais digitais parecem não conduzir seus usuários para esse movimento.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- CALGARO, M. A. **Sociedade e formação na tradição adorniana: perspectivas emancipatórias para além do neoliberalismo**. Orientação: Vanderlei Carbonara. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2021.
- DE SOUSA, A. S.; DE OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, 2021.
- FREITAS, A. R. **Redes Sociais Digitais e Processos de Emancipação: Significações de jovens universitários**. Orientação: Maria da Graça Marchina Gonçalves. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20497/2/Adriana%20Recher%20de%20Freitas.pdf>. Acesso em: 26 maio 2022.
- LEMO, A.; OLIVEIRA, F. Fake news no Whatsapp: um estudo da percepção dos efeitos em terceiros. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 42, n. 1, p. 193-227, 2020. DOI 10.15603/2175-7755/cs.v42n1p193-227. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344079622_Fake_news_no_WhatsApp_um_estudo_da_percepcao_dos_efeitos_em_terceiros. Acesso em: 12 ago. 2024.
- LEMO, A.; PASTOR, L. Experiência algorítmica: ação e prática de dado na plataforma Instagram. **Contracampo: Brazilian Journal of communication** PPGCOM-UFF, Niterói, v. 39, n. 2, p. 132-146, 2020. DOI 10.22409/contracampo.v39i2.40472. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343750038_Experiencia_algoritmica_acao_e_pratica_de_dado_na_plataforma_Instagram. Acesso em: 12 ago 2024.
- MACEDO, A. C.; DEVECHI, C. P. V. Solidariedade intelectual. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 77, p. 951-975, maio/ago. 2022.
- PÁDUA, G. D.; PEDRINI, J. B. F.; FÉLIX, M. C. L. O potencial das redes sociais como ferramentas pedagógicas auxiliares na educação superior no contexto da produção mediatizada do conhecimento. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 46, p. 46-

60, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5979>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino**. 8. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.

SANTOS, R. O.; RUDNIK, R. M. L. Instagram e a educação: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 27, 2022.

VILELA, R. A. T. (coord). **A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. 2024. 104 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006. Disponível em: https://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828100151.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

ZUIN, A. A. S. Amok On-Line e Ressentimento entre alunos e professores. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, p. 58-75. 2010.

Os processos de autorregulação no desenvolvimento da autonomia em estudantes de física do ensino médio

*GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo
Discente*

Palavras-chave: Autorregulação. Metacognição.
Protagonismo discente.

*Rodrigo L. de Quadros
Mestrando na Universidade de Caxias do Sul (UCS)*

*Eliana Maria do Sacramento Soares
Orientadora do trabalho, professora da Universidade de
Caxias do Sul (UCS)*

Introdução

Apresentamos um estudo que toma o contexto do ensino de física na educação básica. Em geral, as práticas de ensino dessa área do conhecimento estão ancoradas na transmissão de conhecimentos e avaliações em que os resultados classificam o desempenho do estudante. Além disso, a abordagem dos fenômenos físicos acontece, na maior parte dos casos, majoritariamente por meio da linguagem matemática, a partir de equações que descrevem esses fenômenos. Dessa forma, o ensino de física se reduz à resolução dessas equações por meio de procedimentos mecânicos e descontextualizados enquanto a abordagem dos conceitos e a sua relação com o cotidiano são negligenciadas. Os estudantes são ensinados a decorar fórmulas, resolver exercícios e não necessariamente a compreender o fenômeno

físico por trás da linguagem matemática estudada, que se traduz em falta de interesse e persistência nas tarefas, apatia e dissociação do próprio processo de formação (Moreira, 2017; 2018; 2021a; 2021b).

Sendo assim, ao ingressar no ensino médio e se deparar com essa abordagem dos fenômenos focada na linguagem matemática, os estudantes passam a associar esses conteúdos somente aos cálculos e a desenvolver no imaginário uma equivalência entre as disciplinas. Além disso, a linguagem matemática pode despertar um sentimento de ansiedade frente às atividades propostas e influenciar nas crenças de autoeficácia dos estudantes (Silva, 2022; Dobarro; Brito, 2010). Esse cenário não atrai o estudante, que se mostra, na maioria das vezes, pouco motivado, apático e apenas cumprindo as instruções referentes às equações físicas, pois o aluno que não crê ter a competência de realizar a tarefa terá pouca ou nenhuma motivação para iniciá-la (Buzneck, 2001) e não terá o autocontrole necessário para permanecer na atividade (Zimmerman, 2001; 2011).

Nesse contexto, os esforços se concentram na obtenção de bons resultados em exames, na aprovação social e na fuga de punições ou sanções provenientes do não cumprimento das metas, tornando os estudantes menos propensos a persistir nas tarefas frente a desafios e dificuldades (Ribeiro; Ribeiro; Pereira, 2022). Dessa forma, se faz necessário para o processo de aprendizagem que as motivações para realização de uma atividade sejam internas ao indivíduo. Para isso, é necessário que o estudante possa participar do processo de planejamento, execução e avaliação da sua aprendizagem, constituindo-se em um estudante autorregulado.

Diante dessas ponderações apresentamos uma proposta de pesquisa que terá como questão norteadora a seguinte pergunta: de que modo a autorregulação pode promover o desenvolvimento da autonomia em estudantes de física do ensino médio?

Revisão teórica

Como resposta ao cenário acima descrito, alguns resultados de pesquisas em ensino de física apresentam diversas propostas de intervenções pedagógicas (Aguillera; Neto, 2021; Gomes; Nunes; Nunes, 2021; Leão, Kolcenti, 2021) que buscam engajar e motivar os estudantes na realização das tarefas, ancoradas em conceitos de base construtivista e interacionista (Vygotsky, 1996, 1998), em que o aprendizado acontece no esforço cognitivo das interações entre os sujeitos e o objeto do conhecimento. Diante dessas considerações, partimos do pressuposto de que é necessário pensar em dinâmicas docentes em que os estudantes estejam ativos, motivados e engajados nas práticas de aprendizagem. Sendo assim, surge a questão: de que forma o professor pode criar essa dinâmica em suas aulas?

Inferimos que é preciso fornecer subsídios para que o aluno possa se envolver com sua formação, ser coparticipante na criação de estratégias de aprendizagem e ser capaz de analisar o próprio processo de aprendizagem. Essas ideias são coerentes com as recomendações do relatório para a Unesco (Delors, 1996), intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, relacionadas ao “aprender a aprender” como resposta ao desafio atual de conviver em um mundo em constante transformação. É importante que os estudantes estejam envolvidos em sua formação, parti-

cipando ativamente de seu processo formativo, em cooperação entre si e com o professor, aprendendo a ser sujeito investigador que saiba estar junto com o outro em parceria e interação. Tem relação ainda com o que preconiza o relatório de 2020, *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, em que os autores indicam que os estudantes precisam se envolver em sua formação, participando ativamente das aulas, em cooperação com seus colegas e com o professor, sendo assim protagonista de seu processo formativo.

A construção da autonomia do estudante se distancia do autoritarismo, mas nada tem a ver com a permissividade. É necessário que o professor, em sua prática educativa, respeite a autonomia e a identidade do estudante, instigue a sua curiosidade, respeite a sua linguagem e estabeleça uma relação de respeito mútuo, mas faz parte do seu dever enquanto educador estabelecer limites à liberdade do educando (Freire, 1996). Dessa forma, uma prática pedagógica para a autonomia não pode desconsiderar o estudante as etapas de planejamento e avaliação, assim como não pode delegar a ele toda a responsabilidade por esse processo.

Em um contexto em que o estudante não possui a possibilidade de participar das etapas de planejamento e avaliação, a sua motivação passa a ser condicionada por fatores externos a ele, no que a teoria da autodeterminação denomina de motivação extrínseca (Ryan; Deci, 2000). Cabe ressaltar que, embora a motivação extrínseca tenha papel importante nas atividades humanas, estudantes extrinsecamente motivados são menos propensos a persistir nas tare-

fas frente a desafios e dificuldades (Ribeiro; Ribeiro; Pereira, 2022).

Por esse motivo, é importante para o processo de aprendizagem que as motivações para realização de uma atividade sejam internas ao indivíduo. Isso pode acontecer pela internalização de uma motivação extrínseca por regulação identificada, quando o indivíduo é capaz de prever e reconhecer a relevância pessoal de uma atividade para si ou por uma motivação intrínseca, quando o indivíduo realiza uma atividade pelo prazer que ela pode proporcionar, sem ter relações diretas com pressões externas, prêmios, recompensas ou notas (Ryan; Deci, 2000). Dessa forma, o estudante motivado intrinsecamente é um estudante que planeja e avalia o próprio processo de aprendizagem tendo em vista um objetivo próprio, desenvolvendo o controle volitivo (Zimmerman, 2001, 2011).

A autorregulação, que pode ser entendida como uma competência do indivíduo de refletir sobre os seus pensamentos, sentimentos e ações, avaliá-los e geri-los de forma planejada e ciclicamente adaptadas para atingir os seus objetivos (Zimmerman, 2001, 2011; Perrenoud, 1998), parece ter um papel importante na construção desse indivíduo motivado, autônomo e protagonista da própria aprendizagem. Assim, um estudante protagonista é aquele que possui a capacidade de (re)planejar estratégias, executar o seu planejamento e avaliá-lo, em um processo cíclico.

Em outras palavras, um estudante autônomo e protagonista precisa ser capaz de pensar a respeito do próprio processo de aprendizagem, tomando

consciência de suas potencialidades e dificuldades, planejando e executando estratégias a partir delas. Nesse sentido, o professor precisa permitir que o estudante participe da etapa de avaliação, que ganha novos contornos e significados. Isto é, a avaliação abandona o seu caráter classificatório e assume um caráter formativo. Assim, a avaliação acontece durante todo o processo de aprendizagem e tem a função de reorganizar o planejamento (Perrenoud, 1998). Essas competências fazem parte de um estudante autorregulado, que é capaz de avaliar continuamente se os seus esforços estão direcionando aos seus objetivos, variando estratégias na superação dos obstáculos e dificuldades (Zimmerman, 2001, 2011; Perrenoud, 1998). Dessa forma, o desenvolvimento de um estudante autônomo passa pelo desenvolvimento de um estudante autorregulado.

Metodologia

Para dar conta da pergunta de pesquisa proposta, o presente estudo se caracteriza como qualitativo, gerando dados por meio de um estudo de caso único de uma oficina de autorregulação planejada pelos pesquisadores. De acordo com Yin (2010), um estudo de caso pode ser utilizado para explicar vínculos causais que são complexos demais para as estratégias de levantamento ou experimentais. Ainda, estudos de caso podem ser aplicados na descrição de uma intervenção e do contexto de vida em que ela ocorre (Yin, 2010), permitindo assim uma leitura do contexto da oficina proposta. A análise de dados será realizada por meio da análise textual discursiva, que consiste em uma unitarização do texto com o objetivo de atingir unidades que produzam enunciados do

fenômeno estudado, para então, após uma impregnação nos enunciados, emergir uma nova compreensão do todo (Moraes; Galiazzi, 2011).

Considerações finais

Esperamos que os resultados deste estudo, que está na fase inicial, possa contribuir para o desenvolvimento de práticas docentes que permitam e promovam o desenvolvimento de estudantes autorregulados. As estratégias de autorregulação constituem ferramentas importantes no desenvolvimento da autonomia, uma vez que o estudante precisa pensar sobre o próprio processo de aprendizagem. Assim, ao incentivar que o estudante reflita sobre a sua aprendizagem, espera-se que ele desenvolva a capacidade de enxergar as suas dificuldades e, com a ajuda do professor, transpô-las em um processo contínuo de autoavaliação e (re)planejamento com vistas a metas e objetivos são construídos em conjunto por estudante e professor. Dessa forma, o ensino de física se afasta de uma simples transmissão e reprodução de conceitos e passa a proporcionar um espaço em que, além de compreender os fenômenos físicos, o estudante desenvolve a capacidade de aprender a aprender.

Referências

- AGUILLERA, A. G. F.; NETO, M. J. Estado da arte: aprendizagem baseada em projetos e o ensino da física. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 9, n. 1, p. e21006, 2021. DOI: 10.26571/reamec.v9i1.11196. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/11196>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BROWN, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. *In*: GLASER, R. (org.).

Advances in instructional psychology. New Jersey: LEA, 1978.

BZUNECK, J. A. As Crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (org.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 2001, p. 116-133.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1996.

DOBARRO, V. R.; BRITO, M. R. F. Atitude e crença de auto-eficácia: relações com o desempenho em matemática. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 2, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2180>. Acesso em: 31 jul. 2024.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>. Acesso em: 30 jul. 2024.

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

GOMES, J. D. S.; NUNES, A. O.; NUNES, A. O. A produção do conhecimento sobre sala de aula invertida no ensino de Física. Um olhar sobre a pós-graduação brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación, [S.l.]**, v. 87, n. 2, p. 123-138, 15 nov. 2021. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4577>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LEÃO, M. F.; KOLCENTI, G. G. Metodologias utilizadas para ensinar física no ensino fundamental: uma análise das publicações de 2014 a 2018. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, [S. l.]**, v. 8, n. 2, p. 57-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/3718>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Unijui, 2007. 224 p.

MOREIRA, M. A. Desafios no ensino da física. **Revista Brasileira de Ensino de Física, [S.l.]**, v. 43, n. 1, p. 1-8, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0451>. Acesso em: 17 jul. 2024.

MOREIRA, M. A. Ensino de Ciências: críticas e desafios. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 16, n. 2, p. 1-10, 2021b. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/910/809>. Acesso em: 17 jul. 2024.

MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 32, n. 94, p. 73-80, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0006>. Acesso em: 17 jul. 2020.

MOREIRA, M. A. Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea. **Revista do Professor de Física**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-13, 2017. DOI: 10.26512/rpf.v1i1.7074. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/7074>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 54-67, jan. 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>. Acesso em: 1º ago. 2024.

RIBEIRO, M. F.; RIBEIRO, C.; PEREIRA, P. Fatores preditores do desempenho acadêmico: motivação, satisfação e autoeficácia. **Gestão e Desenvolvimento**, [S.l.], v. 1, n. 30, p. 41-89, 23 mar. 2022. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/11319>. Acesso em: 1º ago. 2024.

SILVA, A. S. M.; ALMEIDA, W. A.; SOUZA, S. S. Aspectos conceituais e matematizados no ensino de Física. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 20-36, 2020. DOI: 10.26843/rencima.v11i5.1456. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/1456>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SILVA, I. B. **Ansiedade à Matemática e sua relação com o bloqueio da aprendizagem de matemática na adolescência: aspectos atitudinais e cognitivos**. 2022. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2022. Disponível em: https://repositorio.unifesspa.edu.br/bitstream/123456789/2029/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_%20Ansiedade%20%c3%a0%20Matem%c3%a1tica%20e%20sua%20rela%c3%a7%c3%a3o%20

com%20o%20bloqueio%20da%20aprendizagem.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, Unesco; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. J. (eds.) **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011.

ZIMMERMAN, B. J. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. (eds.). **Self-Regulated Learning and Academic Achievement**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001, p. 01-37.

Desafios e oportunidades da inteligência artificial generativa na prática educativa do ensino médio

GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo Discente

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa.
Educação. Protagonismo Educacional.

Eliete Dal Molin
Doutoranda do PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Dr^a. Eliana Maria do Sacramento Soares
Professora do PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Apresentação

A integração da inteligência artificial (IA) no ensino básico emerge como um desafio complexo, que exige uma abordagem cuidadosa e bem ponderada desde suas fases iniciais. Diretrizes internacionais, como o Consenso de Beijyng sobre IA e Educação, a Recomendação da Unesco sobre a Ética da IA, e o Referencial Curricular sobre IA no ensino médio, constituem um arcabouço essencial para guiar esse processo de integração. Esses documentos enfatizam a necessidade de uma educação que seja inclusiva, ética e focada no desenvolvimento tanto de educadores quanto de estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios e oportunidades proporcionados pela IA (Unesco, 2021). No Brasil, a adaptação dessas diretrizes ao contexto local é fundamental, e isso se

concretiza por meio da legislação e dos referenciais curriculares nacionais, que desempenham um papel crucial na formação dos jovens para que possam aprimorar suas habilidades em IA de maneira integrada aos estudos (MEC, 2020).

A integração da IA em algumas escolas é um desafio significativo para a criação de novas abordagens pedagógicas relacionadas ao uso da tecnologia. Segundo Santaella (2022), a eficácia da IAG na educação está diretamente ligada à sua implementação, alinhada com princípios de justiça social e decolonização. Esta pesquisa enfatiza a necessidade de que a tecnologia respeite e valorize culturas e conhecimentos locais, complementando e não substituindo práticas pedagógicas existentes. Santaella (2022) argumenta que a IAG pode colaborar no desenvolvimento e autonomia dos professores e na personalização do aprendizado, criando ambientes de aprendizagem mais adaptáveis e responsivos, assim como promovendo o protagonismo dos estudantes no processo educativo.

Além disso, a Unesco destaca a importância da regulamentação para proporcionar que a IAG seja utilizada de maneira colaborativa. A organização lançou um guia global para orientar o uso da IAG na educação, abordando questões éticas e assegurando a integração responsável da tecnologia. A Unesco defende uma implementação inclusiva e equitativa, considerando os impactos culturais e sociais das tecnologias, e promovendo o protagonismo da comunidade escolar na adaptação e aplicação da IAG.

O letramento digital desempenha um papel essencial nesse contexto, sendo ponto de partida para

proporcionar que estudantes e professores desenvolvam habilidades necessárias para utilizar a IAG de forma coerente com as ideias apresentadas. Ainda de acordo com a Unesco, a educação digital precisa incluir o desenvolvimento de competências digitais que permitam aos usuários entender e aplicar tecnologias de forma responsável e ética. Assim, o letramento digital pode auxiliar que a IAG seja integrada nas práticas educativas e que maximize seus benefícios, respeitando e valorizando os aspectos culturais e sociais dos contextos envolvidos.

Com a chegada da Inteligência Artificial Generativa (IAG) em algumas escolas, surge uma oportunidade sem precedentes para a inovação e a reflexão sobre o uso da tecnologia na educação. Este estudo busca analisar e comparar as práticas educacionais e sociais de duas escolas das Irmãs de São José, uma localizada no Brasil e outra na Índia, com foco específico no protagonismo da integração da IAG, particularmente o ChatGPT, no contexto educacional do ensino médio.

Diante dessas considerações, apresentamos uma proposta de pesquisa que tomará como objetivo analisar como o ChatGPT, que é um sistema de inteligência artificial desenvolvido pela OpenAI, está sendo integrado nas práticas pedagógicas nas escolas das Irmãs de São José no Brasil e na Índia, e o papel do protagonismo dos professores e estudantes, do ensino médio, nesse processo. Serão comparadas as práticas educacionais e sociais relacionadas à IAG em ambas as escolas, considerando as especificidades culturais e sociais de cada contexto e o protagonismo dos envolvidos. Serão identificados os principais desafios e oportunidades que surgirão da

integração da Inteligência Artificial Generativa nas práticas pedagógicas e sociais, e como é feita a abordagem desses aspectos em cada país, a fim de propor estratégias para sua integração eficaz nas escolas, alinhadas com os princípios de justiça social e decolonização, respeitando e valorizando os contextos locais e promovendo o protagonismo dos estudantes e professores.

A construção do quadro teórico será constituído pela articulação de conceitos e estudos relacionados à integração da Inteligência Artificial Generativa (IAG) na educação, incluindo diretrizes e recomendações internacionais, como o Consenso de Beijng e a Recomendação da Unesco sobre a Ética da IA. Nesse contexto, o Referencial Curricular sobre IA no ensino médio será analisado à luz do cenário brasileiro e comparado com as práticas adotadas na Índia, permitindo uma compreensão crítica e contextualizada. As teorias educacionais e pedagógicas, relacionadas ao uso de tecnologias emergentes na educação, serão incorporadas com foco específico no impacto dessas tecnologias no aprendizado e na autonomia dos estudantes. Além disso, conceitos de justiça social e decolonização na educação serão explorados, a fim de avaliar como a IAG pode ser um facilitador ou um impulso para uma educação mais inclusiva e equitativa. Discussões sobre letramento digital também serão integradas, sublinhando sua importância na preparação de estudantes e professores para o uso responsável e ético da IAG, o que é essencial para promover uma educação que atenda às demandas contemporâneas de forma eficaz e justa.

A pesquisa será desenvolvida a partir de um estudo comparado, uma abordagem que visa revelar

as similaridades e diferenças entre sistemas educacionais de diferentes países. Bray, Adamson e Mason (2007) destacam que essa metodologia permite uma análise profunda das práticas educacionais e dos contextos socioculturais, gerando propostas valiosas para a melhoria da educação. Ao comparar as práticas de integração da Inteligência Artificial Generativa (IAG) nas escolas do Brasil e da Índia, esta pesquisa pretende identificar e analisar os fatores que promovem ou dificultam a integração da IA nos contextos escolares objeto de estudo. Sob uma perspectiva decolonial, conforme argumentado por Aníbal Quijano e Walter Dignolo, há uma necessidade urgente de reavaliar as práticas e conhecimentos hegemônicos, promovendo a valorização das epistemologias e culturas locais. No campo da educação, isso se traduz na importância de valorizar as vozes e práticas locais. Como argumenta Santaella (2022), a integração da IAG deve respeitar e valorizar os saberes locais, funcionando como um complemento, e não como uma substituição das práticas pedagógicas já estabelecidas. Assim, esta pesquisa adota uma perspectiva decolonial, assegurando que a implementação da IAG esteja alinhada com os princípios de justiça social e inclusão, contribuindo para uma educação mais equitativa e culturalmente sensível.

Delineamento metodológico

A pesquisa adotará uma abordagem comparativa, que englobará a análise de documentos institucionais, observações em sala de aula e entrevistas aprofundadas com professores e gestores das duas escolas em foco. Esse método permitirá uma compreensão abrangente de como a Inteligência Artificial

Generativa (IAG) é integrada nas práticas pedagógicas do ensino médio. Além disso, a pesquisa buscará entender como essa integração atende às necessidades específicas dos estudantes e promove seu protagonismo, respeitando os valores culturais e sociais intrínsecos a cada contexto educacional. Tal abordagem permite que a pesquisa considere aspectos culturais e sociais relacionados à inserção da IAG nos cenários de estudo.

A criação de dados, para atingir o objetivo proposto, será realizada articulando métodos qualitativos e quantitativos, por meio de entrevistas estruturadas, questionários e observação participativa em ambas as escolas estudadas. Além disso, farão parte dos dados, documentos curriculares, planos de aula e materiais didáticos, assim como depoimentos de professores e estudantes, proporcionando uma visão abrangente dos espaços de pesquisa a serem estudados. A análise dos dados permitirá a identificação das práticas pedagógicas que emergem com a integração dessa tecnologia e suas reverberações na cultura escolar das escolas envolvidas. Os resultados indicarão propostas que orientem a integração do ChatGPT nas práticas pedagógicas futuras, alinhando tecnologia e educação de forma harmoniosa e eficaz.

Esta pesquisa também busca explorar a intersecção entre ética e inclusão na implementação da Inteligência Artificial Generativa (IAG), concentrando-se em como os sistemas educacionais no Brasil e na Índia estão abordando as questões de equidade e ética na aplicação dessas tecnologias. Em particular, será examinado o papel da ética e da responsabilidade na utilização da IAG, destacando a necessidade

de transparência e justiça, conforme defendido por Dignum (2019). Além disso, a pesquisa pretende analisar como a IAG está transformando os campos da educação e do trabalho, investigando de que forma os sistemas educacionais podem se adaptar para preparar os estudantes para um futuro cada vez mais dominado por tecnologias avançadas (Brynjolfsson; McAfee, 2014). A pesquisa também considerará o potencial da IAG para resolver problemas complexos na educação, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios significativos, como a possível dependência excessiva de tecnologias digitais e a consequente perda de habilidades fundamentais, conforme apontado por Bentley (2012). Ao integrar essas dimensões, o estudo visa oferecer uma visão crítica e informada sobre como a IAG pode ser implementada de maneira ética e inclusiva, contribuindo para um sistema educacional mais justo e preparado para os desafios do futuro.

Resultados esperados

Os resultados esperados desta pesquisa visam contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem a Inteligência Artificial Generativa (IAG) de forma inclusiva, respeitando os contextos culturais e sociais locais. A expectativa é que essas práticas não apenas preparem os estudantes para a cidadania digital num mundo interconectado, mas também fomentem um comportamento responsável, capacitando os estudantes a participar de maneira ética, segura e consciente no ambiente digital. Além disso, o estudo pretende assegurar que a preservação e valorização das culturas e conhecimentos locais sejam centrais na integração da IAG, promo-

vendo o protagonismo de estudantes e professores no processo educativo. Dessa forma, espera-se que a pesquisa ofereça diretrizes valiosas para a implementação de uma educação que equilibre inovação tecnológica com respeito às tradições e saberes locais, fortalecendo a autonomia e a responsabilidade no uso das tecnologias emergentes.

Referências

BENTLEY, P. J. **Digitized**: the science of computers and how it shapes our world. Oxford: Oxford University Press, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para o Ensino Médio: Inteligência Artificial**. Brasília: MEC, 2020.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative Education Research: Approaches and Methods**. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, 2007.

BRYNJOLFSSON, E.; MCAFEE, A. **The second machine age**: work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies. New York: W.W. Norton & Company, 2014.

DIGNUM, V. **Responsible artificial intelligence**: how to develop and use AI in a responsible way. Cham: Springer, 2019.

LUCKIN, R. **Machine learning and human intelligence**: the future of education in the 21st century. London: UCL Press, 2018.

MIGNOLO, W. D. **The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options**. Durham, NC: Duke University Press, 2011.

QUIJANO, A. Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. **Nepantla**: Views from South, v. 1, n. 3, 533-580, 2000.

SANTAELLA, L. **Inteligência Artificial e Educação: Reflexões para o Futuro**. São Paulo: Edusp, 2022.

SANTAELLA, L. **Há como deter a invasão do ChatGPT?**. São Paulo: Estações das Letras e Cores, 2023.

SANTAELLA, L. Inteligência Artificial Generativa e Educação: Desafios e Perspectivas. *In: Tecnologia e Práticas Pedagógicas*. Edição: Maria Silva. [S.l.]: Educa, 2022.

SANTAELLA, L. **Navegar no Cyberespaço: O Perfil Cognitivo do Leitor Imersivo**. Caxias do Sul, RS: Paulus, 2018.

UNESCO. **Guidance for Generative Artificial Intelligence in Education and Research: Principles and Practices**. Paris: Unesco, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388367>. Acesso em: 03 ago. 2024.

UNESCO. **Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence**. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377897>. Acesso em: 07 ago. 2024.

WATTERS, A. **The monsters of educational technology**. Sacramento: Hack Education, 2014.

YEUNG, K. Algorithmic regulation: a critical interrogation. *In: ZOUAPHA, R.; KOUTSIOS, D. (eds.). Handbook of critical internet studies*. London: Routledge, 2018. p. 201-217.

Concepção de cultura digital nas propostas político pedagógicas

GT5: Cultura digital, Docência e Protagonismo Discente

Palavras-chave: Cultura Digital. Proposta Pedagógica. Ecosistema Digital.

*Paola Monteiro de Barros
Mestranda no PPGEduc/Universidade de Caxias do Sul
(UCS)*

Considerando a importância da Proposta Político Pedagógica (PPP) das escolas como documento orientador e garantidor da qualidade educacional e os movimentos na tecnologia educacional, que vêm ocorrendo no âmbito da escola e que foram ampliadas pela pandemia da Covid-19, nos propomos a analisar a concepção de cultura digital presente nas PPPs de escolas do município de Caxias do Sul, buscando destacar elementos que indiquem mudanças e avanços em direção à concepção de ecossistema digital proposta por Moran (2015a, 2015b). A pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, tendo por procedimento de construção dos dados a análise documental proposta por Bacellar (2005).

Traçando os caminhos de uma escola democrática que leva em conta os diferentes posicionamentos, ações e formas de relacionamento que compõem a cultura organizacional da escola (Libâneo, 2013, p.441), a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), em 1996, legitima a construção da PPP das escolas como uma garantia de qualidade do pro-

cesso de ensino e de aprendizagem. Segundo Kramer (1997, p. 21), como constructo da gestão democrática, indissociada da autonomia que permite aos sujeitos enxergarem-se como históricos e, por isso, dotados de força de transformação da realidade, toda a PPP “traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta”.

A rede municipal de ensino de Caxias do Sul tem como compromisso o estudo e revisitação das PPPs das escolas a cada três anos. Nos anos de 2022 e 2023, as escolas dessa rede fizeram a revisitação de suas PPPs dentro do contexto pós-pandemia da Covid-19, a qual deixou marcas profundas nas pessoas e instituições, incluindo a escola. Segundo Nóvoa (2021, p. 2), “com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes [...] Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação”.

Alertando para o fato de que a cultura digital não é uma novidade e sem ceder ao mercadologismo, que vende as tecnologias digitais como substitutivas da escola, reduzindo a educação ao consumo de informações dissociadas da formação coletiva e humana, evocamos os estudos de Moran, contribuindo para pensarmos de forma crítica a concepção de cultura digital na escola. Moran nos aponta que a educação “sempre foi misturada, híbrida [...] Esse processo agora, com a mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo” (Moran, 2015b, p. 2).

Nesse processo de mudanças e reorganizações da educação, Moran alerta que “é importante que cada escola defina um plano estratégico de como fará estas mudanças” (Moran, 2015a, p. 18). Nesse sentido, nos propomos a analisar a concepção de cultura digital das PPPs de duas escolas de cada um dos cinco territórios de aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação. A proposição de Bacellar (2005, p. 63) nos orienta à contextualização da análise dos documentos, alertando que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu”. A análise, feita à luz dos escritos de Moran (2015a, 2015b), pretende destacar elementos nas concepções de cultura digital presentes nas PPPs que indiquem mudanças e avanços em direção à concepção de ecossistema digital e problematizar a apropriação do uso das tecnologias digitais, não como ferramenta para a aprendizagem, mas como parte indissociável de um ecossistema digital em construção no âmbito da educação.

Referências

- BACELLAR, C. A. P. Usos e mau uso dos arquivos. In: PINSKI, C. B. (org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 18, p. 15-35, 1997.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORÁN, J. *et al.* Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015a.
- MORAN, J. M. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. Ensino híbrido. Porto Alegre: Penso, v. 3, n. 1, 2015b.

A cultura digital nos processos pedagógicos: um olhar para formação inicial de professores

GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo Discente

Palavras-chave: Cultura Digital. Processos Pedagógicos. Formação Inicial.

*Deise Gabriela Cavalheiro
Mestranda no PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul
(UCS)*

A cultura digital na sociedade contemporânea exige diversas movimentações em direção a novas formas de ser, pensar, agir e aprender, e essa realidade não é diferente nos ambientes educacionais formais. A educação precisa ser pensada para a formação humana, articulada às práticas sociais e culturais, o que pressupõem a abordagem da tecnologia digital nos processos pedagógicos. Diante desse cenário, compreende-se que os profissionais da educação em formação, encontrarão novas demandas, especialmente aquelas providas dos contextos emergentes que englobam o desenvolvimento tecnológico.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a formação inicial no contexto da cultura digital. Para tanto, busca-se identificar a sistematização da cultura digital nos currículos de formação inicial de professores e descrever questões sobre as expectativas dos futuros professores em sala de aula. As questões encontram-se relacionadas à construção do conheci-

mento, tendo a interação com a cultura digital como um potencial instrumento pedagógico de ensino aliado aos processos educacionais contemporâneos. Além de refletir sobre as principais reverberações da cultura digital nos processos pedagógicos.

Considera-se a possibilidade da realização de uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos com neutralidade. Acredita-se que desse modo seja possível perceber e acompanhar suas experiências, seus modos de vida, suas aproximações com o mundo social em que vivem, dentre outros elementos significativos conforme a abordagem sobre a investigação qualitativa de Bogdan e Biklen (1994). Para a análise dos dados construídos, pretende-se empregar a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galizazzi (2020). Os autores elencados para a sustentação teórica deste estudo são Kenski (2018), Modelski, Giraffa, Casartelli (2019) e Moran (2000).

A primeira fase desse percurso investigativo será constituída a partir da elaboração de um processo metodológico bibliográfico sobre a temática em questão, com buscas por pesquisas correlatas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Rede Scielo, bem como consulta a obras de autores que embasam reflexões acerca dos conceitos abordados. A segunda fase compreenderá a elaboração do instrumento de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas. O grupo participante da pesquisa será constituído por dez estudantes dos cursos de pedagogia de uma universidade da região Sul do país. Serão entrevistados estudantes que já cursaram a disciplina de Educação e Cultura Digital, ou estarão em fase final de curso para que,

desse modo, seja possível traçar um panorama sobre o potencial da disciplina Educação e Cultura Digital e suas expectativas em relação aos seus percursos formativos.

Os resultados parciais desta investigação apontam para a necessidade de encontrar possíveis respostas para os problemas que decorrem dessas mudanças. Nesse contexto, além de encontrar práticas pedagógicas inovadoras para adequar-se à evolução tecnológica, é imprescindível que o professor, em sua formação, reflita sobre o seu novo lugar de prática.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Porto Editora. Portugal: Porto, 1994.

CARLOTA, B. **Cultura digital e educação**. São Paulo: Contexto, 2023. *E-book*.

KENSKI, I. M. Cultura Digital. In: MILL, D. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 139-144.

MODELSKI, D; GIRAFFA, L M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786586074192/pages/recent>. Acesso em: 12 maio 2024.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília, DF: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, Unesco; Boadilla del Monte, ES: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>.

Construção de conceitos mediada pelo livro didático: protagonismo discente e atuação docente

GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo Discente

Palavras-chave: Livros Didáticos de Matemática. PNLD. Ensino médio. Construção de Conceitos. Abordagem vigotskiana.

*Alexandre Roberto Faé
Mestre em Educação pelo PPGEdu/UCS*

*Eliana Maria do Sacramento Soares
Doutora em Metodologia do Ensino Superior pelo
PPGEdu/UCS*

Introdução

O presente trabalho está vinculado a um estudo que analisou como livros didáticos de matemática do ensino médio, indicados pelo PNLD 2021, podem mediar a construção de conceitos de função afim e de função quadrática. O problema de pesquisa teve por objetivo responder à seguinte questão: como os livros didáticos de matemática do ensino médio, indicados pelo PNLD 2021, podem mediar a construção de conceitos de função afim e de função quadrática, a partir de ideias da teoria vigotskiana?

O livro didático é, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a fonte mais disponível aos estudantes das escolas públicas brasileiras. Na área da matemática, o livro didático é uma fonte com muitos recursos para a construção

da aprendizagem, mediante propostas de dinâmicas pedagógicas, que passaram por crivos estabelecidos pelo PNLD.

Para o estudo que apresentamos, tomamos como ponto de partida as seguintes questões: como estão sendo realizadas as apresentações dos objetos matemáticos? Quais atividades, mediadas pelo material didático, estão relacionadas à construção de conceitos matemáticos? Como o livro didático pode potencializar a construção de conceitos matemáticos? O livro didático apresenta propostas de atividades com uso de tecnologia digital? Qual o papel do professor nas atividades que envolvem o livro didático? Quais atividades, propostas pelo livro didático, valorizam o protagonismo do estudante? O trabalho que segue apresenta respostas a essas perguntas, evidenciando aspectos relacionados ao protagonismo discente, à docência e à cultura digital vigente.

Para iluminar a jornada neste estudo, buscamos sustentação em conceitos da teoria sociointeracionista de Lev Semionovich Vigotski, que são descritos brevemente na próxima seção.

Abordagem Teórica

De acordo com um postulado marxista, o instrumento é *mediador* entre o homem e a natureza. Conforme Oliveira (2003, p. 26), “mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”. Vigotski constrói sua teoria sob forte influência marxista e estende essa ideia de mediação a partir dos signos, que são objetos, fenômenos ou ações que podem representar algo. Instrumentos e signos são resultados de construções sócio-históricas e, por meio da internalização dessas cons-

truções, o indivíduo se desenvolve cognitivamente. Vigotski (1998a, p. 74) define *internalização* como a reconstrução interna de uma operação externa.

A partir dessas premissas, estabelece que a *interação social* é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A interação social se dá por meio da linguagem e, para Vigotski, a linguagem humana é o sistema simbólico fundamental para qualquer cultura. O pesquisador estabelece que a linguagem tem duas funções: como *intercâmbio social* e como *pensamento generalizante*. A primeira função refere-se à comunicação e a segunda função como organizadora das categorias conceituais da experiência humana. Nessa segunda função, o ser humano agrega características de um objeto e cria *conceitos* a partir da cultura em que está inserido.

Vigotski e seu grupo de pesquisadores estudaram, além dos conceitos cotidianos (ou espontâneos), a formação dos conceitos científicos (ou não espontâneos) para crianças em idade escolar, adolescentes e adultos, submetendo-os a um estudo comparativo. Os conceitos científicos estão contidos em redes às quais um conceito é pré-requisito para que se compreenda outro. A dificuldade de aprendizagem de conceitos reside, na maioria das vezes, nesse processo verticalizado e supraordenado de compreensões de conceitos.

Vigotski (1998a, p. 112) preconiza que a interação que provoca a aprendizagem deve ocorrer dentro do que chama de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que define como distância entre a solução independente de problemas (nível de desenvolvimento

real) e a solução de problemas sob orientação (nível de desenvolvimento proximal).

Para a realização da pesquisa, foi selecionado um assunto que julgamos possuir uma rede considerável de objetos matemáticos: as funções. Além dos capítulos iniciais de funções, que tratam de sua definição e de outros objetos matemáticos envolvidos, como conjuntos, grandezas, variáveis dependente e independente, variação, domínio, contradomínio, imagem, entre outros, incluímos os capítulos de função afim e de função quadrática para uma análise mais ampla. Para apresentar essas definições, tomamos como referência o livro *Conceitos Fundamentais da Matemática*, de Bento de Jesus Caraça. O autor expõe as definições em rede, estabelecendo conexões entre os objetos matemáticos e contextualizando suas aplicações no meio científico.

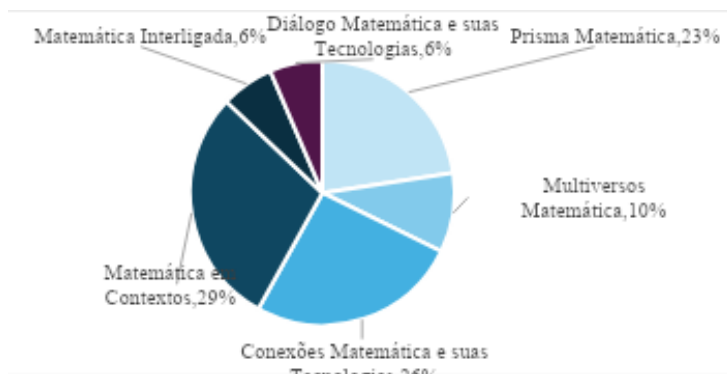
Construção e análise do *corpus*

O estudo foi desenvolvido segundo uma abordagem analítico-qualitativa, cujo *corpus* constituiu-se de livros didáticos de matemática indicados pelo PNLD para o ensino médio. No âmbito do PNLD 2021 – *Objeto 2*, para a área de Matemática e suas Tecnologias, foram oferecidas dez obras, todas editadas no ano de 2020. Por meio do endereço eletrônico <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet>, averiguamos as obras solicitadas por todas as escolas de ensino médio, de administração pública estadual e federal, bem como as particulares do município de Caxias do Sul. Dentre as dez obras oferecidas, seis foram selecionadas pelas escolas. O gráfico da figura 1 mostra a distribuição porcentual dessas obras nesse universo de escolas.

Para compor o *corpus* de pesquisa, adotamos como critério a representatividade das obras nas escolas de Caxias do Sul. Dessa forma, a investigação foi realizada nas três obras didáticas mais solicitadas: Matemática em Contextos, Conexões Matemática e suas Tecnologias e Prisma Matemática, que, somadas, estão em quase 80% das escolas de administração pública estadual e federal do município de Caxias do Sul.

A partir da definição dos materiais, entramos em contato com a Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI), solicitando as obras em arquivo PDF. Recebemos o Manual do Professor, que contempla todo o conteúdo existente nos livros dos estudantes mais as orientações aos professores. Assim, o *corpus* se constitui de quatro arquivos PDF que contêm os conteúdos solicitados e o manual do professor, totalizando mais de 550 páginas de textos, gráficos e imagens.

Figura 1 – Distribuição porcentual das obras nas escolas de administração estadual e federal de Caxias do Sul.



Fonte: elaborada pelo autor (2022).

As obras selecionadas foram estudadas com base na análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi

(2011). Após a comparação entre as unidades no processo de unitarização, as categorias que emergiram da análise do *corpus* foram: apresentação de contextos, apresentação de definições, propostas de atividades e retomadas de pré-requisitos. A terceira categoria, em função da diversidade de atividades propostas nos livros didáticos, foi dividida em três subcategorias: propostas de questões e testes, propostas de atividades com uso de tecnologia digital e propostas de explorações e investigações.

A primeira categoria refere-se aos contextos ou situações práticas relacionadas aos conceitos matemáticos a serem estudados. O panorama das obras que compõem o *corpus* evidenciou que, no início de cada capítulo, os livros didáticos descrevem situações contextualizadas e de aplicação dos conceitos matemáticos, na forma de textos e de imagens associadas, eventualmente, de perguntas.

A introdução da formação de conceitos científicos, por meio de situações específicas e contextualizadas, vai ao encontro da teoria de formação de conceitos de Vigotski. O autor preconiza que “a análise da realidade com a ajuda de conceitos precede a análise dos próprios conceitos” (1998b, p. 99).

A segunda categoria trata das definições formais e simbólicas dos conceitos matemáticos. Após a apresentação de situações de contexto, as obras didáticas que compõem o *corpus* formalizam as definições matemáticas por meio da linguagem simbólica e também da linguagem escrita.

As três obras que compõem o *corpus* apresentam as definições conforme o sequenciamento dado pelo livro que tomamos como referência: Conceitos

Fundamentais da Matemática, de Bento de Jesus Caraça. A partir da consideração vigotskiana de que todo pensamento é uma generalização e que “cada novo estágio do desenvolvimento da generalização se constrói sobre as generalizações de nível precedente” (Vigotski, 1998b, p. 142), as situações de aprendizagem devem ser organizadas a partir da análise sequencialmente lógica do conteúdo.

As definições podem ser vistas como a expressão escrita de um conceito. Vigotski (1998b, p. 104, p. 137) afirma que “um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização” e que “o desenvolvimento dos conceitos científicos centra-se em seu aspecto semântico”. As definições apresentadas nos livros didáticos que compõem o *corpus* estão ora em linguagem formal, ora em um sistema de representação simbólico.

A terceira categoria aborda as propostas de atividades relacionadas aos conceitos estudados. A *atividade* é um conceito central na teoria sociointeracionista de Vigotski e encontra-se vinculada a outro conceito central: o *social*. Segundo Garnier, Bernardz e Ulanovskaya (1996, p. 12), “o social constitui, por um lado, a fonte do desenvolvimento conceitual da criança e caracteriza, por outro lado, a organização da atividade comum e do aprendizado do aluno”. Nessa perspectiva, o estudante pode apropriar-se dos conceitos enquanto ser ativo e comunicativo.

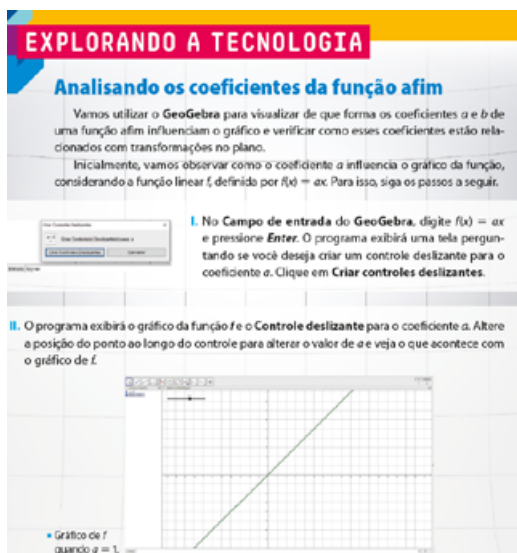
Nas três obras que compõem o *corpus*, a maioria das atividades propostas está enquadrada na subcategoria *propostas de questões e testes*. São perguntas, reflexões, questões ou testes de múltipla

escolha, com ou sem contextualizações de situações cotidianas ou de aplicações a outras áreas da ciência.

Em função da crescente importância das tecnologias digitais e o espaço de atividades relacionadas a essas tecnologias nos livros didáticos que compõem o *corpus*, optamos por deixar uma subcategoria exclusivamente vinculada a essas atividades. A figura 2 é um exemplo de atividade com utilização do GeoGebra, proposta na obra *Prisma Matemática*.

Fagundes, Valentini e Soares (2010) enfatizam que jovens nativos digitais parecem aprender numa relação que se contextualiza pela prática e pela experimentação, o que fica em conflito com a dinâmica pedagógica que parte de instruções para depois efetuar ações que podem levar a aprendizagem.

Figura 2 _ Recorte de atividade de construção de gráfico no Capítulo 1, Volume 1, da obra *Prisma Matemática*.



Fonte: *Prisma Matemática*, Volume 1 (2020).

A subcategoria *propostas de explorações e investigações* aborda atividades que propõem oportunidades de investigação, aplicação, ampliação e debate dos temas ou conteúdos abordados. Nessa subcategoria, estão as propostas de atividades que mais oportunizam a interação entre os estudantes. Vigotski (1998a, p. 175) reitera que “na medida que vê o aprendizado como um processo profundamente social, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado”. Nesse sentido, podemos entender que a comunicação verbal, bem como a escrita potencializam o protagonismo e a autonomia do estudante no processo de aprendizagem.

A quarta categoria trata da análise da existência (ou não) de retomadas de definições que são pré-requisitos para a formação dos conceitos estudados. Ao contrário das categorias anteriores, o conteúdo dessa categoria não está organizado em seções específicas das obras didáticas e tampouco está presente, quando necessário, em todas as obras. As retomadas, quando ocorrem, são anunciadas ao longo dos textos de apresentação dos conceitos ou por meio de indicações nos manuais do professor.

Vigotski (1998b, p. 142) afirma que “cada novo estágio do desenvolvimento da generalização se constrói sobre as generalizações do nível precedente”. Sob esse viés, as lacunas relacionadas a conceitos matemáticos que não foram internalizados acabam por dificultar a compreensão de novos conceitos. Nesse sentido, retomar apresentando os conceitos é insuficiente. As obras didáticas poderiam retomar por meio de sondagens, utilizando questões e atividades relacionadas aos conceitos ou aos conteúdos

que são pré-requisitos de determinado capítulo do livro.

Resultados e Considerações Finais

A partir dos norteadores teóricos, analisamos as propostas pedagógicas das obras que compõem o *corpus*. Todas possuem um encadeamento que se inicia pelo contexto ou aplicação do conceito, segue com a definição e, na sequência, com uma ou mais atividades. A figura a seguir é uma representação da sequência de apresentação proposta pelos livros didáticos que compõem o *corpus*, nos capítulos de função afim e de função quadrática.

Figura 3 - Sequência de apresentação dos livros didáticos que compõem o *corpus*, nos capítulos de função afim e de função quadrática



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Após a análise individual das categorias emergentes, bem como a análise de suas relações, propomos um novo sequenciamento de apresentação para os capítulos de função afim e quadrática, representado pela figura a seguir:

Figura 4 - Sugestão de sequência de apresentação dos livros didáticos que compõem o *corpus*, nos capítulos de função afim e de função quadrática



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Em suma, os resultados do estudo indicam que os livros didáticos têm potencial de mediação na

construção dos conceitos de função afim e de função quadrática, em especial se: retomar conceitos que são pré-requisitos por meio de sondagens, apresentar situações de contexto relacionadas aos conceitos a serem estudados, enunciar as definições na linguagem simbólica combinada à linguagem materna e propuser atividades variadas como questões contextualizadas, problematizações com uso de tecnologia digital, explorações e investigações que priorizem a interação social, a comunicação verbal e a produção escrita.

Ressaltamos que, além da apresentação desses elementos e de seus conteúdos, o potencial de mediação do livro didático está integrado à atuação do professor como mediador no processo de aprendizagem, por meio de explicações, orientações e intervenções que contribuem na construção e internalização desses conceitos. Acrescentamos, ainda, a atuação do professor no processo de sondagem. Os livros didáticos, conforme sugerimos, podem iniciar cada capítulo com sondagens de conceitos e de habilidades que são pré-requisitos para o estudo daquele capítulo. A partir da proposta de sondagem no material didático, o professor pode identificar lacunas, de forma individualizada, e sugerir atividades relacionadas a elas. Portanto, enfatizamos o papel do professor na criação de dinâmicas pedagógicas que levem o estudante a interagir com os elementos apresentados no livro didático. Essas dinâmicas têm o potencial de colocar em movimento operações superiores relacionadas à reflexão e à significação dos conceitos que o livro apresenta.

Por fim, há perspectivas para trabalhos futuros, visto que o tema dessa pesquisa pode ser ampliado.

Entendemos que há necessidade de realizar estudos de campo, analisando e observando a utilização do livro didático em sala de aula, junto aos professores e aos estudantes. Algumas dessas perspectivas incluem estudar a utilização do livro didático de matemática em sala de aula; a relação do professor com o livro didático de matemática; a relação dos estudantes com o livro didático de matemática e as práticas pedagógicas que envolvem interação social propostas pelo livro didático de matemática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas-2/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2021/resultados-da-gestao-1/programas-para-a-educacao-basica-/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico>. Acesso em: 17 set. 2022.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Sá da Costa, 1984.

FAGUNDES, L. C.; VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. Linguagem, educação e recursos midiáticos: quem mexeu na minha escola? *In*: PESCADOR, C. M.; SOARES, E. M. S.; NODARI, P. C. **Ética, educação e tecnologia: pensando alternativas para os desafios da educação na atualidade**. Curitiba: CRV, 2010.

GARNIER, C.; BEDNARZ N.; ULANOVSKAYA, I. (org.). **Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista – Escolas Russa e Ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAES, R., GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotski: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

Saberes docentes e a reflexão crítica na formação inicial de professores

GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo Discente.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação de professores. Inglês.

Susana Bettú
Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Cristiane Backes Welter
Orientadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS)

O presente trabalho apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa intitulado “Saberes docentes mobilizados na formação inicial do professor de língua inglesa para a Educação Básica, do Mestrado em Educação”, que objetiva investigar a importância dos saberes docentes e da reflexão crítica na formação de professores de língua inglesa.

A formação de professores é um campo de estudo vital para a melhoria da qualidade da educação. A docência é uma profissão que exige não apenas o domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas também uma série de saberes e competências que são fundamentais para a prática educativa. O presente estudo busca explorar como esses elementos são integrados nos programas de formação de professores. O problema de pesquisa consiste em: como os saberes docentes e a reflexão crítica são mobilizados na formação inicial dos professores?

Para compreender os diversos conceitos de saberes docentes, opto por apresentar, na ordem, as sistematizações de Maurice Tardif, Antonio Nóvoa e Kenneth Zeichner, pois são alguns dos autores que categorizam, numa certa medida, os saberes docentes e encontram-se frequentemente nas pesquisas na área da educação. Tardif (2010) destaca a importância de entender os saberes docentes como construções sociais, históricas e culturais, que se desenvolvem ao longo da vida e da prática profissional. A mobilização de diversos conhecimentos docentes, que precisam ser desenvolvidos ainda durante a formação inicial, é essencial para permitir que o educador facilite um diálogo entre as múltiplas culturas presentes no ambiente escolar. Nóvoa (1992), por sua vez, ressalta a importância da biografia e da experiência pessoal na constituição da identidade profissional dos docentes. Zeichner (1993) aborda a formação de professores enfatizando a integração entre teoria e prática. Ele defende que contextos formativos devem promover a reflexão crítica sobre a prática docente. Zeichner destaca que os professores desenvolvem teorias sobre suas próprias práticas, um processo reflexivo que pode resultar em melhorias no ensino quando inserido em processos sociais mais amplos. Para ele, o professor é um “prático reflexivo”, alguém que reflete tanto sobre suas ações como sobre o contexto social em que essas ações ocorrem. Zeichner alerta sobre os riscos de ações desconectadas do contexto social. Ele argumenta que a reflexão dos professores deve, em parte, buscar eliminar condições sociais que distorcem sua autocompreensão e prejudicam o desempenho de seu trabalho.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. O estudo baseou-se na análise da bibliografia de Maurice Tardif, António Nóvoa e Kenneth Zeichner, no sentido de selecionar conceitos que trouxessem ao texto um melhor argumento no que se refere à mobilização dos saberes docentes e da reflexão crítica na formação inicial de professores.

A visão de Zeichner (1993) sobre os saberes docentes e sua importância na formação de professores destaca a necessidade de uma abordagem holística e contínua para preparar educadores competentes, reflexivos e comprometidos com a melhoria contínua de suas práticas. Isso é fundamental para enfrentar os desafios do ensino e proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos. Segundo ele, uma reflexão crítica não só melhora a prática pedagógica individual, mas também aborda questões sociais que influenciam negativamente o ensino. Desse modo, propõe-se uma formação docente que capacita os professores a serem agentes reflexivos e críticos, conscientes de suas práticas e do ambiente social em que atuam. A formação de professores é um processo dinâmico, em que a teoria e a prática se entrelaçam através da reflexão crítica, visando não apenas o desenvolvimento profissional individual, mas também a transformação das condições sociais que impactam a educação. Frente aos saberes necessários à formação inicial dos docentes, espera-se que as instituições de ensino superior promovam espaços de reflexão crítica e de mobilização de conhecimentos que permitam ao futuro educador reinventar suas práticas.

Referências

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

A invisibilidade do lúdico

*GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo
Discente*

Palavras-chave: Educação. Lúdico. Invisibilidade.

*Kenny Guareze Conz
Mestrando em Educação e graduado em Psicologia pela
Universidade de Caxias do Sul (UCS)*

O presente trabalho apresenta resultados parciais da dissertação de mestrado em educação, que objetiva investigar a eficácia das estratégias lúdicas utilizadas pelos docentes como metodologia de ensino para melhorar a qualidade do processo de aprendizagem dos estudantes. Considera-se o lúdico como uma prática essencial na sala de aula, pois é crucial para enfrentar os desafios contemporâneos na educação, exacerbados pela pandemia de Covid-19. O uso de práticas lúdicas cria um ambiente acolhedor e estimulante, facilitando a compreensão do conteúdo, além de melhorar a atenção dos alunos. Isso promove um ambiente dinâmico e interativo, elevando a qualidade do ensino.

A flexibilidade do uso de dinâmicas lúdicas permite uma educação inclusiva e equitativa, melhorando a dinâmica da aula e o desempenho acadêmico, sem custo adicional. Essas práticas enriquecem a experiência de aprendizado para todos os alunos, tornando o processo educacional mais eficaz e adaptado às necessidades atuais. Infelizmente o que se observa na prática é um abandono do lúdico conforme a faixa

etária dos estudantes aumenta, tornando invisível a eficácia dessa importante prática da educação.

Segundo Welter e Werle (2021) a invisibilidade na educação brasileira pode ser vista na regulamentação das avaliações em larga escala, que exclui grupos específicos, como alunos de regiões rurais e turmas pequenas, e aqueles que mudam de escola após as datas de corte do Censo Escolar. Essas práticas criam um “limbo”, ignorando a realidade desses estudantes e mascarando desigualdades.

Conforme anteriormente mencionado, outro aspecto dentro da educação que também se torna invisível é a importância do lúdico, que é amplamente reconhecida especialmente na Educação Básica, com maior ênfase no ensino infantil. De acordo com Miyata (2022), as pesquisas mostram que o ensino fundamental tem 43,07% das teses e dissertações, seguido pelo ensino médio (17,17%) e infantil (15,06%). Nas reuniões da ANPEd, dos 12 trabalhos, sete focam no ensino infantil. Seguindo nesse raciocínio, Miyata (2022) faz menção de que a ênfase no ensino básico resulta na invisibilização do lúdico na pós-graduação *stricto sensu*, com poucos estudos focados nesse nível de ensino. Essa ausência sugere um desinteresse dos pesquisadores, possivelmente devido à associação do lúdico a jogos infantis.

Pela necessidade de explorar e analisar a relação entre variáveis específicas, a escolha da metodologia é a de estudo comparativo. De acordo com Gil (2002), o estudo comparativo como um método de pesquisa crucial para identificar padrões e diferenças entre diferentes casos ou contextos. Esse método envolve a definição rigorosa de critérios de comparação,

seleção de casos e coleta de dados, visando uma análise detalhada e contextualizada, considerando a importância de uma estrutura metodológica sólida para garantir a validade das comparações e enfrentar desafios como o controle de variáveis e a relevância dos resultados.

Concluindo, este trabalho destaca a importância do lúdico na educação como uma ferramenta essencial para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos inclusivos e dinâmicos. No entanto, a invisibilização dessa prática em níveis avançados de ensino, como na pós-graduação, levanta questões sobre a sua eficácia e reconhecimento. É possível compreender que a subestimação do lúdico, associada a estigmas de infantilidade, possa limitar seu potencial e contribuir para desigualdades educacionais que ainda precisam ser exploradas em pesquisas futuras.

Referências

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A., 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

MIYATA, E. S. A Pós-Graduação Deslúdica. **Plataforma Sucupira**, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11660827. Acesso em: 25 jul. 2024.

WELTER, C. B.; WERLE, F. O. C. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 441-460, abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802542>. Acesso em: 25 jul. 2024.

A formação inicial de professores em contexto de cultura digital

*GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo
Discente*

Palavras-chave: Cultura digital. Formação inicial de professores.

*Deise Gabriela Cavalheiro
Mestranda no PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul
(UCS)
Orientadora: Profa Cristiane Backes Welter*

Este texto aborda as contribuições da leitura do livro “Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica”, escrito por Moran, Masetto e Behrens (2006), para com a investigação que está sendo realizada no meu projeto de pesquisa, que visa analisar a formação inicial de professores em contexto de cultura digital. A minha pesquisa, intitulada “A formação inicial de professores em contexto de cultura digital”, a ementa da disciplina Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão e o Grupo de Trabalho 5 possuem assuntos afinados, pois todos, em suas propostas, debruçam sua investigação sobre o tema da construção do conhecimento, tendo a interação com a cultura digital como um potencial instrumento pedagógico de ensino aliada aos processos educacionais contemporâneos.

O objetivo do estudo é investigar a cultura digital presente nas novas formas de ensinar e aprender, atrelada à inovação pedagógica e tecnológica. Esse tema é recorrente nos diálogos sobre a educação e

tem levantado diversas investigações para encontrar possíveis soluções para os problemas que decorrem das transformações implicadas nos processos de ensino e de aprendizagem. A investigação qualitativa foi organizada em duas fases: a primeira fase constituiu-se a partir da elaboração de um processo metodológico bibliográfico sobre a temática em questão, com buscas por pesquisas correlatas no portal da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Rede Scielo. O passo seguinte desse percurso investigativo será a realização da entrevista com os participantes da pesquisa.

Para contextualizar, o termo “cultura digital”, de acordo com Kenski (2018), é novo, atual, emergente e temporal. Portanto, abrange diversas perspectivas e geralmente está associado “às inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade” (Kenski, 2018, p. 139).

Nesse sentido, os autores Moran, Masetto e Behrens (2006) destacam que “os processos de conhecimento dependem profundamente do social, do ambiente cultural onde vivemos, dos grupos com os quais nos relacionamos” (Moran; Masetto; Behrens, 2006, p. 26). Nesse contexto, além de encontrar práticas pedagógicas inovadoras para adequar-se à evolução tecnológica, é imprescindível que o professor, em sua formação, reflita sobre o seu novo lugar de prática. Para eles, “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação” (Moran;

Masetto; Behrens, 2006, p. 29). Os mesmos autores explicam que o papel do professor está passando por importantes alterações e que, embora ainda possa ser considerado um especialista no assunto, o papel de professor tradicional cede lugar ao papel de:

[...] orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica (Moran; Masetto; Behrens, 2006, p. 142).

Nesse sentido, Gatti (2014) corrobora com essa visão, dispondo que o conceito elementar para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos, sendo, portanto, quem e como os pontos centrais de atenção para os processos da educação. A formação inicial de professores, por sua vez, assume a grande responsabilidade de produzir os novos profissionais docentes que serão propulsores das principais mudanças que acontecerão na sociedade em que vivem.

Em conclusão, os estudos apresentados indicam que estender o olhar para a formação inicial de professores pode oferecer indicativos importantes sobre a integração da cultura digital no currículo formativo, assim como, o comprometimento da educação com a sociedade da informação. A formação docente para a prática pedagógica, em contexto de cultura digital, mostra-se indispensável para uma educação que tenha efeito significativo na vida de seus alunos, de modo a evitar incorrer apenas numa inovação tecnológica.

Referências

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46. 2013-2014.

KENSKI, I. M. Cultura Digital. *In*: MILL, D. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 139-144.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

Estudo da língua inglesa a partir do site Lyrics Training

*GT5: Cultura Digital, Docência e Protagonismo
Discente*

Palavras-chave: Lyrics Training. Recurso educativo.
Estudo. Mediador. Língua inglesa

*Maria Isabel Casagrande Catafesta
Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do
Sul (UCS)*

Introdução

A evolução tecnológica é constante no desenvolvimento humano, permitindo que, através da manipulação de objetos, estes se transformem em instrumentos variados. Ao longo da história, uma diversidade de artefatos tecnológicos foi criada com o intuito de melhorar a qualidade de vida das pessoas. A escola não foi exceção a essas transformações; de fato, o modo como o ensino é conduzido também foi profundamente alterado por essas inovações.

Nesse viés, este estudo se propõe a refletir sobre as possíveis implicações de se estudar a língua inglesa mediada pelo uso do site Lyrics Training. Busca-se, portanto, responder à pergunta: como o site Lyrics Training pode ser um mediador no estudo da língua inglesa?

A motivação subjacente a este estudo reside na perspectiva de que, durante uma atividade da pesquisadora no Estágio IV do curso de Licenciatura em Letras-Inglês na Universidade de Caxias do Sul,

no Rio Grande do Sul, Brasil, usou-se o site Lyrics Training. Nessa experiência, os estudantes relataram que gostaram de utilizar esse recurso digital para estudar a língua inglesa.

Recursos educativos digitais

O acesso à internet no Brasil é recente, pois, há alguns anos, isso se restringia apenas a universidades ou órgãos públicos. Entretanto, com o passar do tempo, devido aos avanços tecnológicos, às políticas públicas, à liberalização do setor de telecomunicações e ao plano de banda larga, ampliou-se a disseminação da internet para a população em geral.

Com a expansão da internet, as interfaces tecnológicas não apenas transmitem informações, mas também influenciam e moldam o conteúdo nos aspectos da percepção, disseminação, reprodução e interação. Isto é, não apenas difundem dados, mas moldam ativamente a forma como são compreendidos, compartilhados, replicados e utilizados.

Com isso, entende-se que, no contexto contemporâneo, os indivíduos têm a possibilidade de interagir e colaborar com diversos sites, o que amplia significativamente suas oportunidades de estudo e participação ativa no ambiente digital. Conforme afirmado por Lucas e Moreira (2018), recursos disponíveis na internet para fins educativos são denominados recursos educacionais digitais.

Esses recursos podem se apresentar sob a forma de ambientes virtuais de aprendizagem, jogos, quizzes on-line, conteúdo multimídia como imagens, vídeos e áudios, e também por meio de sites especializados. Ao se considerar esses recursos como uma

proposta para estudo, eles podem ser vistos como facilitadores da compreensão, tornando-se mediadores, pois possibilitam que o indivíduo construa seu próprio processo de conhecimento, desempenhando um papel ativo.

A mediação no estudo da língua inglesa

Para o estudo da língua inglesa, também existem recursos educativos digitais que possibilitam que o sujeito interaja ou colabore. Nesses espaços virtuais, pode-se modificar o papel do professor, que orienta e oferece opções para que o aluno desenvolva sua autonomia e habilidades ao navegar pela internet.

Ao ler Vygotsky (1978), pode-se inferir que o professor seja um mediador, ou seja, alguém que facilita, guia e suporta o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Nesse sentido, ele pode intervir nesse processo de aprendizado, criando situações-problema com o objetivo de fazer com que os sujeitos se envolvam e se desafiem a resolvê-las; assim, eles refletirão sobre suas ações e desenvolverão habilidades por intermédio da interação.

Nessa perspectiva, segundo Vygotsky (1978), na interação entre sujeito e ambiente surgem as zonas de desenvolvimento. Primeiramente, tem-se o nível de desenvolvimento potencial, em que pode-se delimitar a solução dos problemas com a colaboração de outros sujeitos. Percebe-se que a interação com outros sujeitos pode desencadear um aprendizado em conjunto, podendo acarretar a internalização de conhecimentos e valores desse meio (Rosatelli *et al.*, 2003, p. 49). Nessa perspectiva, esse suporte pode ter como função a estrutura de um andaime (Van Geert; Steenbeek, 2005), que pode ajudar durante o

processo de construção do conhecimento e ser retirado posteriormente, conforme há sustentação.

Segundo Vygotsky (1978), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é definida pela distância entre o nível de desenvolvimento real de um indivíduo e seu potencial de desenvolvimento. Nesse estágio, ocorre uma transição em que o sujeito é capaz de realizar tarefas com a assistência de outra pessoa, antes de dominá-las de forma independente. Esse processo, inicialmente interpessoal, é internalizado por meio de interações sociais, que se transformam em ferramentas mentais dentro da mente do indivíduo.

Dessa forma, pontua-se que, na ZDP, as funções mentais ainda não amadureceram, mas estão nesse processo e podem ser impulsionadas pela intervenção do professor, de colegas ou de sites. Estes podem propulsar esse amadurecimento por diversas razões, como acesso à informação, interatividade, *feedback* imediato, colaboração e compartilhamento etc., como é o caso do Lyrics Training, que propõe atividades desafiadoras.

É plausível compreender que a zona de desenvolvimento proximal pode ser um ponto de partida para que ocorra a mediação, pois nela o professor-mediador é capaz de identificar as necessidades específicas de cada aluno e planejar intervenções que os desafiem em seus aprendizados. Assim, é possível que se interfira e ajude os estudantes a desenvolverem suas habilidades cognitivas, por exemplo, criando situações-problema ou questionando-os para que solucionem, fazendo-os, assim, refletir sobre suas ações.

Lyrics training como recurso educativo digital mediador

Carvalho (2006) discorre que existem alguns indicadores que podem mostrar a qualidade de um site educativo, como é o caso da usabilidade (se é fácil de utilizar e, conseqüentemente, promove a aprendizagem). Considerando isso, ela identifica alguns elementos que provavelmente aparecerão na página inicial, como é o caso do nome do site, que deve estar sempre visível e constar na barra superior do *browser*; seu propósito ou finalidade, para esclarecer aos usuários sobre o tipo de site, quem são os seus destinatários e quais são os seus objetivos.

Além disso, devem ser considerados: a autoridade responsável pelo site e a URL; a data de criação e da última atualização; a disposição dos itens do menu para refletir as suas seções e estar sempre disponível; a navegação e orientação do site; e se a interface respeita as normas de acessibilidade para usuários com algum tipo de deficiência.

Nesse mesmo sentido, Richmond (2003) criou um guia em que destaca quais critérios são necessários para considerar um site de ótima qualidade. Segundo ele, olha-se para o conteúdo, credibilidade, como é desenvolvida a habilidade de pensamento crítico do usuário, direito autoral, citações para dar crédito ao autor, atualizações recorrentes, se há algum tipo de censura a uso de palavras, conectividade, comparabilidade dos dados e se apresenta comentários, opiniões, narrativas etc.

Carvalho (2006) menciona também a velocidade do site; informações; atividades diversificadas para abarcar os diferentes estilos de aprendizagem;

edição colaborativa on-line; espaço de partilha e comunicação para esclarecimento de dúvidas e níveis de interatividade. Para ela, há cinco níveis de interatividade:

- a) Nível um – o utilizador vê, lê e ouve; clica nas hiperligações para aceder à informação, para navegar no site;
- b) Nível dois – o utilizador desloca ou movimenta objectos;
- c) Nível três – o utilizador preenche e envia, por exemplo, um formulário, um trabalho etc., esperando receber uma resposta;
- d) Nível quatro – o utilizador preenche e verifica, obtendo *feedback* imediato. Este caso aplica-se à procura de informação num motor de pesquisa, aos exercícios com correção automática, aos jogos com pontuação. O *feedback* imediato é estimulante para o utilizador e permite-lhe progredir na aprendizagem;
- e) Nível cinco – o utilizador constrói um texto colaborativamente on-line (Carvalho, 2006, p. 21).

Desse modo, é perceptível que esses níveis ilustram uma progressão desde ações simples de visualização e navegação até formas mais complexas e colaborativas de interação, refletindo um aumento na profundidade e na complexidade da participação do usuário em sites. Isso significa que, mesmo que um recurso educativo digital não tenha inúmeras funcionalidades interativas, ele ainda pode ser usado como um instrumento pedagógico.

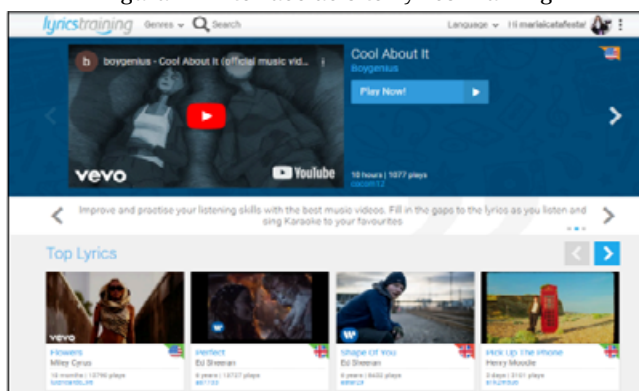
Tendo em vista todos esses critérios, agora será feita uma análise sobre as possíveis potencialidades do Lyrics Training como um instrumento educativo digital mediador para o estudo da língua inglesa. Desse modo, articular-se-á o aporte teórico com os recursos que ele oferece para o indivíduo.

Ao entrar no site, aparecem diversas informações. No topo, por exemplo, estão os idiomas disponíveis (alemão, catalão, chinês, coreano, espanhol, finlandês, francês, holandês, inglês, italiano, japonês, polonês, português, sueco e turco). Também há opções de acesso, como computadores ou dispositivos móveis, e informações sobre sua usabilidade.

Ao movimentar a barra de rolagem, são exibidos comentários de usuários que utilizaram o site. Além desses depoimentos, é possível contatar a administração, consultar o termo de uso e a política de privacidade e acessar as contas em redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *YouTube* e *TikTok*, além do ano de criação.

Ao retornar ao topo da página, o usuário clica na opção “gotolyricstraining.com”, sendo direcionado para a interface do site, conforme pode ser visto na Figura 1. Para acessar os conteúdos, não é necessário possuir uma conta; no entanto, o usuário pode optar por se inscrever, o que permitirá carregar uma música.

Figura 1 – Interface do site Lyrics Training



Fonte: captura de tela do site Lyrics Training (2023)

O Lyrics Training também permite que o professor possa criar seus próprios exercícios, selecionando os espaços em branco para preencher e compartilhá-los com seus alunos. Ao rolar a barra de rolagem, o usuário pode selecionar o gênero da música, buscar pela barra de pesquisa, ou optar por alguma disponível no tópico de tendências, que são as faixas novas ou mais escutadas. Essas dicas podem auxiliar o utilizador, caso ele tenha dúvida do que deseja escutar.

Após o usuário escolher a música, ele pode selecionar o nível de dificuldade, que são: *eginner* (iniciantes), *intermediate* (intermediário), *advanced* (avançado) e *expert* (especializado). Conforme o nível, o percentual de palavras que desaparecem das letras aumenta. Por exemplo, no nível iniciante, é 10%; no nível intermediário, 25%; no nível avançado, 50%; e no especialista, 100%, desafiando o sujeito a escrever toda a letra da canção.

Há três modos disponíveis para completar as lacunas na letra da música: karaokê, em que o usuário canta a palavra que falta conforme a ouve; múltipla escolha, em que se clica em uma das alternativas corretas; e por escrito, no qual se digita o termo que preenche o espaço. Ao iniciar a reprodução, acionando o botão correspondente, cada pausa representa um termo ausente da canção. Se a resposta estiver certa, a faixa continua tocando até surgirem novas omissões.

Os pontilhados indicam ao usuário que há uma parte da letra da música em falta para completar. À medida que o usuário acerta as palavras, a parte superior da tela exibe a pontuação, o número de la-

cunas, o total de preenchimentos, além dos acertos, erros e bônus, que refletem os pontos a serem multiplicados. Caso o usuário não compreenda o termo a ser inserido, ele pode clicar nas setas para voltar, ouvir e tentar outra vez.

Se muitos erros forem cometidos durante a interação com o site, aparecerá uma notificação perguntando se o usuário pretende continuar, encerrar ou retomar do início. Caso o sujeito opte por se manter completando a letra da música, não haverá problema. Ao concluir, é apresentada uma classificação contendo a pontuação final, os acertos, os erros e o progresso. A avaliação inclui não apenas os acertos, mas também o tempo gasto para preencher a canção.

Além disso, é exibido em quanto tempo o usuário realizou a atividade, com a opção de tocar novamente ou sair. A classificação pode ser “mundialmente”, “no meu país” ou “entre meus amigos”, caso a mesma atividade seja compartilhada com outros sujeitos.

Considerando-se essas características do Lyrics Training e os requisitos para que um site seja considerado educativo, pode-se compreender que ele se encaixe nessa categoria. Essa premissa é baseada no fato de que a página possui nome, finalidade, autoridade, ano de criação e atualização, usabilidade, estrutura, orientação, interface atrativa, rapidez e informações, espaço de partilha e comunicação.

A interatividade estabelece-se no nível quatro, pois, ao completar as lacunas da música, o sujeito receberá imediatamente uma resposta, que afirma se o exercício está certo ou não. Por outro lado, o site não contempla edição colaborativa, o que possibilita

que várias pessoas juntas possam trabalhar no mesmo arquivo.

Ao considerar o Lyrics Training como um instrumento mediador, fica evidente que ele permite que os indivíduos escolham o nível de dificuldade das atividades, o que pode ajudá-los a alcançar novos patamares de competência com o suporte da ferramenta. Além disso, o site pode mediar a aprendizagem da língua inglesa através de músicas, o que pode tornar o processo mais envolvente e contextualizado, já que integra o estudo do idioma com o contexto cultural e linguístico, oferecendo uma experiência rica e significativa.

Considerações finais

Compreende-se que o Lyrics Training possui características que o tornam um site educativo digital, pois, por meio dele, os usuários podem aprimorar suas habilidades linguísticas de forma interativa e envolvente. O site promove a prática de compreensão auditiva e de escrita, uma vez que os usuários precisam completar letras de músicas em tempo real, gerando imersão na língua inglesa e desenvolvimento de vocabulário.

Além disso, o formato lúdico e dinâmico das atividades estimula o engajamento contínuo e a retenção do conhecimento, facilitando a aprendizagem por meio da repetição e do retorno imediato. Assim, o Lyrics Training integra aspectos instrutivos e pedagógicos, criando uma experiência de aprendizado que é tanto eficaz quanto prazerosa.

Referências

- CARVALHO, A. A. A. Indicadores de Qualidade de Sites Educativos. **Cadernos SACAUSEF** – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação, [S.l.], n. 2, p. 55-78, Ministério da Educação, 2006.
- LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu**: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. Aveiro: UA, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330412625_DigCompEdu_Quadro_Europeu_de_Competencia_Digital_para_Educadores. Acesso em: 15 jun. 2024.
- LYRICSTRAINING. Lyrics training. Disponível em: <https://lyricstraining.com/>. Acesso em: 6 jul. 2023.
- RICHMOND, B. Ten C's for evaluating Internet sources guide. **University of Wisconsin Eau Claire**, 2003. Disponível em: <http://www.uwec.edu/Library/Guides/tencs.html>. Acesso em: 24 fev. 2024.
- ROSATELLI, M. C. *et al.* Ambientes de apoio à aprendizagem cooperativa. In: RAMOS, E. M. F. (org.). **Informática na Escola: um olhar multidisciplinar**. Fortaleza: UFC, 2003.
- VAN GEERT, P.; STEENBEEK, H. The dynamics of scaffolding. In: **New Ideas in Psychology**, v. 23, n. 3, p.115-128, dec. 2005. Disponível em: www.elsevier.com/locate/newideapsych. Acesso em: 19 jul. 2023.
- VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development. Translators: M. L.-M. In: M. C.; V. J.-S.; S. S.; E. S. (eds.). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978, p. 79-91.

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

- 
- 
- EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
- 
- EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes às memórias das famílias e das instituições regionais;
- 
- EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
- 
- EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
- 
- EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
- 
- EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
- 
- EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
- 
- EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
- 
- EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
- 
- EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

Sentir **Pesquisa** **Construção**
Alegria **Amizades** **Protagonismo**
Presença **Autonomia** **Encontro**
Coletivo **Acolhimento** **Amorosidade**
PPGEdu **Encontro** **Partilha**
Comprometimento **Encontro** **Partilha**
Identificação **Partilha** **Partilha**
Liberdade **Partilha** **Partilha**
Empatia **Partilha** **Partilha**
Ousadia **Partilha** **Partilha**
Emoção **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Responsabilidade **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Processo **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Parceria **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Encontro e Reencontros **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Coragem **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Processo **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Parceria **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Encontro e Reencontros **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Responsabilidade **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Poético **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Responsabilidade **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Encontro **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Partilha **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Sensibilidade **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Tornar-se **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Parceria **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Ousadia **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Criar Juntos **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Movimento **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Transcendência **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Parceria **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Afetuosidade **Atravessamentos** **Atravessamentos**
Sentir **Atravessamentos** **Atravessamentos**

