

Evento híbrido

III Seminário Internacional Formação  
Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação  
Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa  
em Ensino

AULA COMO ESPAÇO  
ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICO

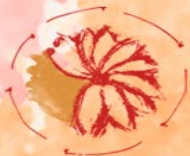
# ANAIIS

PATROCÍNIO



REALIZAÇÃO





Evento híbrido

III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

Angélica Vier Munhoz

Cláudia Inês Horn

Elisabete Maria Bersch

Fabiane Olegário

Inauã Wirich Ribeiro

Morgana Domênica Hattge

Suzana Feldens Schwertner

(Orgs.)

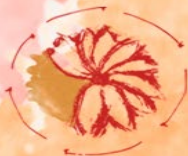
# **Anais do III Seminário Internacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade, IV Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade e I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino: aula como espaço ético-estético-político**

1ª edição



EDITORA  
**UNIVATES**

Lajeado/RS, 2024



Evento híbrido

III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino



**Universidade do Vale do Taquari - Univates**

**Reitora:** Profa. Ma. Evania Schneider

**Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino:** Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:** Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne



EDITORA  
**UNIVATES**

**Editora Univates**

**Coordenação:** Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

**Editoração:** Marlon Alceu Cristófoli

**Capa:** [ Enter ] Estúdio Experimental de Comunicação e Design

Avelino Tallini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

A532

Anais do III Seminário Internacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade, IV Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade, I Seminário Nacional de Pesquisa e Ensino: aula como espaço ético-estético-político, 20, 21 e 22 de novembro de 2023, Lajeado, RS [recurso eletrônico] / Angélica Vier Munhoz et al. (org.) – Lajeado : Editora Univates, 2024.

Disponível em: [www.univates.br/editora-univates/publicacao/417](http://www.univates.br/editora-univates/publicacao/417)  
ISBN 978-85-8167-311-0

1. Pedagogia. 2. Pesquisa em ensino. 3. Arte. 4. Infância e juventude. I. Munhoz, Angélica Vier. II. Horn, Cláudia Inês. III. Bersch, Elisabete Maria. IV. Olegário, Fabiane. V. Ribeiro, Inauã Wirich. VI. Hattge, Morgana Domênica. VII. Schwertner, Suzana Feldens. VIII. Título.

CDU: 37.013

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates  
Bibliotecária Mariana Briese da Silva – CRB 10/2665



**As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.**



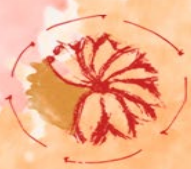
**Anais do III Seminário Internacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade,  
IV Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade e I Seminário  
Internacional de Pesquisa em Ensino: aula como espaço ético-estético-político**

**COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO**

Angélica Vier Munhoz  
Cláudia Inês Horn  
Elisabete Maria Bersch  
Fabiane Olegário  
Inauã Wirich Ribeiro  
Morgana Domênica Hattge  
Suzana Feldens Schwertner

**COMITÊ CIENTÍFICO**

Dr. Alberto D'Avila Coelho - IFSul Pelotas	Dr. Luciano Bedin da Costa - UFRGS
Dr. André Bocchetti - UFRJ	Dra. Márcia Solange Volkmer - Univates
Dra. Carmen Lúcia Capra - Uergs	Dra. Maria Elisabete Bersch - Univates
Dr. Celso Vitelli - UFRGS	Dra. Maristela Juchum - Univates
Dra. Cláudia Inês Horn - Univates	Dra. Marlucy Alves Paraíso - UFMG
Dra. Caroline Becker - PUC/RS	Dr. Máximo Daniel Lamela Adó - UFRGS
Dra. Danise Vivian - Univates	Dra. Morgana Domênica Hattge - Univates
Dr. Derli Juliano Neuenfeldt - Univates	Dr. Pedro Witches - UFES
Dra. Eliana Pereira de Menezes - UFSM	Dra. Raquel Fröhlich - UDESC
Dra. Ester Maria Dreher Heuser - Unioeste	Dra. Rejane Ramos Klein - UFRGS
Dra. Fabiane Olegário - Univates	Dr. Roberto Rafael Da Silva - Unisinos
Dr. Fernando Favaretto - UFRGS	Dra. Rochele Santaiana - UERGS
Dra. Gisele Dhein - Univates	Dr. Rogério José Schuck - Univates
Dra. Graciele Marjana Kraemer - Ufrgs	Dra. Rosiene Almeida Souza Haetinger - Univates
Dra. Grasiela Kieling Bublitz - Univates	Dra. Silvane Fensterseifer Isse - Univates
Dra. Helena Lopes da Silva - UFMG	Dra. Sonia Regina da Luz Matos - UCS
Dra. Ieda Maria Giongo - Univates	Dra. Suzana Feldens Schwertner - Univates
Me. Inauã Weirich Ribeiro - Univates	Dra. Tatielle Rita Souza da Silva - IFSUL/Rio Grande
Me. Jefferson Pereira de Almeida - UCS	Dr. Tiago Weizenmann - Univates
Me. José Alberto Romaña Díaz - Univates	Dra. Viviane Weschenfelder - Unisinos
Dra. Karen Nodari - UFRGS	
Dra. Kári Lúcia Forneck - Univates	



## APRESENTAÇÃO

O III Seminário Internacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade, IV Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade e I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino: aula como espaço ético-estético-político, em sua quarta edição, tem como objetivos discutir a aula como espaço ético-estético-político a partir da perspectiva da Filosofia da Diferença e promover debates acerca da pesquisa na área de ensino da Capes.

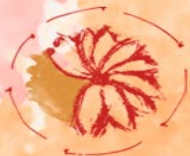
Esta edição do evento coincide com os 10 anos do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento, uma década de muito estudo, parcerias e aprendizagens. Em consonância com as pesquisas atuais do Grupo CEM, apresentamos a temática da aula como espaço ético-estético-político, o que consiste na defesa do lugar do professor como elemento fundamental do processo de ensino. Não podemos esquecer que em meio a uma sociedade da aprendizagem, eleger o ensino como foco é uma tomada de decisão ético-estético-política. Assim, ao tomar a aula e o ensino como temática deste seminário, escolhemos passar pelo currículo, a arte, o corpo, o pensamento, as experimentações, as infâncias, as juventudes, a diferença, pois tais matérias compõem, em alguma medida, o exercício das nossas práticas de ensinar.

Discutir a Área de Ensino da Capes também nos é importante, pois o Grupo CEM está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates, desde sua criação em 2013. Ainda recente, pois fundada em 2011, a área de Ensino apresenta um terreno fértil para discussão, problematização e subsídio para as dissertações e teses que vêm sendo produzidas nos 182 Programas em Ensino da Capes no Brasil. É nesse sentido que agregamos à quarta Edição do Seminário Nômade, o I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino.

Cabe mencionar aqui que, mais uma vez, enfrentamos dificuldades para a realização do Seminário. Se na terceira edição, em 2020, tivemos que prorrogá-lo várias vezes por conta da pandemia e, por fim, realizarmos o evento de modo on-line, nesta edição, a primeira data prevista para a sua realização coincidiu com um evento climático extremo que causou cheias na região, provocando uma calamidade que inviabilizou a manutenção da data inicial. O evento foi cancelado e remarcado para nova data, quando novamente a região foi acometida por temporais e enchentes. A troca de data fez com que muitos dos 160 inscritos não pudessem participar ou tivessem que mudar sua participação para o modo virtual. Ainda assim, contamos com um público interessado e participativo nas discussões.

Agradecemos, em nome da Comissão Organizadora, à Fapergs, por ter viabilizado a realização do seminário.

Também agradecemos à Capes pelo apoio por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP). Ainda agradecemos o apoio e a parceria do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates, ao Projeto de Extensão Pensamento Nômade e ao Grupo Juventudes, Imagens e Educação. Ao setor de eventos, em especial a incansável dedicação da Gabriela. À escritora Gabriela Leal e a toda a equipe do Volúpia Bar e Espaço Cultural.

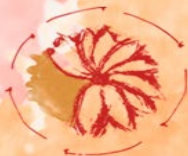


Um agradecimento muito especial à comissão organizadora: Angélica Vier Munhoz, Cláudia Inês Horn, Maria Elisabete Bersch, Morgana Domênica Hattge, Suzana Feldens Schwertner e Inauã Ribeiro Weirich, aos nossos bolsistas, que com muita dedicação, ajudaram a efetivar o evento. Também a todos os professores, pesquisadores, estudantes e demais pessoas que escolheram estar conosco, o nosso muito obrigada.

Os textos aqui reunidos, visibilizam trabalhos apresentados durante o Seminário nos seguintes grupos de trabalho/GTs: Pesquisa em Ensino; Infâncias e Juventudes; Diferença e Inclusão; Currículo, Espaço e Tempo; Corpo, Arte e Experimentação e Aula, Docência e criação.

Boa Leitura!

*Comissão organizadora do evento*



## SUMÁRIO

### RESUMOS

O CUIDADO DE SI E DO OUTRO NA INTERNET .....	13
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DA BAHIA.....	14
CAPOEIRA E MATRIGESTÃO: PISTAS PARA DESCOLONIZAR A ESCOLA .....	15
ABORDAGENS CURRICULARES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIMENTAÇÕES DO ESCRILER NO ENSINO DE CIÊNCIAS .....	16
UMA ANÁLISE PRELIMINAR COM A ENGENHARIA DIDÁTICA DIANTE DAS ABORDAGENS COMBINATÓRIAS DA SEQUÊNCIA DE PADOVAN .....	18
EDUCAÇÃO E CRONOBIOLOGIA: UM BINÔMIO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES .....	19
[DES]EMARANHANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
ESCRITA CRIATIVA EM AMBIENTE DIGITAL .....	21
O ARQUIVO CULTURAL DO CICLO DO MARABAIXO COMO FORÇA/POTÊNCIA NO ENSINO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ.....	22
A TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS E A GENERALIZAÇÃO DO TEOREMA DE PITÁGORAS: UMA EXPERIÊNCIA INTERMEDIADA PELO SOFTWARE GÉOGEBRA.....	24
A COMPOSIÇÃO DO LABDOC EQUIDADE RACIAL: PESQUISA E FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO VALE DO SINOS/RS.....	25
A PRODUÇÃO CURRICULAR DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO E RELAÇÕES DE GÊNERO: ESTADO DA ARTE.....	26
FORMAÇÃO ESTÉTICA E ALTERIDADE.....	27
LITERATURAR EM MEIO À EDUCAÇÃO.....	28
ALGUNS RESULTADOS DO PROJETO DE PESQUISA “A FORMAÇÃO DOS NORMALISTAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: SABERES E PRÁTICAS” .....	30
PRÁTICA PEDAGÓGICA DO LER [E DO ESCREVER].....	31
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ESPAÇO PARA O ENSINO: PERCEPÇÕES DE UMA DISSERTAÇÃO EM ENSINO COM ÊNFASE NAS VIDEOAULAS TUTORIAIS .....	32
O LUGAR DA INCLUSÃO NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, CAMPUS XX... 33	
A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POTENCIALIDADES DA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA.....	35
COLONIALIDADE E A DESCOLONIALIDADE PRESENTES NA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE ..	36
QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR DO TURISMO E A CERTIFICAÇÃO TEDQUAL - UM ESTUDO DE CASO NO ESTADO DO PIAUÍ, BRASIL.....	37
O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: MOVIMENTOS DE REEXISTÊNCIA .....	39
ESTUDO DO ENSINO HÍBRIDO A PARTIR DE ESTRATÉGIAS DO ENSINO HÍBRIDO .....	40
DOCÊNCIA E ENSINO: ALGUMAS TESSITURAS SOBRE O APRENDER .....	41
DISCURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO ESTADO DO AMAPÁ... 42	
O ENTRELAÇAMENTO ENTRE O CURRÍCULO MATO-GROSSENSE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS PROPOSTAS DE UMA EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE LUCAS DO RIO VERDE - MT.....	43
A DIDÁTICA EM QUESTÃO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O CAMPO .....	44
O PENSAMENTO DE HENRI WALLON E PROJETO DE VIDA: APROXIMAÇÕES .....	45
A BNCC: UMA BIOPOLÍTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS .....	46



ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA CRIAÇÃO DE JOGOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	47
EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE: IMPACTOS FORMATIVOS EM UM MUNDO PÓS-PANDÊMICO ...	49
QUÍMICA NO COTIDIANO OU QUÍMICA ESCOLAR: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO? .....	50
PARA ALÉM DA ÉTICA DO CUIDADO DE SI: DOCÊNCIA, ARQUEOGENEALOGIA E CURRÍCULO.....	51
PEDAGOGIA DA HOSPITALIDADE PARA UM CURRÍCULO DE PORTAS ABERTAS.....	53
A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS PEQUENAS.....	54
NAS TEIAS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: GOVERNAMENTO DA DOCÊNCIA E CAPTURA DA LUTA COLETIVA. ....	55
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTUDO DE REVISÃO .....	56
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA DIGITAL: POSSIBILIDADES E CONCEPÇÕES.....	57
O CORPO ESCOLARIZADO: ENTRE BIOPOLÍTICAS PARA A DIVERSIDADE LGBTI+ E A POTÊNCIA AFIRMATIVA DA DIFERENÇA.....	59
A METACOGNIÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM A PARTIR DA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO E DAS AÇÕES.....	60
SUBJETIVIDADE DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA .....	61
A ESCUTA DA VOZ DAS CRIANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	62
CARTOGRAFIAR COMO PROCEDIMENTO ÉTICO, ESTÉTICO E POLÍTICO EM EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA.....	64
ENCONTROS, DIÁLOGOS, PARTILHAS: POSSIBILIDADES PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA INVENTIVA NO ENSINO INCLUSIVO .....	66
VOCÊ DIRIA QUE, QUANDO O ASSUNTO É NOSSO CÉREBRO, QUANTO MAIS SINAPSES, MELHOR?.....	67
NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO: ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA SUA IMPLANTAÇÃO E AS SUBJETIVIDADES NEOLIBERAIS .....	69
UM RECORTE SOBRE A INVISIBILIZAÇÃO DE PESSOAS TRANSEXUAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO.....	70
AUTOMUTILAÇÃO NÃO SUICIDA NA ADOLESCÊNCIA: UMA COMPREENSÃO PSICANALÍTICA DO TRATAMENTO .....	71
AXÉ DE FALA, CHAMA NA LÍNGUA: TRÊS ENTIDADES PEDAGÓGICAS .....	72
ENSINO DE MEMES PELA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM PRODUÇÃO DE MICROCONTEÚDOS: UM RELATO REFLEXIVO SOBRE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	74
ETNOMATEMÁTICA E PRÁTICAS SOCIAIS: ANALISANDO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ENDEREÇADA A ESTUDANTES DO SÉTIMO ANO .....	76
JOVENS EGRESSOS E SUAS VIDAS APÓS A ESCOLA: QUAIS AS TRAJETÓRIAS? .....	77
PROJETO PENSAMENTO NÔMADE: A ARTE NA EXTENSÃO .....	78
MOVIMENTO DISRUPTIVO: UM MODO DE COMPREENDER A ARTE/INVENÇÃO .....	79
IMAGENS E MEMÓRIAS DE ESCOLA PELO OLHAR DE JOVENS EGRESSOS .....	80
INCLUSÃO ESCOLAR: ESCUTA E ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS.....	82
DISCURSOS SOBRE O CORPO E O ARQUIVO FOUCAULTIANO EM PRODUÇÕES DA ÁREA DE ENSINO .....	83
A ERA DA DESINFORMAÇÃO: A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO COMBATE À INFODEMIA E À DESINFODEMIA.....	84
INTERCULTURALIDADE, TERRA E CORPO: EDUCAÇÃO E POÉTICA DA LINGUAGEM.....	85
PROJETO BROCANTE: REPOSITÓRIO DE ARQUIVOS DE VIDAS ESCOLARES.....	86
UNIVERSIDADE S.A.: ANÁLISE DE UMA DAS POSSÍVEIS CAUSAS DO AUMENTO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD.....	87





REGISTROS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS.....	88
ENTRE MUSAS E MEDUSAS: ESCRITAS MALDITAS PARA ARTISTAR UMA OUTRA EDUCAÇÃO .....	89
DIÁLOGO ENTRE COMUNIDADE E UNIVERSIDADE: O ATELIER DE HABITAÇÃO SOCIAL COMO OPORTUNIDADE DE DEMOCRATIZAR O DIREITO À CIDADE E À MORADIA .....	91
INTERPELES DE INFÂNCIAS: ENTRE HABITAÇÕES E MOVIMENTOS DA ESCOLA .....	93
A ESCOLA CINCO ANOS DEPOIS: POR UM ESPAÇO MAIS DEMOCRÁTICO E INCLUSIVO .....	95
O LUGAR DO ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO .....	96
DOCÊNCIA INVENTIVA: O QUE DIZEM ESTUDANTES E PROFESSORES ACERCA DA AULA NA MODALIDADE EAD .....	97
O PAPEL DO LETRAMENTO MIDIÁTICO NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE COM BASE NA BNCC .....	98
O CURRÍCULO DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL PARA ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO .....	99
NOVO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA COM O USO DE NUVEM DE PALAVRAS .....	100
INTERTEXTUALIDADE COMO DISPARADORA DO LETRAMENTO E DO LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO ALFAB&LETRAR .....	101
O PLANEJAMENTO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS E A RELAÇÃO COM OS ARQUIVOS .....	102
ARQUIVOS DE DOCUMENTOS ESCOLARES .....	103
ESCOLA COMO RIZOMA: OS VEGANISMOS OU A ONTOFAGIA COMO PRÁTICA TENSIONADORA DOCUMENTADA.....	104
INTÉRPRETES DE LIBRAS E ACESSORIA TEXTUAL: A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DESSES PROFISSIONAIS PARA OS PROFESSORES SURDOS.....	105
PRA VIDA CONTINUAR: DO LUGAR DA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS .....	106
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO E O TRABALHO DOCENTE .....	107
ARTE NA UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES PARA UMA EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA.....	108
RELATÓRIOS DE ATIVIDADES DA CAPES: CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A CRIAÇÃO DA ÁREA DE CONHECIMENTO EM ENSINO DA CÁPES-BRASIL .....	109
CORPOLIVERSO EM AULLAR: SONHAR A LÍNGUA INQUIETANTE DA DOCÊNCIA.....	110
GESTOS QUE FALAM: UMA PESQUISA ARQUIVÍSTICA.....	113
DOCÊNCIA TRAJETIVA: RESISTÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO COM SURDOS .....	114
TRANSPOSIÇÕES E TRANSCRIÇÕES DIDÁTICAS: HIBRIDIZAÇÃO DAS AULAS UNIVERSITÁRIAS NA GOVERNAMENTALIDADE ALGORITMICA .....	116
O QUE PODE UM CURRÍCULO-DANÇANTE? .....	117
PRÊ - ENEM - REVISÃO DAS QUINTAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NO CETI MARIA ANTONIETA.....	118
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DE ESTAGIÁRIOS DO DIREITO: RELATO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	119
O ENSINO PELA ÉTICA DAS VIRTUDES .....	120
A ARTE COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E CRIADORA NA EDUCAÇÃO .....	121
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO A PARTIR DE UMA PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA.....	122
“REALISMO OFENSIVO” NOS ESTUDOS SOBRE RELAÇÕES INTERNACIONAIS NAS ESCOLAS DO VALE DO TAQUARI/RS.....	123
(AUTO)CARTOGRAFIA E LINGUAGENS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	124
MONITORIA NA UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS COM A LITERATURA E COM A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA .....	126

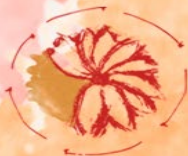


O USO DO AMBIENTE VIRTUAL MOODLE E A INCLUSÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO .....	128
RECORTES DE UMA PESQUISA “COM” AS CRIANÇAS: O QUE ELAS TEM A NOS DIZER SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	129
SALAS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES.....	130
AUTOFICÇÃO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE: A INVENÇÃO DE SI E DO MUNDO A PARTIR DA ESCRITA .....	132
PARA QUE NÃO SE ESQUEÇAM: UM LEVANTAMENTO SOBRE DIFERENTES FORMAS DE ENSINAR NO TERRITÓRIO BRASILEIRO.....	133
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE CARTOGRAFIA .....	134
ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE ARQUIVÍSTICA .....	135
QUANDO TUDO AINDA, PARA AGORA NADA: PROPOSIÇÕES DE UMA DOCÊNCIA INVENTADA NO GESTO DE ESQUECER .....	136
TEMPOS DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS COM UM TEMPO ATENTO E DEMORADO.....	137
TRAÇANDO ENCONTROS POSSÍVEIS .....	138
USO DAS FUNCIONALIDADES DO AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM(AVEA) NA VISÃO DOS DOCENTES DO IFRS CAMPUS BENTO.....	139
EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL E PAULO FREIRE: DIÁLOGOS NA FORMAÇÃO NA SAÚDE .....	141
UMA PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA? ANÁLISE DE ENCAMINHAMENTOS REALIZADOS POR ESCOLAS PARA UMA UNIDADES DE SAÚDE DE PORTO ALEGRE.....	142

## TRABALHOS COMPLETOS

### GT: 1. PESQUISA EM ENSINO

CARTOGRAFAR COMO PROCEDIMENTO ÉTICO, ESTÉTICO E POLÍTICO EM EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA.....	145
A TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS E A GENERALIZAÇÃO DO TEOREMA DE PITÁGORAS: UMA EXPERIÊNCIA INTERMEDIADA PELO SOFTWARE GEOGEBRA.....	156
NOVO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA COM O USO DE NUVEM DE PALAVRAS .....	168
O PAPEL DO LETRAMENTO MIDIÁTICO NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE COM BASE NA BNCC.....	175
PARA QUE NÃO SE ESQUEÇAM.....	184
PROJETO BROCANTE: UMA PESQUISA DE ARQUIVOS ESCOLARES.....	191
O PENSAMENTO DE HENRI WALLON E PROJETO DE VIDA: APROXIMAÇÕES .....	199
“NOVO” ENSINO MÉDIO GAÚCHO: ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO E AS SUBJETIVIDADES NEOLIBERAIS.....	206
UMA ANÁLISE PRELIMINAR COM A ENGENHARIA DIDÁTICA DIANTE DAS ABORDAGENS COMBINATÓRIAS DA SEQUÊNCIA DE PADOVAN .....	220
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO A PARTIR DE UMA PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA.....	226
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ESPAÇO PARA O ENSINO: PERCEPÇÕES DE UMA DISSERTAÇÃO EM ENSINO COM ÊNFASE NAS VIDEOAULAS TUTORIAIS.....	232
A METACOGNIÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM A PARTIR DA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO E DAS AÇÕES .....	242
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DE ESTAGIÁRIOS DO DIREITO: RELATO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	254
QUÍMICA NO COTIDIANO OU QUÍMICA ESCOLAR: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO? .....	265



A PRODUÇÃO CURRICULAR DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO E RELAÇÕES DE GÊNERO: ESTADO DA ARTE.....	274
UM RECORTE SOBRE A INVISIBILIZAÇÃO DE PESSOAS TRANSEXUAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO.....	282
UNIVERSIDADE S.A.: ANÁLISE DE UMA DAS POSSÍVEIS CAUSAS DO AUMENTO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD.....	288

## **GT: 2. INFÂNCIAS E JUVENTUDES**

AUTOMUTILAÇÃO NÃO SUICIDA NA ADOLESCÊNCIA: UMA COMPREENSÃO PSICANALÍTICA DO TRATAMENTO .....	299
--	-----

## **GT: 3. DIFERENÇAS E INCLUSÃO**

(AUTO) CARTOGRAFIA DAS LINGUAGENS DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	310
DIÁLOGO ENTRE COMUNIDADE E UNIVERSIDADE: O ATELIER DE HABITAÇÃO SOCIAL COMO OPORTUNIDADE DE ACESSO À CIDADE E À MORADIA DIGNA.....	320
INTÉRPRETES DE LIBRAS E ACESSORIA TEXTUAL: A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DESSES PROFISSIONAIS PARA OS PROFESSORES SURDOS.....	329
O CORPO ESCOLARIZADO: ENTRE BIOPOLÍTICAS PARA A DIVERSIDADE LGBTI+ E A POTÊNCIA AFIRMATIVA DA DIFERENÇA.....	339

## **GT: 4. CURRÍCULO, ESPAÇO E TEMPO**

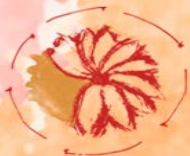
A BNCC: UMA BIOPOLÍTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS .....	349
A DIDÁTICA EM QUESTÃO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O CAMPO.....	359
“PRA VIDA CONTINUAR”: SOBRE O QUE PODEM AS ESCOLAS DO CAMPO .....	371

## **GT: 5. CORPO, ARTE E EXPERIMENTAÇÃO**

INTERCULTURALIDADE, TERRA E CORPO: .....	380
EDUCAÇÃO E POÉTICA DA LINGUAGEM.....	380
FORMAÇÃO ESTÉTICA E ALTERIDADE.....	388
GESTOS QUE FALAM: APROXIMAÇÕES COM O ARQUIVO .....	394
CAPOEIRA E MATRIGESTÃO: PISTAS PARA DESCOLONIZAR A ESCOLA .....	399
ESCOLA COMO RIZOMA: OS VEGANISMOS OU A ONTOFAGIA COMO PRÁTICA TENSIONADORA DOCUMENTADA.....	411

## **GT: 6. AULA, DOCÊNCIA E CRIAÇÃO**

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO DO CONTEÚDO DE CARTOGRAFIA.....	418
NAS TEIAS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: GOVERNAMENTO DA DOCÊNCIA E CAPTURA DA LUTA COLETIVA .....	428
PRÁTICA PEDAGÓGICA DO LER [E DO ESCREVER].....	439
VOCÊ DIRIA QUE, QUANDO O ASSUNTO É NOSSO CÉREBRO, QUANTO MAIS SINAPSES, MELHOR? .....	451
QUANDO TUDO AINDA, PARA AGORA NADA: (PRO)POSIÇÕES DE UMA DOCÊNCIA INVENTADA NO GESTO DE ESQUECER .....	458
O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: MOVIMENTOS DE REEXISTÊNCIA .....	465



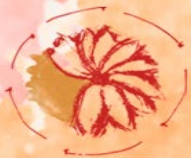
Evento híbrido

III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

# RESUMOS

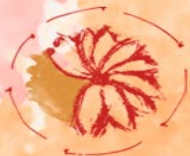


Nome dos autores: Mariana Vale de Brito; Maria Elisabete Bersch; Aline Antunes

## O CUIDADO DE SI E DO OUTRO NA INTERNET

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma das ações desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Alter - Linguagem e Tecnologia Potencializando Redes Colaborativas de Aprendizagem à uma instituição educacional, tendo como objetivo promover desenvolvimento do conhecimento nas áreas da linguagem e da tecnologia. A partir de demandas elencadas junto à equipe diretiva da instituição, em 2023, foi proposto um conjunto de atividades sobre a temática Cyberbullying, com o intuito de discutir a ética, entendida como o cuidado de si e do outro, nas mídias sociais. Na primeira parte da oficina é exibido um episódio da série “Eu e o Universo” - Netflix, o qual retrata uma situação em que adolescentes comentam em uma mídia social e de forma anônima a performance de uma menina que, supostamente, canta mal. Em seguida, esses adolescentes são convidados a refletir sobre seus comentários e a forma como a cantora os receberia. Na sequência, foi proposto que as crianças se dividissem em grupos de 4 e 5 integrantes. Cada grupo recebeu uma notícia abordando uma forma de preconceito. As crianças foram desafiadas a dialogar sobre os pontos principais sobre a notícia. Esse movimento desencadeou reflexões sobre discriminação envolvendo os conceitos de raça, etnia, gênero, classes sociais, entre outros. A segunda oficina leva à ampliação do conhecimento sobre o gênero textual “post de campanha”, bem como a um processo criativo. Neste encontro, as crianças analisam alguns materiais utilizados para promover campanhas e, em seguida, produzem, de forma analógica, uma proposta de post, compondo uma campanha contra diferentes formas de discriminação. Este material é transposto para o formato digital do mesmo gênero textual, ampliando aspectos do letramento digital, uma vez que a ação requer uma adequação de linguagem para um outro suporte de texto. Esta última etapa ocorreu nas dependências da Universidade. Em cada oficina foi possível perceber que as crianças mudaram a forma de se relacionar com os colegas, possivelmente em decorrência do trabalho colaborativo. Pequenas ações, como a atenção que damos para cada criança, a oportunidade de habitar espaços como a universidade, e proposição de exercícios de competência leitora e de escrita, oportunizam novas experiências de vida e, portanto, contribuem para a formação de cidadãos éticos e críticos.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária, Post Campanha, Tecnologia, Projeto de Extensão.



Nome dos autores: Décio Oliveira dos Santos, Fabiane Olegário

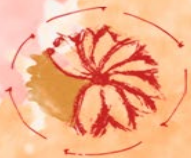
## **OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DA BAHIA**

**Resumo:** As formações continuadas de professores da Educação Básica são relevantes para o aperfeiçoamento da atuação docente, mas, geralmente, não há reflexão sobre o ensino, no que tange ao planejamento docente. Para Nóvoa (1992) é de suma importância que as formações continuadas levem o docente à reflexão sobre suas estratégias de ensino. Este resumo tem como proposta apresentar a pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, e tem como objetivo investigar como o ensino é problematizado nas formações de professores do Anos Finais do Ensino Fundamental, e como os conhecimentos adquiridos na formação docente reverberam no planejamento docente e na prática pedagógica. Os sujeitos de pesquisa serão professores do Ensino Fundamental II, do Colégio Municipal Pedro Batista, situado na cidade de Santa Brígida, Estado da Bahia. No contexto escolar as formações continuadas são organizadas pela equipe gestora da Instituição e também por empresas que prestam serviços de consultoria, vindas de outras cidades, que geralmente apresentam propostas genéricas, sem o prévio conhecimento da realidade pedagógica, na qual os professores estão inseridos. A pesquisa terá uma abordagem qualitativa com tipologia de pesquisa de campo e utilização da técnica Grupo Focal, se valendo dos estudos de Gatti (2005), e como procedimentos metodológicos, a pesquisa fará uso de gravações de áudios, fotografias e observações no decorrer dos encontros entre os professores. Espera-se que, como resultado da pesquisa, as formações continuadas do grupo de professores possam levá-los à reflexão sobre o planejamento e as práticas em sala de aula. E através do exercício reflexivo e compartilhado, espera-se gerar alguma mudança na prática pedagógica dos professores.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Ensino, Planejamento

### **Referências:**

- BIESTA, Gert J.J. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 1-27.



Nome dos autores: Leticia de Freitas Mentiacca

## CAPOEIRA E MATRIGESTÃO: PISTAS PARA DESCOLONIZAR A ESCOLA

**Resumo:** A capoeira é um movimento negro de resistência social, cultural e ancestral, (PINHO, 2021) que foi atravessada pela colonialidade instaurada no Brasil por mais de quatro séculos. Os modos de ser e estar femininos foram limitados e estereotipados, tensionando um movimento de desvalorização das mulheres, as quais representam maioria no quadro de ensino brasileiro. Usando a prerrogativa de pesquisar uma educação decolonial, descolonizante e antirracista, esta pesquisa buscou referências nos modos de ser e estar com e no mundo, ancestrais e afrocentrados propondo pistas educacionais contrárias às encontradas no modelo eurocentrado que conhecemos, traçando linhas de fuga para driblar o sistema ou gingar com o sistema de ensino colonizador que praticamos. A onde a pesquisa se desenvolve pertence à rede pública estadual e está situada no litoral norte do Rio Grande do Sul, banhada pelo mar, de onde podemos refletir acerca do caminho que os povos africanos percorreram na travessia cruel pelo oceano Atlântico. Esta proposta de pesquisa do curso de mestrado profissional do programa PPGEd/UERGS está em desenvolvimento na escola básica, com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que por sua vez é o terreno/terreiro escolhido para oferecer resistência e matrigestar a potência de uma educação política, antirracista e afetuosa (Ribeiro, 2013) (hooks, 2013). A capoeira é apresentada como estratégia metodológica educacional para corpografar, embalar e ori-entar este trabalho para que possamos performar floreios, rasteiras e esquivas na educação, referenciando quem veio antes e valorizando quem virá depois, aos modos de resistência ancestrais (Martins, 2021).

**Palavras-chave:** Capoeira, Educação Antirracista, Escola

### Referências:

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela.** Belo Horizonte: Cobogô, 2021.

PINHO, Osmundo. **Cativeiro:** antinegitude e ancestralidade. Salvador: Editora Segundo Selo, 2021.

RIBEIRO, Katiúscia. **O que é Filosofia Africana?** Investigações epistemológicas acerca de sua legitimidade. 2013. Monografia (Graduação em Filosofia) - Departamento de Filosofia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.



Nome dos autores: Catiane Schaurich, Deniz Alcione Nicolay

## **ABORDAGENS CURRICULARES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIMENTAÇÕES DO ESCRILER NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

**Resumo:** A presente pesquisa tem como principal objetivo investigar a experimentação a escrita na dimensão curricular do Ensino de Ciências, problematizando a produção do conhecimento, a fim de ressignificar as abordagens curriculares com ênfase pós-críticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para conduzir a análise buscamos nos aproximar dos estudos arqueogenealógicos de Foucault (2013). Esse procedimento se origina a partir da união de dois conceitos arqueologia e genealogia “enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade”. (Foucault, 2013, p. 172). Assim, esse método se volta para a análise do “objeto discurso”, tomando o discurso como resultado de enunciados. Pois na vertente dos estudos pós-críticos, não há metodologia específica ou um método que aponte o “passo a passo”. o estudo é constituído com o movimento do pesquisador, criando um caminho metodológico subjetivo. No intuito de ampliar a problematização acerca do tema, bem como analisar reflexivamente as abordagens curriculares da área no respectivo segmento de ensino, buscamos aportes teóricos embasados principalmente nos autores Foucault (2013), Corazza (2012), Chaves (2013), Silva (2022), Lopes (2011), Williams (2013) e Dalarosa (2011) entre outros. Tais autores proporcionaram questionar conhecimentos sobre o Currículo no Ensino de Ciências e as possíveis relações com a experimentação da escrita. O conceito de escrita se refere a escrita-pela-leitura ou leitura-pela-escrita (Corazza, 2012), não remetendo a escrita e a leitura somente à alfabetização ou letramento científico, mas sim como práticas sociais e culturais, bem como a experimentação como condição da aprendizagem no sentido de experimentar/ações. Tais ações convocam o exercício do pensar como matéria de criação, visando a produção da diferença. Nosso trabalho, mobiliza reflexões sobre alguns conceitos que compõem os cadernos do Projeto Escrituras: um modo de ler e escrever em meio a vida, coordenado por Sandra Mara Corazza, a qual trazia a jubilosa ideia de que a educação se faz e se sente com todo o corpo. Dessa forma, associamos os conceitos ao ensino de Ciência, visando tornar as abordagens curriculares do escrever e ler numa “potência da invenção de sentidos” (Dalarosa, 2011, p. 22).

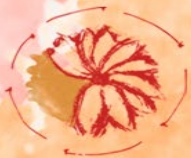
**Palavras-chave:** Currículo, Escrita, Experimentação, Ensino de Ciências

### **Referências:**

CHAVES, Sílvia N. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Caderno de Notas 3**: Didaticário de criação: aula cheia. Coleção Escrituras. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 202 p.

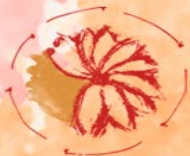




DALAROSA, Patrícia Cardinale. **Caderno de Notas 4**: Pedagogia da tradução: entre bio-oficinas de filosofia. Coleção Escriteiras. 2011. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Cadernos de Notas 1**: projeto, notas e ressonâncias: um modo de ler-escrever em meio à vida. Coleção Escriteiras. Cuiabá: EdUFMT, 2011. 120 p.



Nome dos autores: Renata Passos Machado Vieira, Francisco Regis Vieira Alves, Paula Maria Machado Cruz Catarino

## UMA ANÁLISE PRELIMINAR COM A ENGENHARIA DIDÁTICA DIANTE DAS ABORDAGENS COMBINATÓRIAS DA SEQUÊNCIA DE PADOVAN

**Resumo:** A presente pesquisa realiza uma análise preliminar referente às abordagens combinatórias da sequência de Padovan. Desse modo, tem-se uma investigação desses números diante de interpretações combinatórias encontradas na literatura, perante a metodologia de pesquisa da Engenharia Didática. Com isso, foram realizados levantamentos bibliográficos em torno dessas abordagens via ladrilhamentos, com o objetivo de apresentar ao leitor novas formas de visualização dos números pertencentes à sequência de Padovan. Vale destacar que a Engenharia Didática é uma metodologia de pesquisa de vertente francesa, com o viés de desenvolver um projeto, o qual se apoia em conhecimentos científicos, aceita a submissão de determinado tipo de controle e trabalha com objetos mais complexos (Artigue, 1988). Dividida em quatro fases, a Engenharia Didática possui a análise preliminar como primeira fase, destinando à realização do levantamento bibliográfico em torno do objeto de estudo, desenho das tarefas e situações que serão realizadas, ocorrendo assim um planejamento do projeto. Além disso, ocorre uma análise geral referente aos aspectos históricos-epistemológicos do conteúdo que será investigado (Artigue et al., 1995). Com isso, tem-se uma discussão em torno dos trabalhos de Tedford (2019) e Vieira, Alves e Catarino (2022), relatando as interpretações combinatórias da sequência de Padovan. A motivação dessa pesquisa deu-se pelo surgimento de novas interpretações combinatórias referentes à sequência de Fibonacci. Diante disso, foram investigadas distintas formas de visualizações em torno dos números de Padovan, por apresentarem parentesco com os números de Fibonacci. Para trabalhos futuros, busca-se a realização das demais fases da Engenharia Didática em cursos de formação inicial de professores, associando a História da Matemática e o ensino de sequências numéricas recorrentes.

**Palavras-chave:** abordagem combinatória, engenharia didática, sequência de Padovan

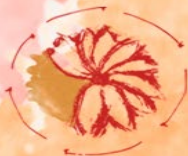
### Referências:

ARTIGUE, M.; DOUDAY, Ingénierie; MORENO, Luis; GÓMEZ, Pedro. **Ingeniería Didáctica en Educación Matemática**: Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. México: Grupo Editorial Iberoamérica, 1995.

ARTIGUE, M. Ingénierie didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 9, n. 3, p. 281-308, 1988.

TEDFORD, S. J. Combinatorial identities for the Padovan numbers. **The Fibonacci Quarterly**, n. 57, p. 291-298, 2019.

VIEIRA, R. P. M.; ALVES, F. R. V.; CATARINO, P. M. M. C. Combinatorial interpretation of numbers in the generalized Padovan sequence and some of its extensions. **Axioms**, v. 11, n. 11, p. 1-9, 2022.



Nome dos autores: JOSE ALCY DE PINHO MARTINS

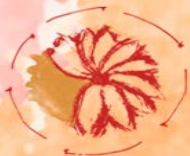
## **EDUCAÇÃO E CRONOBIOLOGIA: UM BINÔMIO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

**Resumo:** A cronobiologia é a investigação desses ritmos e seus efeitos principalmente nos humanos. Neste trabalho científico, discute-se a influência da relação entre cronobiologia e educação na aprendizagem e no desenvolvimento educacional. Explorando como a compreensão da cronobiologia pode levar a práticas pedagógicas mais eficazes, promovendo um ambiente educacional favorável ao aproveitamento máximo do potencial dos estudantes. Neste trabalho, pretende-se verificar a relação entre a cronobiologia e a educação, compreendendo como a mistura desses elementos podem melhorar a eficácia do processo educacional. Foi realizada pesquisa revisando a literatura científica existente sobre cronobiologia e educação. Com busca em artigos científicos, livros, teses e dissertações. A questão do sono é ponto de grande importância para crianças e jovens devido os mesmos estarem passando por um processo de evolução biológico. A privação do sono e a falta de vigília adequada podem comprometer significativamente esses processos de consolidação da memória. A qualidade do sono e a vigília adequada desempenham um papel crucial na consolidação da memória e no desempenho cognitivo. Estudos têm mostrado que a falta de sono está associada a dificuldades na retenção e no acesso a informações previamente aprendidas, prejudicando a memória de curto prazo e a capacidade de aprendizagem. Além disso, a privação do sono pode levar a problemas de atenção, concentração e raciocínio, afetando negativamente o desempenho cognitivo. Durante o sono, o cérebro realiza uma série de processos essenciais para a consolidação das informações aprendidas ao longo do dia. Além disso, a privação do sono e a falta de vigília adequada podem ter impactos negativos na capacidade cognitiva e no funcionamento mental. Conclui-se que a cronobiologia e educação oferecem uma nova perspectiva para a aprendizagem e desenvolvimento educacional de crianças e jovens, permitindo que educadores e instituições projetem práticas pedagógicas mais eficazes. Podemos otimizar o processo de aprendizagem, melhorar o desempenho acadêmico e promover um ambiente educacional mais saudável e produtivo, pois à medida que se trabalha a cronobiologia juntamente com a educação os objetivos são alcançados mais eficazmente.

**Palavras-chave:** Sono, Crianças, Jovens, Aprendizagem

### **Referências:**

- CARSKADON, M. A., & DEMENT, W. C Normal human sleep: An overview. *In.: Principles and Practice of Sleep Medicine*, Elsevier Saunders, 5th ed., pp. 16-26, 2011.
- CURCIO, G., FERRARA, M., & DE GENNARO, L. Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Reviews*, 10(5), 323-337, 2006.
- GARAULET, M., ORTEGA, F. B., et al. Short sleep duration is associated with increased obesity markers in European adolescents: Effect of physical activity and dietary habits. The Helena study. *International Journal of Obesity*, 35(10), 1308-1317. 2011.

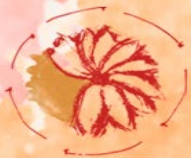


Nome dos autores: Taciana Uecker, Leandra Bôer Possa.

## **[DES]EMARANHANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Resumo:** Apresenta-se um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Entre infância, escola e inventividade: [des]emaranhando à docência na Educação Infantil”, em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Na pesquisa problematiza-se: como pensar as posições de docência junto de três fios: infância, escola e inventividade, e, como esses fios se tornam potência para produzir outras e novas relações com as crianças e inspirar [outros] docentes? No desenvolvimento da pesquisa está-se movimentando e produzindo [des]emaranhados, expressão utilizada para dizer dos inéditos possíveis dos entre, com e dos fios do trabalho com a infância. Fios que inspiram. Fios que escrevem. Fios que bordam. Fios que marcam, delimitam e traçam. Os fios que se movimentam, expressam vidas, cenas, sentimentos, possibilidades e experiências. Em um processo de escrita-movimento de quem perambula pelos fazeres da Universidade, da Escola, da Educação Infantil, dos sujeitos adultos e pequenos, das diferentes infâncias e crianças, das possibilidades, potências e tensões. Para a construção da materialidade reuniu-se um conjunto de instantâneos-demorados da trajetória enquanto professora na educação infantil, sendo esta uma metodologia-invenção para problematizar à docência, a qual operamos na analítica com ferramentas-conceituais na perspectiva pós-estruturalista e filosofia da diferença. Nesse [des]emaranhar objetiva-se problematizar à docência, suas produções e posições, a partir de três fios que se articulam - infância, escola e inventividade. Diante dessa produção espera-se que os docentes da educação infantil consigam perceber essas posições na sua docência e que juntos possamos tencionar e [des]emaranhar suas práticas para produção de outras relações com a infância[s] e a escola. Um [des]emaranhar que não termina em nó, mas em um laço que pode ser des/re-feito tantas vezes que for possível e necessário.

**Palavras-chave:** Escola, Educação Infantil, Inventividade, Docência

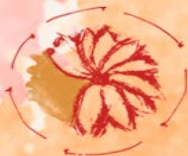


Nome dos autores: Gustavo dos Santos Rodrigues

## ESCRITA CRIATIVA EM AMBIENTE DIGITAL

**Resumo:** Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado, que tem como objetivo desenvolver um objeto de aprendizagem que possa dar suporte aos professores de língua portuguesa no que tange a produção textual. A escrita é uma expressão fundamental para que possamos explicar nossos pensamentos, opiniões e, principalmente, a forma como vemos o mundo. Isso só ocorre porque cada um, dentro de suas vivências, carrega consigo o que podemos chamar de “bagagem de vida”, aquilo que será responsável pela maneira como iremos encarar o mundo e, assim, dispor de informações importantes para entregar ao exterior nossas impressões. Koch (1995), em seus estudos, exemplifica a escrita e a produção textual através não apenas dos conteúdos semânticos, decorrentes da ativação dos processos e estratégias cognitivas, mas, também, da interação de acordo com as práticas socioculturais, mencionadas anteriormente. Embora a escrita seja de fato importante para a educação, nem todos sentem-se à vontade com as burocracias que ela demanda, como atenção e paciência. Em virtude dessa observação, fundamenta-se a hipótese desta pesquisa. Desse modo, justifica-se este trabalho por desenvolver um objeto de aprendizagem em formato digital possível de utilização por alunos a fim de que eles explorem os diversos gêneros textuais a partir de suas vivências e experiências. Todavia, para que esta pesquisa fosse viabilizável, as fanfictions foram escolhidas após ser entendido que elas fazem cada vez mais parte da vida dos adolescentes inseridos no mundo da leitura e escrita. Elas surgem do termo dado ao gênero cujo principal predicado seria textos ficcionais escritos por fãs que se inspiraram em histórias já existentes e fazem parte do universo juvenil de uma forma muito presente. Assim para a construção do objeto de aprendizagem desta pesquisa, que se caracteriza por ser um instrumento auxiliador na constituição dos conhecimentos textuais daqueles que a utilizam. Assim, para que se possa alcançar o objetivo estabelecido, o estudo de caso, que se baseia na identificação de um problema, no levantamento de dados, análise das variáveis e, por consequência, na sua solução, é a metodologia utilizada para ele. Por fim, a fundamentação teórica se concentra a partir da perspectiva de autores que pesquisaram sobre escola, sociedade e suas relações como Laval (2019), Masschelein, Simons (2017), Chamayou (2020), entre outros autores que estão inseridos nos estudos desse presente trabalho.

**Palavras-chave:** Fanfictions, Gêneros textuais, Escrita criativa



Nome dos autores: Cláudia Patrícia Nunes Almeida, Angélica Vier Munhoz, Fabiane Olegário

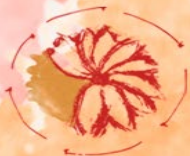
## **O ARQUIVO CULTURAL DO CICLO DO MARABAIXO COMO FORÇA/POTÊNCIA NO ENSINO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ**

**Resumo:** Este estudo é decorrente da investigação de Doutorado e tem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES/CNPq). A pesquisa visa investigar o Ciclo do Marabaixo - movimento cultural Afroamapense a partir do potencial que este movimento cultural possui para as práticas curriculares locais e assim dar visibilidade a este arquivo. O evento é uma festividade com ritos religiosos e profanos, em honra ao Divino Espírito Santo e à Santíssima Trindade. Dessa forma, a pesquisa traz a seguinte problemática: De que modo a produção e reapropriação de arquivos dos saberes do Ciclo do Marabaixo, poderia colaborar para práticas curriculares no Instituto Federal do Amapá- Campus Santana, no que tange a valorização, preservação e reconhecimento da cultura Afroamapense? A investigação toma como procedimento metodológico o arquivo, a partir de Foucault, o qual caracteriza-se como um conjunto de regras que permite o aparecimento, a ativação e o apagamento de determinados mecanismos veridictivos, cujos ecos se prolongam no presente (Foucault, 2020). Logo, iniciou-se o arquivamento dos documentos rastreados no banco de dissertações e teses da CAPES sobre o tema o Ciclo do Marabaixo. O segundo procedimento consistiu em promover uma oficina, com professores do Instituto Federal do Amapá- Campus Santana e uma exposição visual sobre o Ciclo do Marabaixo, com vistas a provocar uma reflexão sobre a potência desse arquivo para o campo curricular. A pesquisa toma como suporte teórico, estudos de Ribeiro (2021), Krenak (2020), e Munduruku (2009), uma vez que esses tomam a cultura como “força”, que constituem os nossos “corpos”, fazendo parte da natureza. Integram também aos estudos os textos de Silva e Hall (2014) que comentam, que a cultura ao produzir sentidos, com os quais nos identificamos, constroem identidades. Os apontamentos de hooks (2017; 2019), Candau (2014) e Nascimento (2016), nos ajudam a refletir sobre o processo de apagamento da cultura afro, em defesa de manter viva esta cultura nas práticas de ensino. O gênero carta foi escolhido como procedimento de escrita da tese, por esse possuir um caráter arquivista. A pesquisa encontra-se no estágio intermediário de desenvolvimento e conclusão. Acredita-se que seus resultados poderão colaborar para a (re)criação e (re)atualização de um arquivo sobre o Ciclo do Marabaixo, e por fim engendrar a importância dessa cultura nas práticas curriculares do Instituto Federal do Amapá.

**Palavras-chave:** Arquivo, Cultura, Marabaixo, Práticas curriculares

### **Referências:**

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flavio (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Florense, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora MF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos Deuses**: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. 2ª ed. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

RIBEIRO, Djalma. **Cartas para minha avó**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD. **Identidade e diferença(org.)**: A perspectiva dos estudos culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.



Nome dos autores: Renata Teófilo de Sousa, Maria Graciene Moreira dos Santos,  
Francisco Regis Vieira Alves

## **A TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS E A GENERALIZAÇÃO DO TEOREMA DE PITÁGORAS: UMA EXPERIÊNCIA INTERMEDIADA PELO SOFTWARE GEOGEBRA**

**Resumo:** Este trabalho é voltado para a Generalização do Teorema de Pitágoras, dada sua relevância para compreender outros tópicos de Geometria e sua recorrência em avaliações externas. Algumas dificuldades em Geometria podem ser minimizadas com abordagem via softwares. Destacamos aqui o GeoGebra, por possuir linguagem simples e usabilidade intuitiva, possibilitando a relação entre Álgebra e Geometria (Abar, 2020). O GeoGebra fornece suporte à metodologia do docente, viabilizando a compreensão de problemas a partir de recursos visuais e manipuláveis (Abar, 2020) e seu uso possibilita visualizar situações imagináveis, que não poderiam ser compreendidas em problemas feitos à mão (Sousa; Azevedo; Alves, 2021). Este trabalho objetiva apresentar o desenvolvimento de uma atividade sobre a Generalização do Teorema de Pitágoras com o aporte do GeoGebra. A metodologia usada foi a pesquisa qualitativa e exploratória, a partir de um relato de experiência. Para a atividade, amparamo-nos na Teoria das Situações Didáticas (Brousseau, 2008), que busca tornar o estudante um protagonista de sua aprendizagem. A atividade foi desenvolvida com 18 alunos de uma Escola Profissionalizante no interior do estado do Ceará, em abril de 2023. Os estudantes foram selecionados por apresentar dificuldades no tema, identificadas por meio de simulado escolar. Sua implementação foi uma intervenção do docente para compreender tais dificuldades e esclarecê-las com apoio do GeoGebra. Nos resultados, identificamos como dificuldades dos estudantes: (a) identificar os lados do triângulo retângulo (catetos e hipotenusa); (b) entender que não há alteração nas medidas dos lados caso o triângulo seja rotacionado e/ou transladado. Verificamos que a Generalização do Teorema de Pitágoras via software GeoGebra foi bem aceita pelo grupo, sendo um recurso que associou Álgebra e Geometria de forma visual, despertando a percepção dos elementos que compõem um triângulo retângulo.

**Palavras-chave:** Teorema de Pitágoras, GeoGebra, Teoria das Situações Didáticas

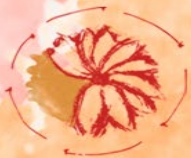
### **Referências:**

ABAR, C. A. A. A Transposição Didática na criação de estratégias para a utilização do GeoGebra. **Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo**, v. 9, n. 1, p. 59-75, 2020.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas:** conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

SOUSA, R. T.; AZEVEDO, I. F.; ALVES, F. R. V. O GeoGebra 3D no estudo de Projeções Ortogonais amparado pela Teoria das Situações Didáticas. **JIEEM**, v. 14, n. 1, p. 92-98, 2021.





Nome dos autores: Viviane Ines Weschenfelder, Jéssica Caroline da Silva Terra

## **A COMPOSIÇÃO DO LABDOC EQUIDADE RACIAL: PESQUISA E FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO VALE DO SINOS/RS**

**Resumo:** A comunicação apresenta e coloca em discussão os primeiros resultados do trabalho desenvolvido junto ao Laboratório de Docências Contemporâneas - LABDOC Equidade Racial. Com o objetivo de criar uma rede de professores/as do Vale do Sinos engajados com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a equidade racial, o LABDOC foi criado em 2022 a partir da execução de uma pesquisa com financiamento da FAPERGS e conectado com uma investigação maior, com recursos do CNPq. A pesquisa que originou o LABDOC Equidade Racial teve como objetivo desenvolver com professores/as de Ensino Fundamental práticas pedagógicas inovadoras que trabalhem a diversidade étnico-racial na interface com as metodologias ativas e as tecnologias digitais, promovendo a equidade racial no Vale do Rio Sinos. Para a composição do grupo, foram contatadas as 14 secretarias municipais de educação da região, para apresentação do projeto e solicitação para indicação de até cinco docentes da rede. Ao longo de 2022, 35 docentes de 10 municípios participaram do curso de pesquisa e formação, constituindo um grupo de professores/as negros/as e brancos/as, com experiência docente relevante e comprometidos com a temática da ERER. A partir dessa composição, foram realizados 10 encontros de duas horas, sendo nove ocorridos no formato online, pelo Google Meet. Considerando os estudos e a elaboração de projeto pedagógico para ser implementado no contexto escolar de cada participante, o curso resultou em certificação de 40 horas. Os encontros trouxeram diferentes abordagens sobre a temática e explorou metodologias ativas, incentivando o pertencimento, a troca entre pares e o encontro como exercício de pensamento, em uma perspectiva de laboratório. A experiência do primeiro ano do LABDOC Equidade Racial mostrou que em todas as redes de ensino participantes, os/as docentes ainda enfrentam desafios para o trabalho com a ERER, pois muitos/as atuam de forma solitária em suas escolas. Alguns docentes relataram se sentirem receosos de abordar temas que englobam os direitos humanos. Deste modo, o trabalho do LABDOC evidenciou ser produtivo não apenas para a formação continuada de cada participante, mas também para o fortalecimento dos/as professores/as em seu compromisso ético e político com a equidade racial. Por fim, cabe destacar a importância da universidade como articuladora de um trabalho em rede. Com a pesquisa e a extensão, a IES pode fomentar as trocas e o avanço da qualidade da educação.

**Palavras-chave:** Equidade Racial, Docência, Educação das Relações Étnico-Raciais, Formação de professores



Nome dos autores: Eliada Mayara Alves Krakhecke, Dulce Mari da Silva Voss, Maria Cecília Lorea Leite

## A PRODUÇÃO CURRICULAR DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO E RELAÇÕES DE GÊNERO: ESTADO DA ARTE

**Resumo:** O trabalho aborda a produção curricular dos cursos de Direito no que tange às relações de gênero. Tem como objetivo apresentar os resultados do estado da arte das produções científico-acadêmicas que tratam da temática/problemática. Busca evidenciar a relevância das relações de gênero nos currículos e práticas pedagógicas que orientam a formação dos/as bacharéis de Direito. Observa-se que a atuação desses profissionais demanda o enfrentamento às situações de desigualdade e discriminação de gênero no decorrer do exercício profissional. O estado da arte foi realizado nas bases de dados: catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e periódicos nas áreas de Educação e Direito. Os resultados confirmaram a escassez de trabalhos sobre o tema pesquisado. Isso ocorre porque os estudos sobre os currículos dos Cursos de Direito não privilegiam as relações de gênero na formação dos/as bacharéis. A análise ampara-se na linha teórico-epistemológica e metodológica pós-estruturalista, com base em Foucault (2006, 2014), estudos sobre política curricular e currículo (Lopes, 2006; Corazza, 2013) e produções teóricas sobre as relações de gênero (Butler, 2021; Paraíso, 2016). Ressalta-se que a inclusão das relações de gênero na produção curricular dos Cursos de Direito é essencial para garantir uma formação jurídica mais abrangente e sensível às demandas da sociedade. Nesse sentido, é fundamental questionar as relações de poder-saber que atravessam o currículo do Curso de Direito. Ao fazê-lo, abrem-se possibilidades para a desconstrução das normas preestabelecidas e de novas perspectivas.

**Palavras-chave:** Relações de gênero, Produção curricular, Cursos de Direito.

### Referências:

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

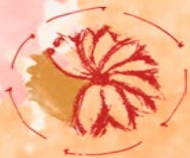
CORAZZA, Sandra. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In.*: BARBOSA, A. F. M. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 18<sup>a</sup> ed. V. 2. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 103-143.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, set./dez, p. 388-415, 2016.



Nome dos autores: Mariane Inês Ohlweiler

## FORMAÇÃO ESTÉTICA E ALTERIDADE

**Resumo:** O tema central deste trabalho é a formação, mais especificamente a formação estética atrelada ao conceito de alteridade. A humanidade é constituída pela alteridade, mas parece haver uma necessidade de lembrar os sujeitos sobre a existência do outro, o alter, quando na verdade só existimos graças a ele. É graças ao outro, à percepção da alteridade que constituímos nosso eu. No que tange às práticas educativas, tanto os processos pedagógicos intencionais quanto os processos autoformativos perpassam encontros com a alteridade, afinal, as práticas educativas são por excelência encontros com o outro. Fruto de uma pesquisa em andamento, ainda em fase inicial de estudo e levantamento teórico, este trabalho se propõe a discutir os conceitos de formação estética, experiência e alteridade pelo viés de diferentes autores, quais sejam, Henri Bergson, Nadja

Hermann, Michel Foucault e Jorge Larrosa. A experiência estética tende a constituir-se como momentos atrelados ao campo dos afetos, quanto mais afetados somos em processos de formação - sejam eles em espaços formais ou informais de aprendizagem -, mais potentes tendem a ser os resultados. Compreendendo processos que convocam esteticamente os sujeitos, adentra-se também no terreno da ética, tão necessária em tempos que o convívio e reconhecimento do outro precisam ser reiterados. O entrelaçamento das áreas de Filosofia, Literatura e Estética com a Educação - no que tange aos processos formativos - permite concluir que a educação estética e a sensibilização voltada à alteridade, podem ser permeadas por diferentes artefatos culturais, inclusive por artefatos que possuem um caráter marginal de legitimação social e cultural.

**Palavras-chave:** Formação estética, Experiência, Alteridade

### Referências:

BERGSON, Henri. **Matéria e memória** - Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. A linguagem ao infinito. *In.*: FOUCAULT, Michel. **Estética, Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Ditos e Escritos III. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2009. p. 47-59.

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

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.



Nome dos autores: Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju

## LITERATURAR EM MEIO À EDUCAÇÃO

**Resumo:** Trata-se uma tese que tematiza o literaturar em meio a Educação. Tramado pelas forças frágeis de uma professora-pesquisadora, habitante do Ensino Médio, atravessada frente e verso pela Literatura; assume pela docência que pesquisa (Matos et al., 2015) tensionar a servidão e o utilitarismo esvaziadores das experiências de leitura e de escrita. A temática do literaturar é disparada “pela escritura, literatura-se.” (Corazza, 2020, p. 25): um fio que escapa da Rede de Pesquisa Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação e desdobra-se em experimentações de modos outros de ler e escrever (Garcia, 2022). A tese *Literaturar em meio a Educação* alinha-se com o tema do evento “Aula como espaço ético-estético-político”, ao reivindicar - pelo literaturar- condições para ainda ler, escrever e pensar em meio a Educação. Assim, o objetivo da pesquisa é perscrutar uma fruição literária e filosófica pela escritura que literatura. Opera-se, conceitualmente, arrastando uma multiplicidade de leituras literárias (Hilst 2017; 2018; 2018a; 2018b), cuja incidência sobre as noções de escritura (Barthes, 2012) e (Blanchot, 2011); forjam uma linha de experimentação pela escritura de uma obscenidade lingual. Toma-se o ensaio (Skliar, 2014), como um método de pesquisa, que assume a escrita para disparar uma aventura intelectual em torno da seguinte problematização: o que se passou ao perscrutar uma fruição literária e filosófica? Os resultados parciais indicam a partir de uma linha de experimentação - a escritura da obscenidade lingual - que salta entre as multiplicidades de leituras literárias e as noções de escritura - pode-se investir na feitura de tipologias de leitura e escrita como um modo para disseminar uma fruição literária e filosófica; ela mesma uma “obscenidade” tramada para fazer enfrentamento, mínimo, à servidão e ao utilitarismo da leitura e da escrita em Educação.

**Palavras-chave:** Literaturar, Escritura, Fruição Literária e Filosófica, Pedagogia da diferença, Leitura e Escrita

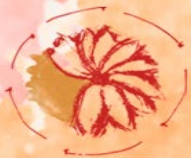
### Referências:

BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In.: BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução Mário Laranjeira. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. p. 26-29.

BLANCHOT, Maurice. Ler. In.: BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 207-215.

CORAZZA, Sandra Mara. Obsolescência e o vírus da docência. In.: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; LULKIN, Sergio Andrés (Org.). **Por que esperamos:** [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]. Porto Alegre: UFRGS, 2020. 22-30 p.

GARCIA, Wladimir. Escrileituras: o multifacetado da multiplicidade na formação pedagógica e no pensamento. In.: AQUINO, Julio Groppa; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues de; ZORDAN, Paola. **Sandramaracorazza:** obras, vidas etc. Porto Alegre: UFRGS Rede Escrileituras, 2022. p. 770-778



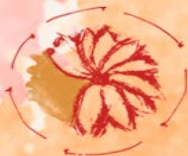
HILST, Hilda. **Da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 581 p.

HILST, Hilda. **Da prosa**. V. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 430 p.

HILST, Hilda. **Da prosa**. V. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2018a. 452 p.

HILST, Hilda. As aves da noite. *In.*: HILST, Hilda. **Teatro completo volume I**: As aves da noite seguido de O visitante. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2018b. p. 31-102.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2014. 238 p.



Nome dos autores: Vanessa Brandão de Vargas, Jane Herber, Eniz Conceição Oliveira

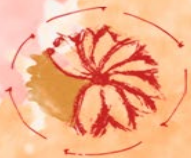
## **ALGUNS RESULTADOS DO PROJETO DE PESQUISA “A FORMAÇÃO DOS NORMALISTAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: SABERES E PRÁTICAS”**

**Resumo:** Este resumo apresenta alguns dos resultados do Projeto de Pesquisa “A formação dos normalistas e o ensino de ciências: saberes e práticas”, aprovado pela chamada MCTIC/CNPq n.º. 05/2019 - Programa Ciência na Escola, o qual teve como objetivo geral investigar como as práticas e saberes docentes de Ciências, poderiam contribuir para a formação de estudantes de um curso de Ensino Médio Normal. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio Normal, de uma Escola Estadual do RS. Foram contempladas as seguintes questões norteadoras: Qual a concepção de Ciências dos alunos dos 2º e 3º anos do curso Normal da escola em que se realiza a pesquisa? Quais os saberes necessários na área das Ciências da Natureza para a docência nos Anos Iniciais? Como as atividades investigativas podem auxiliar na formação dos normalistas, considerando as diretrizes da Educação Básica? O grupo de pesquisadores considera que, quando possibilitamos aos educandos atividades diferenciadas, utilizando metodologias ativas para o ensino, as quais contribuem com o processo de ensino e de aprendizagem, buscando contemplar a investigação desde os Anos Iniciais, viabiliza a Alfabetização Científica (AC). Assim possibilita-se que os saberes sejam desenvolvidos ao longo da formação em um processo contínuo de ação-reflexão-ação na prática docente (Tardif, 2012). Desse modo, a proposta de pesquisa contemplou a observação participante, pois foi acompanhado o trabalho desenvolvido pelas professoras de Didática das Ciências da Natureza. A pesquisa foi desenvolvida em sete etapas. Na quinta etapa foi elaborado de um portfólio, que é o objeto de estudo de deste trabalho, com atividades experimentais relacionadas ao ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este, teve enfoque principal atividades calcadas nas Unidades Temáticas “Terra e Universo”, “Matéria e Energia” e “Vida e Evolução” da Base Nacional Comum Curricular. A proposta foi embasada na pesquisa qualitativa, contemplada na pesquisa-ação, utilizando como referência Thiollent (2011) e os dados coletados foram analisados, mediante Análise Textual Discursiva (ATD). Como resultados dessa pesquisa destaca-se uma dissertação de mestrado do PPGECE da Univates, um produto educacional, um site e um e-book, com atividades experimentais investigativas para a Educação Infantil e Anos Iniciais, elaboradas pelos estudantes do Ensino Médio Normal em parceria com o grupo de pesquisa da Univates.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências, Ensino Médio Normal, Atividades Experimentais, Alfabetização Científica

### **Referências:**

- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: 2012.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez editora, 2011.

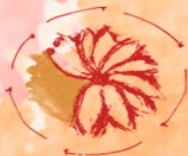


Nome dos autores: Elisandro Rodrigues

## PRÁTICA PEDAGÓGICA DO LER [E DO ESCREVER]

**Resumo:** Este breve ensaio é um texto-aula. Texto elaborado enquanto pensamento de docência para o desenvolvimento de uma aula no campo da educação e da saúde. É um pequeno exercício de anotação sobre as práticas pedagógicas do ler e do escrever. O texto divide-se em três movimentos: biblioteca viva; o ato de ler | caixa de leitura e por fim debruçar-se. O primeiro tópico desloca o pensamento com as seguintes questões: O que é ler? Como lemos? Como lemos em saúde? E, pergunta-se: o que é necessário para pensar e dar uma aula sobre esse tema? Na montagem do texto desloca-se por essa pergunta entrando nas bibliotecas de Benjamin, Muriel Pic e Alberto Manguel. É uma caminhada pelas leituras para a escrita de um texto, é uma relação entre leitor e texto e o que de condições de possibilidade essa leitura produz enquanto escrita. O segundo tópico desse ensaio dialoga com um texto intitulado “pequenas caixas de leitura” em que Didi-Huberman dialoga com os modos de ler de Benjamin. O ato de ler, de abrir nossas caixinhas de leitura, não só dos textos acadêmicos, mas também de outras áreas, pode ter a função de abrir nossos olhos e provocar esse movimento de um pensamento que rompe com fronteiras, de despertar outras conexões possíveis com o que estamos pensando. O terceiro tópico, debruçar-se, encerra o ensaio falando sobre os movimentos de debruçar-se sobre a leitura e a escrita enquanto prática pedagógica. Isso quer dizer que a leitura é um exercício enquanto ensino e aprendizagem de um determinado conhecimento. É perceber o processo educativo e ver as ferramentas que estamos utilizando para aprender, enquanto quem toma para si o processo de pensar sobre o que está fazendo. Debruçar-se sobre a leitura como uma prática cotidiana de quem pensa sobre o que está lendo. O gesto de debruçar-se sobre um texto é tomar a leitura como apropriação, como parte de nós enquanto leitores e enquanto escritores. Que peguemos a leitura na mão para realizarmos com nossos textos lidos e escritos uma leitura atenta, um demorar-se no texto enquanto exercício e prática acadêmica.

**Palavras-chave:** Escrita, Leitura, Montagem, Prática pedagógica



Nome dos autores: Paulo Henrique Vieira de Macedo, Rogério José Schuck, Adriano Edo Neuenfeldt

## **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ESPAÇO PARA O ENSINO: PERCEPÇÕES DE UMA DISSERTAÇÃO EM ENSINO COM ÊNFASE NAS VIDEOAULAS TUTORIAIS**

**Resumo:** A modalidade de Educação a Distância (EaD) tem ampliado o espaço de atuação em termos de ensino. O objetivo deste estudo é apresentar algumas características decorrentes de uma dissertação na área de Ensino sobre as videoaulas tutoriais como objeto digital na modalidade EaD. As videoaulas tutoriais podem ser conceituadas como a junção de elementos multimodais digitais alinhados ao gênero textual tutorial, que empreende dinamicidade numa linguagem direcionada a um determinado público (Gomes, 2010), (Santiago, 2013), (Sumiya, 2017). Essa definição envolve um mister de alguns estudos dissertativos e teses. Diante a metodologia segue a abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica, debruçando-se na verificação das categorias emergentes de uma dissertação que tomou a fenomenologia como horizonte de possibilidades sobre o uso das videoaulas tutoriais por docentes formadores na EaD. Os principais resultados e discussões apontam que os objetos digitais de ensino, especificamente as videoaulas tutoriais, distribuem-se em categorias emergentes que elegem os ambientes virtuais da modalidade EaD como possibilidades que podem ser geradas através da necessidade da presença de docentes e mediadores educacionais cada vez mais especializados sobre a ótica desse elemento formativo. Com isso, concluiu-se que os pontos pertinentes no decorrer das anotações afluem que a EaD é um espaço fértil para utilização de novas práticas de objetos digitais ou aperfeiçoamento dos mesmos, oportunizando uma multiplicidade de olhares estéticos no trabalho de docentes, mediadores, designer educacionais, e até mesmo profissionais de outras áreas que têm o Ensino na EaD como meio para criação de práticas inovadoras.

**Palavras-chave:** Ensino, Aprendizagem, Educação a distância, Videoaulas Tutoriais, Inovação

### **Referências:**

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais:** leituras e escrita na era digital. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2010.

SANTIAGO, Márcio Sales; KRIEGER, Maria da Graça; ARAÚJO, Júlio. O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 381-402, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/84561>. Acesso: 12 abr. 2023.

SUMIYA, Aline Hitomi. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de Francês como língua estrangeira por adolescentes.** 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-03042017-123457/pt-br.php>. Acesso em: 10 abr. 2023.





Nome dos autores: Marcolino Sampaio dos Santos, Suzana Feldens Schwertner

## **O LUGAR DA INCLUSÃO NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, CAMPUS XX.**

**Resumo:** A inclusão na educação se refere ao processo de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou origens, tenham igualdade de oportunidades para aprender e participar ativamente do ambiente escolar. A inclusão educacional visa eliminar as barreiras físicas, sociais e pedagógicas que podem impedir o acesso, a participação e o progresso de estudantes com necessidades especiais ou diversas. No entanto, para que a inclusão possa ocorrer no ambiente escolar a formação de professores desempenha um papel crucial na promoção da inclusão efetiva. Considerando-se que a formação inicial do professor é elemento fundamental para o desenvolvimento da sua prática docente, surgiu esta proposta de investigar: “Qual o lugar da inclusão no processo formativo dos professores egressos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia, campus XX?” O objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar as concepções de inclusão na formação dos egressos do curso de Letras da UNEB. Para tanto, a presente pesquisa centra-se em perspectivas teóricas, a partir de estudos desenvolvidos sobre as temáticas: currículo (Silva, 2011; Sacristán, 2017); formação de professores (Pimenta, 2012; 2019; Tardif, 2018; Gatti, 2014); e inclusão (Veiga-Neto, 2011; Candau, 2015; Hattge, 2014; Lopes, 2013;). Quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa e foi realizada por meio de uma pesquisa narrativa, utilizando-se da escrita de cartas, com dez professores egressos da primeira turma do curso de Licenciatura em Letras nessa universidade. Trazer ao placo essas discussões a respeito do currículo, inclusão e formação de professores são indispensáveis para que a escola seja um espaço onde as diferenças possam ser vistas como uma oportunidade de diálogo e descobertas, e não como problemas e promotora de exclusão. Acredito que esta pesquisa conseguiu alcançar os objetivos propostos inicialmente, pois foi possível conhecer o lugar da inclusão no percurso formativo dos egressos do curso de Letras. Todos os professores investigados narram que não tiveram nenhum componente que discutisse a temática da inclusão durante o processo de formação. Desta forma, podemos concluir que nos últimos anos avançamos muito no quesito legislações para a educação inclusiva, mas a pesquisa constatou que nem sempre estas legislações são efetivadas no cotidiano das salas de aula, sobretudo no currículo formativo dos professores.

**Palavras-chave:** Inclusão, Processo formativo, Egressos do curso de letras

### **Referências:**

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz (Org.). **Educação:** temas em debate. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.



GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. 2014. 186 fl. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

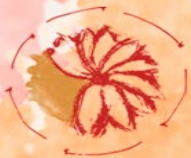
PIMENTA, Selma Garrido. **Desafios do processo de formação de professores no Brasil**. Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SCVuELVMg>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, [s. l.], n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 10 ago. 2020.



Nome dos autores: Rosângela Feitoza F. Cruz, Cláudia Inês Horn

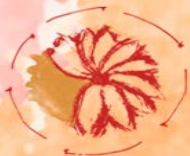
## **A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POTENCIALIDADES DA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA**

**Resumo:** A presente proposta é um recorte do Projeto de Pesquisa desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS. Pretende investigar como a prática de uma gestora da Educação Infantil contribui no desenvolvimento de práticas de ensino significativas para professores e sua efetivação em sala de aula. A Gestão Escolar na Educação Infantil, carece ser conduzida de forma que venha a atender às suas peculiaridades, respeitando a diversidade e grandeza nela instaurada. Para tanto, o objetivo geral deste projeto será investigar como a atuação de uma gestora da Educação Infantil contribui na qualificação das práticas pedagógicas que os professores desenvolvem junto às crianças e, os objetivos específicos são: a) analisar de que modo as estratégias utilizadas na gestão dos processos escolares interfere na prática pedagógica dos professores: b) compreender de que modo a atuação do gestor contribui para qualificar as práticas pedagógicas, na perspectiva dos professores da escola: c) compreender os desafios e as dificuldades da gestão na perspectiva do corpo docente. Tal proposição comporta uma metodologia de abordagem qualitativa, com base na pesquisa-ação. O lócus da intenção de pesquisa será uma escola de Educação Infantil localizada no município de Apicás/Mato Grosso. Quanto aos instrumentos de pesquisa, diferentes estratégias metodológicas serão utilizadas, tais como: entrevista narrativa e o diário de memórias. Sendo assim, a intenção de pesquisa, busca-se na realização da mesma, poder contribuir com um estudo aprofundado sobre gestão escolar na Educação Infantil. Fundamenta em Luck (2009.p.23), constata-se que “A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos”. Como a pesquisa está em fase inicial, não apresenta ainda resultados parciais. O que se sabe, é que a intenção deste estudo será trazer subsídios para contribuir na qualificação dos trabalhos das equipes diretivas que atuam à frente das Escolas de Educação Infantil, de modo a garantir o desenvolvimento de práticas de ensino com intencionalidade pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação infantil, Gestão escolar, Ensino

### **Referências:**

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.



Nome dos autores: Camille Luzia Grizon Rampon, Simone Maria Spanhol

## **COLONIALIDADE E A DESCOLONIALIDADE PRESENTES NA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE**

**Resumo:** Este trabalho objetiva a discussão da colonialidade e a descolonialidade presentes na educação, cultura e sociedade. Para isso, utiliza-se uma pesquisa bibliográfica com autores como: Dussel (2018), Matos (2022), Couto e Jovino (2022). Enrique Dussel (2018) propõe uma transformação na educação através da descolonização da pedagogia, almejando o ensino da história dos povos historicamente marginalizados (negros, indígenas e latino-americanos) e o seu conhecimento livre de preconceito, discriminação e da visão eurocêntrica. Conforme Matos (2022), além da cultura, a linguagem também pode sofrer com a colonialidade e está voltada ao poder, prevalecendo, novamente, o eurocentrismo, que destaca a hegemonia da branquitude, onde negros, indígenas e povos de classes econômicas mais baixas, são considerados inferiores e, por isso, precisam ser colonizados. A própria existência do ser humano é fruto da colonização, onde indivíduos possuem um 'espaço' maior que os outros e são vozes silenciadas em uma sociedade que vangloria um sujeito tido como modelo padrão e que gera renda, deixando os demais à mercê do preconceito e da violência. Ao adentrar no universo escolar, não é diferente, pois percebe-se que o próprio currículo escolar é um exemplo de colonialidade, repassando valores e conhecimentos com certa intencionalidade e impactando veementemente na difusão, ou não, de uma cultura colonizadora ou descolonizadora. A colonialidade, segundo Couto e Jovino (2022), limita e oprime quem o indivíduo pode ser, ou seja, seus movimentos de viver e existir dentro e fora de uma comunidade ou instituição escolar. Sendo assim, a descolonialidade se posiciona como um conceito contrário à colonialidade, buscando que a história dos povos marginalizados seja conhecida e seus saberes valorizados. Por fim, pode-se concluir que a escola tem papel fundamental no compartilhamento dessas vozes silenciadas por meio da libertação da visão eurocêntrica, onde só um saber é tido como universal. Como mestrandas em educação, é imprescindível que conheçamos esta realidade e sejamos conscientes de nosso papel como educadoras e pesquisadoras, a fim de contribuir para quebrar esse ciclo de violência cultural perpetuado ao longo do tempo, tanto em nossos campos de atuação diária como em nossas pesquisas.

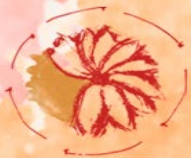
**Palavras-chave:** Colonialidade, Descolonialidade, Escola, Cultura, Sociedade

### **Referências:**

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

DUSSEL, Enrique. **La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>. Acesso em: mar. 2023.

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



Nome dos autores: Stella Maria Carvalho de Melo; Neli Teresinha Galarce Machado

## **QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR DO TURISMO E A CERTIFICAÇÃO TEDQUAL - UM ESTUDO DE CASO NO ESTADO DO PIAUÍ, BRASIL**

**Resumo:** O ensino superior do Turismo, no Brasil, completou 50 anos e a implantação do primeiro curso deu-se em 1971. Desde então, a área passou por várias fases de crescimento e declínio, com surgimento e extinção de cursos. Esta pesquisa de doutorado propõe como problemática a relação entre a oferta do ensino superior do Turismo nas instituições públicas em Teresina e Parnaíba, Piauí, e o atendimento às necessidades do mercado local e os padrões de qualidade expostos pela Metodologia TedQual. Com esse pressuposto, para que os egressos tenham êxito profissional sugere-se a junção de conhecimentos técnicos, habilidades e competências, obtidas em um ensino de qualidade. Martins et al. (2011) explica que quando se promove um ensino de qualidade, transformações são feitas na aprendizagem, contribuindo para transformar qualitativamente a sociedade, ao mesmo tempo, que o próprio sistema educacional é influenciado, transformado e melhorado por ela. Assim, não adianta ter uma excelente estrutura física, se não tem professores capacitados ou se o currículo não atende às exigências do mercado, ou se os alunos não demonstram bons resultados acadêmicos. Em 1997, a Organização Mundial do Turismo (OMT) lançou a Certificação TedQual, um instrumento de avaliação, voluntário, da qualidade do ensino do Turismo, buscando detectar as necessidades presentes e previsíveis na educação e formação em Turismo e, desta forma, identificar as lacunas essenciais que existem na formação profissional (UNWTO, 1997). Como resultados parciais de ordem analítica, verifica-se que a OMT explica que a TedQual permite averiguar tendências futuras e definir objetivos de educação em Turismo, a longo prazo, evitando o risco de currículos prematuramente desatualizados. Assim, apesar de ter sido publicada há quase 30 anos, não existe, nem no Piauí e nem no Brasil, nenhuma Instituição de Ensino Superior com Certificação TedQual. Dados da UNWTO (2023) revelam, ainda, que na América do Sul, apenas quatro países têm Instituições com a Certificação: Argentina, Colômbia, Equador e Peru. Nota-se, portanto, que implantar a TedQual para buscar qualidade no ensino do Turismo seria uma vantagem competitiva, além de oferecer uma formação voltada às necessidades e expectativas de todos os seus envolvidos, alunos, educadores e empregadores, trazendo benefícios para a atividade em si e toda comunidade local.

**Palavras-chave:** Qualidade, Ensino, Certificação

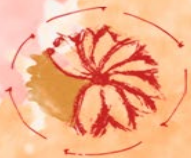
### **Referências:**

MARTINS, M. J. D., *et al.* Concepções sobre qualidade de ensino em estabelecimentos de ensino superior público em Portugal. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 56, p. 159-177, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/236001446\\_Concepcoes\\_Sobre\\_Qualidade\\_de\\_Ensino\\_em\\_Estabelecimentos\\_de\\_Ensino\\_Superior\\_Publico\\_em\\_Portugal](https://www.researchgate.net/publication/236001446_Concepcoes_Sobre_Qualidade_de_Ensino_em_Estabelecimentos_de_Ensino_Superior_Publico_em_Portugal). Acesso em: 17 jul. 2023.



WORLD TOURISM ORGANIZATION (UNWTO). **An Introduction to TEDQUAL**: a methodology for quality in tourism education and training. Madrid, Spain: World Tourism Organization, 1997. Disponível em: [https://sete.gr/files/Media/Ebook/110304\\_An%20Introduction%20to%20Tedqual%20-%20A%20Methodology%20for%20Quality%20in%20Tourism%20Education%20and%20Training.pdf](https://sete.gr/files/Media/Ebook/110304_An%20Introduction%20to%20Tedqual%20-%20A%20Methodology%20for%20Quality%20in%20Tourism%20Education%20and%20Training.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

WORLD TOURISM ORGANIZATION (UNWTO). **Institutions with UNWTO TedQual certified programmes**. 2023. Disponível em: <https://www.unwto.org/institutions-unwtotedqual-certified-programmes>. Acesso em: 22 jul. 2023.

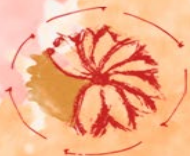


Nome dos autores: Antonia Zelina Negrão de Oliveira

## **O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: MOVIMENTOS DE REEXISTÊNCIA**

**Resumo:** A formação continuada de professores indígenas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) tem sido regida por práticas de interculturalidade e bilinguismo, asseguradas pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998. Essas práticas permitem à universidade, pensar uma formação mais próxima da realidade sociocultural das etnias atendidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI). O Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena tem por objetivo, atuar na qualificação profissional de professores indígenas, de forma a estimular a produção científica e a produção de materiais didáticos, adequados à realidade dos professores-pesquisadores. Nesse cenário, desde 2019, a UEPA em associação a outras três universidades públicas do Estado do Pará formou 26 professores indígenas de etnias diversas. A relação estabelecida entre os professores indígenas em formação e os professores formadores tem sido pautada por processos de decolonialidade. Esses processos ajudam na compreensão da necessidade de garantir uma formação mais adequada aos universos dos professores indígenas que atuam nas escolas indígenas. Válido ressaltar, que boa parte dos discentes do Programa são falantes de uma língua indígena e também da língua portuguesa, ou seja, vivem em um contexto entre línguas. Estar entre línguas reforça a importância de práticas de linguagem que permitam a esses povos o interagir numa dinâmica bilingue que não pode mais ser vista à luz de visões preconceituosas, como de outrora; estar entre línguas reafirma a necessidade de uma melhor compreensão dos processos de interculturalidade, processos que precisam caminhar para a justiça social e para uma proposta crítica (Walsh, 2009); estar entre línguas implica decolonizar práticas linguísticas e se afastar do monolinguajamento colonial (Mignolo, 2003); estar entre línguas significa conceber que existem outras formas de letramentos, outros saberes, outros dizeres e outros pensares; estar entre línguas reafirma o compromisso com uma formação continuada docente que os permita refletir sobre os movimentos de reexistência que desejam vivenciar. Assim, este estudo traz para a reflexão a formação ética, filosófica e política de professores indígenas em salas de aula do Mestrado Profissional indígena.

**Palavras-chave:** Professores Indígenas, Bilinguismo, decolonialidade, reexistência



Nome dos autores: Jane Herber, Vanessa Vian, José Claudio Del Pino

## **ESTUDO DO ENSINO HÍBRIDO A PARTIR DE ESTRATÉGIAS DO ENSINO HÍBRIDO**

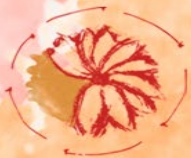
**Resumo:** O Ensino Híbrido tem sido apresentado como uma possibilidade para os tempos atuais. Este trabalho apresenta uma das atividades realizadas com docentes de uma escola pública desenvolvida por meio do Projeto Transições para o Ensino Híbrido na Educação Básica no Vale do Taquari/RS - apoio metodológico e pedagógico Instituição Universidade do Vale do Taquari - Univates, Edital FAPERGS - Programa de apoio a projetos de pesquisa e de inovação na área de Educação Básica. O ensino híbrido integra a formatação da proposta do Ensino Médio Gaúcho que contempla uma carga horária a distância para o Ensino Médio noturno. Para a realização do projeto buscou-se parceria com escolas estaduais da região do Vale do Taquari/RS. Após os trâmites legais, as atividades do projeto foram desenvolvidas na sua integralidade em uma escola de Ensino Médio. Foram realizados encontros com o grupo de professores da escola parceira, destaca-se nessa escrita o encontro que discutiu sobre termos e funcionamento do Ensino Híbrido a partir de Estratégias do Ensino Híbrido. Para este estudo foi utilizada a obra Ensino Híbrido - Personalização e tecnologia na educação (Bacich; Tanzi; Trevisani; 2015). Utilizou-se a estratégia Modelo Rotacional - Rotação Individual. Foi realizada a definição da estratégia para os professores, e apresentada a proposta de trabalho, que se constituiu em convidar os participantes a visitarem três estações de forma livre: sala de reuniões; pátio; sala de informática. Os professores, receberam uma folha com questões a responder sobre cada uma das estações. Nas estações sala de reuniões e pátio foi disponibilizado um texto para leitura e na estação informática foi disponibilizado um vídeo. A questão que norteou o debate foi: Como você consegue entender o Ensino Híbrido? A partir das respostas dos professores, é possível identificar que um dos maiores desafios do ensino híbrido é a dificuldade de acesso à internet. Um professor informou que já usou o pátio da escola, bem como outros espaços para realizar atividades de ensino, a sala de vídeo, laboratório de informática, biblioteca, pomar da escola, horta, praça e auditório. Quanto ao Ensino Híbrido, os professores entendem que é o ensino formal em que as aulas presenciais e on-line estão interconectadas, integrando-se de forma contínua. Ocorrem através das interações com grupos, trocas de experiências que acontecem no espaço escolar, e que devem respeitar o tempo de cada um dos participantes.

**Palavras-chave:** Ensino híbrido, Ensino Médio Gaúcho, Formação Docente

### **Referências:**

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org). **Ensino Híbrido:** personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.





Nome dos autores: Helena Cristina Soares Menezes

## **DOCÊNCIA E ENSINO: ALGUMAS TESSITURAS SOBRE O APRENDER**

**Resumo:** Este recorte discorre acerca do ensino, subscrevendo o aprender a partir das ideias de Deleuze, através dos estudos de Gallo (2017). Reflete tais processos observando os “modelos de ensinar” que atualmente, se desdobram em práticas e discursos centrados meramente na cognição. Trata-se de uma revisão bibliográfica, baseada na vivência da autora em ocasião da disciplina de Processos de Ensino e Aprendizagem, ocorrida no Programa de Doutorado em Ensino da Universidade Vale do Taquari. Contradizendo à lógica clássica que permeia sobre a aprendizagem, as contribuições do pensamento de Deleuze ajudam a destituir crenças estimuladas pelo modelo que tem como primazia à cognição, sob pelo menos dois aspectos: 1) Não aprendemos somente aquilo que nos é ensinado; 2) O professor não tem total controle sobre o processo de aprendizagem do seu aluno. Acerca da supremacia cognitiva aos atos educativos, Gallo (2017) adverte que aprender não é apenas da ordem da cognição ou da (re)cognição. Aponta que aprender é criação de algo novo, um acontecimento singular do pensamento. É, pois, da ordem dos signos (Deleuze, 2006). Aprende-se no encontro com estes, sem quaisquer garantias ou determinismos. Aprende-se com alguém e não como alguém, uma vez que aprender não se resume à repetição, nem se aproxima de um processo padrão de ensinagem. O fato de se inserir nos contextos escolares uma tendência cognitiva, reforça o discurso sobre aprendizagem pautado nos resultados advindos das avaliações de larga escala e nas várias formas de subjetivação de práticas docentes inerentes ao desempenho dos alunos. Compreender como os sujeitos escolares, em especial o professor, está sendo convocado a olhar para os processos de ensino e de aprendizagem, para ele mesmo e os significados da sua ação, se torna fundamental para pensar como tais processos perpassam pela escola e pelos sujeitos na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Ensino, Docência, Aprendizagem

### **Referências:**

GALLO, Sílvio. O Aprender em Múltiplas Dimensões. **Revista Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, 10 jun. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491/3096>. Acesso em: 15 ago. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

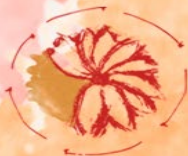


Nome dos autores: Daniel Marques Costa, Lucyenne Matos Da Costa Vieira Machado

## **DISCURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO ESTADO DO AMAPÁ**

**Resumo:** A presente pesquisa, que atualmente se encontra em andamento e é fruto dos estudos de doutoramento em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tem como objetivo geral investigar as práticas discursivas docentes em torno da Educação Especial, em comunidades ribeirinhas, situadas no Estado do Amapá. Para isso, será utilizado, como instrumento técnico para a produção de dados, entrevistas semiestruturadas com quatro docentes, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que atuam em comunidades ribeirinhas, localizadas às margens dos rios, dos igapós e dos lagos da Floresta Amazônica, mais precisamente no município de Mazagão, no Estado do Amapá. A partir dos dados produzidos e das análises a serem empreendidas, pretende-se, a partir das teorizações foucaultianas do discurso, analisar os enunciados e as narrativas docentes que circulam em torno da Educação Especial, nessas comunidades, deixando, com isso, aparecer nesses enunciados e nessas narrativas as suas complexidades, inferências e o conjunto de relações pertencentes ao seu interior, inclusive as relações de saber e poder, que estão sempre “vivas” nesses discursos. Além disso, busca-se tensionar discussões em torno dos efeitos dessas práticas discursivas docentes na vida escolar e no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais que estudam com esses docentes. Acredita-se que, por se tratar de comunidades afastadas e isoladas geograficamente, as práticas discursivas docentes acerca da Educação Especial, apresentam arranjos educacionais diferenciados dos que, costumeiramente, circulam nas cidades mais povoadas e desenvolvidas do Estado do Amapá.

**Palavras-chave:** Discursos, Educação Especial, Ribeirinhas



Nome dos autores: Uanderson da Silva Lima, Morgana Domênica Hattge

## **O ENTRELAÇAMENTO ENTRE O CURRÍCULO MATO-GROSSENSE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS PROPOSTAS DE UMA EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE LUCAS DO RIO VERDE - MT**

**Resumo:** Este trabalho apresenta os pontos iniciais da pesquisa sobre Educação Sexual na escola. Entende-se que essa temática é norteadada por questões que buscam o desenvolvimento pleno das/dxs/dos estudantes na infância e adolescência, mas que é rodeada por preconceitos e a busca pelo silenciamento. Desse modo, o objetivo da pesquisa é investigar as propostas curriculares do Estado de Mato Grosso referente à abordagem do tema “Educação Sexual” no ambiente educacional de uma escola de Lucas do Rio Verde - Mato Grosso, verificando se as práticas estão condizentes com esses documentos. É fato que, muitas vezes, as concepções de cada pessoa podem dificultar nesse diálogo, que deve ser reflexivo e aberto, buscando respeitar a individualidade de cada educanda/educandx/educando, ouvindo-as/xs/os e não reprimindo suas dúvidas e curiosidades. Sendo assim, o trabalho seguirá um viés qualitativo, com a análise do discurso foucaultiana. Como instrumentos de coleta de dados, haverá a análise do “Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa Ensino Médio”, buscando as habilidades, objetos de conhecimento, as eletivas e trilhas de aprofundamento que abordam questões referentes ao assunto pesquisado, verificando se aparecem os “Conceitos e Tópicos de Aprendizagem de Educação Sexual” propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2010); questionário com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, com a intenção de observar as percepções de cada profissional participante sobre o assunto abordado; e um grupo focal com a intenção de problematizar a Educação Sexual, partindo da proposição de abordagem elaborado pela Unesco, assim, ressignificando conceitos e atitudes ou, também, reafirmando posicionamentos. Através desses dados, que serão produzidos, será realizada a análise do discurso com o intuito de verificar os discursos presentes no documento pesquisado e como o mesmo impacta no cotidiano escolar. Essa pesquisa torna-se expressiva e necessária para que possamos iniciar novas discussões, bem como a implementação de novos e pertinentes diálogos com as educadoras, xs educadorxs e os educadores. Afinal de contas, enquanto não problematizarmos essas discussões de forma efetiva nas escolas, esses assuntos sempre serão silenciados, como bem destaca Louro (2014).

**Palavras-chave:** Educação Sexual, Individualidade, Discurso, Silenciados

### **Referências:**

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro:** tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2014.



Nome dos autores: Ivana Almeida Serpa, Rochele da Silva Santaiana

## A DIDÁTICA EM QUESTÃO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O CAMPO

**Resumo:** Este estudo objetiva colocar a didática (novamente) em questão sob a inspiração dos estudos foucaultianos e pós-estruturalistas, constituindo outros modos de pensá-la contemporaneamente para além dos discursos inscritos nas perspectivas críticas. Convém esclarecer que tais análises integram a Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, que analisou a formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) no que tange aos campos da didática, planejamento e avaliação. A partir das teorizações cunhadas por Michel Foucault, tomo a governamentalidade neoliberal como grade de inteligibilidade para pensar a formação inicial em interlocução com a didática, operando com a ferramenta analítica do governo teórico-prático. O exercício analítico estruturou-se com base na discussão do campo da didática nos currículos de Pedagogia, assumindo como corpus empírico as matrizes curriculares de 2004, 2008, 2014 e 2021 desse curso e os ementários referentes à didática no contexto dessa Universidade. Nesse movimento, foram analisados alguns referenciais bibliográficos que constituem didaticamente o currículo do curso e a formação inicial em Pedagogia. Para tal, foram problematizadas obras que emergem com recorrência nos ementários de didática: “A didática em questão” (Candau, 2022); “Didática” (Libâneo, 2013) e “Didática: embates contemporâneos”, (Franco; Pimenta, 2014). Ao invés de tomar os discursos críticos mais recorrentes sobre a ‘arte de ensinar’ como verdadeiros, assumi a necessidade de desnaturalizá-los sob a perspectiva pós-crítica de currículo e acionar outros modos de ensinar e aprender. Sem perder de vista a importância dos aspectos sociais, políticos e culturais, foi possível olhar para as pequenas rupturas que a didática pode possibilitar por meio de uma prática docente que dispensa receituários e padronizações. Junto a autores(as) do campo pós-estruturalista, defendo uma didática criadora, constituída a partir da diferença e das múltiplas identidades docentes/discentes. Nessa direção, compreendo que continuar colocando a didática em questão significa afastá-la de quaisquer finalidades universalizantes e seguir repensando os saberes e as práticas criadas na singularidade do saber-fazer docente.

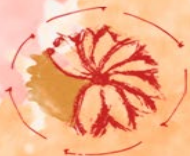
**Palavras-chave:** Didática, Formação inicial, Currículo

### Referências:

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 36ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.



Nome dos autores: Márcia Muricí Redivo Barbosa, Prof. Dr. Jair Miranda De Paiva

## **O PENSAMENTO DE HENRI WALLON E PROJETO DE VIDA: APROXIMAÇÕES**

**Resumo:** O estudo é parte de uma pesquisa de Mestrado em andamento, que investiga a noção de Projeto de Vida dos estudantes do Ensino Médio de uma escola do Estado do Espírito Santo nos seus desafios e perspectivas. Associado a isso, propomos, através de pesquisa qualitativa e bibliográfica, uma breve interlocução das pesquisas de Henri Wallon e a construção do Projeto de Vida, nesse sentido percebe-se nos estudos do cientista uma abordagem voltada para a união entre os fatores afetivos na constituição do homem, o que pode ser relacionado intimamente com a construção do Projeto de Vida. Delimitando-se o conceito de Projeto de Vida como uma perspectiva para a projeção do futuro da vida do jovem e a atuação da cidadania de forma autônoma, sob a ótica da relação estabelecida com a realidade, a pesquisa indica como a Teoria da Psicogênese pode contribuir para a investigação da construção do Projeto de Vida do jovem, tendo por base o materialismo histórico dialético e a visão interacionista. Wallon construiu informações no campo da afetividade e da compreensão da constituição do sujeito que colaboraram para a entendimento do desenvolvimento humano de forma integral, sendo uma de suas contribuições mais relevantes a de que as bases dos sentimentos vão se complexificando dando formas para a afetividade que, de certa forma, chega à cognição e transcende para o indivíduo completo. Os resultados dessa investigação apontam que a escola, enquanto espaço de interação, colabora com a promoção do desenvolvimento do estudante na sua formação cognitiva e afetiva, reafirmando o que diz Wallon sobre o papel da escola no desenvolvimento do sujeito e, parece-nos, com a construção do Projeto de Vida.

**Palavras-chave:** Wallon, Projeto De Vida, Estudante

### **Referências:**

WALLON, Henri. **Do Ato ao Pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Tradução de Gentil Avelino Tilton. 3<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

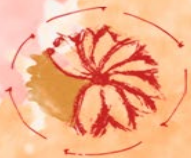


Nome dos autores: Neusete Machado Rigo, Tainá Griep Maronn

## **A BNCC: UMA BIOPOLÍTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

**Resumo:** O presente trabalho decorre de um recorte da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Ciências - UFFS/Cerro Largo/RS. Tem como problema de pesquisa e objetivo geral investigar a abordagem sobre corpo e sexualidade no Ensino Fundamental, especialmente sua relação com o Ensino de ciências. A noção de corpo e de sexualidade no currículo escolar, geralmente, é vista somente pelo viés biológico, porém partimos do pressuposto de que o corpo não é somente biológico, mas uma construção social e cultural. Assim, busca-se problematizar as abordagens sobre o corpo e sexualidade no Ensino de Ciências na BNCC, tomando-as como construções discursivas que se formam como uma biopolítica que produz subjetividades, tanto de alunos quanto de professores. As questões que guiaram as análises foram: que abordagens a BNCC desenvolve sobre corpo e sexualidade? Que discursos operam verdades sobre o corpo e sexualidade na BNCC? Que sujeito poderá ser produzido a partir desses discursos? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, que utiliza os conceitos foucaultianos discurso e biopolítica como ferramentas teórico-metodológicas. Os discursos são práticas que produzem sujeitos, e a biopolítica apresenta-se, na contemporaneidade, como uma tática do poder para controlar a vida coletiva. O corpus de análise foram os objetos de conhecimento e as habilidades na organização do 1º ao 9º ano, na unidade temática Vida e evolução, da área de Ciências da Natureza, na BNCC, versão 2018. Como resultado, destaca-se a predominância de discursos biológicos, e discretamente, possibilidades de abordagens do corpo e da sexualidade sob aspectos sociais e culturais, os quais são pertinentes para os adolescentes lidarem com problemáticas que os envolvem acerca de diferentes formas de vida que podem ser protagonizadas na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental, Corpo, Sexualidade



Nome dos autores: Geilson de Arruda Reis, Suzana Feldens Schwertner

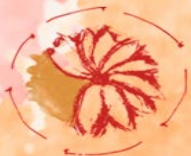
## **ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA CRIAÇÃO DE JOGOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Resumo:** O trabalho está sendo realizada em um Doutorado em Ensino, trata-se de Educação Ambiental (EA) no contexto da formação continuada de professores. A EA e os certames sobre sociedades mais sustentáveis buscam refletir sobre questões desafiadoras que permeiam o mundo e os espaços educativos. Assim, vislumbra-se o processo educativo em favor das pautas coletivas, da preservação da existência humana e biológica. Acredita-se que a escola é um local propício para a problematização e aperfeiçoamento dos processos de ensinar e de aprender, tendo como referência as questões ambientais das quais faz parte. Assim, surgiu a proposta de desenvolver uma agenda de estudos sobre EA com professores e incentivar a elaboração e uso de jogos didáticos para aprimorar o ensino e a aprendizagem de EA. Objetiva-se analisar as perspectivas e contribuições oriundas da participação em um itinerário de formação continuada e de criação de jogos didáticos em EA junto a um grupo de docentes do Ensino Fundamental. O estudo, de caráter qualitativo, está acontecendo em uma escola municipal de Imperatriz/MA, aproximando-se da pesquisa-ação, tendo adesão de 10 professores voluntários que lecionam em turmas dos Anos Iniciais e Finais. A pesquisa possui como referenciais teóricos Carvalho (2012), Freire (2013), Kishimoto (2017) e outros. Os voluntários, inicialmente, responderam um questionário diagnóstico online que investigou os conhecimentos em EA dos participantes. Em maio e junho de 2023 foram realizados 2 dos 5 encontros de formação previstos. O primeiro, intitulado: “Concepções teóricas sobre EA no contexto escolar”, possibilitou refletir acerca da relevância da EA nos processos de ensinar e de aprender. Permitiu aos professores o conhecimento de resultados de uma dissertação de mestrado que mostraram as aprendizagens em EA promovidas pelo Projeto Bacuri Verde, desenvolvido há mais de 11 anos na escola. O encontro subsequente, intitulado: “Os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e o ensino de EA”, favoreceu um debate pedagógico englobando tais elementos lúdicos como subsídios para o ensino de EA. No questionário diagnóstico, os voluntários apontaram o uso de diversos recursos e estratégias para EA, tais como: livros didáticos, vídeos, projetos e outros. A opção jogos não foi mencionada nenhuma vez, abalizando a viabilidade dessa pesquisa na área do Ensino e indicando que a tese em andamento será relevante para o ensino de EA, por meio da criação de jogos, na formação de professores.

**Palavras-chave:** Formação continuada, Educação Ambiental, Ensino, Jogos didáticos

### **Referências:**

CARVALHO, Isabel C. de M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.



Evento híbrido

III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

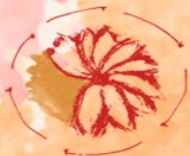
IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2017.





Nome dos autores: Tatielle Silva; Beatriz Côrrea Rocha

## **EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE: IMPACTOS FORMATIVOS EM UM MUNDO PÓS-PANDÊMICO**

**Resumo:** A presente pesquisa aborda os impactos formativos provocados pela pandemia de Covid-19 em alunos e professores da rede pública e privada de ensino. Sabemos que o fenômeno social da pandemia expôs o traço cruel da necropolítica. No caso específico do Brasil, a administração pública foi marcada por uma conduta negligente em áreas consideradas substanciais para o desenvolvimento humano como: a economia, a saúde e a educação. A pandemia de Covid-19 trouxe para o centro do debate o quanto ações individuais tem conexão direta com a vida social, em comunidade. Em face a este cenário, interrogamo-nos sobre de que modo alunos e professores retornaram presencialmente para as escolas após terem vivido situações envolvendo isolamento social, solidão, perdas familiares, doença e morte. De que modo elaboramos as fraturas emocionais enfrentadas durante o período pandêmico? Fomos capazes de praticar empatia, solidariedade e compaixão diante da dor e do sofrimento alheio? O conjunto de perguntas opera como força-motriz para discutir impasses narrados na cena pedagógica contemporânea. Para tanto, operamos com um 'corpus' teórico-metodológico misto, tomando obras da filosofia, da educação e da psicanálise comprometidas com os conceitos de laço social, reconhecimento e alteridade, tratando de entrecruzar tais contribuições com narrativas, testemunhos, depoimentos de experiências docentes e discentes protagonizados durante o período pandêmico. Nossa hipótese é a de que o excesso de exposição às imagens de dor e sofrimento alheio contribuíram para a banalização da violência e a precarização da vida, minimizando a importância de valores como empatia e solidariedade. Por fim, a presente pesquisa encontra-se em andamento e espera oferecer recursos filosóficos e culturais para contribuir com a formação docente e discente, apresentando formas de pensar o humano para além da dimensão cognitiva, apresentada nos currículos escolares vigentes. Tratamos, assim, de pensar a emergência de uma educação para a sensibilidade, compreendendo a formação subjetiva em sua dimensão ética, estética e política, comprometida com formas mais amplas de expressão da racionalidade.

**Palavras-chave:** Formação, Ética do Cuidado, Pandemia de Covid-19



Nome dos autores: Veruska Silva Fonseca Cabral, Guilherme Cordeiro da Graça de Oliveira

## QUÍMICA NO COTIDIANO OU QUÍMICA ESCOLAR: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO?

**Resumo:** A utilização de espaços não formais de educação (ENFE) se constitui num importante tema de investigação na área de educação/ensino. Os museus - em sua ampla concepção (Faria, 2013) - são os principais ENFE institucionalizados, onde a apropriação do acervo por parte do professor oferece oportunidades preciosas para o trabalho dos conteúdos de forma alternativa, lúdica, interdisciplinar e contextualizada (Nunes; Souza, 2023). Este trabalho aborda parte de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química (PEQui) do Instituto de Química da UFRJ e tem por objetivo investigar as impressões dos estudantes com relação ciência química e a química em sala de aula. A pesquisa trata da elaboração, implementação e avaliação de visitas escolares ao Museu de Ciências da Terra (MCTer) localizado no município do Rio de Janeiro (RJ). O público alvo são alunos do 1º e 3º anos do ensino médio. Utilizou-se, como tema gerador, o estudo dos fósseis e o processo de fossilização, em função dos conteúdos de química abordados em sala de aula. O referencial teórico adotado é o modelo de aprendizagem contextual de Falk e Storksdieck (2005). A metodologia envolveu a aplicação de questionários antes, durante e após a visita ao museu. Neste trabalho são descritos e avaliados os resultados obtidos na atividade pré-visita, um questionário em escala de Likert de cinco níveis onde se investiga as impressões dos alunos com relação à química em geral e às aulas de química. Os respondentes, em sua maioria, não apresentaram interesse pela disciplina de química, assim como não demonstraram vontade em estudar ou trabalhar com química no futuro. No entanto, ao serem indagados sobre a química no cotidiano, a possibilidade de aulas em laboratório ou atividades fora da sala de aula, impressões amplamente favoráveis foram obtidas entre os respondentes. Constata-se, desta forma, a importância que o professor deve considerar na preparação de sua disciplina no que se refere aos aspectos do cotidiano, da contextualização, da diversificação com aulas práticas e da utilização de ENFE.

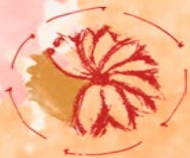
**Palavras-chave:** Espaços não formais, Museu, Ensino de Química

### Referências:

FALK, John; STORKSDIECK, Martin. Learning Science from museums. **História, Ciência e Saúde**, v. 12 (supl.), pp. 117-198, 2005.

FARIA, Cláudia Barreiros Macedo. **Museu de Ciência e Escolas: Um diálogo possível?** 2013. Tese (Doutorado). Universidade de Lisboa, Portugal, Lisboa, 2013.

NUNES, P. P.; SOUZA, R. H. Espaço não formal amazônico: Museu da Amazônia como oportunidade de aprendizado no ensino da Química para o nível médio. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 9, jan./dez., p. e218123, 2023.



Nome dos autores: Deniz Alcione Nicolay

## PARA ALÉM DA ÉTICA DO CUIDADO DE SI: DOCÊNCIA, ARQUEOGENEALOGIA E CURRÍCULO

**Resumo:** O objetivo do presente trabalho é partilhar das contribuições do último Foucault (1926-1984), expressa nos volumes da História da Sexualidade (O uso dos prazeres 2, O cuidado de si 3 e As confissões da carne 4), fazendo uso da noção de ética do cuidado de si a fim de caracterizar a docência como uma atividade afirmativa, nobre do fazer humano. Como procedimento metodológico adotamos a pesquisa bibliográfica, envolvendo matizes arqueogenealógica (SEVERINO, 2013). Nesse estudo, procuramos caracterizar a “Ética do cuidado de si”, destacando uma série de práticas, exercícios, modos de ser que, segundo Foucault, conduzem o indivíduo no comedimento dos desejos. Tais práticas produzem um corpo que, em sua plenitude, manifesta os ideais da paideia grega, das virtudes que formam o caráter do homem livre. Nesse sentido, numa esteira nietzschiana, trata-se da formação do nobre par excellence (ARALDI, 2016). É essa visão (do guerreiro, do lutador, do conquistador) que permeia nossa leitura do corpo docente (do docente de corpo), de modo que a relevância dessa pesquisa está na tentativa de superar a visão crítica salvacionista da profissão. Por isso, distante da moral cristã evangélica ou da pastoral da carne, o nobre demarca a elevação da subjetividade para além da aceitação imediata dos costumes, da condição ressentida. Ou seja, se estabelece um exercício perene de extensão de forças, de multiplicidade constitutiva da ação e, dessa forma, não há nenhum valor pré-determinado. Por meio do conceito de “Nobre”, estabelecemos a condição de pathos da distância em que a hierarquia e a diferenciação de valor dignificam o exercício docente e a grandeza do conhecimento. Tal discussão recai nos artificios do currículo, nas tecnologias disciplinares e na seleção do conteúdo. Ou seja, num espaço de formação que privilegia o controle, a burocratização e a desvalorização sistemática da profissão. Por isso, pautamos as seguintes questões: Como a ética do cuidado de si pode produzir uma imagem não metafísica da docência? Em que medida a prática pedagógica se qualifica como ação afirmativa tipificando o caráter nobre do professor? Assim, articulando a “Ética do cuidado de si” de Foucault e o conceito de “Nobre” em Nietzsche pautamos a discussão do presente trabalho, que encontra no espaço da formação valores niilistas a serem superados, concepções crítico-salvacionistas a serem reinterpretadas.

**Palavras-chave:** Docência, Ética, Currículo.

### Referências:

ARALDI, Clademir. In: MARTON, Scarlett. **Dicionário Nietzsche**. São Paulo: Loyola, 2016. p.120-122.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.



Evento híbrido

III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

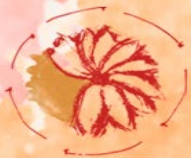
IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 4**: As confissões da carne. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.



Nome dos autores: João Paulo de Lorena Silva; Marlucy Alves Paraíso

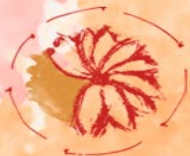
## **PEDAGOGIA DA HOSPITALIDADE PARA UM CURRÍCULO DE PORTAS ABERTAS**

**Resumo:** A pedagogia da hospitalidade se constitui em uma prática de ensinar que se abre para a diferença que chega, busca agenciamentos de vida e trabalha poetizando o cotidiano com aninhamentos, passagens e celebrações, que se fazem tanto com sofrimento, luto e saudade, como com alegria, novidade e renascimento. Trata-se de uma pedagogia que opera com o signo do amor, movimentando-se em linhas de acolhimento que demandam a invenção de um currículo de portas abertas, isto é, um currículo hospitaleiro, capaz de dar boas-vindas, aconchegar e abrigar os corpos infantis em sua estrangeiridade. Neste trabalho, entramos na “poética do cotidiano” (Lopes, 2007, p. 83) de famílias de “crianças trans” para cartografar os modos pelos quais a experiência da transição de gênero na infância dispara linhas que, ao se conectarem ao gesto hospitaleiro de mães e pais que se abrem para acolher a novidade de quem chega, produzem uma pedagogia que interroga, demanda e interpela o currículo escolar a abrir as portas para a hospitalidade. Trabalhar com a “poética do cotidiano”, de acordo com Lopes, “implica enfrentar o embate ético e estético de pensar os espaços e as narrativas da intimidade, especialmente o da casa” (Lopes, 2017, p. 83). O argumento desenvolvido é o de que as famílias de crianças trans, ao abrirem-se ao acolhimento da diferença, movimentam e praticam uma pedagogia da hospitalidade, constituída por linhas de despedida, luto, alegria e renascimento. Trata-se de uma pedagogia que se conecta ao currículo escolar, interpelando-o a abrir as portas para a novidade inaugurada pelas infâncias em dissidências. Há, nesse encontro entre família e escola, um agenciamento de linhas que, embora conflitivas, conectam-se e produzem movimento, fazendo com que famílias e escolas também entrem em transição. A investigação, de natureza cartográfica, foi realizada ao longo de dois anos e utilizou como referencial teórico conceitos extraídos das perspectivas curriculares pós-críticas, dos estudos queer e das filosofias da diferença.

**Palavras-chave:** Pedagogia da hospitalidade, Currículo, Crianças trans, Gênero, Diferença

### **Referências:**

LOPES, Denilson. **A delicadeza:** estética, experiência e paisagens. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Finatec, 2007.



Nome dos autores: Milene Herrmann, Jaqueline Silva da Silva

## **A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS PEQUENAS**

**Resumo:** O presente trabalho se apresenta com o intuito de pensar nas tantas possibilidades de ser professora, nas maneiras que eu me escuto e escuto as crianças, nas muitas perguntas que me acompanham desde o início da minha vida profissional. Instigada por esses tantos pontos de interrogações, que fazem parte de mim, tais como: Como eu realmente escuto minhas crianças? Como me constituo como professora de crianças pequenas? A partir da minha escuta sensível, estou realmente refletindo e trazendo possibilidades para mudar ou aperfeiçoar isso? Para que isso seja possível, essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, já que aqui os pesquisadores se interessam pelo processo e não só resultados (Biklen; Bogdan, 1994). Nesse sentido, busco analisar como a escuta sensível de uma professora sobre sua prática pedagógica (Edwards; Gandini; Forman, 1999) com as crianças da Educação Infantil tem relação com a sua auto(trans)formação. Bem como, compreender como a prática reflexiva contribui para repensar sobre o planejamento pedagógico e conhecer os desafios da docência junto às crianças da Educação Infantil. Para realizar a coleta de dados, serão feitas gravações de vídeo das minhas aulas com as crianças da turma de Pré B de uma Escola Municipal de Educação Infantil do Vale do Taquari/RS e de um diário reflexivo (Horn, 2017) onde farei a minha reflexão diária a partir da pergunta: “O que me encantou hoje?”. Buscarei analisar e interpretar minha prática enquanto professora, as possíveis maneiras como eu pratico minha escuta sensível frente ao que acontece naquele espaço. Após, para poder entender esses processos buscarei na teoria maneiras de poder refletir sobre essa prática realizada, com o intuito de trazer possibilidades e novas (trans)formações.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Formação de Professores, Prática Pedagógica, Escuta Sensível

### **Referências:**

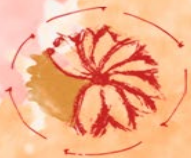
BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMOSINHO, J. O; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HORN, Daiane. **A prática reflexiva de uma professora e a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas**. 2017. 125 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Vale do Taquari - Univates, Rio Grande do Sul, Lajeado, 2017.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

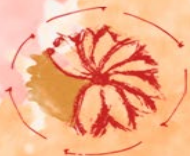


Nome dos autores: Cristiane Maria Mainardi, Rochele da Silva Santaiana

## **NAS TEIAS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: GOVERNAMENTO DA DOCÊNCIA E CAPTURA DA LUTA COLETIVA.**

**Resumo:** O presente artigo é parte de uma pesquisa que possui como objetivo analisar as estratégias da governamentalidade neoliberal para conduzir o governo da docência, capturando a luta coletiva e enfraquecendo os movimentos sociais, entre eles o movimento sindical. A metodologia de pesquisa realizada é no campo das Ciências Humanas, adotando uma abordagem qualitativa, sendo as análises empreendidas a partir das ferramentas teórico-analíticas de Michel Foucault: poder-saber e governo. O corpus empírico se constitui de discussões acerca de uma das políticas públicas de valorização profissional, o Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Municipal de São Leopoldo. Justifico esse estudo por compreender que, mesmo que tal aparato legal tenha sido construído coletivamente, através de amplo debate junto ao sindicato dos professores municipais leopoldenses - CEPROL, sendo idealizado pela categoria como um regime jurídico para a garantia de direitos e da carreira, percebe-se sua captura pelas teias da racionalidade neoliberal para promover a formação de capital humano. A análise da Lei Municipal nº 6573/2008, que estabelece o Plano de Cargos e Carreiras de São Leopoldo, é feita sob o foco do incentivo à formação permanente dos docentes como condição para o avanço na carreira e melhoria salarial, nos levando a problematizar o que conduz a conduta dos sujeitos a se reconhecerem como capital humano e a investir em si mesmos para obter renda. Discute-se que esta é uma das estratégias do neoliberalismo, que produz a individualização em detrimento da coletividade, enfraquecendo a luta coletiva e desmobilizando a participação no movimento sindical.

**Palavras-chave:** UERGS, Governo docente, Luta coletiva, Movimento sindical



Nome dos autores: Kedman Jesus Silva, Derli Julinano Neuenfeldt

## O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTUDO DE REVISÃO

**Resumo:** O presente estudo é uma revisão bibliográfica que tem como objetivo fornecer contribuições relevantes para a pesquisa na área do ensino de Língua Inglesa, uma vez que esta ganhou o status de língua global (Crystal, 2003) durante os últimos anos, sendo utilizada por pessoas do mundo todo para comunicação, qualificação profissional, interação com o mundo e outras finalidades, além de ser considerada uma língua franca. Foi realizada uma análise de 10 produções científicas entre os anos de 2017 e 2022, sendo 3 artigos e 7 dissertações. As bases de dados consultadas foram o Portal de Periódicos da Capes e o Google Acadêmico, onde utilizou-se como descritores os seguintes grupos de palavras: “TDICs + Escola”, “TDICs + Ensino de Língua Inglesa”, “Dispositivos Móveis + Ensino de Língua Inglesa”, “Aplicativos Móveis + Ensino de Inglês + Ensino Médio” e “Duolingo + Ensino de Língua Inglesa”. Ponderações importantes das produções analisadas, que discorrem sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino da Língua Inglesa e que falam de experiências com o uso de aplicativos móveis, destacam o Duolingo e Memrise, como os mais utilizados no ensino da Língua Inglesa na Educação Básica bem como suas potencialidades e limitações. Segundo Shibasaki e Lima (2018) as tecnologias não podem e nem devem ser vistas apenas como simples instrumentos de comunicação, mas como um poderoso instrumento que deve ser usado de maneira democrática. A utilização de aplicativos pode ser uma forma de enriquecer e dinamizar a aula de Língua Inglesa, assim como torná-la mais atrativa e contextualizada à realidade do discente (Batista, 2022). Nota-se que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem ser utilizadas como instrumentos potencializadores no ensino de Língua Inglesa, como uma proposta para romper com ensino tradicional, baseado somente na explanação de conteúdos pelo professor em sala de aula. Portanto, conclui-se que o uso de aplicativos móveis, como o Duolingo, é uma ferramenta que pode auxiliar no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa.

**Palavras-chave:** Ensino, Língua Inglesa, Tecnologias, Aplicativos Móveis.

### Referências:

- BATISTA, Moisés Galvão. **A utilização de aplicativos no ensino de Língua Inglesa: desafios e propostas.** 2022. 105f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.
- CRYSTAL, D. **English as a Global Language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- SHIBASAKI, S. S. S.; LIMA, D. C. O uso de dispositivos móveis no ensino de/aprendizagem de Língua Inglesa. **Fólio-Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 675-697, jul./dez. 2018.





Nome dos autores: Maria Tanise Raphaelli Bosquerolli Antunes; Carine Bueira Loureiro; Silvia Castro Bertagnolli

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA DIGITAL: POSSIBILIDADES E CONCEPÇÕES**

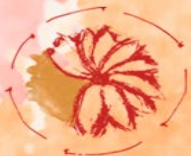
**Resumo:** Este trabalho apresenta o planejamento e desenvolvimento do produto educacional “Cultura digital: possibilidades e concepções”, que consiste em um curso de formação continuada de professores, produto educacional resultante da pesquisa em progresso para o Mestrado Profissional em Informática na Educação. O objetivo do curso é desenvolver a compreensão da cultura digital pelos professores, destacando a necessidade de uma abordagem mais ampla, em que eles percebam que contribuir para o desenvolvimento da competência digital dos alunos vai além do ensino e aprendizado de ferramentas tecnológicas. Envolve também uma visão crítica, reflexiva e ética, além da compreensão dos aspectos sociais, políticos e econômicos inerentes ao contexto cultural que precedem a tecnologia (Loureiro, 2021). A metodologia para a concepção do curso é baseada em um projeto guarda-chuva desenvolvido na pesquisa “Metodologia para a formação de professores para a Educação 4.0”. A premissa adotada é a de que a educação tem o papel de inserir os jovens no mundo, contribuindo para que se tornem indivíduos em estado de diálogo com o outro, concernindo à escola a responsabilidade de formar esses sujeitos para viverem em um mundo digitalizado (Biesta, 2018, 2020). Neste contexto, a formação continuada de professores é essencial, uma vez que supre as lacunas deixadas pela formação inicial, proporciona o (re)pensar das práticas pedagógicas e a troca de experiências entre o grupo (Nóvoa, 2022). A estrutura proposta para a formação está organizada em quatro eixos indissociáveis e que se complementam: pedagógico, sociológico e filosófico, ético e tecnológico. A matriz de design instrucional do curso segue a metodologia baseada em Filatro (2008) que contempla cinco etapas essenciais para o planejamento, criação e validação do curso: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação. O curso se desenvolve em 4 módulos, sendo: 1) Cultura digital e o contexto escolar; 2) Intencionalidade pedagógica; 3) Ferramentas digitais para a autoria pedagógica; e 4) Ser sujeito no mundo digital. Concluindo, ao desenvolver uma visão crítica, reflexiva e ética, os professores serão capazes de compreender e explorar as implicações sociais, políticas e econômicas da cultura digital, contribuindo para a formação de alunos competentes digitalmente e conscientes do seu papel na sociedade digital.

**Palavras-chave:** Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Cultura digital, Formação continuada de professores, Tecnologias digitais

### **Referências:**

BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018.

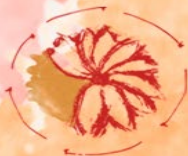
BIESTA G. **Re(des)coberta do ensino**. Tradução Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.



FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac, 2008.

LOUREIRO, C. B. Educação para viver no mundo digitalizado. *In*: LOUREIRO, Carine Bueria; LOPES, Maura Corcini (Org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2021.

NÓVOA, A. **Escola e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.



Nome dos autores: Thais Adriane Vieira de Matos; Cláudia Madruga Cunha;

## **O CORPO ESCOLARIZADO: ENTRE BIOPOLÍTICAS PARA A DIVERSIDADE LGBTI+ E A POTÊNCIA AFIRMATIVA DA DIFERENÇA**

**Resumo:** Este trabalho circunda parte de uma tese em desenvolvimento, que tem como tema as potências do lugar-corpo infantil nas aulas de Educação Física escolar, se apoia na perspectiva da Filosofia da Diferença e, com esta mirada, analisa os discursos normativos sobre a chamada diversidade de gênero e sexual e as diretrizes oficiais desse componente curricular. Faz uso da interpretação de Gilles Deleuze (2017) da noção de ética em Espinosa no pensar o corpo escolarizado de modo afirmativo e não identitário, toma como metodologia a pesquisa rizoma ou a cartografia deleuzeana-guattariana e o gesto genealógico foucaultiano (Foucault, 2010). Alinha ambas as premissas teóricas-metodológicas a desdobramentos conceituais que atravessam as epistemologias de gênero pós-críticas e a teoria queer com destaque para as obras de Judith Butler (2016) e Paul B. Preciado (2017). Com esse ramificado organiza três linhas que problematizam as potências do lugar-corpo infantil, são elas: (I) corpus teórico sobre a noção de corpo em Deleuze e Guattari; (II) corpus documental acerca das biopolíticas de inclusão da diversidade de gênero e sexual; (III) e, por fim, corpus narrativo, no que tange às metodologias de ensino da Educação Física escolar, busca acessar memórias de discentes em formação inicial. O objetivo é dialogar com as práticas de formação docente na intenção de sensibilizar para o deslocamento de critérios heterocentros e binários que referem à generificação dos corpos, ousar experimentações com uma Educação Física escolar que se dedica ao ensino da linguagem pela cultura corporal de movimento, sendo ponte para novas sensibilizações, experimentações e criações de si, para além da lógica moral da aceitação e da tolerância suscitada no interior das escolas.

**Palavras-chave:** Corpo, Gênero, Formação docente, Educação Física escolar, Teoria queer

### **Referências:**

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão.** Tradução do GT Deleuze - 12; coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual.** Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2017.



Nome dos autores: Camila Ribeiro Menotti, Marli Teresinha Quartieri

## **A METACOGNIÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM A PARTIR DA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO E DAS AÇÕES**

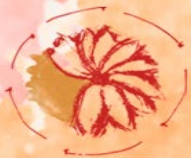
**Resumo:** Frente ao fato dos processos de ensino e de aprendizagem no ensino de filosofia ainda serem focados em sua maioria, na exposição e reprodução dos objetos de conhecimento, a metacognição se apresenta como uma possibilidade para uma aprendizagem voltada à compreensão e regulação dos processos cognitivos. Em outras palavras, a metacognição é “[...] todo movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle dos seus processos cognitivos. Diz respeito ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos” (Dreher, 2009, p.57). Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise do estudo de doutorado referente ao desenvolvimento do pensamento metacognitivo de estudantes no decorrer do 2º e 3º anos do Ensino Médio, nas aulas de Filosofia. A pesquisa foi realizada ao longo de 2021 e 2022, numa escola da rede pública de ensino, na cidade de Venâncio Aires/RS. Para fins metodológicos, assumiu-se, uma abordagem qualitativa com pressupostos aproximados à etnografia na prática escolar. Para a coleta dos dados foram realizadas 17 intervenções didáticas, com a aplicação dos instrumentos: questionário inicial, questões metacognitivas em conjunto com os planos de aula, observações e entrevistas. Os dados produzidos foram analisados e categorizados mediante a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), considerando seis elementos metacognitivos: pessoa, tarefa, estratégia, planificação, monitoração e avaliação. Os resultados demonstraram que as aulas de filosofia, proporcionaram momentos com atividades em que esses elementos fossem evocados, trazendo indícios de que o pensamento metacognitivo foi desenvolvido no decorrer da execução do planejamento pedagógico. A partir dos relatos dos estudantes, pode-se deduzir que houve mudanças em suas ações e comportamentos diante à realização das atividades e à forma de pensar. Ademais, verificou-se que o pensamento metacognitivo é desenvolvido com o tempo, de modo gradual. Os resultados mostraram evidências do movimento do pensamento metacognitivo dos alunos, com progressos significativos em suas ações em prol da aprendizagem e construção de conhecimentos.

**Palavras-chave:** Metacognição, Ensino de Filosofia, Aprendizagem

### **Referências:**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

DREHER, S. A. S. **As estratégias metacognitivas de alunos em processo de alfabetização: uma reflexão sobre o aprender do aluno e o ensinar do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC, Paraná, Curitiba, 2009.



Nome dos autores: Sandra Maria Krindges, Morgana Domênica Hattge

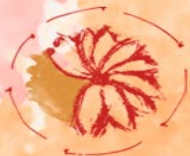
## **SUBJETIVIDADE DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA**

**Resumo:** Diante da problemática da subjetividade e as novas formas de subjetivação, num campo social centrado em lógicas meritocráticas, altamente competitivas e excludentes, a abertura às singularidades do professor no ato de ensinar pode significar, também, uma experiência inclusiva. E são estas algumas das inquietações que motivam este trabalho, que tem como objetivo compreender e problematizar a subjetividade docente em suas práticas de ensino e como parte de processos inclusivos. Parte-se do pressuposto de que escutar o professor no ambiente escolar é considerar a ética do sujeito singular e docente. É também considerar que uma maior abertura para espaços que neste estudo chamamos de fala-escuta, trazem em si, e enquanto dispositivos humano-afetivos de acesso ao sujeito docente, possibilidades de promover bem-estar na escola, recompondo identidade, autoridade e valoração do professor. Nesses termos corrobora-se com o pensamento de Lockmann (2019) acerca da análise dos processos de subjetivação docente e no que tangem, igualmente, aos diversos processos de inclusão escolar. Ao referir-se à matriz foucaultiana de experiência, a autora lembra-nos de que esta matriz “mobiliza uma série de discursos que se instituem como verdades do nosso tempo, produzindo normas de comportamento que constituem modos específicos de ser docente na atualidade” (Lockmann, 2019, p. 174). Compreende-se, portanto, que a subjetividade docente não somente é critério importante de análise, mas, também, e, sobretudo, objeto das medidas e políticas de inclusão na escola. Este estudo em torno da subjetividade docente compõe a pesquisa que se realiza com recursos do Prosuc/Capes na modalidade de bolsista integral e vinculada ao grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento - CEM - Univates. Pensando-se nos potenciais criativos no cotidiano da escola, da sala de aula e das relações no processo de ensino e aprendizagem, espera-se com esta pesquisa apontar outros e mais caminhos para o bem-estar docente a partir de práticas integracionistas como as vivências de fala-escuta entre docentes, podendo reconhecê-las em suas incidências no cotidiano das práticas de ensino, bem como enquanto experiências efetivas de inclusão.

**Palavras-chave:** Universidade do Vale do Taquari - Univates, Subjetividade, Docência, Ensino, Inclusão

### **Referências:**

LOCKMANN, Kamila. Os processos de subjetivação docente à inclusão escolar. *In*: LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. (Org.). **Inclusão e Subjetivação**. Ferramentas Teórico- Metodológicas. 1<sup>a</sup> ed. Curitiba: Apris, 2019.



Nome dos autores: Carine Rozane Steffens, Jacqueline Silva da Silva

## **A ESCUTA DA VOZ DAS CRIANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Resumo:** Este estudo decorre da pesquisa de Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudos do Currículo e Avaliação, junto a Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS, no ano de 2022. Segundo Rinaldi (1999, 2012, 2014, 2016) e Friedmann (2021), a escuta da voz das crianças possibilita desenvolver práticas educativas que oportunizam a participação infantil, além de viabilizar a garantia de seus direitos e o respeito às suas infâncias. Partindo do pressuposto que a escuta da voz das crianças torna-se indispensável para o seu desenvolvimento integral, a pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental, fazendo uma aproximação com a pesquisa-ação, teve como objetivo investigar como a escuta da voz das crianças é levada em consideração nas práticas pedagógicas de uma educadora na Educação Infantil. Nessa perspectiva, o sujeito da pesquisa foi uma educadora de uma turma e Pré-Escola Nível B, na Educação Infantil. Já o lócus da pesquisa foi uma Escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino do município de Capitão/RS. Os instrumentos utilizados para o levantamento de dados, que ocorreu de forma remota, foram Fotografias, Filmagens, Entrevistas Semiestruturadas, um Diário Reflexivo e alguns disparadores, tais como um documentário, imagens e perguntas reflexivas. Para a análise dos dados, foi feita uma aproximação com a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2012), que possibilitou observar que a educadora organizou o seu planejamento diário fundamentado na abordagem emergente e embasado em teorias educacionais e que a escuta foi a Estratégia de Ensino utilizada por ela em sua prática pedagógica. Assim como, analisou-se que a educadora deu visibilidade à escuta da voz das crianças, a partir da criação de sessões lúdicas na sala referência da turma, que potencializaram o ensino e a aprendizagem das crianças.

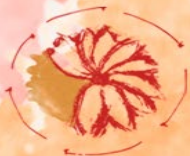
**Palavras-chave:** Educação Infantil, Prática Pedagógica, Voz das Crianças, Escuta, Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS

### **Referências:**

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70ª ed. São Paulo: Edições, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1ª ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.



RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. *In: ZERO PROJECT. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children*. Tradução de Thaís Helena Bonini. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2014.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução Vania Cury. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. 320 p.



Nome dos autores: Claudia Madruga Cunha, Liliane Repinoski Franco

## CARTOGRAFAR COMO PROCEDIMENTO ÉTICO, ESTÉTICO E POLÍTICO EM EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA

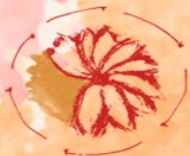
**Resumo:** Nesta narrativa trazemos os usos da cartografia e da pesquisa rizoma como procedimentos metodológicos para fins de tratar de especulações que se desenvolvem nas áreas da educação, da arte e da cultura. Tendo por base estudos já realizados sobre esta metodologia e outros temas da filosofia deleuziana e deleuziana-guattariana (Cunha, 2019; 2020; 2021), propomos uma mirada sobre as formas de compreensão deste tipo de pesquisa, na busca de acessar a ramificação dos conceitos que a envolvem e, por vezes, reprogramam o modo de fazer e pensar a pesquisa, suspendendo falsos valores e julgamentos sobre ações e emoções que se instalam nos ambientes educativos que frequentamos. A perspectiva da diferença que estas estéticas da pesquisa carregam, proporcionam a revisão de outros elementos que participam do processo investigativo de maneira a ressignificá-lo. As pesquisas rizomáticas e cartográficas nos inspiram por seus modos ético, estético e político, pelas possibilidades que abrem para a produção de procedimentos que favoreçam outras formas de entendimento, na tendência de fugir à representação ou da simples reconhecimento do real. Daí a necessidade de organizar o pensar em linhas e que estas orientem arranjos do tipo: tema/problema, o que implica em uma estética e política que acompanhe o saber/fazer/ensinar como ações que lidam com a inconstância do real, do que está vivo: indivíduos, grupos e comunidades, rituais, eventos, processos. Para fundamentar a cartografia e a pesquisa rizoma é comum sugerir a leitura de alguns textos-chave: i) Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia, v.1, de G. Deleuze e F. Guattari (1995); ii) Micropolítica - cartografias do desejo, de F. Guattari e S. Rolnik (2016) e Cartografia sentimental, de S. Rolnik (2016); e iii) Pistas do método da cartografia - Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade, organizado por E. Passos, V. Kastrup e L. Escóssia (2020) e Pistas do método da cartografia - a experiência da pesquisa e o plano comum, v.2, proposto por E. Passos, V. Kastrup e S. Tedesco (2016); entre outros. Nesta análise problematizamos a contribuição destes três grupos de obras, que remetem a uma noção de multiplicidade do entendimento, do saber e do agir quando alinham a subjetividade de um sujeito fragmentário ao olhar de um pesquisador que se movimenta no território da educação, da arte e da cultura, de modo intuitivo e em fluxo, com o objetivo de ampliar as ferramentas metodológicas que temos experimentado.

**Palavras-chave:** UFPR, SMED/Curitiba, Cartografia, Pesquisa Rizoma, Procedimentos Metodológicos, Pesquisa Em Educação, Arte E Cultura

### Referências:

CUNHA, C. M. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze - o que quer a pesquisa cartográfica? **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8051/4451>. Acesso em: 10 ago. 2023.





CUNHA, C. M. Em que se pode reconhecer uma pesquisa rizoma? Notas sobre o que pode vir a ser. In: CORAZZA, S. M. **Métodos de transcrição**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020.

CUNHA, C. M. Rizoma e pós-estruturalismo: três apontamentos para possíveis usos na pesquisa em educação. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 55-81, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/4071>. Acesso em: 18 ago. 2020.

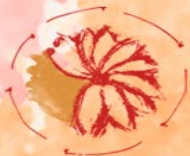
DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V. 1. Tradução A. Guerra Neto e C. P. Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica - cartografias do desejo**. São Paulo: Vozes, 2016.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia - a experiência da pesquisa e p plano comum**. V. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental - transformações contemporâneas do desejo**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina/UFRGS, 2016.



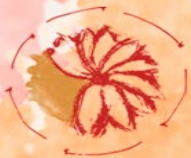
Nome dos autores: Josiane Freitas da Rosa, Morgana Domênica Hattge

## **ENCONTROS, DIÁLOGOS, PARTILHAS: POSSIBILIDADES PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA INVENTIVA NO ENSINO INCLUSIVO**

**Resumo:** Essa pesquisa, vinculada ao Grupo Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Tem como objetivo geral analisar de que modo encontros de estudo e discussão entre docentes dos anos finais do Ensino Fundamental no município de São Sebastião do Caí/RS podem contribuir para o ensino inclusivo na perspectiva de uma docência inventiva. Esse estudo dedicou-se a pensar sobre a organização curricular para demandas curriculares de todos os sujeitos, com ou sem deficiência. Para isso, buscou-se as contribuições dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como inspiração para o ensino inclusivo nos anos finais do Ensino Fundamental pelo viés da constituição de uma docência inventiva, rompendo com os padrões instituídos, possibilitando um currículo mais acessível a todos. Desenvolveu-se uma pesquisa de cunho colaborativo, promovendo o diálogo entre as teorizações e as experiências docentes para pensar sobre as estratégias de ensino, repensar o currículo e olhar a heterogeneidade das turmas numa perspectiva inclusiva. Para isso, foram desenvolvidos encontros de estudo com professoras dos anos finais do Ensino Fundamental do município de São Sebastião do Caí/RS. Nos encontros docentes, várias questões que perpassam a inclusão escolar foram discutidas. Estratégias de ensino inspiradas nos princípios do DUA numa perspectiva inclusiva foram elaboradas. Cartas com as concepções das participantes sobre o ensino inclusivo foram escritas. Diante dessa materialidade empírica, o exercício analítico se desenvolveu amparado nos estudos pós-estruturalistas. Sendo assim, os encontros docentes sugerem a importância dos momentos coletivos de partilha e de diálogo para o fortalecimento das práticas cotidianas de ensino. A constituição de uma docência inventiva como potência para o ensino numa perspectiva inclusiva. E, ainda, a continuidade dos encontros docentes como modo de resistência coletiva e empoderamento docente.

**Palavras-chave:** Inclusão, Ensino, Docência Inventiva



Nome dos autores: Fábio Correia de Rezende, Aderson Leite Rodrigues, Jhonny Silva Gomes

## **VOCÊ DIRIA QUE, QUANDO O ASSUNTO É NOSSO CÉREBRO, QUANTO MAIS SINAPSES, MELHOR?**

**Resumo:** Para contribuir nas demandas problemáticas dos educadores na contemporaneidade em relação aos processos de ensino e aprendizagem é importante compreender e conhecer sobre o desenvolvimento, funcionamento, limitações e potencialidades do sistema nervoso, no contexto das práticas pedagógicas e uso de estratégias em sala de aula. Assim, faz-se necessário aos professores, gestores e coordenadores conhecerem sobre os fundamentos da neurociência para que as aulas sejam desenvolvidas de modo mais adequado visando competências e habilidades. Nesse sentido, este artigo de caráter bibliográfico, objetiva contribuir nos processos de pesquisas relacionadas à neurociência no campo da educação. Frente a isso, os autores relatam o contexto de três realidades distintas sendo, um coordenador pedagógico, escola de tempo integral, na cidade de Valença - PI que discorre como a neurociência pode contribuir no trabalho pedagógico dos coordenadores frente aos processos de orientações educacionais com alunos e professores. Um professor de língua portuguesa no ensino médio público em Parauapebas - PA, apresenta a potencialidade do campo da neurociência frente às atividades didáticas no componente curricular de língua portuguesa. A terceira realidade é do professor no curso de administração no IFMA que aborda sobre os neuromitos criados pelo corpo docente de professores frente às informações distorcidas no campo da neurociência. Tais realidades são o centro das discussões neste artigo, das quais os autores abordam questões contemporâneas de ensinar a aprender. A fundamentação está pautada em autores e textos acadêmicos que tratam sobre a importância da neurociência na área da educação.

**Palavras-chave:** Neurociência, Educação, Língua Portuguesa, Coordenação, Ensino técnico.

### **Referências:**

BERTOQUE, Lennie Aryete Dias Pereira. Linguagem, Neurociência e Cognição: Ampliando os fundamentos para o planejamento de aulas de língua portuguesa. **Polifonia**, [S. l.], v. 25, n. 38.2, p. 273-302, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/7284>. Acesso em: 17 ago. 2023.

CRUZ, Luciana Hofferter Castro. Bases neuroanatômicas e neurofisiológicas do processo ensino e aprendizagem. In: REIS, A. L. et al. **A Neurociência e a Educação: Como nosso cérebro aprende?** Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Ouro Preto, Apostila 38, 2016. p. 5-9.

GAMA, Daniel. Traina; FERRACIOLI, Marcela de Castro. **Neurociência na educação especial: dos neuromitos às práticas pedagógicas baseadas em evidências.** DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 285-296, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13101>. Acesso em: 17 ago. 2023.



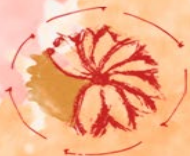
GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LOPES, Aline Moraes; COUTO, Pablo Alves. A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 27-40, 2014.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011.

HARVARD ONLINE. **How a synapse works**. Youtube, 19 de abril de 2017. Disponível em: <https://youtu.be/OvVl8rOEncE>.

STERN, Elsbeth. Pedagogy meets neuroscience. **Science**, v. 310, n. 5749, p. 745-745, 2005.

TOVAR-MOLL, Fernanda; LENT, Roberto. Neuroplasticidade. O cérebro em constante mudança. *In*: LENT, Roberto; BUCHWEITZ, Augusto; MOTA, Mailce Borges. **Ciência para Educação**: uma ponte entre dois mundos. São Paulo: Editora Atheneu, 2018. p. 55-71.



Nome dos autores: Ediméia Pacheco de Souza, Rochele da Silva Santaiana

## **NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO: ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA SUA IMPLANTAÇÃO E AS SUBJETIVIDADES NEOLIBERAIS**

**Resumo:** O presente artigo é parte de uma pesquisa sobre as formas de governo contemporâneas, exercidas pelos Governos Federal e Estadual, de forma a conduzir a formação dos docentes do Rio Grande do Sul para o Novo Ensino Médio. Os caminhos metodológicos da pesquisa situam-se no campo dos estudos pós-críticos, de abordagem qualitativa, sendo empreendidas análises a partir das ferramentas teórico-analíticas de Michel Foucault: análise do discurso e governo, além de outros conceitos dentro desse mesmo campo analítico, que atravessam o estudo pretendido. O corpus empírico constitui-se dos materiais das formações para os professores, oferecidas pela SEDUC/RS em parceria com o Instituto Iungo, materiais audiovisuais de marketing e live da Secretaria de Educação. A relevância deste estudo se deve ao fato da necessidade de observar e verificar com mais atenção, quais discursos impactam o governo dos docentes que atuam no Novo Ensino Médio na racionalidade neoliberal? Fazendo uma análise hipercrítica das discursividades que envolvem a formação docente, no Rio Grande do Sul, para a implantação do Novo Ensino Médio. Colocando em evidência as regularidades, discrepâncias, recorrências discursivas, desigualdades e os desafios ocasionados por essa reforma, na busca por repensar a formação docente para a implantação desta reforma. **PALAVRAS-CHAVE:** Novo Ensino Médio; Análise do Discurso; Formação e Governo docente.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio, Análise do Discurso, Formação e Governo docente

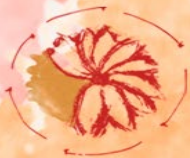


Nome dos autores: Junior Henrique Klein, Rafael Padilha Ferreira

## UM RECORTE SOBRE A INVISIBILIZAÇÃO DE PESSOAS TRANSEXUAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

**Resumo:** Este trabalho convida à discussão sobre a desinformação em torno de questões de gênero e sexualidade, mais especificamente em relação à presença de pessoas transexuais em instituições de ensino. Ao reconhecer a importância da escola como ambiente que promove inclusão e aprendizado, observa-se que ainda persistem discursos heteronormativos que excluem e marginalizam pessoas LGBTI+. Por meio de uma revisão bibliográfica que visa apresentar um breve panorama das opiniões, pesquisas, documentações oficiais e observações relacionadas ao tema, é possível destacar os estigmas associados às pessoas trans, numa tentativa de retirar essa população do âmbito discursivo da violência, do preconceito, do conservadorismo e do seu apagamento histórico nas instituições de ensino. A compilação e a análise desses estudos nos permitem concluir que há, ainda hoje, o predomínio de abordagens centradas no medo em relação à educação sexual, as quais podem influenciar a falta de discussões realmente inclusivas e aprofundadas sobre o tema da transexualidade em diferentes ambientes de ensino. Observa-se que documentos oficiais ainda abordam gênero e sexualidade de forma restritiva e pouco abrangente, o que perpetua normas de gênero e eliminam ou inviabilizam pessoas que não se encaixam nos padrões da binariedade macho-fêmea. Defende-se, portanto, a necessidade de coletar dados detalhados sobre a população LGBTI+, a fim de usá-los como aporte empírico para a elaboração de políticas públicas eficazes, promovendo também a reavaliação da abordagem de questões de gênero e sexualidade nas escolas e promovendo a formação de profissionais da educação e de formuladores de políticas que desafiem a heteronormatividade e promovam ambientes educacionais que celebrem a diversidade e o respeito às individualidades.

**Palavras-chave:** Transexualidade, Invisibilização, Políticas públicas, Educação



Nome dos autores: Mariana Galeazzi Modesti, Elisângela Mara Zanelatto

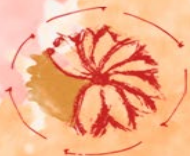
## **AUTOMUTILAÇÃO NÃO SUICIDA NA ADOLESCÊNCIA: UMA COMPREENSÃO PSICANALÍTICA DO TRATAMENTO**

**Resumo:** A adolescência pode ser entendida como um estado de ser, um tempo único do sujeito que vive imerso em elaborações e escolhas vivenciando novas pulsões decorrentes da puberdade. O presente artigo é o resultado de uma pesquisa vinculada ao Trabalho de Conclusão de Curso e tem por objetivo compreender a perspectiva psicanalítica acerca da automutilação não suicida na adolescência. Este estudo se caracteriza pela natureza qualitativa e apoia-se em dados descritivos. Como método de pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada a partir de um roteiro abordando o trabalho psicoterapêutico a adolescentes que se automutilam sem intenção de morrer. Participaram do estudo três psicólogas que atuam há mais de cinco anos ancoradas na abordagem psicanalítica com adolescentes entre 12 e 18 anos de idade. Cada entrevista teve a duração aproximada de 45 minutos e foram gravadas. Elas foram realizadas de modo virtual por meio da plataforma Google Meet, e uma aconteceu de modo presencial. Após, as falas foram transcritas na íntegra. Os dados foram analisados através da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011), a partir da construção de um corpus do qual surgiram as categorias a seguir: 1) Adolescência na contemporaneidade: diferentes modos de ser e adoecer; 2) Corpo: marcas e registros de um tempo; 3) Trabalho psicoterapêutico com adolescentes: desafios e possibilidades e 4) Rede de apoio: com quem contar. Como resultado, constatou-se que a adolescência é um tempo no qual há reedição de conflitos da infância e que exigem do sujeito um processo de amadurecimento ao qual às vezes não está preparado, levando-o, por vezes, a usar estratégias de enfrentamento primitivo e restrito. Salienta-se a importância de propiciar aos adolescentes um ambiente confiável e propício para o seu desenvolvimento emocional, visto que eles recebem interferência direta do ambiente em que estão inseridos. Outrossim, a intervenção junto aos adolescentes se faz através de uma perspectiva de vínculo que proporcione a criação de mecanismos de enfrentamento salutareos para lidarem com suas dores e sentimentos de desamparo.

**Palavras-chave:** Adolescência, Automutilação não suicida, Psicanálise

### **Referências:**

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



Nome dos autores: Daphini Moraes Couto

## AXÉ DE FALA, CHAMA NA LÍNGUA: TRÊS ENTIDADES PEDAGÓGICAS

**Resumo:** Esta comunicação apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Nela, busca-se produzir um espaço-entre o que se vive e se pratica numa terreira de exu, e o que é possível se transcriar deste lugar para o campo da educação. Investiga-se que procedimentos éticos e estéticos podem caracterizar o que seria a pedagogia de cada entidade em contato com a autora, a saber: Destranca Ruas das Almas, Maria Pandilha das Almas, e Rosa Caveira das Almas. Roland Barthes e Gilles Deleuze são alguns dos intercessores para se pensar a produção escrita deste trabalho, que oscila entre a forma ensaística de uma dissertação e a forma narrativa de um romance, consequência direta das zonas de contaminação e dos devires que atravessam a autora no trânsito entre terreira e academia. Soma-se ainda a presença de Luiz Antonio Simas, Luiz Rufino e muitos outros, entre pais e mães de santo, e entidades que baixam nos corpos que participam das giras, como pensadores que orientam a elaboração de conceitos como encantamento, incorporação e axé, que serão centrais para a compreensão destas pedagogias. No primeiro movimento, aproximação da terreira se dá através da sedução exercida por Destranca Ruas, exu carismático e boêmio, que provoca na autora o encantamento pelo caminho religioso. A principal força motriz deste encantamento advém da maneira como esse exu lida com a contradição, de modo muito diferente do modelo civilizatório eurocêntrico que busca a síntese homogeneizante entre as diferenças. Destranca Ruas é um filósofo da diferença, e seu método é a alegria e a extravagância do desejo. Num segundo movimento, o contato com Maria Pandilha introduz a autora no universo noturno da magia, onde o desejo deve ser ritualizado, e a alegria é contaminada pela seriedade e disciplina do processo de aprendizagem e preparação da magia. Por fim, o que se busca é construir através da escrita uma zona de contaminação entre a pesquisadora-professora e a sacerdotisa que incorpora exu, deslocando o processo de incorporação de pomba gira Rosa Caveira para dentro do pensamento em educação, onde o amadurecimento e a iniciação religiosa da autora se confundem com seu amadurecimento profissional como professora. Rosa Caveira das Almas é a mistura ardente entre duas pedagogias distintas que incorpora na carne de quem escreve, produzindo uma terceira pedagogia, e uma terceira voz.

**Palavras-chave:** Exu, Incorporação, Escrita, Pedagogia

### Referências:

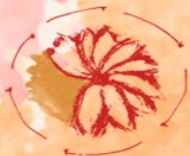
BARTHES, Roland. **A preparação do romance**. V. 1 e 2. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARTHES, Roland. **Lição**. Lisboa: edições 70, --

BARTHES, Roland. **Sade, Fourier, Loyola**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: editora 34, 2011.





DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs**. V. 1 a 5. São Paulo: editora 34, 2011.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados**: orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. **Fogo no mato**, A ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019

SILVA, Paulo Roberto S. da. **Batuque, seus encantos e rituais**. Porto Alegre: Legião, 2017.

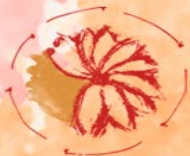
SILVA, Vagner Gonçalves. **Exu**: o guardião da casa do futuro. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

SILVA, Vagner Gonçalves. **Exu**: Um deus afro-atlântico no Brasil. São Paulo: Edusp, 2022

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. 8<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021

SIMAS, Luiz Antonio. **Umbandas**: uma história do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns**. São Paulo: Edusp, 2019.



Nome dos autores: Carlos Henrique da Costa Barreto; Eliane Aparecida Galvão dos Santos; Taís Steffenello Ghisleni

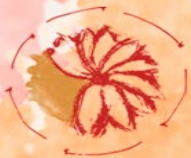
## **ENSINO DE MEMES PELA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM PRODUÇÃO DE MICROCONTEÚDOS: UM RELATO REFLEXIVO SOBRE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

**Resumo:** O presente trabalho é um relato de experiência, de caráter crítico-reflexivo, desenvolvido à partir da disciplina de Docência Orientada, do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, e tem por objetivo relatar como se deram uma série de aulas, por parte do pesquisador enquanto docente, ministradas em graduação de Publicidade e Propaganda, na disciplina de Produção de Microconteúdos, e que teve como temática a leitura e interpretação de Memes da internet como microconteúdos digitais. A reflexão fundamentalmente utilizou, como base epistemológica, as obras de Ilma Veiga (2014), Valderez Lima e Marina Grillo (2008), Marcos Masetto (2011) e Edgar Morin (2000). Concentrando-se em narrar, pela perspectiva de docente, o exercício de lecionar memes numa disciplina de graduação, uma série de questionamentos foram levantados acerca da obra de Veiga (2014) para guiar esta empreitada, os modos, escolhas e porquês de como administrar o conteúdo com base, à partir da obra de Lima e Grillo (2008), no posicionamento docente centrado numa relação construtivista “aluno, professor e objeto de conhecimento”. Assim, a série de aulas é descrita e justificada com base nesses pensadores, bem como suas atividades e resultados. Por conclusão do pesquisador, tanto de sua experiência prática em docência quanto de sua reflexão teórica, pode-se conceber como o ensino contemporâneo enfrenta uma série de paradigmas atrelados à um posicionamento docente que se constrói sob um senso comum de professor como replicador de conteúdos, e que apesar de seu sucesso em épocas e paradigmas passados, pode não ser mais tão benéfico ao relacionamento e cotidiano dos atores acadêmicos da era atual: diversificada e pluralizada. Assim sendo, ao final da série de aulas, sob um processo dialógico, deixando de lado a replicação do conteúdo mecanizado e sem propósito, percebeu-se as participações entusiasmadas dos alunos e os resultados produzidos: E esse modo como buscamos a transmissão do conhecimento, a relação professor, aluno e objeto de conhecimento, de Lima e Grillo (2008), sob os questionamentos reflexivos delimitados por Veiga (2014), é o que destacamos ter sustentado o sucesso dessa empreitada: desde a postura docente adotada, com diálogo com os alunos, valorização de subjetividades, utilização de memes, linguagens digitais, recursos visuais, atividades e, sobretudo, ao momento reflexivo-pessoal de debate quanto ao propósito de cada uma dessas escolhas, para sustentar o modus de fazer docência.

**Palavras-chave:** Relato, Experiência, Memes, Graduação, Docência

### **Referências:**

LIMA, Valderez do Rosário; GRILLO, Marlene Corroero. O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento. *In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GESSINGER, Rosana*

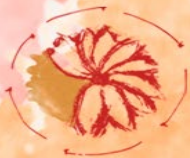


Maria (Orgs.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 170 p.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 2, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Papyrus Editora, 2014.



Nome dos autores: Ieda Maria Giongo, Caroline Angélica Schmidt

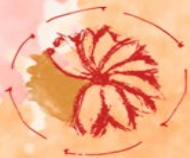
## **ETNOMATEMÁTICA E PRÁTICAS SOCIAIS: ANALISANDO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ENDEREÇADA A ESTUDANTES DO SÉTIMO ANO**

**Resumo:** O presente trabalho, parte de uma dissertação gerada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Univates, tem como objetivo analisar uma proposta de ensino etnomatemática, para alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, correlacionada ao contexto social em que vivem, em Itaituba, Estado do Pará. Os referenciais teórico-metodológicos que sustentaram a investigação estão em consonância com ideias do campo da etnomatemática em suas intersecções com o pensamento da maturidade de Ludwig Wittgenstein, conforme descrito por Knijnik et al (2019). De cunho qualitativo, a pesquisa envolveu, durante 15 encontros, um grupo de quarenta e dois estudantes, na disciplina de Matemática. Os materiais de pesquisa foram produzidos a partir de rodas de conversas gravadas e posteriormente transcritas, com os estudantes e um representante da municipalidade, do diário de campo da professora pesquisadora, bem como de materiais escritos ou produzidos pelos estudantes. No que se refere aos conteúdos matemáticos, foram privilegiados o ensino da porcentagem e estatística. A análise descritiva possibilitou, dentre outros, a emergência de dois resultados que se entrecruzam: a) os estudantes compreenderam que seus anseios sociais e econômicos são semelhantes e b) o conjunto de tarefas permitiu que reconhecessem que o domínio das regras alusivas aos jogos de linguagem usualmente presentes na matemática escolar podem auxiliar no entendimento de questões sociais. Tais resultados apontam a pertinência de ministrar, também nas aulas dos anos finais do ensino fundamental, conteúdos matemáticos cujo entendimento pode ser alargado para questões sociais, políticas e econômicas vinculadas à contemporaneidade.

**Palavras-chave:** etnomatemática , anos finais do ensino fundamental , ensino de matemática

### **Referências:**

KNIJNIK, Gelsa et al. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.



Nome dos autores: Giorgio Huwe de Paoli, Luana Docena Reis, Suzana Feldens Schwertner

## JOVENS EGRESSOS E SUAS VIDAS APÓS A ESCOLA: QUAIS AS TRAJETÓRIAS?

**Resumo:** Como compreender a trajetória dos estudantes após a escola? O presente trabalho parte do projeto de pesquisa “A escola, cinco anos depois: olhares de egressos”, que acompanhou 20 egressos do terceiro ano do Ensino Médio, entre 21 e 23 anos, de escolas pública e privada, entre 2020 e 2022. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a duração média de 30 minutos por entrevista. Como objetivo principal, propôs-se analisar o olhar de egressos da Escola Básica acerca dos efeitos da instituição escolar em suas vidas, identificando trajetórias e problematizando singularidades e diferenças. Juarez Dayrell (2014) e Leão e Carmo (2014), estudiosos que articulam juventudes e educação, foram os principais autores que auxiliaram na investigação. A juventude representa um período determinante, mas que não se resume a uma simples transição: ela se torna um momento de exploração e integração social, onde o sujeito se descobre e desvenda dimensões de sua vida (Dayrell; Symaira, 2021). O interesse em saber onde estavam esses egressos, como seguiram suas vidas após a escola e, em especial, as marcas da escola em suas vidas guiou a investigação. Para isso, atentou-se para dados nacionais do Censo da Educação Superior 2021, do Ministério da Educação. Nesse sentido, foi possível identificar que 85% dos 20 egressos entrevistados aderiram ao Ensino Superior, o que mostrou uma diferença significativa em relação aos dados nacionais, cuja porcentagem entre a população de 18 a 24 anos é de 19,7%. Apesar da alta adesão, 41% dos egressos tiveram mudanças de graduação ao longo dos anos, indicando suas incertezas sobre o futuro e a precipitação de tomar decisões logo após a saída do Ensino Médio. Ademais, a porcentagem de estudantes de universidades públicas e privadas foi concordante à média nacional, indicando que 77% ingressam em instituições privadas. Entre as matrículas em cursos de graduação na rede pública de ensino, a média dos egressos se encontra em 23,5%, pouco acima da média nacional, de 17,6%. Esses resultados indicam a relevância e implicação da educação escolar nas trajetórias dos egressos após a saída do Ensino Médio. O estudo fornece reflexões sobre o papel da escola na formação de jovens e reforça a necessidade de suporte adequado durante a transição para o Ensino Superior e a vida adulta.

**Palavras-chave:** Egressos, Escola, Juventudes, Ensino Superior

### Referências:

DAYRELL, Juarez Tarcísio; SYMAIRA, Poliana Nonato. **Por uma Pedagogia das Juventudes:** educação e a pesquisa como princípio educativo. Ebook - Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021.

DAYRELL, Juarez. **Juventude e Ensino Médio.** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helena C. do. Os jovens e a escola. In: CORREIA, Licinia M; ALVES, Maria Z.; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Cadernos Temáticos:** Juventude Brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-44.



Nome dos autores: Ketlin da Fonseca de Siqueira, Fabiane Olegário

## PROJETO PENSAMENTO NÔMADE: A ARTE NA EXTENSÃO

**Resumo:** Com o propósito de oportunizar aos estudantes do turno integral, atividades culturais e artísticas que possibilitem a formação ético-estética articuladas com os saberes produzidos na Universidade e na Comunidade, o projeto Pensamento Nômade vinculado ao Programa de Arte, Estética e Memória da Universidade do Vale do Taquari - Univates, elabora oficinas envolvendo arte e educação com crianças e adolescentes dos três centros da Sociedade Lajeadense de Atendimento à Criança e Adolescente - Slan, localizados em bairros distintos do município de Lajeado-RS. O Projeto utiliza como procedimento metodológico oficinas que têm como ponto de partida as linguagens artísticas, a fim de potencializar os processos inventivos desses participantes. Parte do pressuposto que a arte exerce “uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de aprendizagem. Seu domínio é do não racional, do indizível da sensibilidade [...] Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma” (Coli, 1991, p.109). As aprendizagens são produzidas no decorrer das oficinas, que além de abordarem as artes, por meio da experimentação também prezam o diálogo e a escuta. As oficinas são construídas de forma coletiva, atravessadas pelos “fluxos de saberes, dos modos de ser, sentir, saber, fazer e pensar. E tem significância da ação poética” (Siebert, 1996, p.187). No que tange à relevância das oficinas do Projeto podemos afirmar que as práticas desenvolvidas com as turmas vão para além do que está posto no planejamento, visto que os encontros são permeados pela possibilidade de criação, além da escuta e observação das realidades que constituem cada local. Por fim, considera que as ações mobilizam os processos inventivos com o intuito de “questionar as certezas, provocar pensamento fora das caixas, imaginar por meio dos materiais e [...] descolonizar os olhares” (Cunha, 2021, p.39), práticas fundamentais na construção de um mundo melhor, mais sensível e mais artístico.

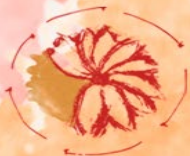
**Palavras-chave:** Extensão Acadêmica, Arte, Oficinas

### Referências:

COLI, Jorge. **O que é arte?** 12<sup>a</sup> ed. Editora Brasiliense, 1991.

CUNHA, Suzana Rangel da. Cenas pedagógicas em Arte: desafios, recriações e mudanças a partir da Arte Contemporânea. In: \_\_\_\_\_, CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte Contemporânea e docência com inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

SIEBERT, Stela de Sá. **Educação Libertária**: textos de um seminário. Rio de Janeiro: Achiamê; Florianópolis. Movimento Centro de Cultura e Autoformação, 1996.



Nome dos autores: Fabiane Olegário

## MOVIMENTO DISRUPTIVO: UM MODO DE COMPREENDER A ARTE/INVENÇÃO

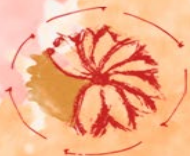
**Resumo:** Este resumo trata-se de um recorte bibliográfico do projeto de pesquisa “Tráfegos artísticos no espaço escolar pelo olhar do cartográfico” em andamento no Curso de Especialização em Artes na Universidade Federal de Pelotas/RS. De modo genérico, o projeto objetiva analisar os modos pelos quais a arte transita em uma escola da rede pública, localizada no município de Lajeado/RS. Tal projeto compreende a arte como uma linguagem polissêmica, que estilhaça os sentidos, proliferando-os, além de abarcar inúmeras possibilidades de interação do sujeito com materiais (objetos) que aparentemente não há nenhuma relação a priori com a arte, visto que todo e qualquer material existente pode gerar uma obra artística, pois a arte só é viável pois conta com o labor da invenção. A ação de inventar é inerente ao processo artístico, que se coloca distante das ideias de criação e de criatividade. Para tal distinção, recorre à Kastrup (2005) que, de modo resumido, afirma que a criação é um movimento de solucionar problemas estabelecidos, ou seja, já existentes e a invenção, por sua vez, estaria relacionada à criação dos próprios problemas. A pesquisa utilizará o método cartográfico, no qual se valerá dos seguintes instrumentos e posturas: diário de campo, máquina fotográfica; escuta sensível e olhar atento e envolverá entrevistas com os professores do Ensino Fundamental da escola. Os processos que envolvem a seleção dos professores participantes serão previamente combinados com a equipe gestora. A arte cuja natureza é a invenção encontra no movimento disruptivo força para romper com o pensamento hegemônico, na medida que nos convoca a mudar de rota nos retira da zona de conforto, onde vivemos imersos de verdades e certezas absolutas. Santaella (2018, p.294) afirma que “a arte sempre teve e terá algo de disruptivo, no sentido de rebeldia transformadora enquanto deslocamento do status quo”. Nessa perspectiva, os processos disruptivos deflagrados pela arte, através de processos inventivos, podem lançar os sujeitos para uma atitude de desconfiança, de incerteza, diante do naturalizado, ao passo que nos levam a pensar de outras maneiras. A partir desse estudo teórico-prático, espera contribuir de algum modo, no debate acerca dos trânsitos da arte na escola.

**Palavras-chave:** Educação básica., Arte., Invenção.

### Referências:

KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005.

SANTAELLA, Lúcia. Uma filosofia disruptiva para uma arte disruptiva. Dossiê Realismo Especulativo. **Revista ECO-Pós**, Rio de Janeiro. v. 21, n. 2, 2018.



Nome dos autores: Suzana Feldens Schwertner, Luana Docena Reis, Giorgio Huwe de Paoli

## IMAGENS E MEMÓRIAS DE ESCOLA PELO OLHAR DE JOVENS EGRESSOS

**Resumo:** A pesquisa no ensino e na educação, por meio de imagens, ainda é escassa no Brasil (Fischman; Sales, 2014). A fotoelicitação, uma destas possibilidades, incentiva o compartilhamento de experiências, construindo com o entrevistado sua participação na investigação e permitindo a discussão de temas contemporâneos (Woodgate; Zurba; Tennent, 2017). No caso deste trabalho, as marcas da escola na vida de jovens egressos, que parte de resultados da pesquisa “A escola, cinco anos depois: olhares de egressos”, desenvolvida pelos grupos Juventudes, Imagem e Educação (JImE) e Currículo, Espaço, Movimento (CEM). Com os estudos de Dayrell (2014) e Leão e Carmo (2014), articula-se a temática da juventude e do universo escolar, em especial com fotografias produzidas no espaço escolar. Por meio de entrevista com vinte egressos que concluíram o Ensino Médio há cinco anos, buscou-se compreender sua trajetória de vida e as marcas da escola em suas vidas. Neste processo, houve questionamentos acompanhados de fotoelicitação (Banks, 2001; 2009), que consistiu na apresentação de fotografia aos participantes, caracterizando um processo que auxiliou a rememorar seu tempo de escola. As fotografias foram produzidas pelos egressos, à época de uma pesquisa anterior (2015 a 2017) (Schwertner, 2019) e retomadas por apresentação digital, nas entrevistas que ocorreram de modo online, via Google Meet. As perguntas que acompanharam a fotoelicitação questionaram o que os jovens diriam a si mesmos, aos professores e às escolas se pudessem voltar no tempo. Como resultados, é possível indicar a força da imagem no processo de rememoração: dos 20 jovens que participaram, 15 se lembraram da pesquisa em seus detalhes a partir da visualização das fotografias. O fato de a fotografia ter sido produzida pelos próprios estudantes pode reforçar a lembrança, auxiliando na discussão a partir das imagens. Por meio delas, indicaram que aconselhariam a si mesmos aproveitar melhor o tempo de escola, as amizades ali construídas e as trocas com os professores. Sobre estes, muitos retomaram que agradeceriam pelos ensinamentos e pediriam desculpas pelo fato de não compreender seu papel no processo de ensino e de aprendizagem durante o Ensino Médio. As escolas foram alvo de críticas e sugestões; segundo os jovens, deveriam ser marcadas como espaços de encontro com as diferenças, mais aberta à vida dos estudantes, precisando investir ainda mais na discussão sobre o mundo do trabalho e a vida após a escola.

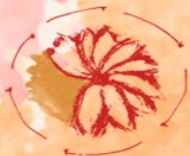
**Palavras-chave:** Univates, Univates, Univates, Egressos, Fotografia, Escola, Fotoelicitação

### Referências:

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BANKS, Marcus. **Visual methods in social research**. London: Sage, 2001.





DAYRELL, Juarez. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FISCHMAN, Gustavo; SALES, Sandra. Iconoclash: reflexões sobre a cultura visual e pesquisas em Educação. **Educação**, v. 37, n° 3, p. 423-432, 2014.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helena C. do. Os jovens e a escola. In: CORREIA, Lycinia M; ALVES, Maria Z.; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-44.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. Fotografias em discurso: as funções da escola em foco. **Reflexão e Ação**, v. 27, p. 133-150, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/10930/pdf>. Acesso em: 16 mai. 2022.

WOODGATE, Roberta; ZURBA, Melanie; TENNENT, Pauline. Worth a Thousand word? Advantages, challenges and opportunities in working with photovoice as qualitative research method with youth and their families. **Forum: qualitative social research**, v. 18, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2659/4045>. Acesso em: 29 jul. 2023.

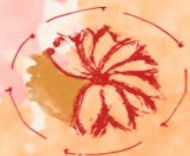


Nome dos autores: Maysa Franco, Morgana Domênica Hattge

## INCLUSÃO ESCOLAR: ESCUTA E ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS

**Resumo:** Nas pesquisas na área da inclusão escolar chama a atenção o silenciamento dos principais interessados nos processos de ensino e aprendizagem que se instituem no espaço da escola: os estudantes. Conversando com os professores sente-se a necessidade de conversar também com aqueles que são alvo das políticas de inclusão e que podem nos mostrar, sob outro prisma, de que forma os processos de in/exclusão têm sido vivenciados no espaço da escola e que efeitos têm produzido na aprendizagem dos sujeitos. Desse modo, algumas questões passaram a nos inquietar: - O que as crianças têm a dizer sobre os processos de in/exclusão? De que modo elas percebem as suas próprias aprendizagens? Quais as maiores dificuldades enfrentadas em sua opinião? E quais as maiores alegrias? Frente a esses questionamentos, o estudo proposto pauta-se no seguinte problema de pesquisa: De que modo as crianças atendidas na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) de uma escola municipal de Lajeado - RS analisam os processos de in/exclusão vivenciados em seu cotidiano? A metodologia a ser empregada terá inspiração na etnografia. Desse modo, será necessária uma imersão no espaço da escola em que a investigação será realizada, de modo a acompanhar o cotidiano dos estudantes dos anos iniciais que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais da escola (SRM), realizando uma observação participante. A pesquisa se encontra em fase inicial. Até o momento foi realizado o encaminhamento para o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) via Plataforma Brasil. Nesse processo de organização dos documentos trabalhou-se na elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura dos pais e também, um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) destinado às crianças. Para uma melhor compreensão das crianças para assinatura do TALE, o documento foi adaptado, utilizando-se uma linguagem coloquial, com letras em caixa alta e com imagens demonstrativas, tendo a finalidade de que qualquer criança fosse capaz de compreendê-lo. Espera-se que as análises reverberem na construção de práticas mais inclusivas no espaço da escola. Pretende-se que o projeto de pesquisa possibilite uma via de mão dupla. Entendendo-se a importância de pesquisar com a escola e não sobre ela, com as crianças e não sobre elas, ativando nossos sentidos para uma escuta atenta à infância, espera-se aprender com os processos já instituídos, e ainda, contribuir na qualificação do trabalho já desenvolvido pela escola.

**Palavras-chave:** Curso de Medicina Univates, PPGEnsino Univates, inclusão escolar, escuta, sala de recursos multifuncionais, pesquisa com crianças, pesquisa com a escola



Nome dos autores: Sabrina Raquel Kich, Angélica Vier Munhoz

## **DISCURSOS SOBRE O CORPO E O ARQUIVO FOUCAULTIANO EM PRODUÇÕES DA ÁREA DE ENSINO**

**Resumo:** A pesquisa refere-se à temática Corpo e sua relação com o Ensino, a partir da perspectiva de arquivo de Michel Foucault. Para Foucault (2008, p.148), “a descrição do arquivo desenvolve suas possibilidades (e o controle de suas possibilidades) a partir dos discursos que começam a deixar justamente de ser os nossos”. A investigação está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino/Univates, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e com vínculo no Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). A delimitação do tema se dá por conta das aproximações da mestrandia com estudos foucaultianos e com as atividades corporais, já que é egressa do curso de Educação Física. O projeto de dissertação foi qualificado no primeiro semestre de 2023, e a partir daí vem se trabalhando na construção de um arquivo das discursividades em torno da noção de corpo, no catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com dois filtros: o Programa de Pós-Graduação em Ensino e o período de tempo (2013 a 2021). Assim, a pesquisa será realizada em três etapas: 1. Rastreamento “bruto” das produções do catálogo (cópia direta). 2. Arquivamentos nas produções, olhando para os resumos e buscando as palavras corpo e ensino. 3. Arquivização do material, que consistirá na criação de um modo inventivo de dar a ver o que produzimos sobre o corpo na sua relação com o ensino, mas também de nos ajudar a pensar como aquilo que produzimos poderia ser problematizado para pensar o presente. Acredita-se que a análise dos resultados das três etapas poderá ajudar a compreender de que modo os discursos sobre o corpo, na relação com o ensino, foram sendo produzidos e se modificando ao longo dos tempos.

**Palavras-chave:** Discursos, Arquivo, Ensino.

### **Referências:**

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.



Nome dos autores: Nathália Saidelles Cunha, Graziela Frainer Knoll, Taís Steffenello Ghisleni

## A ERA DA DESINFORMAÇÃO: A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO COMBATE À INFODEMIA E À DESINFODEMIA

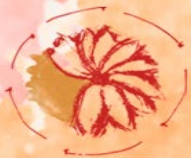
**Resumo:** No início de 2020, a propagação em massa de informações, muitas das quais eram falsas, sobre a pandemia do coronavírus foi denominada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como “infodemia”. Mais tarde, a avalanche de desinformação relacionada à pandemia do novo coronavírus foi rotulada como “desinfodemia” pela UNESCO. O objetivo da pesquisa aqui apresentada é explorar os conceitos de educação midiática, infodemia, desinfodemia e as suas repercussões; e ainda, exemplificar como a infodemia e a desinfodemia impactam a comunicação e as relações de ensino e aprendizagem. De acordo com Zattar (2020), infodemia é um termo utilizado pela OMS para se referir a um grande volume de informações, sendo elas imprecisas ou falsas, atrapalhando o acesso da população a fontes confiáveis devido a grande quantidade de informação falsa disponível sobre um determinado assunto. Conforme Zattar (2020), o termo desinfodemia foi designado pela UNESCO, para se referir a um volume alto de informações falsas e não confiáveis que surgem em grande proporção. Poluição informacional (data smog, em inglês) é um novo tipo de informação-lixo, onde um mar de informação desnecessária é encontrado pelo usuário. Um exemplo deste tipo de informação é encontrado nas caixas de e-mail, onde o indivíduo perde um bom tempo selecionando o conteúdo relevante. O Educamídia (2019) define o conceito de Educação Midiática como um “conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos digitais”. A metodologia dessa pesquisa é qualitativa, exploratória e descritiva e traz exemplos de como a infodemia e a desinfodemia afetam o processo de ensino e aprendizagem. Os avanços da tecnologia, a extrema polarização entre grupos que pensam de forma diferente e usam as redes sociais para espalhar o ódio por meio da desinformação, fica claro que a infodemia deve se tornar ainda mais poderosa nos próximos anos e igualmente preocupante. Visando os fatos aqui apresentados, percebe-se que a educação midiática é uma perspectiva aliada ao combate à desinformação e à propagação de fake news em um ambiente em que existe excesso de poluição informacional. Destacamos, assim, que a educação midiática, uma perspectiva útil aos diversos níveis de ensino formal ou informal, é capaz de criar o senso crítico de questionamento no indivíduo e fomentar o hábito da verificação das informações que são recebidas diariamente.

**Palavras-chave:** Infodemia, Desinfodemia, Educação Midiática

### Referências:

EDUCAMÍDIA. **O que é educação midiática?** Instituto Palavra Aberta. 2019. Disponível em: <https://educamidia.org.br/educacao-midiatica>. Acesso em 12 dez. 2022.

ZATTAR, Marianna *et al.* Competência em Informação e Desinfodemia no contexto da pandemia de Covid-19. **Liinc em Revista**, v. 16, n. 2, p. e5391-e5391, 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5391>. Acesso em: 15 set. 2022.



Nome dos autores: Ivan Jeferson Kappaun, Carine Josiéle Wendland

## **INTERCULTURALIDADE, TERRA E CORPO: EDUCAÇÃO E POÉTICA DA LINGUAGEM**

**Resumo:** O presente trabalho destaca uma ação realizada em um curso de formação com docentes de uma escola da cidade de Arroio do Tigre/RS e estudantes do curso de magistério. Organizado em círculos de cultura, o curso intitulado “Pesquisa e Formação com Docentes da Educação Básica: Educação do/no/com o campo”, emergiu como proposição de doutorandos/as do PPGEduc/Unisc, na disciplina Pesquisa e Educação Básica. O enfoque será dado no quinto e último círculo de cultura, que se deu presencialmente na Unisc, nominado de “Interculturalidade, terra e corpo: educação e poética da linguagem”. Na ocasião, foram possíveis vivências voltadas para uma relação mais estreita com as artes e a natureza. A questão mobilizadora das ações propostas foi: de que modo podemos (re)aproximar a educação nas dimensões interculturais com a terra e o corpo? A experiência promovida no círculo de cultura evidenciou a relação originária que o humano estabelece com a terra desde tempos imemoriais. A partir do fogo e da materialidade do carvão, como modo do humano registrar e garantir a própria existência pela e com linguagem, os e as participantes do curso foram convocados a registrar e partilhar suas marcas. A partir da provocação emergente da percepção do distanciamento do humano em relação à natureza, reflexões acerca das implicações da presença predatória do humano no mundo foram se constituindo. Percepção que permitiu pensar a indissociabilidade do humano com o mundo - relação que passa invariavelmente pelo corpo. Para Mosé (2009), não tenho um corpo, sou meu corpo. A dimensão corporal, de acordo com Merleau-Ponty (1999), na redutora cisão entre corpo e mente, nos condena a uma relação desencarnada com e no mundo. Todavia, a educação enquanto convivência amplia possibilidades coletivas. Uma educação para o Bem Viver (KRENAK, 2020), não com a tecnicidade de operacionalizar sistemas, mas de aproximar corpo e terra em interculturalidade. Sem perder a referência inicial da proposta do curso, de pensar a relação da educação do/no/com o campo, a centralidade das ações promovidas buscou evidenciar possibilidades a partir do conhecido, do disponível e do viável. Um convite para olhar para o lugar em que vivemos, observando e evidenciando aquilo que há de potente, de modo de ressignificar nossa ação e existência no e com o mundo em e na educação.

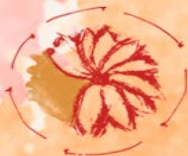
**Palavras-chave:** Educação, Interculturalidade, Corpo, Artes

### **Referências:**

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Bruno Maia (Org.), Rio de Janeiro: Cultura do Bem Viver, 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOSE, Viviane. **O que pode o corpo?** Campinas: Instituto Cpf, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8kSSGX1Ufw>. Acesso em: 16 jul. 2023.



Nome dos autores: Lara Dillmann Alves, Ketlin da Fonseca de Siqueira, Fabiane Olegário

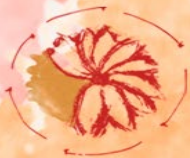
## **PROJETO BROCANTE: REPOSITÓRIO DE ARQUIVOS DE VIDAS ESCOLARES**

**Resumo:** O projeto Brocante: Palavras e coisas da escola tem como propósito produzir um arquivo digital com documentos e papéis escolares, vinculados à escola desde o início do século XX. Tal projeto está atrelado ao Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. O propósito da referida pesquisa é, por um lado, dar a ver o que foi produzido enquanto papel/documento escolar, tanto no âmbito institucional, quanto no âmbito de vidas singulares, por outro, também compreender o que se produziu, como se produziu e de que modo foi produzido tais papéis. Em meio à perspectiva foucaultiana, a pesquisa toma o arquivo como procedimento analítico de investigação. Para Foucault (2008) o arquivo não remete somente a um passado, mas a partir dele é possível construir uma história do presente. Nessa lógica, a metodologia adotada para o desenvolvimento do arquivo consiste no recolhimento, categorização, montagem e remontagem do material arquivado, assim como a criação e atualização de um repositório digital. Nesse contexto, desde o segundo semestre de 2022 já foi realizado um movimento de divulgação do projeto, tanto nos meios digitais, redes sociais, e-mails às universidades e escolas, quanto à realização de brocantes/feiras. Até o momento, o projeto já recebeu mais de 400 documentos, contabilizando um total de 48 classificações registradas, tais como: provas, boletins, vídeos, cartas, desenhos, bilhetes, recados, quadros, agendas, cartazes, entre tantos, provenientes de 31 doadores, tanto de forma física como virtual. Nesse contexto, na catalogação dos documentos recolhidos observa-se também que são arquivos de 24 municípios, 13 níveis de ensino, 25 cursos diferentes, 52 instituições de ensino já foram registrados. A maioria desses documentos são de doações físicas e os doadores não querem devolução do material. Por fim, como resultado, busca-se dar visibilidade ao que produzimos como documento escolar a partir do início do século XX, possibilitando as seguintes indagações: o que disto que produzimos, enquanto papéis/documentos, nas últimas décadas, diz hoje da instituição escolar? O que dizer da forma, das peculiaridades ligadas à escolarização ao longo do tempo?

**Palavras-chave:** Arquivos, Documentos escolares, Brocante, Repositório, Memórias

### **Referências:**

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.



Nome dos autores: Junior Henrique Klein, Rafael Padilha Ferreira

## **UNIVERSIDADE S.A.: ANÁLISE DE UMA DAS POSSÍVEIS CAUSAS DO AUMENTO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD**

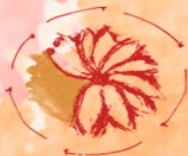
**Resumo:** A partir da análise de matrículas em cursos de pedagogia, apresentada no último Censo do MEC-2021, cuja finalidade é apresentar à sociedade brasileira anualmente informações quantitativas e qualitativas sobre o cenário da educação superior, é possível notar um aumento expressivo, nos últimos 10 anos, de estudantes matriculados na modalidade de ensino a distância e uma diminuição no número de estudantes matriculados em cursos presenciais. O objetivo deste trabalho é, portanto, propor uma análise conjunta da publicidade e da linguística para identificar possíveis fatores que influenciaram na mudança do cenário de matrículas em cursos de pedagogia EAD no Brasil. Por meio do estudo de uma peça publicitária, usamos a análise do discurso de Charaudeau (2012), em suas discussões sobre a noção do contrato de comunicação, como base para buscar compreender como se estabelece o poder de convencimento da instituição de ensino superior ora observada, buscando entender a interferência desse tipo de comunicação no cenário de matrículas dessa modalidade de ensino no país. A partir dessa análise, podemos concluir que o discurso empregado na peça publicitária da instituição pode ser visto como um dos fatores que explica a formação do cenário atual, o que também vai ao encontro da análise apresentada por Chauí (2017), que retrata uma mudança no sentido da educação superior em prol do neoliberalismo, entregando a essência da universidade aos interesses do mercado e produzindo currículos não apenas alinhados às suas necessidades mas restritos aos seus interesses. Resta-nos, conseqüentemente, especular quais serão os resultados dessa mudança no processo de formação docente nas próximas décadas.

**Palavras-chave:** Pedagogia, Educação a distância, Contrato de comunicação, Publicidade, Linguística

### **Referências:**

CHARAUDEAU, Patrick. O Contrato de Comunicação na Sala de Aula. **Revista Inter Ação**, v. 37, n. 1, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.



Nome dos autores: Lara Brum Ramalho, Cláudia Inês Horn

## **REGISTROS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS**

**Resumo:** O presente resumo decorre da pesquisa institucional “O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates e apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida no GT3 “A representação do olhar da criança sobre a Escola de Educação Infantil” apoiada pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs). A pesquisa geral tem como objetivos investigar a representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil, bem como aprimorar o cotidiano de uma escola de Educação Infantil, da rede pública de ensino do município de Lajeado. Os sujeitos elencados foram três professores e suas respectivas turmas, entre 3 e 5 anos de idade. Neste resumo, apresenta-se um recorte voltado ao olhar das crianças no que diz respeito às suas concepções sobre a escola de Educação Infantil por meio de fotografias produzidas por elas dos espaços e tempos da escola; e de rodas de conversas entre professores e crianças, a fim de propiciar um debate, explicações e argumentações das crianças. As rodas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas e categorizadas. Estes foram os instrumentos metodológicos utilizados, os quais produziram dados que foram analisados e categorizados inspirando-se na análise de conteúdo, segundo Bardin (2012). As fotografias e os comentários das crianças nas rodas de conversa, nos apontam situações que requer atenção, como por exemplo a preferência por registrar áreas externas, denotando a importância destes espaços; no banheiro sugeriram adicionar portas nos espaços sanitários e torneiras de apertar; sugestões de pintar paredes, brinquedos e colocar letras nas portas de armários e paredes. Gobbi (2011), afirma que as imagens produzidas nas fotografias, apresentam como resultado, um rico processo de criação envolvendo o posicionamento crítico diante do contexto fotografado, o que demonstra que elas interpretam a realidade da qual fazem parte, construindo suas próprias culturas. Assim, acreditamos que as crianças estão prontas para nos ajudar na construção de uma escola de Educação Infantil que seja “delas”, oferecendo-nos ideias e sugestões, como indicadores de trilhas a seguir. Espera-se que a escola, ao promover a participação infantil, possa se tornar um espaço mais acolhedor, inclusivo e significativo para elas, promovendo uma Educação Infantil de qualidade e mais voltada às suas necessidades e interesses.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Participação das crianças, Fotografias

### **Referências:**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.

GOBBI, M. A. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 129-158.





Nome dos autores: Caroline Silva da Luz, Martha Giudice Narvaz

## **ENTRE MUSAS E MEDUSAS: ESCRITAS MALDITAS PARA ARTISTAR UMA OUTRA EDUCAÇÃO**

**Resumo:** Uma dissertação para todas e para nenhuma. Sobre mim, sobre você, sobre nós: mulheres, educadoras, artistas. Sobre as insignificâncias que (nos) habitam. Um convite à aventura de dizer-se e escrever-se em deli(be)rantes composições poéticas, literárias, imagéticas. Atravessada pelas línguas-lâminas das serpentes de Medusa entoa rumores de liberdade, ziguezagueando pelas linhas do corpo (e) do texto. O que quer esta pesquisa? Provocar, experimentar, delirar uma outra educação a partir das forças que emanam da escrita guerrilheira de mulheres que desafiam os cânones masculinistas das formas de expressão. A poesia pede passagem e vem embaralhar os códigos das escritas acadêmicas bem comportadas. Brincando com as palavras, zombando da gramática, celebra uma educação outra, para além da asfixia das diretrizes, das normas e dos regulamentos. Indaga modos de educar e de subjetivar que possam escapar às domesticações impostas por uma certa educação. Meios de fazer? Muitos e múltiplos e singulares e sem pé nem cabeça, tal qual Medusa decapitada. Flertando com a arte, inspira-se nas artistagens (Corazza, 2006), nos fragmentos, colagens e bricolagens (Zordan, 2020), acompanhada de Cixous (2022) que convoca as mulheres a encontrar sua própria voz na escrita, superando as limitações e o domínio masculino da linguagem. Produz-se aqui uma experimentação literária que desmonta a língua dominante, capturando forças das escritas feministas para desacomodar a educação e abrir fissuras, fazendo brotar um possível de vida que dali emane. Perversão da língua. Subversão da gramática. Guerrilha com literatura, poesia e arte é o que quer esta pesquisa. Pretende-se com isso inspirar práticas (in)docentes, indecentes e irreverentes por meio de oficinas literárias que oportunizem experimentar: o que pode a escrita na educação? Um respiro para a docência não sufocar.

**Palavras-chave:** Escrita Feminista, Poesia, Mulheres, Artes, Educação

### **Referências:**

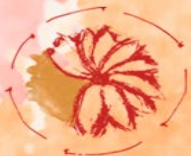
CIXOUS, Hélène. **O riso da medusa**. Tradução de Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência-pesquisa da diferença**: poética de arquivo-mar. Porto Alegre: UFRGS; DOISA, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação**. Porto Alegre: UFRGS; DOISA, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo horizonte: Autêntica, 2002.



Evento híbrido

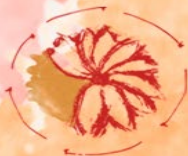
III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

ZORDAN, Paola. Abordagem canibal, antropofagia de conceitos. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 317-336, mai./ago. 2017.

ZORDAN, Paola. Fragmentos, aglutinações e margens. *In: Anais do ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS*, v. 29, 2020, Goiânia, GO. Anais [...]. Dispersões. Goiânia: Anpap, 2020, p. 470-486.



Nome dos autores: Mariana Menegat Schuck, Jamile Maria da Silva Weizenmann,  
Bruna Zanoni Ruthner

## **DIÁLOGO ENTRE COMUNIDADE E UNIVERSIDADE: O ATELIER DE HABITAÇÃO SOCIAL COMO OPORTUNIDADE DE DEMOCRATIZAR O DIREITO À CIDADE E À MORADIA**

**Resumo:** O presente estudo decorre do vínculo entre ensino, pesquisa e extensão aplicados no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Vale do Taquari - Univates, por meio do Projeto “Da Cidade à Moradia - Mapeamento e Diretrizes para Qualificação de Projetos Sociais de Arquitetura e Urbanismo em Lajeado/RS” que desenvolve estudos para promoção da moradia digna no bairro Santo Antônio, conforme disposto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Esta pesquisa segue a metodologia formativa, voltando-se à garantia da qualidade de vida com melhorias habitacionais, proporcionando saúde e inclusão para população em vulnerabilidade social, de acordo com a lei nº 11.888 (BRASIL, 2008). As etapas desenvolvidas baseiam-se: fundamentação teórica do tema na América Latina e no Brasil (Bonduki, 2002); análise de acessibilidade fundamentada na ferramenta do Instituto de Políticas de Transporte & Desenvolvimento (ITDP, 2014); repertorização sobre o tema; compilado sobre a condição do bairro; e repertório para aplicação em outros territórios da cidade. Com objetivo de promover a aprendizagem voltada à realidade regional e potencializar as vivências em aula, o Atelier Integrado V do curso de Arquitetura e Urbanismo teve como desafio projetual o tema da Habitação Social e, no semestre 2023A, vinculou-se ao território do Santo Antônio. Almejando a indissociabilidade, convidou-se os moradores do Novo Tempo I a participarem das aulas. As atividades contaram com alunas do Projeto Capacete Rosa, curso de capacitação em construção civil, promovido pela Associação Marines em parceria com o Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo - Semeia EMAU. No Atelier foram realizados 5 encontros com a comunidade. A disciplina foi estruturada em 5 etapas: apresentação dos projetos de pesquisa e extensão; contextualização do bairro e projetos sociais existentes; diálogo com a população, estudo de relações com a moradia e programa de necessidades; desenvolvimento do projeto com visitas ao bairro; e apresentação dos trabalhos para a comunidade. Dessa forma, proporcionou-se aos estudantes uma abordagem real no contexto de interesse social, bem como oportunizou à população o contato e inclusão no meio acadêmico e outras realidades. Como finalidade, a pesquisa tem sido um meio de gerar o pensamento crítico sobre o planejamento das cidades, questionando os limites impostos à população periférica e evidenciando a importância de políticas públicas para garantir a inclusão social em Lajeado.

**Palavras-chave:** Habitação Social, Inclusão, Pesquisa, Extensão, Ensino

### **Referências:**

BONDUKI, Nabil. **Origens da habitação social no Brasil:** arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria. 3ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.



BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.888 de 24 de dezembro de 2008**. Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social (ATHIS). Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

ITDP, Instituto de Políticas de Transporte & Desenvolvimento. **Ferramentas para avaliação da inserção urbana dos empreendimentos do MCMV**. São Paulo: Labcidade (FAUUSP), 2014.



Nome dos autores: Raquel Thaís Arcari da Costa, Cláudia Inês Horn

## **INTERPELES DE INFÂNCIAS: ENTRE HABITAÇÕES E MOVIMENTOS DA ESCOLA**

**Resumo:** Este resumo baseia-se na escrita do projeto de pesquisa realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS. Ao encarar a infância como forma de experienciar o novo, deparamo-nos com uma ação delicada que exige empenho, olhar e escuta sensível. Kohan (2004) nos move a pensar sobre os modelos, discursos e verdades impostas sobre uma infância que é visualizada como corriqueira, parecida, multiplicada. Com o intuito de enxergar “a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (Kohan, 2004, p.94) o problema de pesquisa investiga “Como a Educação Infantil acolhe as infâncias contemporâneas e quais movimentos dessa infância interrogam as práticas da Educação Infantil?”. O estudo tem como objetivo geral investigar como a infância, enquanto pensamento, força política e tempo sensível, pode interrogar as práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil. Como objetivos específicos apresentam-se: Problematizar o conceito infância na sociedade contemporânea; Compreender as problematizações que a infância constrói em relação à Educação Infantil; Utilizar disparadores que fazem interrogar a prática das professoras de Educação Infantil; Refletir e analisar as produções realizadas pelas professoras envolvidas. A pesquisa se desenvolverá a partir de encontros com 4 professoras de Educação Infantil, em 2 desses encontros, a pesquisadora utilizará um disparador que será disponibilizado dentro de uma caixa e irá instigar as professoras a realizarem uma prática com sua turma de Educação Infantil. Após a proposta, partindo de registros e observações atentas de cada professora, elas serão desafiadas a escreverem uma carta para a infância, descrevendo nela os movimentos, questionamentos, falas e percepções das crianças durante o momento de desenvolvimento da prática. As ferramentas de pesquisa selecionadas para o percurso serão a câmera fotográfica e o “diário de campo” Bogdan e Biklen (1994). No intento de descrever as reflexões, angústias, análises da pesquisadora, bem como viver e compreender cada processo de pesquisa, sendo afetada e atravessada pelos contextos, elencou-se a metodologia cartográfica. Barros e Kastrup (2009). Como considerações finais compreendem-se as análises e coleta dos dados de cada professora que participará deste estudo, contribuindo através da sua experiência nas perspectivas das infâncias.

**Palavras-chave:** Infância contemporânea, Práticas na Educação Infantil, Experiência

### **Referências:**

BARROS, Laura P. de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.



Evento híbrido

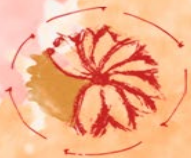
III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

BOGDAN, Rober c.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria J. Alvarez e Sarah B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto Alegre: Porto editora LTDA, 1994.

KOHAN, Walter O *et al.* **Lugares da infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.



Nome dos autores: Luana Docena Reis, Suzana Feldens Schwertner, Giorgio Huwe de Paoli

## **A ESCOLA CINCO ANOS DEPOIS: POR UM ESPAÇO MAIS DEMOCRÁTICO E INCLUSIVO**

**Resumo:** A escola é um espaço social em que a formação dos estudantes ocorre para além dos conteúdos programáticos, através de vivências e trocas com todos sujeitos que ali habitam, marcam e são marcados. Assim, “A escola, cinco anos depois: olhares de egressos” surge, em 2020, como um projeto de pesquisa desenvolvido pelos grupos Juventudes, Imagem e Educação (JImE/CNPq/Univates) e Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), com o objetivo escutar egressos da Escola Básica. Nesse sentido, busca-se compreender as marcas da escola, os significados e sentidos atribuídos à ela e aos sujeitos que nela habitam. Ainda, objetiva-se analisar e entender as potencialidades de fotografias produzidas pelos estudantes no ambiente escolar. A metodologia parte da realização de entrevistas semiestruturadas, com 20 jovens após cinco anos da conclusão do Ensino Médio. Para as entrevistas, foi utilizado a fotoelicitação a fim de provocar lembranças e facilitar discussões a partir de imagens produzidas pelos próprios sujeitos, participantes de um estudo anterior, quando foram interrogados sobre os sentidos da escola em suas vidas (Schwertner; Conrad, 2016). Para esta etapa do trabalho, realiza-se a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011) criando-se categorias emergentes a partir dos discursos. Desta forma, destacam-se duas categorias: 1) “Escola democrática” que diz respeito ao desejo dos estudantes por uma educação mais democrática, em que estes possam participar mais ativamente de sua formação escolar, sendo incentivados a pensar criticamente e a debater questões pertinentes na contemporaneidade. Esse desejo ficou evidente à medida em que muitos se sentem limitados no espaço escolar ansiando por momentos de debate e colaboração entre discentes e docentes; 2) “Escola Inclusiva”, em que os estudantes defendem a inclusão e a valorização das diferenças, mostrando a importância do espaço escolar para aprender a respeitar as singularidades, como também para defender seus direitos enquanto cidadãos. Logo, entende-se que a escola é um ambiente necessário para aprendizagens sociais e por isso precisa ser cada vez mais valorizada e explorada enquanto espaço democrático e inclusivo. Ainda, evidencia-se que as imagens são elementos potentes enquanto material de estudo e análise. Com elas, os estudantes conseguiram verbalizar e elaborar pensamentos, rememorando momentos marcantes que auxiliam a seguir pensando na instituição escolar.

**Palavras-chave:** Escola, Inclusão, Diferenças, Juventudes, Docência

### **Referências:**

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. (Coleção educação em ciências).

SCHWERTNER, Suzana Feldens; CONRAD, Jaqueline Maria. Um Click na Escola: olhares e discursos de jovens estudantes sobre a instituição escolar contemporânea. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 13, n. 2, p. 28-46, 2016.



Nome dos autores: Maristela Juchum, Garine Andréa Keller

## O LUGAR DO ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

**Resumo:** A prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) exerce grande influência em professores e alunos desse nível de ensino, cuja atenção tem estado direcionada ao texto dissertativo-argumentativo. Entretanto, ao ingressarem na universidade, os estudantes deverão escrever outros textos, pertencentes a diferentes gêneros. O letramento acadêmico se caracteriza pelas práticas de uso da linguagem (oral e escrita) no contexto da universidade, ou seja, há usos específicos de discursos que circulam nessa esfera de atividade humana. Dessa forma, é possível afirmar que todos os discursos (orais e escritos) que circulam na esfera acadêmica pertencem a um determinado gênero do discurso. Em estudos prévios - realizados para a pesquisa O ensino de escrita acadêmica em cursos de graduação da Universidade do Vale do Taquari, na perspectiva de estudantes, os dados obtidos através da análise dos planos de ensino dos cursos de graduação foram categorizados com base em Fischer e Dionísio (2011), apontando para quatro formas de referência à escrita: ferramenta pedagógica, gênero científico, mista e não identificada. Esses achados denotaram que é exigida dos estudantes a escrita de diversos gêneros científicos ligados ao planejamento e à divulgação de pesquisas (projeto de pesquisa, monografia, artigo científico) primordialmente em disciplinas que ocorrem no final do curso, havendo poucas disciplinas ao longo do curso que parecem se propor ao ensino da escrita acadêmica. Dado esse contexto, a presente ação de pesquisa, alinhada à área dos Novos Estudos do Letramento, (Lea & Street, 1998) e articulada à noção bakhtiniana de gêneros do discurso, tem como objetivo geral investigar as especificidades dos textos lidos e produzidos no curso de Psicologia e no curso de Direito da Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS/Brasil. A fim de concretizar o objetivo de pesquisa, a metodologia se fundamenta em uma abordagem qualitativa. Tendo como sujeitos participantes estudantes em início e conclusão da graduação dos cursos, a produção de materiais de análise é composta da aplicação de questionários, entrevistas e análise documental, analisados no escopo teórico adotado. Acredita-se que os achados da pesquisa podem fornecer importante material de suporte para a produção de material didático e de apoio no âmbito dos cursos de graduação, tornando o trabalho com a leitura e a escrita mais eficiente em seus propósitos acadêmicos.

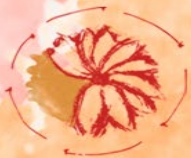
**Palavras-chave:** Universidade, Ensino de escrita, Letramentos Acadêmicos

### Referências:

FISCHER, A; DIONÍSIO, M. L. Perspectivas sobre letramentos (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 1, 79-93, 2011. <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **UK Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.



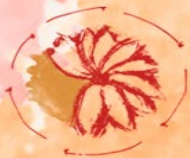


Nome dos autores: Cláudia Inês Horn, Lara Brum Ramalho, Maria Elisabete Bersch

## **DOCÊNCIA INVENTIVA: O QUE DIZEM ESTUDANTES E PROFESSORES ACERCA DA AULA NA MODALIDADE EAD**

**Resumo:** Este resumo apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida no Grupo de Trabalho “Docência Inventiva, Aprendizagem e Educação a Distância” junto ao Grupo de Pesquisa “Currículo, Espaço, Movimento” (CEM/CNPq/Univates), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado), da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS/Brasil. O estudo investiga a aula como dispositivo que mobiliza professores, estudantes e matérias de estudo na educação a distância (EAD). Além disso, busca analisar como as tecnologias da informação e comunicação podem contribuir para a emergência de uma educação a distância criadora e potente, capaz de mobilizar a docência como uma prática inventiva. Ao desenvolvermos um exercício analítico acerca da noção de aula como um disparador para pensar e compreender o currículo, tomamos como objeto de estudo o que dizem professores e estudantes a respeito do conceito de aula. Compreendemos o conceito da aula a partir de Larrosa (2018) como um espaço-tempo em que professores e estudantes encontram-se em torno do estudo. De abordagem qualitativa, a metodologia da pesquisa envolve o levantamento bibliográfico acerca do tema e a realização de entrevistas semi-estruturadas realizadas com nove professores e sete estudantes de cursos das áreas de licenciaturas, gestão e engenharias, ofertados na modalidade EAD da Univates. Os entrevistados assinaram previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), resguardando as questões éticas. As entrevistas foram gravadas e transcritas, para posterior análise. Um primeiro movimento de análise possibilitou observar que os entrevistados compreendem a aula a partir da composição de diferentes estratégias metodológicas organizadas em momentos síncronos e assíncronos. Além disso, vinculam fortemente o conceito de aula à interação e à colaboração que se estabelece entre os sujeitos. Uma aula que se expande para além dos momentos síncronos, nos convidando a habitar múltiplos espaços-tempos e a configurar ecossistemas de aprendizagem híbridos. Assim, coloca-se como desafio para a educação a distância reconfigurar as práticas pedagógicas e os currículos dos cursos, em direção a propostas educacionais mais inventivas.

**Palavras-chave:** Educação a distância, Aula, Docência inventiva



Nome dos autores: Alice Melo Xavier; Taís Steffenello Ghisleni. Graziela Frainer Knoll.

## O PAPEL DO LETRAMENTO MIDIÁTICO NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE COM BASE NA BNCC

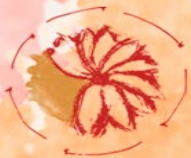
**Resumo:** O letramento midiático aborda a reflexão e a capacidade de utilizar habilidades para lidar com as mídias, pois estas estão cada vez mais presentes no contexto cotidiano. Neste estudo, nosso objetivo primordial foi investigar a presença e a importância do letramento midiático como uma perspectiva crítica dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente na seção de Língua Portuguesa voltada para o Ensino Médio. Para alcançar esse objetivo, realizamos uma análise da BNCC, por meio de pesquisa documental, com o intuito de identificar as ocorrências de letramento midiático em relação a três eixos de habilidades: ler, escrever e participar, conforme a visão de Machado, Ferrari e Ochs (2020). A presença da tecnologia no cotidiano da geração mais jovem não torna esses indivíduos naturalmente habilidosos no uso das ferramentas digitais, pois embora estejam familiarizados com seus usos, também estão expostos aos riscos provenientes do ambiente digital, de forma que o letramento midiático se faz cada vez mais necessário como forma de prevenção de riscos. Por isso, Machado, Ferrari e Ochs (2020) colocam em sua teoria de três eixos as capacidades de curadoria informacional no eixo ler, a criação de conteúdo próprio no eixo escrever e a conduta no meio digital no eixo participar, de forma a estimular o indivíduo a uma participação ativa e responsável no ambiente digital. Durante o processo de pesquisa, constatamos que o conceito de letramento midiático estava presente de forma interligada, abrangendo mais de um eixo simultaneamente, encontrando uma correspondência do conceito de letramento midiático em 38 amostras do total de 54 amostras (70,37%). Ao constatar essa evidência expressiva, pode-se entender que o documento demonstra uma preocupação com a habilidade de interpretação de informação, um dos aspectos que norteiam o letramento midiático. Visto que a curadoria de informações está diretamente envolvida em fenômenos ligados ao trato informacional, como o combate às fake news por exemplo, pode-se entender melhor a importância do estímulo ao letramento midiático nos alunos. Dessa forma, concluímos que o letramento midiático está envolvido na sessão de Língua Portuguesa não somente por ser um tipo de letramento, mas sim por suas questões que envolvem o aprendizado e uso do digital em conjunto com a interpretação de informações estimulada pela Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Ensino, Pesquisa, Língua Portuguesa

### Referências:

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

FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. **Guia da educação midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.



Nome dos autores: Rodrigo Amarante, Jade Kochler

## **O CURRÍCULO DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL PARA ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO**

**Resumo:** A educação socioemocional é o processo de adquirir habilidades necessárias para realizar gerenciamento de emoções, desenvolvimento de empatia com outros, ser capaz de estabelecer relações positivas e tomar decisões baseadas em senso crítico, com adequado manejo de situações desafiadoras de forma plena. Há mais de 25 anos com atividades em escolas do Rio Grande do Sul, através da Brigada Militar, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd) atua com base na através da teoria da aprendizagem socioemocional com a proposta apresentar aos jovens de escolas da rede pública seguras, saudáveis e responsáveis. No ano de 2022 o Centro de Treinamento do Proerd Rio Grande do Sul aderiu ao currículo do Proerd para turmas do ensino médio, fruto de pesquisas norte americanas com base na teoria da aprendizagem socioemocional cujo, até então, não era aplicado no Brasil Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar o currículo do Proerd: ensino médio enquanto ferramenta de aprendizagem socioemocional para adolescentes do Ensino Médio promovendo uma discussão sobre o currículo e suas implicações, em diferentes realidades educacionais. Metodologicamente o currículo e seu desenvolvimento no Rio Grande do Sul será analisado através da metodologia de análise documental por um pedagogo e uma psicóloga à luz de autores com conceitos-base que direcionam a discussão e permitem movimentar o pensamento. Dão cientificidade à pesquisa Ashley Frazier (2023); Pierre Cerveira Motta e Patrícia Fasolo Romani (2019) dentre outros de igual importância. Como resultados e conclusões espera-se proporcionar a reflexão, o conhecimento e a possibilidade de uma construção conjunta, junto aos profissionais participantes.

**Palavras-chave:** Juventudes , Aprendizagem socioemocional, Habilidades

### **Referências:**

FRAZIER, Ashley. D. A. R. E. **MyPlaybook High School Curriculum background.**

Tradução de Jordana Rauber Sanches. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j9ppq2uE4hY>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicol. educ. [online]**, n. 49, pp. 49-56, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>.



Nome dos autores: Lucimara Fiorese, Kári Lúcia Forneck, Bianca Goergen

## NOVO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA COM O USO DE NUVEM DE PALAVRAS

**Resumo:** Desde a promulgação da Lei 13.415, em 2017, diversos debates aconteceram no campo da pesquisa acadêmica, resultando no desenvolvimento de vários estudos teóricos e empíricos a respeito do Novo Ensino Médio (NEM). Nesta comunicação, objetiva-se realizar uma análise da rede lexical sobre o NEM que emerge desses estudos. Para atingir tal objetivo, a metodologia de investigação se concretizou por meio de um estudo descritivo com abordagem qualitativa, por meio de uma revisão sistemática (Sampaio; Mancini, 2007). Assim, como fonte de consulta, foram utilizadas as bases de dados do Google Acadêmico, Scielo e o Banco de teses e dissertações da CAPES, inserindo-se a palavra-chave “Novo Ensino Médio” e considerando-se publicações entre 2020 e 2022, o que totalizou um conjunto de 200 trabalhos. Em seguida, procedeu-se à análise desse primeiro conjunto de dados, considerando a Análise Lexical (Minayo, 2013), o que resultou na seleção de 60 trabalhos, os quais foram lidos na íntegra. Num passo seguinte, foi organizada a catalogação dos resumos no Bloco de Notas para análise no software livre Iramuteq, gerando-se uma nuvem de palavras a partir dos resumos das pesquisas selecionadas. Em maior evidência, destacaram-se as palavras e expressões “ensino”, “médio”, “novo” e “educação”, seguidas das palavras secundárias “reforma”, “escola”, “curricular”, “educacional”, “implementação”, “processo”, “político”, “projeto”, “estado”, “brasileiro”, “estudo” e “formação”. Destacam-se, também, algumas das palavras terciárias, que encontram norteamientos nos estudos analisados: “neoliberal”, “integral”, “capital”, “banco”, “produção”, “movimento”, “interesse”, “docente”, “comum”, “habilidade”, “competência”, “construção”, “conhecimento”, “discurso”, “protagonismo”, “vida”, “governo”, “histórico”, “demanda”, “mundial”, “política”, “mercado”, “capitalismo”, “mudança”, “capital” e “piloto”. Em uma análise aprofundada, percebeu-se uma rede de relações entre as palavras, evidenciando que a reforma é percebida como uma proposta curricular para um projeto político, em que vigora a permanência do tecnicismo na sua implantação. Além disso, o Novo Ensino Médio envolveu a adequação do sistema de ensino visando atender as demandas de uma corrente neoliberal, econômica e capitalista, norteadas por uma educação focada no mercado de trabalho e na mercantilização da própria educação por meio de um discurso sobre o protagonismo docente e juvenil.

**Palavras-chave:** Ensino Médio, Revisão sistemática, Nuvem de palavras

### Referências:

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

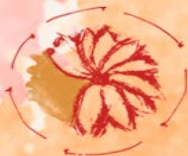


Nome dos autores: Danise Vivian, Garine Andréa Keller, Carla Fernanda Schneider

## **INTERTEXTUALIDADE COMO DISPARADORA DO LETRAMENTO E DO LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO ALFAB&LETRAR**

**Resumo:** Com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento de estudantes da pré-escola, do 1º e 2º ano do ensino fundamental no que diz respeito à alfabetização, ao letramento e ao letramento literário, o Projeto de Extensão ALFAB&LETRAR elabora sequências didáticas a partir de um livro da literatura infantil. Atualmente o projeto atua em escolas da rede pública de duas cidades do Rio Grande do Sul: Lajeado e Passo do Sobrado. A elaboração das sequências envolve as seguintes etapas: a) seleção da obra literária - levando em conta a qualidade do texto, os interesses dos estudantes e a possibilidade de desenvolvimento de diferentes atividades envolvendo a linguagem oral e escrita; b) pré-leitura; c) leitura da obra envolvendo diferentes formas de contação da história; d) atividades de compreensão do texto; e) atividades relativas à linguagem; e) atividade de produção oral ou escrita. Além dessas etapas, as ações buscam fomentar a intertextualidade, como em uma das sequências desenvolvidas neste ano de 2023, a partir da obra “A Velhinha Maluquete”, de Ana Maria Machado. Após fazer a contação da história com elementos concretos - como a confecção de um balão em que foram inseridas imagens dos personagens -, foi realizada uma dinâmica com balões, dentro dos quais encontravam-se perguntas de compreensão da história. Na sequência, foram propostas atividades em pequenos grupos, envolvendo vogais e rimas. Por fim, foi trabalhada a música “A velha a fiar”, do folclore popular, que segue o mesmo padrão de sequência de surgimento de personagens, como acontece na história “A Velhinha Maluquete”. A intertextualidade presente nesta situação de aprendizagem desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização e, principalmente, no processo de letramento, visando uma aprendizagem significativa, uma vez que revela diversas vozes e perspectivas presentes em cada texto. Busca-se valorizar o conhecimento prévio do aluno, que está sendo alfabetizado e letrado, permitindo não apenas a incorporação de novos conhecimentos, mas também a ativação de conhecimentos pré-existentes que muitas vezes o aluno desconhecia possuir. Na aplicação desta sequência, foi possível perceber que a exploração de diferentes textos contribui para a significação do processo de alfabetização, em especial, a compreensão do uso social da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** Intertextualidade, Letramento, Letramento literário, Alfabetização



Nome dos autores: Cihbelle Carolyne Ortolan Cavalleri, Fabiane Olegário

## O PLANEJAMENTO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS E A RELAÇÃO COM OS ARQUIVOS

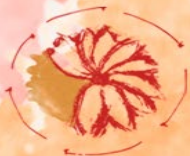
**Resumo:** O presente resumo visa apresentar um panorama geral acerca das intenções investigativas do Projeto de Pesquisa intitulado “O planejamento docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma questão de leitura e escrita de arquivos” (Fapergs/Univates) vinculado ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). Como objetivo geral, o projeto busca analisar o modo como os professores da Educação Básica de três escolas da rede pública do Vale do Taquari - RS/BR (com baixos índices IDEB) planejam as aulas a partir de arquivos existentes, para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como critério de escolha dos municípios foram observados os dados referentes ao IDEB do ano de 2019, especialmente os referentes à região do Vale do Taquari - RS. No que tange aos estudos sobre arquivo, o projeto toma as investigações de Derrida (2001), no qual o compreende, para além da visão logocêntrica. Ao desconstruir essa ideia, Derrida (2001) aponta para a potencialidade lacunar do arquivo, o que implica na ação de esquecer, que por sua vez, aflige o arquivo a ponto de ativar a sua produção, ou seja, as lacunas ao mesmo tempo que produzem o esquecimento são responsáveis pela reinvenção do arquivo. A partir do discurso teórico de Derrida (2001), a pesquisa considera que o arquivo é constituído por todos os tipos de textos, e na medida em que é lido, neste caso pelos professores, e transposto (escrito) no planejamento evoca a renovação desse arquivo. Como procedimentos metodológicos, a pesquisa prevê observações das aulas, encontros semanais com professores, reuniões mensais com as equipes diretivas, entre outros. O destaque do procedimento será relacionado aos grupos focais, pois ao fazer o uso dessa técnica, segundo Gatti (2005, p. 09) “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam”, seguindo assim, uma ideia de reflexão e problematização acerca do planejamento. Ao final do Projeto, acredita-se que a execução da proposta desta pesquisa contribua para a formação continuada dos professores e que esse movimento reflexivo tenha impacto direto no planejamento, que refletirá na potencialização do ensino.

**Palavras-chave:** Planejamento, Arquivo, Ensino, Anos Iniciais

### Referências:

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Tradução Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.



Nome dos autores: Andrea Daniela Amaya Salamanca, Ketlin da Fonseca de Siqueira,  
Angélica Vier Munhoz

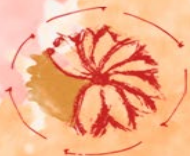
## ARQUIVOS DE DOCUMENTOS ESCOLARES

**Resumo:** O Projeto Brocantes: palavras e coisas da Escola, está vinculado ao Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), que integra o Programa de Pós-Graduação em Ensino e que tem como objetivo principal, investigar a aula como uma possibilidade de criação na relação com a docência e os processos de ensinar e aprender. O Projeto Brocantes pretende dar visibilidade aos documentos escolares produzidos nas últimas dez décadas, a fim de compreender o que foi produzido, como foi produzido e de que modo tais documentos foram produzidos. Trata-se também de olhar para documentos que dizem de uma vida singular daqueles que passaram pela escola. A intenção não é encontrar uma essência nos documentos, mas perceber as suas complexidades, as diferentes formas de pensá-los, as regularidades discursivas. Para isso, toma-se como procedimento metodológico o arquivo de Michel Foucault (2000). Para Foucault, “o arquivo é, mas também o arquivo faz” (Foucault, 2000, p. 145), ou seja, não é só o que pode ser dito em determinada época, mas também a apropriação disso no presente. O arquivo define o que merece ser conservado - e o que merece ser esquecido. Assim, o objetivo geral do projeto é produzir um arquivo digital de documentos e papéis escolares, produzidos pela escola, desde o início do século XX. A recolha dos materiais é realizada tanto por meios digitais, redes sociais, e-mails às universidades e escolas, quanto à realização de brocantes - feiras de recolhimento de papéis escolares, realizadas em locais distintos. Após recolhidos, os documentos são arquivados por diferentes categorias: épocas, lugares, tipos de documentos, etc. Por fim, são disponibilizados em um repositório digital público, o qual é constantemente atualizado, de acordo com a chegada de novos materiais. Desde o início do projeto, em 2022/B, foram recolhidos documentos institucionais e pessoais, como provas, boletins, cadernos, cartas, desenhos, agendas, cartazes, bem como documentos digitais em pdf, word e até fotografias e vídeos. Como resultado esperado do projeto, busca-se dar visibilidade ao que produzimos como documento escolar nas últimas décadas, assim como entender o que disso ainda reverbera no presente.

**Palavras-chave:** Arquivo, Memórias, Documentos, Escola, Repositório.

### Referências:

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault explica seu último livro. *In*: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 145-152. (Col. Ditos e escritos, II).



Nome dos autores: Bruna Johann Nery; Orientador: Eduardo Guedes Pacheco

## **ESCOLA COMO RIZOMA: OS VEGANISMOS OU A ONTOFAGIA COMO PRÁTICA TENSIONADORA DOCUMENTADA**

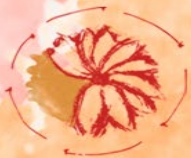
**Resumo:** Como dialogar a escola majoritária junto a assuntos em dissidência (anti especismo, não-monocultura, gênero, sexualidade, raça e classe)? Não há respostas, porém pistas. Estas, estão sendo mapeadas na pesquisa do mestrado profissional em Educação (PPGE/UERGS). Tateia os veganismos em Davidson (2021), ontofagia e comunismo cosmológico em Coelho (2020) e não-monogamia com Núñez e Vasallo (2021 e 2022). Conceitos dispositivos para propor uma escola que, em rizoma de Deleuze e Guattari (1995) e linhas de fuga em Deleuze e Parnet (1998), escapam o majoritário. Propõe-se uma troca e encontro com a escola Gentil Viegas em Alvorado, Rio Grande do Sul, para que com tais conceitos mencionados, possa-se tensionar a escola na prática, com imagens de um futuro documentário que, em processo, se desenvolve a passos largos. Destacam-se fotografias retiradas da escola, como pistas imagéticas do documentário, assim como o próprio, as faíscas oficiais da pesquisa. Essas pistas estão mencionadas de forma escrita ao final do presente resumo. A escrita do texto: um anexo que propõe leitura espiralar, linguagem não-binária e pontuações que escapam à ortografia e escapam ao majoritário, escancarando “o fora” de Levy (2011). Para uma maior compreensão do documentário, um breve exercício imaginativo: Uma sala de aula, as classes estão todas viradas para a parte de trás da sala, estudantes estão sentados nas cadeiras de costas para a professora. No corredor do pátio, corpos dançam em diferentes níveis do espaço. Um menino trans sentado ao vaso sanitário, na descarga está escrito “belo pinto”. Na sala dos professores, duas mulheres cisgêneras se beijam. Um pássaro em cima de uma árvore. Minhocas balançam seus corpos na horta da escola.

**Palavras-chave:** Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Escola, veganismos, Ontofagia, Documentário, Rizoma

### **Referências:**

- COELHO, Carlos Cardozo. **Ontofagia: um materialismo mágico**. Rio de Janeiro: Ape’Ku Editora, 2020.
- DAVIDSON, Martina. **Repensando o Veganismo**. Rio de Janeiro: Ape’Ku Editora, 2021.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2011.
- NÚÑEZ, Geni. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. **Climacom: Diante dos Negacionismos**, Campinas, v. 21, n. 8, p. 1-8, nov. 2021.
- VASALLO, Brigitte. **O Desafio Poliamoroso: por uma nova política dos afetos**. São Paulo: Elefante, 2022.





Nome dos autores: Karoline Kist, Daiane Kipper

## **INTÉRPRETES DE LIBRAS E ASSESSORIA TEXTUAL: A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DESSES PROFISSIONAIS PARA OS PROFESSORES SURDOS**

**Resumo:** O presente resumo tem por objetivo discutir as singularidades das funções de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de Assessoria Textual nos processos acadêmicos dos professores surdos no Ensino Superior. Com base nesse objetivo, se apresenta a seguinte pergunta: como essas funções podem ser pensadas, de modo a dar suporte às produções surdas nos processos acadêmicos, quanto a língua portuguesa e a Libras? Para realizar essa discussão, o presente estudo se apoia no campo dos Estudos Culturais articulado ao campo dos Estudos Surdos. Para a produção do material empírico, foram realizadas entrevistas narrativas com cinco professores surdos que ministram a disciplina Língua Brasileira de Sinais em universidades federais do Brasil. As narrativas se apresentaram como um conjunto de saberes e conhecimentos no que diz respeito à subjetivação dos mesmos em cada história de vida, tendo em vista que o cargo de intérprete e de assessor textual competem funções e demandas diferentes. A discussão foi pensada com base nos profissionais que estão se formando no Bacharelado em Letras Libras, pensando que esse curso possa vir futuramente a formar pessoas aptas ao cargo. A assessoria textual é uma atividade muito importante para os professores surdos e/ou acadêmicos surdos (surdos que estão realizando cursos de formação superior) para que eles consigam desenvolver seus textos com construção de palavras e relações entre as frases e os conceitos, desenvolvendo assim uma produção escrita de qualidade e com a sua própria marca cultural e linguística. Os professores surdos, defendem a importância de confirmar o valor de reconhecimento da linguística como primeira língua visando uma nova estratégia de políticas atualizadas para a estruturação da língua portuguesa no contexto do Ensino Superior. De acordo com observações preliminares percebe-se os anseios de alguns surdos em publicar os artigos para contribuir para a sua formação acadêmica. Ao submeter trabalhos ou artigos para revistas ou congressos, como os avaliadores são em sua maioria sujeitos ouvintes, os mesmos não aceitam ou compreendem o processo de escrita do sujeito surdo, o qual carrega questões linguísticas. Enfim, por sua minoria linguística, infelizmente há uma dificuldade em perceber que a produção escrita surda é realizada na segunda língua (L2). Tendo em vista que a carreira docente no Ensino Superior passa a fazer parte de um contexto profissional orientado pelo tripé: ensino-pesquisa-extensão.

**Palavras-chave:** Professor surdo, Assessoria Textual., Intérprete de Libras



Nome dos autores: Clarice Gomes de Almeida, Dulce Mari da Silva Voss

## **PRA VIDA CONTINUAR: DO LUGAR DA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS**

**Resumo:** O texto aqui apresentado surge do encontro entre docentes que atuam em duas escolas de Educação Básica situadas nos assentamentos Conquista da Fronteira e Santa Elmira, em Hulha Negra (RS), quando realizou-se atividades de formação continuada para atender a demanda da Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul (SEDUC) em torno das políticas de avaliação em larga escala para a melhoria da qualidade do ensino mensurada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em meio a isso, um outro movimento aconteceu: o encontro com educadores/as se fez possível pelas artes do canto, da conversa, do acolhimento, dos sabores, dos risos, das brincadeiras soltas que germinaram à luz do sol depois que se dissipou a geada fria da manhã de julho. Paisagens que aos nossos olhos expressam o acontecido da criação. Daí, pensamos a produção dessa escrita como forma de expressão das conexões entre o vivido e o cruzamento de duas linhas teórico-epistemológicas: da pedagogia freireana, quando Freire (1967) escreve a obra “Educação como prática de liberdade”, e a da Filosofia da Diferença, em Deleuze e Guattari (2010), no livro “O que é a Filosofia”, e Derrida (1997) no livro homônimo “Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento”. Tudo isso, remete ao indizível da criação de uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. Pois, o inenarrável pertence a um plano de imanência, virtual. Ao buscar atualizar o que acontece recorta-se o caos, mobilizando o pensamento e criação para a configuração de outro plano, plano da consistência. Vem à superfície a produção do pensamento movente acerca da conexão entre essas duas linhas torna possível o movimento entre o dizer da educação como prática de liberdade, conectada aos desejos e lutas dos movimentos de trabalhadores/as do campo - por terra, trabalho, educação, vida digna e que inspiram práticas políticas e pedagógicas das/nas escolas dos assentamentos -, germina e prolifera nas letras das canções, nas falas de professores/as, nas ações cotidianas, nas fabulações de assentados/as e de outros/as que se sentem e se fazem parte do lugar.

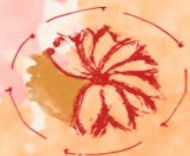
**Palavras-chave:** Docência, Escola de Assentamento, Pedagogia Freireana, Filosofia da Diferença, Fabulações

### **Referências:**

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é Filosofia?** 3ª ed. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Afonso Muñoz. São Paulo: editora: 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 2, n. 33, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



Nome dos autores: Joilson Alcindo Dias; Fabiane Olegário

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO E O TRABALHO DOCENTE**

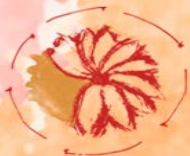
**Resumo:** A Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) tem um papel significativo no contexto do trabalho. Nesse sentido, o ensino desenvolvido pelo corpo docente passa a ser um dos pontos cruciais no preparo e qualificação humana para o mercado ocupacional vigente. Este resumo tem como objetivo compartilhar os estudos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. O projeto de pesquisa em curso visa analisar de que modo como os docentes da educação profissional de nível médio inseridos em uma escola da rede pública do município de Paulo Afonso, localizado no estado da Bahia, percebem a prática docente. A pesquisa ao analisar as impressões docentes a respeito do ensino, especialmente no que tange às práticas pedagógicas, busca em Tardif (2014) fundamentação teórica para pensar no processo de formação do trabalho docente. Para acessar as impressões dos professores de uma determinada escola da rede estadual será desenvolvida a metodologia do grupo focal. Segundo Gatti (2013), o grupo focal trata-se de organizar registros das conversas para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados, o que requer do pesquisador uma ética profissional que garanta a integridade dos participantes da pesquisa. O grupo será composto por sete professores os quais lecionam as disciplinas específicas da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM), no eixo tecnológico, Gestão e Negócios dos seguintes cursos: Técnico em Administração, Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Serviços Jurídicos. Espera-se que a pesquisa contribua no trabalho docente no sentido de fortalecimento dos aspectos positivos na ação de ensinar e, também possibilite aos professores repensarem algumas práticas de ensino, a fim de proporem novas alternativas educacionais para o Ensino Médio Profissionalizante.

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Ensino, Práticas pedagógicas

### **Referências:**

GATTI, Bernardete A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, Bernardete A (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 153-176.

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



Nome dos autores: Rosiene Almeida Souza Haetinger, Fabiane Olegário, Silvane Fensterseifer Isse

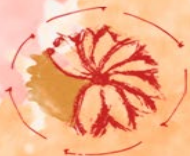
## **ARTE NA UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES PARA UMA EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA**

**Resumo:** Este resumo objetiva discutir a arte como potencializadora de experiências estéticas no espaço acadêmico através da apresentação do evento Arte na Universidade, realizado na Universidade do Vale do Taquari - Univates, a qual, comprometida com a formação cultural da comunidade acadêmica e regional, realiza o mencionado evento anualmente, concentrando em um único dia toda a potência que a arte pode ter. O evento Arte na Universidade tem como objetivo promover a arte no contexto da universidade, destacando a experiência estética como importante na formação dos estudantes, funcionários técnico-administrativos e da comunidade externa, possibilitando a experimentação de diferentes manifestações artísticas e culturais. Nesse sentido, o evento parte do pressuposto de que a experimentação, pela via da arte, possibilita ampliar os sentidos e os repertórios, uma vez que abre veios para múltiplas interpretações. Por meio da arte há a possibilidade de experimentar o pensamento e mobilizar o senso crítico e estético, visto que ela “nos ajuda a fugir da convenção, a nos distanciarmos das crenças com as quais damos sentido à nossa vida e a mostrar outras formas de perceber, sentir e compreender e viver” (Blanco; Cidrás, 2019, p. 12). A primeira edição do evento ocorreu em 2017 e foi seguida de duas edições em 2018 e 2019. Em 2023 ocorre a quarta edição do evento, sendo que nos anos de 2020, 2021 e 2022 ela não ocorreu por conta da pandemia de Covid19. Em cada edição é ofertada uma programação aos participantes que contempla diferentes linguagens artísticas (música, teatro, dança, artes visuais, etc), oferecida à comunidade interna (estudantes, professores e funcionários técnico-administrativos) e à comunidade externa, para pessoas de diferentes idades. Na programação, além das oficinas de experimentação, é possível fruir arte, pela apreciação de obras de teatro, música, dança e artes visuais espalhadas pelo campus. No decorrer das edições, pode-se dizer que o evento já é esperado pela comunidade acadêmica e externa, pois é um dia dedicado à experimentação, à fruição e à criação, que vem possibilitando momentos para compreender o mundo e a si mesmo, além de fazer refletir sobre a potencialidade da arte no espaço acadêmico.

**Palavras-chave:** Arte na universidade, Experimentação, Fruição

### **Referências:**

BLANCO, Vicente; CIDRÁS, Salvador. **Educar através da arte:** cara a unha escola Imaxinada. Kalandra Editora, 2019.



Nome dos autores: Inauã Weirich Ribeiro, Angélica Vier Munhoz

## **RELATÓRIOS DE ATIVIDADES DA CAPES: CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A CRIAÇÃO DA ÁREA DE CONHECIMENTO EM ENSINO DA CAPES-BRASIL**

**Resumo:** Este trabalho conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e divulga um arquivamento realizado para uma tese de doutorado. A tese está vinculada ao Projeto A produção discursiva da área de conhecimento de Ensino: o que o arquivo nos diz? (Edital FAPERGS 07/2021 PqG). O Projeto é desenvolvido pelo Grupo de Trabalho 2 - Arquivo, Docência e Criação do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento CEM/Univates/CNPq), o qual tem se voltado para pesquisas arquivísticas relacionadas à Área de Conhecimento em Ensino (ACE) da CAPES em virtude de estar vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Este resumo, por sua vez, tem como objetivo apresentar um arquivamento de discursos da série documental Relatórios de Atividades da CAPES desde sua criação (1951) disponibilizado no Arquivo Histórico da CAPES (digital). O arquivamento foi realizado com o intuito de problematizar: de que modo a CAPES organiza a pós-graduação no Brasil? Seguindo o procedimento teórico-metodológico delimitado pela abordagem arqueogenealógica foucaultiana, se está produzindo arquivamentos de discursos a partir das materialidades repetíveis diversas. O procedimento de arquivamento vem sendo operado pelo pesquisador Júlio Groppa Aquino em relação às produções realizadas na Área de Conhecimento em Educação (ACEdu), de maneira que suas pesquisas têm sido tomadas como referência para essa investigação. Para a tese delimitou-se três arquivamentos: a) um arquivamento temático com documentos disponibilizados no site da CAPES e que envolvem a ACE; b) um arquivamento empírico com teses e dissertações de PPGE publicadas nos primeiros dez anos da Área (2011-2020) no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTDC); e, c) um arquivamento teórico de artigos publicados por pesquisadores e estudantes de PPGE em revistas vinculadas aos PPGE. O arquivamento dos Relatórios de Atividades da CAPES é composto por cerca de cinquenta documentos, nos quais é possível aferir: a) trechos que descrevem práticas organizacionais da CAPES no Brasil; b) práticas (não) discursivas de ensino; c) formas semelhantes a noção de “área de conhecimento”; e, d) práticas em torno da pós-graduação (antes e depois da criação das modalidades de mestrado e doutorado em sentido estrito). Espera-se com esse arquivamento compreender algumas condições de possibilidade para a emergência da Área de Conhecimento em Ensino da CAPES-Brasil.

**Palavras-chave:** Área de Ensino, CAPES, Arquivo, Arquivamento.



Nome dos autores: Marina dos Reis

## **CORPOLIVERSO EM AULLAR: SONHAR A LÍNGUA INQUIETANTE DA DOCÊNCIA**

**Resumo:** O texto ensaia poeticamente um conceito inquietante da aula: Aullar. Translada por aportes teórico-literários via a poliperspectiva da Filosofia da Diferença-Educação. Do tipo sonhográfico, verte-se em fragmentos limiares que jogam com o inconsistente da elaboração onírica. Propõe procedimentos sonhográficos bifurcando tipologias literárias: Do tipo Haicai (em uma frase o sonho), Do tipo Mercurial (Circular), Do tipo Mitema, Do Tipo Folhidílico. Aullar é evento estranho à aula, avesso das classes e das vestes uniformes. Uivo no meio da noite sem sonhos. Estrangeiro que desperta arrepios aos olhos recém-abertos. Sonhografar o infamiliar na docência-pesquisa é trabalho de litorais instáveis, por conta de que a sua escreitura advém do corpo estranho que pesquisa, lê e vivencia modos de traduzir-se poesia em sonho de Aula. Corpoliverso em Aullar procede a elaboração das matérias do Arquivo na ordem do indizível. Corpo poético, que infamiliariza a sonhografia quando é afetado pelos signos a-traduzir ao entrever o que se pensa que se sonha, mas também pela simbolização do susto e pela suspensão do juízo. Os sonhos perguntam-lhe: será que a imagem é o que se passa? Mostrar-se errante, fragmentar-se nas analogias que iniciam um poema que pensa. Eis uma maneira de deslocar(-se) nessas trevas do pensar, aquelas que antecedem o vulgar da língua. Pisar sobre o infamiliar: trauma, fuga, loucura e sombras. A rota acidental e errante de Corpoliverso surgirá, pois, da tentativa e da mancha, do desafino, do tropeço, da gagueira — temos o choque com os processos inconsistentes do sonho que se pensa e se traduz. Da arte de Trans-In-terpretar(-se), o sonho em educação procede como maquinações no pensamento em a-traduzir. Tradução de um (original) familiar para um estranhamento. Este estudo encerra-se abrindo espaços, imagens e signos na cauda do inquietante que nos escapa e que, portanto, permanece a-traduzir.

**Palavras-chave:** Sonho, Poesia, Aula, Tradução.

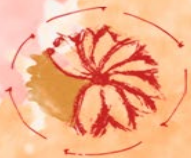
### **Referências:**

ALMEIDA, João José R. L. O Inconsciente temporalizado. **Tempo da Ciência**, v. 12, n. 23, p. 125-146, 1º semestre, 2005.

AYRES, Suely. Por uma interpretação concreta: simbolismo, decifração e contextualização nos sonhos. **Rev. Filos. Aurora, Curitiba**, v. 23, n. 33, p. 301-314, jul./dez. 2011.

BANDEIRA, Larisa Vieira da Veiga; OLINI, Poliana. O currículo-sonho e as práticas de escreituras. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Breviário dos Sonhos em Educação**. São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 171-177.

CORAZZA, Sandra Mara. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. **Educação em Revista**, Minas Gerais. 2019, v. 35. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982019000100416&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982019000100416&script=sci_arttext). Acesso em: 04 jul. 2020.



CORAZZA, Sandra Mara. Uma introdução aos sete conceitos fundamentais da docência-pesquisa tradutória: arquivo EIS AICE. **Pro-Posições** [online]. Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 92-116, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010373072018000300092&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072018000300092&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 10 maio. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. In: CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS/Doisa, [226 p.]. p. 41-70, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006. 120 p.

DE ARAUJO, Róger Albernaz; COELHO, Alberto D'Ávilla. Brevimagens sonhoscritas. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Breviário dos Sonhos em Educação**. São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 73-79.

DE ARAUJO, Róger Albernaz; CORAZZA, Sandra Mara. Método maquinatório de pesquisa. **Pedagogia y Saberes** [online], n. 49, p. 67-80, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S012124942018000200067&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S012124942018000200067&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20. jun. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Percepto, Afecto e Conceito. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 1997. 283 p.

DÍAZ, Hamlet Fernández. La imaginación como función interpretativa: consecuencias para la educación a través del arte. **Perspectiva, Florianópolis**, v. 38, n. 2 p. 01-24, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e62018>. Acesso em 24 jun. 2020.

DINARTE, Luiz Daniel Rodrigues. Signo de alcance: o sonho e a terra. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Breviário dos Sonhos em Educação**, São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 83-89.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **O Duplo - poema petersburguense**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2013. 256 p.

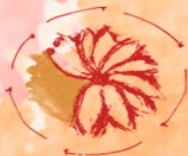
FABRIS, Annateresa. O teatro do inconsciente: as fotomontagens de Grete Stern para Idílio. In: Museu Lasar Segall/IPHAN/MinC. **Os sonhos de Grete Stern**: fotomontagens; textos de Grete Stern, Luís Priamo, Maria Moreno, Annateresa Fabris e João Frayze; cronologia de Sofia Frigerio. Tradução Gênese Andrade. São Paulo: Museu Lasar Segall/Imprensa Oficial, 2009. 180 p.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos Sonhos** (I, 1900). Obras Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Tradução (coord.) Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996, Vol. IV, 363 p.

FREUD, Sigmund. **Los sueños**. Tradução Luis López-Ballesteros Y de Torres. Madri: Aliança Editorial. 1966. 96 p.

FOUCAULT, Michel. Sonhar com seus prazeres. Sobre a onirocrítica de Artemidoro, [1983]. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume V — ética, sexualidade, política**. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, [355 p.] p. 158-186.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. Tradução António Fernandez Cascais e Eduardo Cordeiro. 4ª ed. Alpiarça (Portugal): Passagens, 2002 a. 161 p.



FOUCAULT, Michel. 1954 - Introdução (Binswanger). *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume I — Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Tradução Vera Lucia Abellar Ribeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 b. xxxix, [354 p.] p. 71-132.

FRANZ, Marie-Luise von. **Mitos de criação**. Tradução Maria Silvia Mourão. São Paulo: Paulus, 2003. 334 p.

FRAYZE-PEREIRA, João A. Grete e Freud: fotografia e psicanálise, sonho e interpretação. *In*: Museu Lasar Segall/IPHAN/MinC. **Os sonhos de Grete Stern**: fotomontagens; textos de Grete Stern, Luís Priamo, María Moreno, Annateresa Fabris e João Frayze; cronologia de Sofia Frigerio. Tradução Gênese Andrade. São Paulo: Museu Lasar Segall/ Imprensa Oficial, 2009. 180 p.

MELEGA, Marisa Pelella. Imagens oníricas e suas representações. **Ide**, São Paulo, v. 32, n. 49, p. 99-105, dez. 2009. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010131062009000200011&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010131062009000200011&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 12 jun. 2020.

MENESES, Adélia Bezerra de. Sob o signo de Hermes. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 44, n. 3, p. 81-91, 2010.

MENESES, Adélia Bezerra de. Literatura e psicanálise: aproximações. **Remate de Males** (Dossiê: Euclides da Cunha). v. 13, p. 121-132, 1993. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636202>. Acesso em: 25. mar. 2020.

MONTEIRO, Silas Borges; NODARI, Karen Elisabete Rosa. A interpretação dos signos. *In*: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Breviário dos Sonhos em Educação**. São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 99-105.

NUNES, Tiago Ribeiro. A interpretação psicanalítica como ato criativo. **Ágora** (Rio de Janeiro) v. XXII, n. 3, set/dez, 2019, p. 372-380. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982019000300372](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982019000300372). Acesso em 6 jun. 2020.

PRÍAMO, Luis. Os sonhos de Grete Stern. *In*: Museu Lasar Segall/IPHAN/MinC. **Os sonhos de Grete Stern**: fotomontagens; textos de Grete Stern, Luís Priamo, María Moreno, Annateresa Fabris e João Frayze; cronologia de Sofia Frigerio. Tradução Gênese Andrade. São Paulo: Museu Lasar Segall/ Imprensa Oficial, 2009. 180 p.

REIS, Marina dos. **Sonhografias de Aula**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 140 p.

SUSEMIHL, Elsa Vera Kunze Post. Interpretação dos sonhos, sem fim. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 50, n. 93, p. 111-126, 2017.

ZORDAN, Paola. Você não gostaria de ser forte? *In*: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Breviário dos Sonhos em Educação**. São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 91-97.





Nome dos autores: Tatiana Linhares dos Santos, Angélica Vier Munhoz

## GESTOS QUE FALAM: UMA PESQUISA ARQUIVÍSTICA

**Resumo:** O presente trabalho, parte de uma pesquisa inicial de mestrado que vem sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Tem como objetivo analisar a relação entre o ensino e o gesto docente, a partir da noção de arquivo, de Michel Foucault (2008). Para Foucault, o arquivo está ligado a um “[...] pequeno gesto que consiste em deslocar o olhar, ele torna visível o que é visível, faz aparecer o que está tão próximo, tão intimamente ligado a nós que, por isso mesmo, não o vemos” (Foucault, 2011, p. 246). Desse modo, em meio a uma pesquisa arquivística busca-se explorar as noções de gesto docente, bem como suas implicações na articulação com o processo de ensino. Para isso, pretende-se arquivar os gestos, presentes em práticas docentes de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Lajeado/RS. Toma-se como gesto docente, a voz, as afecções, as vibrações, os devires, a escuta, o jeito de olhar de um professor, ou nas palavras de Munhoz & Aquino (2020, p.55), “sua respiração, o modo de manusear os óculos, os movimentos das mãos, o salivar, o caminhar, o falar, suas pausas, sua sofreguidão. É provável que nada reste de um professor na memória de seus alunos a não ser o modo como seu corpo se movia no espaço da aula [...]”. Nessa perspectiva, trata-se de perguntar: qual a força de um gesto docente? Quais as marcas que um gesto docente é capaz de deixar em seus alunos? Espera-se arquivar os gestos docentes de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, verificando a sua relação com os discursos pedagógicos de diferentes épocas, tempos e espaços.

**Palavras-chave:** Gesto docente, Arquivo, Foucault, Ensino

### Referências:

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. A cena da filosofia. In: FOUCAULT, Michel. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 222-247

MUNHOZ, Angélica V.; AQUINO, Júlio Groppa. Entre o corpo e o arquivo: aproximações à ideia de gesto docente. **Revista Educação e cultura contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 40-58, 2020.



Nome dos autores: Letícia Dell' Osbel, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

## **DOCÊNCIA TRAJETIVA: RESISTÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO COM SURDOS**

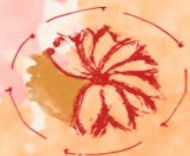
**Resumo:** Propomos, nesta escrita, pensar a educação de surdos a partir de uma resistência e re-existência ética, estética e política. Conforme Aspis (2011), faz-se necessário e urgente resistir como insistência em existir para re-existir, enquanto movimentos criadores de significado, sempre moventes. Assim, problematizamos o resistir e o re-existir para além dos assujeitamentos e determinismos da docência de surdos, para além dos modos de fazer uma educação colonizada-escolarizada de surdos. Buscamos pensar os significados de uma docência trajetiva na educação com surdos na escola operando com a noção de trajetividade, de Virilio (1993), como possibilidade de resistência e re-existência na educação. A trajetividade é constituída pela movimentação, pela possibilidade do entre, da insurgência de um ser trajetivo. Nesse sentido, pensa-se o docente trajetivo na educação de surdos na escola comum pelas coexistências entre sujeitos, línguas e culturas diferentes, também entre normativas e diretrizes e o que acontece consigo e com os outros nos (des)encontros do cotidiano escolar. Uma docência trajetiva que recusa os assujeitamentos e as verdades que engendram relações de saber-poder para criar novas formas de produções de si. Para tanto, apresentamos a docência trajetiva enquanto operador teórico-metodológico de uma pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/2020-2022). Nela, a professora-pesquisadora problematizou, trajetivamente, o vivido na docência com surdos por meio das suas experiências-marcas na escola comum, com vistas a novas produções de docência, a novas formas de fazer educação com surdos. A partir da analítica das experiências-marcas, identificaram-se movimentos de educação maior e menor de surdos, movimentos-conceitos operados por Gallo (2003) com base em Deleuze e Guattari, bem como reconheceram-se produções de docência - a posição-professor, cunhada pela pesquisadora, e a função-educador, noção operada por Carvalho (2010) -. Percebemos que essas produções de docência são cofuncionantes, assim como a educação maior e a menor na educação de surdos. Em meio a estes movimentos-conceitos e produções, encontramos, na noção de docência trajetiva, uma força estratégica para contribuir com uma educação menor com surdos e para uma produção de docência potencializadora da função-educador, à medida que ela se coloca enquanto um movimento de resistência e re-existência ética, estética e política na educação.

**Palavras-chave:** Docência trajetiva, Função-educador, Educação menor, Educação com surdos

### **Referências:**

ASPIS, R. P. L. **Ensino de filosofia e resistência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CARVALHO, A. F. **Foucault e a função-educador**. Ijuí: Unijui, 2010.



Evento híbrido

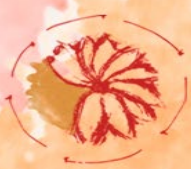
III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

DELL OSBEL, L. **Trajetividades com outros-juntos**: o que pode uma docência com a presença-vida surda na escola comum? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



Nome dos autores: Rafaela Esteves Godinho Leal, Maria Carolina Da Silva Caldeira

## **TRANSPOSIÇÕES E TRANSCRIÇÕES DIDÁTICAS: HIBRIDIZAÇÃO DAS AULAS UNIVERSITÁRIAS NA GOVERNAMENTALIDADE ALGORITMICA**

**Resumo:** O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementado no ensino universitário brasileiro no período de isolamento social provocado pela pandemia de COVID 19 em 2020 e 2021. Nesse contexto, os/as docentes foram convocados/as a migrarem suas aulas presenciais para aulas síncronas e assíncronas em plataformas digitais. Tal cenário nos levou à seguinte problematização: como saberes e subjetividades foram desenvolvidos na docência universitária na lógica da governamentalidade algorítmica? Para construir e responder a esse problema, utilizamos algumas ferramentas teórico-analíticas da filosofia da diferença como as de Michel Foucault (governo, governamentalidade, saber, subjetividade e dispositivo) e de Sandra Corazza (didática da diferença e transcrição). Utilizamos alguns princípios metodológicos das pesquisas pós-críticas e, como instrumento de produção das informações, entrevistas narrativas com 10 professores/as universitários/as de uma instituição pública de ensino superior. Para Corazza (2015, p.107), se existe alguma possibilidade de didática na filosofia da diferença, é porque há “experimentação de pensamento”, em que se pode falar de uma didática da tradução. Esta implica mais a noção de recriar e menos de transportar e transpor (Corazza, 2015, p.108). Assim, este trabalho tem como objetivo analisar as experimentações didáticas desenvolvidas pelos/as docentes universitários durante o ERE para compreender como o dispositivo de hibridização - que opera hoje para garantir a presença das plataformas digitais no ensino presencial - funcionou durante o período remoto. Com base nos resultados iniciais, argumenta-se que o dispositivo de hibridização do ensino acionou os mecanismos de transposição e transcrição didática. O mecanismo de transposição didática funcionou por meio das estratégias de reprodução, alteração e adequação das aulas presenciais para as aulas on-line, em que o saber tecnológico coordenou os demais saberes docentes. Já o mecanismo de transcrição didática atuou na produção de criações didáticas no ERE, operando na composição dos saberes didáticos com os saberes tecnológicos digitais na ressignificação ou criação de métodos de ensino nas plataformas digitais por meio de experimentações realizadas nas aulas síncronas e assíncronas.

**Palavras-chave:** Dispositivo de hibridização, Docência universitária, Didática da tradução, Governamentalidade algorítmica, Ensino Remoto Emergencial

### **Referências:**

CORAZZA, S. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015.

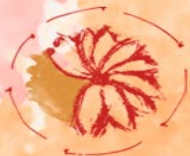


Nome dos autores: Carla Char

## O QUE PODE UM CURRÍCULO-DANÇANTE?

**Resumo:** Viver encontros que movimentam corpo e pensamento fez com que se apostasse na possibilidade de criar um currículo-dançante, por meio de experimentações com dança no território de um currículo. Essa aposta foi confirmada logo que a Escola Sagração da Primavera se abriu para experimentações, devendo corpo e espaço para dançar. Trata-se de uma escola estadual, localizada na Grande Belo Horizonte, Minas Gerais, que abrange o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM). A pergunta que movimentou a investigação foi: O que pode a dança em um currículo que se abra para experimentações, de modo que corpo e pensamento se movimentem e provoquem o aprender com a diferença? A pesquisa foi realizada com turmas do 8º e do 9º ano do EF, em dias cedidos por quatro professoras das disciplinas de Português, Geografia e Matemática. As experimentações com dança implicaram quatro possibilidades de criação e expressão em dança contemporânea: Improvisação, Contato Improvisação, Videodança e Composição Coreográfica. Este trabalho explora, assim, uma experimentação com corpo, dança e currículo. Trabalhando com conceitos e compreensões dos estudos curriculares pós-críticos e da filosofia da diferença, criou-se e utilizou-se como metodologia o dançarilhar, isto é: uma composição feita entre cartografia e dança e que se inspira tanto nos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari como no “Andarilho” de Nietzsche para montar a personagem Dançarilha e apostar em um currículo-dançante. O argumento geral defendido é o de que a dança no currículo pode criar um currículo-dançante que, para ser acionado, demanda movimentos, aberturas, a formação de bandos e a criação da aula-experimentação com dança, ao mesmo tempo que abre corpos aos devires e realiza composições com uma dança-menor e outras artes, fazendo o currículo-maior dançar e abrir espaço para o movimento e diferentes formas de expressão com a dança. Assim, movimenta corpos-dançantes e desencadeia, por meio de devires, o aprender com a diferença de cada um/a. O estudo mostra, então, que um currículo-dançante pode provocar outros modos de ensinar e aprender, por meio de uma relação imbricada e sensível entre corpo e pensamento, que faz dançar os corpos e os currículos de maneiras inusitadas, seguindo a linha de um aprender que é resistência e insiste em fazer dançar a diferença no território de um currículo.

**Palavras-chave:** Dança, Corpo, Currículo, Aprender, Diferença

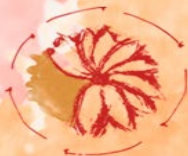


Nome dos autores: Aderson Leite Rodrigues, Derli Juliano Neuenfeldt

## **PRÉ - ENEM - REVISÃO DAS QUINTAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NO CETI MARIA ANTONIETA**

**Resumo:** Dada a importância do ENEM, em sua reestruturação, como prova unificada para o acesso às universidades, evidencia-se a necessidade de preparar os alunos no intuito de compreender a metodologia, a estrutura, o formato de questões e a aplicação dos conteúdos abordados nas provas do Exame. Este trabalho tem por objetivo apresentar relato de uma experiência exitosa no Centro de Tempo Integral Maria Antonieta (CETIMA) quanto a preparação dos alunos para o ENEM, que visando alcançar os melhores resultados, oferece aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio (E.M) preparação e aprofundamento dos conteúdos trabalhados ao longo do E.M: o “Pré ENEM Revisão das Quintas”. Esse reúne várias iniciativas já existentes na escola: simulados, aulas de recomposição da aprendizagem e aulas de reforço escolar, disponibilizadas para estudantes da 3ª série do E.M centralizando a preparação focada no ENEM. Durante o período intensivo das revisões, de abril a outubro de cada ano, os estudantes são estimulados e levados a compreenderem o nível de preparo que precisam ter para conquistar uma vaga em universidades. O Projeto contempla uma revisão de conteúdos das três séries, nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Redação, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, com aulas nas quintas-feiras, seguindo horários preestabelecidos, sem alterar o calendário letivo. Os sábados letivos seguintes às revisões são utilizados para aplicação de simulados, que seguem metodologias adotadas no ENEM, tanto em sua elaboração como na sua aplicação e avaliação. Ao final da jornada, o aluno está preparado para enfrentar os desafios das provas com maior tranquilidade e segurança. Com essa ação, desde 2014 a escola vem se destacando como uma das melhores do Estado do Piauí, obtendo as melhores colocações do ENEM das escolas públicas piauienses, bem como alcançando aprovações no PROUNI em IES Privadas, aprovação de mais de 90% das turmas, e a fidelização dos alunos do E.M. Ainda como resultado dessa ação, por dois anos consecutivos 2019/2020, conquistou o 9º lugar no ranking das melhores médias do ENEM, bem como no percentual proporcional de aprovações. Está entre as dez (10) escolas públicas de melhor IDEB do Estado. Atualmente, com nota 5.4, ocupa a 6ª colocação de um total de 458 escolas de E.M. Considera-se, portanto, que é uma experiência exitosa, pois ao focar e auxiliar os alunos na preparação para o ENEM, com materiais de estudo abrangentes, orientação especializada e simulados práticos ajuda-os a aprimorar seus conhecimentos e habilidades para fazer o Exame, ampliando as chances de obterem notas mais altas e aumentando suas oportunidades de admissão em universidades públicas e privadas em todo o País.

**Palavras-chave:** Ensino Médio, Revisão Pré ENEM, Preparatório, Ensino, Prática pedagógica exitosa

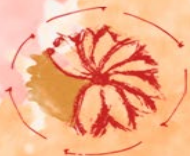


Nome dos autores: Gabriel Cavanus, Denise Fabiane Polonio

## **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DE ESTAGIÁRIOS DO DIREITO: RELATO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

**Resumo:** O presente escrito apresentará o relato de uma intervenção de estágio do curso de Psicologia, direcionada a trabalhar as habilidades sociais de estagiários do curso de Direito e Psicologia nos atendimentos prestados em um serviço de assistência jurídica. Relatar a experiência da realização de uma proposta de intervenção, de um estágio do curso de Psicologia no Serviço de Assistência Jurídica (SAJUR). O método do presente escrito trata-se de um relato de experiência, descritivo e reflexivo acerca da vivência de um estudante de graduação durante a aplicação de uma intervenção realizada no estágio curricular. Inicialmente, ocorreu uma única sessão de encontro em cada turno de estágio, totalizando 6 encontros com a duração de 60 minutos cada, abordando de maneira direcionada os temas que seriam discutidos. O objetivo era introduzir tópicos e técnicas que provaram ser realmente benéficos para a aplicação prática do Direito no ambiente do SAJUR. Para elaborar os temas percorridos, foram conduzidas discussões com os estagiários e supervisores do curso de Direito. Após a conclusão do encontro, fora planejada a criação de um recurso teórico no formato de uma cartilha virtual. Conclui-se que a oficina possibilitou auxílio para os estudantes pudessem enxergar e construir suas próprias potencialidades. Se fez possível perceber que para uma intervenção dar certo não se faz necessário o movimento de apagar todo o histórico de um local ou de uma prática, mas sim realizar o ato de adentrar nesta e perceber como a união de saberes se torna potente. Existe, sim, a necessidade de atualizarmos práticas, mas sem nunca esquecermos e honrarmos aquilo que nos antecedeu, porque sem este, não existiria o hoje. Muito se diz sobre estudantes e profissionais da área do direito terem o pensamento muito concreto, sem espaço para observar o subjetivo, apenas uma visão do óbvio, entretanto vemos que com a execução deste projeto, encontrou-se o oposto, no qual o óbvio pode ser iluminador quando percebido de modo incomum. Nesse sentido, nosso auxílio vem ao encontro do ideal de que o próprio estudante passe a olhar, cuidar e analisar sua prática. É no instante em que o próprio estagiário reflete a sua prática, apropria-se de si e das suas questões que sabemos que fizemos o nosso melhor trabalho.

**Palavras-chave:** Direito, Psicologia, Habilidades Sociais, Relato de Experiência



Nome dos autores: Thalles Campos Almeida, Rogério José Schuck

## O ENSINO PELA ÉTICA DAS VIRTUDES

**Resumo:** A educação ética tem sido cada vez mais valorizada como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa. Nesse contexto, a ética das virtudes emerge como uma abordagem que busca cultivar o caráter dos indivíduos, promovendo a formação de cidadãos responsáveis e éticos. A ética das virtudes tem suas raízes na filosofia antiga, especialmente nos pensamentos de Aristóteles (1991) e seus estudos sobre as virtudes e a excelência (aretê). De acordo com essa perspectiva, a Ética das Virtudes enfatiza a importância de cultivar bons hábitos para a formação do caráter ético. No contexto educacional, a abordagem encontra suporte em teorias socioemocionais que reconhecem a importância do ambiente escolar na formação do indivíduo. A ética das virtudes busca, assim, incorporar princípios éticos na prática docente, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, valores e atitudes positivas nos alunos. Os docentes desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação ética, e embora enfrentem desafios na sua implementação, é essencial que sejam oferecidos suportes e incentivos para que essa abordagem seja disseminada nas escolas. Diante dessa perspectiva, a reflexão em pauta visa apresentar o projeto de dissertação do Programa de Mestrado em Ensino pela UNIVATES, com o título “O ensino através da ética das virtudes: um olhar de docentes a partir da realidade escolar”, que tem como objetivo investigar como docentes percebem a aplicação da ética das virtudes no processo de ensino, considerando a realidade escolar como contexto de análise. O estudo está sendo conduzido em uma amostra de professores de diferentes disciplinas do ensino fundamental. Utilizando uma metodologia qualitativa (ZANELLA, 2006), serão realizadas entrevistas semiestruturadas para coletar os dados. Os docentes serão questionados sobre suas percepções em relação ao ensino baseado na ética das virtudes, abrangendo aspectos como o conhecimento sobre a abordagem, a viabilidade de sua implementação e as experiências observadas junto aos alunos. Este estudo busca avaliar o potencial da ética das virtudes para enriquecer o processo de ensino e contribuir para a formação de cidadãos éticos e responsáveis. A pesquisa se baseia em uma abordagem interdisciplinar que compreende conceitos da ética, filosofia moral e pedagogia.

**Palavras-chave:** Educação ética, Ensino, Ética das virtudes

### Referências:

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006.





Nome dos autores: Simone Maria Spanhol, Camille Luzia Grizon Rampon

## **A ARTE COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E CRIADORA NA EDUCAÇÃO**

**Resumo:** Este trabalho objetiva a reflexão acerca da estética como uma experiência de criação dentro da educação. Para tal utiliza-se, uma pesquisa bibliográfica com autores como Hermann (2010) e Gadamer (1993). O termo estética, anteriormente reduzido ao estudo do belo e da arte, foi ampliado para a dimensão da sensibilidade, colocando o sujeito em movimento para a atividade criadora por meio da experiência (Hermann, 2010). O filósofo Hans-Georg Gadamer discorre sobre o papel da arte na compreensão e experiência de mundo de um indivíduo. Afirma que esta ação não se esgota na objetividade, tampouco na subjetividade, mas “se dá na e com a experiência” (Hermann, 2010, p. 49), assim é por meio dela que novas vivências, reflexões e criações são construídas. A arte possibilita um vasto campo de interpretações, isso porque sempre “tem algo a dizer”, propiciando reflexões e o estabelecimento de relações com o contexto e memórias do sujeito (HERMANN, 2010) por meio da experiência da criação. Uma obra de arte não pode ser vista, simplesmente, como um objeto de contemplação, mas deve aguçar a percepção por meio de sua compreensão e interpretação. Dessa forma, não se tem um elemento inerte, mas algo que passa por uma apropriação, julgamento e transformação; nesse ato, surge a verdade, ou seja, o estabelecimento de relações através das vivências e a experiência estética. Um trabalho artístico enaltece a percepção e, quando analisado e experimentado como um todo, provoca tensionamentos e estranhamentos e, por meio destes, o encontro com a verdade. Possibilita, ao próprio sujeito, afetar-se diretamente e se encontrar (Gadamer, 1993), evocando novos questionamentos e o enfrentamento de si próprio (Hermann, 2010). Destarte, uma experiência estética dentro do campo educacional instiga a outros modos de experienciar, sendo cada qual único, tornando o indivíduo um agente experimentador de sua própria ação criadora e fazendo com que esta adquira força, sentido e potência. Por fim, como mestrandas em educação, salientamos que a reflexão acerca da estética ressoa em inúmeras possibilidades de experiências de mundo, evidenciadas em verdades, juízos de moral e modos de viver no que se refere a uma obra de arte ou à existência humana.

**Palavras-chave:** Estética, Experiência, Obra de arte, Criação, Educação

### **Referências:**

GADAMER, Hans-Georg. Hermeneutik II Wahrheit und Methode; Ergänzungen, Register. In: GADAMER, Hans-Georg. **Gesammelte Werke. Tübingen:** Mohr Siebeck, 1993a, v. 2.

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



Nome dos autores: Derli Juliano Neuenfeldt, Camila Portaluppi Michelin, Vanderlucia Rodrigues da Silva

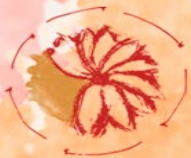
## **TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO A PARTIR DE UMA PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA**

**Resumo:** Na Educação Física escolar, o uso de tecnologias digitais não é algo recente, mas devido a sua especificidade ser o movimento humano, elas não têm ocupado lugar de destaque. Contudo, em tempos digitais e com a intensificação do uso de tecnologias digitais no ensino na pandemia de Covid-19, faz-se necessário explorar suas potencialidades também na Educação Física. Dessa forma, esse trabalho tem por objetivo trazer os resultados de duas experimentações de ensino em aulas Educação Física, ministradas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, mediadas pelas tecnologias digitais. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e do tipo pesquisa-ação pedagógica (Franco, 2016). Foi realizada num município do Vale do Taquari/RS/BRA com duas escolas da rede municipal e com duas turmas, um 6.º e um 8.º Anos. Em ambas escolas foram utilizados QR Codes, acessados através de celulares, que conduziram os alunos a atividades problematizadoras e a vídeos explicativos de práticas corporais. No 6.º Ano foi desenvolvido uma gincana sobre as modalidades de atletismo, futsal, handebol, voleibol e dança. No 8.º Ano, a aula tematizou os fundamentos do futsal e possibilidades de modificar a exclusão dos menos habilidosos no momento da escolha das equipes para os jogos. Como resultados, destaca-se que, em ambas as aulas, os alunos interagiram e dialogaram sobre as atividades, destacando-se o trabalho coletivo de criação de exercícios e de construção de novas regras para que os jogos se tornassem inclusivos. Conclui-se que a Educação Física escolar deve ser um espaço para todos, de construção de novos movimentos e de revisão regras que reforcem preconceitos, ou seja, não pode limitar-se à reprodução do que já existe. As tecnologias digitais, por sua vez, podem contribuir para a construção de conhecimentos, proposta que balizou as aulas ministradas, que se efetivou nos momentos que os alunos propuseram diferentes formas de se movimentar, sendo protagonistas e rompendo com práticas segregadoras nas quais os mais habilidosos ou mais fortes ditam as regras.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais, Ensino, Educação Física, Pesquisa-ação pedagógica

### **Referências:**

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 511-530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1196>. Acesso em: 31 jul. 2023.



Nome dos autores: Mateus Dalmáz

## “REALISMO OFENSIVO” NOS ESTUDOS SOBRE RELAÇÕES INTERNACIONAIS NAS ESCOLAS DO VALE DO TAQUARI/RS

**Resumo:** O curso de Relações Internacionais, da Univates, (Lajeado/RS), desde 2014 realiza o projeto de extensão “Relações Internacionais na sala de aula”, com o objetivo de estudar temas históricos e atuais de Relações Internacionais, em escolas públicas e privadas, do ensino fundamental e médio do Vale do Taquari/RS. Na oficina, desenvolvem-se simulações de processos decisórios sobre assuntos de Relações Internacionais demandados pelas escolas. Os estudantes são organizados em grupos, cada qual representa um ator internacional, que deve analisar temas e se posicionar em relação a eles. É válido ressaltar que o projeto analisa a conjuntura internacional de acordo com a linha teórica realista, onde prevalece o interesse pelo poder dos Estados em um cenário anárquico. Num mundo multipolar, como o atual, interpreta-se o cenário externo de acordo com a teoria do “realismo ofensivo”, de John Mearsheimer (1990), que considera que a ausência da bipolaridade dos tempos da Guerra Fria acentua a busca pelo poder regional por parte dos atores internacionais, até mesmo com mobilização da força militar. As Relações Internacionais, assim, são interpretadas como sendo marcadas pelas estratégias dos atores em atingir seus interesses por poder no ambiente externo. E, num cenário multipolar, proliferam conflitos em escala regional, sem os elementos de dissuasão que havia nos tempos de Guerra Fria. Para o preparo pedagógico das oficinas, o projeto faz uso das ideias de Gert Biesta (2020) a respeito da aprendizagem como um ato de compreensão, isto é, considera-se que a experimentação do processo decisório em contextos simulados contribui para aprendizagem. Também é levado em consideração os apontamentos de Jorge Larrosa (2018) sobre a importância da experiência (pessoal e científica) para o estudo dos temas, afinal, as oficinas articulam elementos científicos (como os estudos sobre Relações Internacionais) e subjetivos (relacionados ao perfil do ser humano que está tomando decisões). Em 2023 foram desenvolvidas oficinas sobre a conflitos (Ucrânia, Coreias) e cooperações (Globalização), conforme a demanda das escolas de Santa Clara, Lajeado e Roca Sales. Percebe-se que o uso da teoria do “realismo ofensivo” como referência para aplicação das oficinas contribuiu para que os estudantes se debruçassem sobre o cenário externo, o que foi importante para a percepção sobre o impacto da dinâmica internacional no processo decisório em Relações Internacionais.

**Palavras-chave:** Univates/RS, Relações Internacionais, Realismo, Extensão, Vale do Taquari/RS

### Referências:

BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MEARSHEIMER, John. Back to the Future. **International Security, Summer**, v. 15, n. 1, 1990.



Nome dos autores: Liliane Repinoski Franco, Claudia Madruga Cunha

## (AUTO)CARTOGRAFIA E LINGUAGENS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Resumo:** O debate exposto deriva de um percurso de tese cujo objetivo foi cartografar o processo de docência em Educação Especial na construção de um perfil profissional que atua na inclusão de estudantes com deficiência do ensino fundamental em Curitiba. Trata-se de uma imagem profissional de sujeito que em um momento de sua trajetória precisou diferenciar-se, construir uma identidade de educador capaz de atender às demandas que as políticas de acolhimento às diferenças impuseram. A proposta teórico-metodológica se desdobra do pós-estruturalismo francês, de Foucault (1978, 2012), quando traz os conceitos de normalidade-anormalidade e discursos; opta por Deleuze (2010, 2017), Deleuze e Guattari (1992, 1998, 2011, 2012), na perspectiva da diferença, no uso da metodologia rizomática que, na sobreposição de linhas, começa por uma (auto)cartografia. A narrativa traz a trajetória de 30 anos de atuação da pesquisadora e se estende sobre a sua docência e de outras 5 docentes para discorrer as nuances da área nas últimas três décadas. Inspirada em Cunha (2011), professora e pesquisadora rizoma, que narra questões que interpelam seu vivido profissional, relaciona concepções antes trazidas numa espécie de geopolítica educacional que envolve as profissionais que acolhem e encaminham modos de pensar e agir no processo de aprendizagem das crianças com deficiência. O processo analisado e os dados permitem verificar entre as constantes mudanças nas concepções e metodologias, que envolvem a atuação nessa área da Educação Especial, tendências teóricas e formativas. Nas tensões que acompanham a inclusão escolar é dada atenção ao processo de construção de linguagens docentes, sobre as quais a pesquisa permitiu expor ideias e revelar caminhos ou linhas de fuga que promovem o olhar sobre o outro e a Educação Especial, percebendo-as com sensibilidade. Por fim, essa cartografia se permitiu observar um território real, objetivo no que refere as práticas docentes e subjetivo quando observou linguagens e vivências que são manifestadas pela pesquisadora e pelas participantes das entrevistas. Nisso se deparou com discursos, percepções, percursos formativos, experiências e múltiplas linguagens da docência, além das tentativas de artistagens didáticas que fazem das práticas em Educação Especial, uma poética docente com potência de vida.

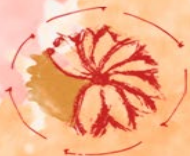
**Palavras-chave:** Cartografia, Linguagens da Docência em Educação Especial, Pesquisa Rizoma

### Referências:

CUNHA, C. M. **Filosofia rizoma:** metamorfoses do pensar. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

DELEUZE, G. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? *In:* DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta.** Tradução ORLANDI, L. São Paulo: Iluminuras, 2010.

DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão.** Tradução GT Deleuze - 12; coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.



DELEUZE, G. Empirismo e Subjetividade: ensaios sobre a natureza humana segundo *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI; F. **O que é Filosofia?** Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia Oliveira; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.



Nome dos autores: Giovanni Bernardo Perrella, Sylvia Helena Souza da Silva Batista

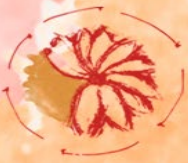
## **MONITORIA NA UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS COM A LITERATURA E COM A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

**Resumo:** O/A monitor/a, na relação de ensino-aprendizagem, aproxima-se da aprendizagem da docência universitária, participando do planejamento das aulas e do processo pedagógico proposto pelo/a docente (Santos; Batista, 2015) e também, desempenha um papel de elo entre docente e estudantes, (Natário; Santos, 2010) estreitando os vínculos e potencializando a comunicação (Almeida, *et. al.*, 2008) e a promoção da autonomia entre pares (Freire, 1996). Objetivo: compreender as potencialidades da monitoria na universidade pública a partir de diálogos com levantamento bibliográfico e narrativa autobiográfica da experiência como monitor. trata-se de um estudo teórico, constituído por (1) levantamento bibliográfico da literatura nacional na base SCIELO, de 2006 a abril de 2023, utilizando os descritores monitor, monitoria, universidade pública, Serviço Social e educação interprofissional e (2) narrativa autobiográfica do pesquisador a partir da experiência como monitor. A análise dos dados abrangeu a análise de conteúdo, do tipo temática. Resultados: dos 20 artigos analisados, 13 têm sua origem em universidades públicas, 5 em privadas e dois estudos interinstitucionais; identificou-se maior publicação na região Sudeste. Constatou-se o uso diverso de metodologias, sendo mais frequente o uso do relato de experiência. O trabalho analítico das conclusões dos estudos, expressa 4 categorias: sentidos da monitoria (três subcategorias: formação interpares, aprendizagem, desempenho acadêmico e estudo e aproximação com a docência), monitoria: espaços de recriação, monitoria: por entre dificuldades e monitoria: por entre possibilidades. conclusão e discussão: é possível projetar desdobramentos a partir da monitoria no que se diz respeito à relação interpares entre o/a estudante e o/a monitor/a relacionado ao ingresso no ensino superior. Dadas as diferenças entre o ensino médio e a universidade, um acompanhamento que promova troca sobre o funcionamento do campus, o cotidiano acadêmico e questões de permanência estudantil, se fazem necessárias, de modo a proporcionar, para além dos conteúdos em sala, o engajamento estudantil e uma apropriação do tripé acadêmico desde os primeiros momentos na universidade. A monitoria na universidade revela-se como um processo formativo complexo, ampliando suas possibilidades quando inscritas em contextos pedagógicos orientados pela dialogicidade, aprendizagem colaborativa, atuação interprofissional, co-autoria e trabalho coletivo.

**Palavras-chave:** Educação Interprofissional, Docência, Experiência, Aprendizagem

### **Referências:**

ALMEIDA, M. I. C.; LIMA, M. L. F.; SANTANA, O. A. Monitoria: uma análise na prática educativa à luz dos saberes necessários de Paulo Freire. ANO. 12 f. **V Congresso Nacional de Educação**, Pernambuco, 2008.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 54 p.

NATÁRIO, E G; SANTOS, A. A. A. DOS. Programa de monitores para o Ensino Superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 355-364, jul./set. 2010.

SANTOS, G. M.; BATISTA, S. H. S. da S. Monitoria acadêmica na formação em/para a saúde: desafios e possibilidades no âmbito de um currículo interprofissional em saúde. **ABCS Health Sciences**, [S. l.], v. 40, n. 3, 2015.



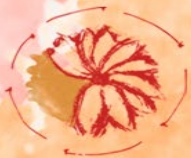
Nome dos autores: Hendy Barbosa Santos, Lesly Diana Pimentel Yong, Kári Lúcia Forneck

## **O USO DO AMBIENTE VIRTUAL MOODLE E A INCLUSÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO**

**Resumo:** O Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) é uma plataforma que permite aprender em diversos cenários de aprendizagens flexíveis em sala de aula, utilizando diferentes tecnologias e desenvolvendo competências e habilidades digitais em discentes e docentes. Nesse viés, o estudo apresenta resultados de um trabalho realizado no componente curricular de Arte, em um Instituto Federal, com três turmas do 1º ano do Ensino Médio, sendo uma turma do curso Técnico em Comércio, uma turma do curso Técnico em Alimentos e uma turma do Curso Técnico em Segurança do Trabalho. Investigou-se de que forma o Ambiente Virtual Moodle contribui no processo de aprendizagem de discentes do primeiro ano do Ensino Médio, quando são utilizadas tecnologias digitais. Para o desenvolvimento do estudo, foram realizadas aulas remotas no período de um mês, durante o ensino remoto, processo durante o qual foram ministradas aulas utilizando tecnologias digitais como o Padlet, vídeos, chat, Podcast, Portrait, entre outros. As aulas síncronas foram transmitidas pela plataforma Google Meet. Também foi utilizado o formato assíncrono com os discentes acessando o material de estudo para interação e aprofundamento das temáticas estudadas. Os materiais para leitura e estudo foram disponibilizados no ambiente virtual para que os discentes pudessem ter acesso. Por meio das atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, os discentes utilizaram o aplicativo Portrait por meio de fotografia, assistiram vídeos relacionados ao pintor colombiano Fernando Botero, puderam se comunicar nas aulas fazendo o uso do chat conversando com os colegas e comentando a respeito das temáticas trabalhadas nas aulas, foi possível ampliar o acesso a diferentes conhecimentos e também interagiram com os colegas de forma colaborativa por meio do mural virtual Padlet. Os discentes tiveram a oportunidade de ver as postagens dos colegas e suas produções, construindo conhecimentos nesse espaço digital. Dessa forma, por meio do uso das tecnologias digitais utilizadas, os discentes tiveram a oportunidade de concretizar experiências com diferentes tecnologias e foi possível desenvolver habilidades digitais no ensino de Arte.

**Palavras-chave:** Moodle, Tecnologias digitais, Arte, Habilidades digitais





Nome dos autores: Jacqueline Silva da Silva

## **RECORTES DE UMA PESQUISA “COM” AS CRIANÇAS: O QUE ELAS TEM A NOS DIZER SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?**

**Resumo:** Esse estudo, através do desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa -subsidiada pela FAPERGS - buscou investigar a representação do olhar da criança sobre a Escola de Educação Infantil a fim de aprimorar o cotidiano desse espaço onde as mesmas habitam - em torno de 12 horas diárias - permitindo que ele fosse reestruturado, a partir do que elas tinham a nos dizer sobre a escola. E, para isso, o projeto proposto realizou Rodas de Conversa com as crianças e seus professores, a respeito do cotidiano escolar, através de um rol de situações de aprendizagem que serviram como disparadoras das mesmas. Também, as crianças realizaram registros fotográficos dos diferentes espaços da escola a fim de manifestarem seus interesses e nesse cidades em relação aos aspectos de melhorias dos diferentes ambientes. E, para a produção dos dados da pesquisa foi realizada uma aproximação com a técnica da Análise de Conteúdo. Foi possível concluir que há um grande potencial nas escolas de Educação Infantil que estruturam suas propostas pedagógicas e práticas docentes considerando a participação das crianças no cotidiano escolar. Contudo, este potencial ainda carece de maiores estudos, problematização e inserção real das crianças nas práticas docentes. Percebemos que a participação infantil nos processos decisórios da escola que as crianças habitam ainda apresenta inúmeras fragilidades, visto que o professor, muitas vezes, tem receio de perder o “domínio” sobre elas ou sobre as propostas a serem desenvolvidas nas práticas pedagógicas. Mesmo que os professores participantes da pesquisa compreendam a necessidade de criar oportunidades e estratégias para que a criança tenha vez e voz no cotidiano da Educação Infantil, existe uma lacuna que distancia a efetivação da participação infantil, da realidade vivenciada pelas crianças. Em relação a elas, a partir da análise dos dados e das categorias produzidas após a realização das rodas de conversa com as mesmas, bem como, dos registros fotográficos realizados, observou-se que as crianças percebem criticamente os espaços por ela vivenciados. No entanto, elas não apenas narram o modo como percebem, mas são propositoras de mudanças que julgam serem necessárias para qualificar o ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Escola de Educação Infantil, Voz da criança, Protagonismo Infantil.



Nome dos autores: Vanderlucia Rodrigues da Silva (Autor) Prof. Dr. Derli Juliano Neuenfeldt (Coautor)

## **SALAS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES**

**Resumo:** O sistema municipal de ensino de Fortaleza em consonância com as mudanças educacionais, amparado por leis federais, estaduais e municipais, implementou em sua rede as Salas de Inovação Educacional - SIE. Essas salas são espaços de aprendizagem com o objetivo de proporcionar aos professores e estudantes o desenvolvimento de práticas inovadoras, utilizando metodologias ativas, buscando a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e o fortalecimento da qualidade das ações pedagógicas (FORTALEZA, 2022). As SIE apresentam um layout diferenciado, têm mobiliário específico, chromebooks, wifi e outros equipamentos de informática que as tornam propícias à formação de alunos e professores em tempos digitais. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo investigar as percepções dos professores quanto às contribuições das SIE das escolas municipais de Fortaleza para o ensino. É uma pesquisa qualitativa que tem como desdobramento: análise documental em documentos pertinentes, indicados pela equipe de inovação da Secretaria Municipal de Educação - SME, que descrevem o processo de implementação, no que se refere ao número de escolas, infraestrutura e formação de professores, revisão bibliográfica com autores que dialogam com o uso de tecnologias digitais na educação, tais como: Camargo e Daros (2018), Kenski (2012), Moran (2000), Valente e Almeida (2022); observação in loco, para conhecer o uso pedagógico das SIE e as tecnologias disponíveis, e por fim, entrevista dirigida aos professores para analisar como eles utilizam as salas de inovação em suas práticas pedagógicas. Espera-se que ao final desta pesquisa obtenha-se resultados que evidenciem as contribuições das SIE para o ensino destacando experiências exitosas das escolas objetos de estudo para serem socializadas posteriormente como forma de potencializar o uso das SIE nas demais escolas do município.

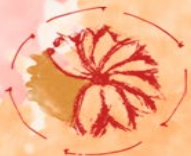
**Palavras-chave:** Salas de inovação, Professores, Práticas pedagógicas, Ensino

### **Referências:**

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

FORTALEZA. **Guia de orientação para o desenvolvimento de cultura digital e utilização de recursos tecnológicos na escola.** Secretaria Municipal da Educação. Academia do Professor Darcy Ribeiro. Célula de Inovação e Tecnologias Educacionais. Fortaleza: SME, 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** O novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.



MORAN, J. M. (Org.). **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. (Livro eletrônico) - Campinas, SP: Papirus, 2013.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. **Panorama Setorial da Internet**, n. 2, ano 14, 2022.

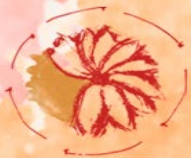


Nome dos autores: Eduarda Ritzel, Rodrigo Lages e Silva

## **AUTOFICÇÃO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE: A INVENÇÃO DE SI E DO MUNDO A PARTIR DA ESCRITA**

**Resumo:** Este texto tem como intenção discutir a produção de subjetividades docentes em formação inicial a partir da noção de autoficção. Para isso, busca analisar como a escrita opera nos processos de subjetivação e, dessa maneira, procura deslocar o que se entende por identidade docente. Opera com narrativas de si para levantar algumas questões, como, por exemplo: Que relação a autobiografia tem com a formação? Por que e o que dizer sobre si? O que o deslocamento do Eu provoca no ensino? O que os textos que lemos nos provoca? Dessa forma, as narrativas de si são pensadas como artifício para movimentar a produção de autoficções de licenciandos, compreendendo que o relato de si não diz respeito à verdade ou ao fato, mas à memória que é sempre ficcional e, sobretudo, à invenção de si e do mundo. Trata-se de, na invenção de si e do mundo, enquanto exercício autopoietico, encontrar maneiras de propor novos modos de existência e compreender porque e como esses novos modos articulam a educação. Este texto traz, portanto, uma proposta de atividade com licenciandos, propondo que a experiência da formação, entre seus acidentes e incidentes, entre pequenas solidões, entre experiências extensas e intensas, é tão importante quanto o exercício do ofício de professor. A partir do prazer da leitura e do desejo de escritura, isto é, da escrita enquanto uma prática também corporal, busca-se questionar a premissa do professor enquanto sujeito possuidor e transmissor de um conhecimento útil e verdadeiro, busca contemplar saberes outros, saberes nômades. Tem como escolha política não buscar ou encontrar respostas e conclusões, nem modelos instrucionais de como agir e fazer. Busca, ao invés disso, criar problemas e ressonâncias que levarão à invenção. Por isso, faz deslocamentos nas noções de identidade, sujeito e verdade e compreende que uma possível escrita que se propõe a desarticular os sentidos fixos é, por sua vez, uma escrita corporificada.

**Palavras-chave:** Autoficção, Escrita, Subjetividades, Docência



Nome dos autores: Amanda Mendonça Rodrigues

## **PARA QUE NÃO SE ESQUEÇAM: UM LEVANTAMENTO SOBRE DIFERENTES FORMAS DE ENSINAR NO TERRITÓRIO BRASILEIRO**

**Resumo:** De acordo com Quijano (2014), a colonização construiu um modo de produzir conhecimento com o objetivo de suprir as necessidades cognitivas do sistema capitalista. Muitas dessas formas de produção do saber envolviam a medição, a quantificação, a objetivação, controle das relações dos sujeitos com a natureza, a fim de se tornarem mais produtivos em prol de um sistema que controla os meios de produção em benefício do lucro e não mais do bem estar social como garantiam as vivências originárias. A partir do acontecimento da colonização, as formas de ensino também foram modificadas. O que era lento, suspenso e por meio de gestos, foi transformado em repetição, rapidez e conteúdos práticos para a manutenção de um sistema corrosivo. O presente trabalho apresenta exemplos de comunidades indígenas e agricultoras que lidam com o ensino de suas práticas culturais de uma geração à outra de formas distintas entre si e tem como objetivo mostrar como as pedagogias nativas (Tassinari, 2007) se manifestam em cada comunidade, apresentando as múltiplas formas de ensino presentes nos povos originários do território brasileiro. As comunidades selecionadas para o trabalho foram retiradas de etnografias e escolhidas em função da clareza com que os processos de ensino foram apresentados. A população dos ribeirinhos (indígenas, quilombolas e “misturados” como se auto intitulam) de Chantal Medeats (2011) foi a que mais se destacou em função da singularidade do funcionamento do seu sistema de ensino. O aprendizado apesar dos adultos, foi a manifestação mais distinta encontrada na pesquisa realizada. Já a população de faxinalenses do município de Turvo, Paraná (Tassinari, 2015), apresentam formas claras de intencionalidade nos atos de passagem de conhecimentos de uma geração à outra.

**Palavras-chave:** Escola Projeto, Ensino Originário, Formas de Ensino, População Indígena

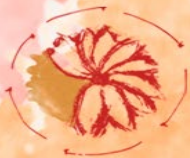
### **Referências:**

MEDAETS, Chantal. **Você garante?** Reflexões sobre as práticas de transmissão e aprendizagem no Baixo Tapajós, Amazônia brasileira, 2011.

QUIJANO, Anibal. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial. **Clacso**, 2014.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Telus**, p. 11-25, 2007.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, p. 141-172, 2015.

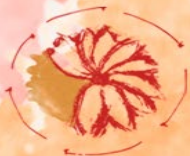


Nome dos autores: Ednardo Correia Lima

## **APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE CARTOGRAFIA**

**Resumo:** As Metodologias ativas estão em voga na educação básica e técnica, como abordagens pedagógicas que privilegiam aprendizagem dos estudantes por descoberta, por investigação ou resolução de problemas. Apesar de não ser um tema novo, temos hoje mais evidências científicas (nas áreas da psicologia, neurociência e pedagogia) da sua importância para uma aprendizagem mais ampla e profunda e da urgência na sua implementação num mundo em profunda transformação. Com base nisso, propõe-se a reflexão e o relato de práticas de ensino no componente de Geografia, no contexto da educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, câmpus Lajeado, a partir da abordagem da aprendizagem baseada em projetos. O primeiro relato refere-se ao projeto de ensino, que é realizado todos os anos, preparatório para Olimpíada brasileira de Cartografia e o segundo a oficinas de cartografia. Ambos os projetos de ensino foram desenvolvidos, a partir de diagnósticos negativos de aprendizagem deste conteúdo. Estes diagnósticos foram obtidos, a partir de sondagens aplicadas no início da disciplina de Geografia I, obrigatória para todas as turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. As sondagens revelaram analfabetismo cartográfico por parte dos acadêmicos. As sondagens abordaram conceitos básicos de cartográfica e questionamentos sobre experiências com está matéria no ensino fundamental. Com relação as experiências, os discentes apontaram, mais de 80%, nunca terem estudado e os outros 20% muita dificuldade e pouca compreensão. Como resposta aos diagnósticos negativos, optou-se por reforçar este conteúdo com projetos de ensino baseados em pesquisa e inovação. Os resultados parciais e em andamento, revelaram que a cartografia apresentada para o aluno, a partir de um desafio (olimpíada) ou produção de materiais cartográficos associados ao cotidiano, coloca os conceitos cartográficos e a figura do professor em segundo plano, destacando o trabalho em equipe, a criatividade, a curiosidade, e o desafio em resolver problemas que o processo de pesquisa apresenta no seu desenrolar, em primeiro plano.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas, Aprendizagem por Projetos, Ensino de Cartografia



Nome dos autores: Nelilsa Rabelo de Oliveira, Fabiane Olegário

## **ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE ARQUIVÍSTICA**

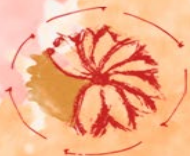
**Resumo:** Este trabalho conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e tem como objetivo mostrar os primeiros movimentos de pesquisa no Mestrado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari - Univates/RS. A pesquisa parte do arquivamento desenvolvido no Projeto, “A produção discursiva da área de conhecimento de Ensino: o que o arquivo nos diz?” Tal projeto é executado pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). Em meio ao arquivamento do projeto, surgiram algumas inquietações quanto aos periódicos dos Programas de Pós-Graduação (PPG) vinculados à área de Ensino em relação ao entendimento do processo de ensino e de aprendizagem, visto que o ensino geralmente é subjugado pela aprendizagem. Nesse sentido, Biesta (2020, p.22) sugere recuperar o “ensino numa era de aprendizagem” a fim de redescobrir o “significado e a importância do ensino”. Definiu-se como recorte temporal o período 2012 - 2021, considerando a criação da área de Ensino pela CAPES em 2011. A pesquisa toma como foco de investigação os escopos desses periódicos e problematiza os enunciados ensino-aprendizagem (com hífen) e ensino e aprendizagem (separados pelo aditivo e). As problematizações visam compreender o contexto no qual tais enunciados são ditos e se eles reforçam a ênfase no processo de aprendizagem. Como procedimento metodológico, a pesquisa em andamento, toma o conceito de arquivo cunhado por Foucault (2008, p. 147), visto que, ele é “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”. E para analisar a linguagem da aprendizagem, a pesquisa em curso conta com os estudos de Biesta (2020). Espera-se que a investigação possa possibilitar outras formas de análise arquivísticas para compor futuras pesquisas acadêmicas e contribuir nas problematizações acerca do imperativo da linguagem da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino, Aprendizagem, Ensino-Aprendizagem, Arquivo, Enunciado

### **Referências:**

BIESTA, G. **A (Re)descoberta do Ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores 2020.205p.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008



Nome dos autores: Rita Paula da Silva Bruço; Orientador: Eduardo Guedes Pacheco

## **QUANDO TUDO AINDA, PARA AGORA NADA: PROPOSIÇÕES DE UMA DOCÊNCIA INVENTADA NO GESTO DE ESQUECER**

**Resumo:** O presente texto é um excerto da pesquisa para o mestrado profissional em Educação (PPGEEd./UERGS, em andamento) e ocupa-se daquilo que irrompe e me torna estrangeira em deliberado esquecimento (Nietzsche, 2009), às forças que habitam em mim: o estar professora e o estar em dança, enquanto docente titular do componente curricular de Arte nas séries finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Carlos Barbosa/RS. Nesta etapa, instauo uma lente no percurso do processo de desterritorialização e reterritorialização (Deleuze; Guattari, 1997) que experiencio no plano de existência do gesto (Lapoujade, 2017; Deleuze, 1988) docente inventado, a partir de fluxos de intensidades acomodadas em signos, que desvelo em crônica fabular, cujos personagens conceituais dialogam sobre seus encontros e devires, no território liso da escrita em blocos de sensações. Uma professora em devir-dança, que traça uma linha de fuga a partir da molaridade imposta ao espaço escola e percorre fissuras para raspar (Deleuze, 2007) da Aula de Arte e, dessa docência, os clichês que a constituem. Ou, como afirma Jean Dubuffet (1995, p. 56): “a arte deve nascer do material e da ferramenta, e deve conservar os traços da ferramenta e da luta da ferramenta com o material” (*apud* Lapoujade, 2017, p. 54) - as (pro)posições aqui contidas podem ser, nada mais, do que o revelar de uma luta entre forças complementares que se tecem mutuamente. E, desse “jogo”, espera-se que possam eclodir possibilidades para “existências que se justifiquem por si mesmas, ou melhor, pelo gesto imanente que aumenta a sua realidade” (Lapoujade, 2017, p. 90) na docência de um esquecer constante.

**Palavras-chave:** Dança, Devir, Docência, Esquecimento, Gesto

### **Referências:**

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Peter Pál Pelbart; Janice Caiafa. V. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Tradução Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral: Uma polêmica**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.





Nome dos autores: Angélica Vier Munhoz, Tainara Maria Sargenheski

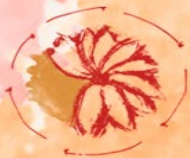
## **TEMPOS DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS COM UM TEMPO ATENTO E DEMORADO**

**Resumo:** Ao permear o cotidiano de escolas de crianças bem pequenas observou-se e compreendeu-se que o tempo que as crianças estão inseridas distingue-se do tempo dos adultos. Permitir que as crianças vivenciem suas experiências significa respeitar esse tempo que é heterogêneo para cada uma delas. Ao falar sobre esse tempo infantil, refiro-me aos Tempos da Infância. Como bolsista taxa PROSUP/CAPES do Programa de Pós-Graduação em Ensino/Univates, vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates) e egressa do curso de Pedagogia, busco investigar como o adulto produz os Tempos da Infância e de que modo esse tempo é pensado nas escolas de Educação Infantil, através da minha pesquisa intitulada “Temperenciar: experiências com os Tempos da Infância”. A pesquisa está sendo realizada com um grupo de professores de uma escola pública de Educação Infantil do norte do estado do Rio Grande do Sul. Para relacionar-me com esse grupo de professoras escrevo cartas e as envio pelo correio, as respostas das professoras são enviadas para mim da mesma forma. Após o recebimento da escrita das professoras analiso cada uma dessas cartas e as transformo em uma carta aos Tempos da Infância, fazendo uso de referenciais que expressam a importância do tempo atento e demorado na Educação Infantil. Para falar sobre os Tempos da Infância, parto das concepções de Tempo de Henri Bergson (2022) e também da perspectiva de Walter Omar Kohan (2020). Destaco a importância de repensarmos a experiência temporal das instituições, principalmente, daquelas que atendem a primeira infância. Segundo Kohan (2020, p. 6), a infância está a questionar “[...] os tempos mensurados, medidos, metrados. É o passado que se renova e se faz presente, um novo presente que vem do passado, no qual a duração da espontaneidade e a atenção ao mundo fazem com que ele não passe”. Algumas crianças estão tentando criar brechas no tempo para se relacionarem intimamente e corporalmente através de suas experiências, sejam elas experiências da sua rotina, sejam das situações dirigidas. Elas buscam relacionar-se com as pessoas e com as coisas do mundo, sem nenhuma pressa. Destaco que a referida pesquisa encontra-se em andamento, mas espera-se que a mesma possa contribuir com atuação de professores em escolas de Educação Infantil e sua relação com os Tempos da Infância.

**Palavras-chave:** Tempos da Infância, Escolas, Crianças

### **Referências:**

KOHAN, Walter O. **Tempos da infância:** entre um poeta, um filósofo, um educador. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, p. e236273, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236273>. Acesso em: 19 jul. 2023.



Nome dos autores: Bianca Isabel Pederiva, Elisandro Rodrigues

## TRAÇANDO ENCONTROS POSSÍVEIS

**Resumo:** Esta escrita deriva de uma pesquisa de conclusão da Residência Multiprofissional em Saúde (RMS) do Grupo Hospitalar Conceição (GHC). Parte de uma cartografia de dizeres. Em entrevistas individuais conversadas, sete pessoas contam experiências sobre o eixo transversal – elemento curricular; ambiente formativo; território mestiço. No mesmo, psicólogos, enfermeiros, nutricionistas e demais residentes multiprofissionais esbarram-se com suas fronteiras, imbricados em matérias transversais do cuidado em saúde. Os pulos dizem dos agenciamentos. Já os mapas, propulsores das quedas, têm seus primeiros traços rabiscados pelos participantes desta pesquisa, nomeados de facilitadores. São aqueles que operam com os processos de ensino e de aprendizagem, ofertando o eixo transversal aos residentes. Os objetivos da investigação concentram-se em cartografar suas operações e explorar movimentos de construção do espaço. Os referenciais da filosofia da diferença acompanham o andarilhar da pesquisa. Concluídas as entrevistas, proliferações inaugurais afloram a palavra encontro, apontando-a como uma das potências do espaço. Se aprende-se fazendo com alguém (Deleuze, 2003) e se a potencialidade da existência modifica-se por efeito dos bons encontros (Kohan, 2007) – aqui tomados como aqueles que afetam –, pode-se pensar que o eixo transversal aparece enquanto uma aposta em uma formação compartilhada, que é capaz de permear-se de signos, de experiências e, especialmente, de diferenças. No único componente curricular que reúne todos os residentes, a ação de criar encontros, e questiona-se se essa não seria a ação de ensinar, depara-se com os contornos dos saberes, também desejando o acontecimento de um “entre”. O entre é intervalo para o pulo, com sentido perpendicular e transversal (Deleuze; Guattari, 2000). Nessa perspectiva, no plano da verdade dos conhecimentos em saúde, amontoado nas instituições hospitalares, mas também presentes nas demais, os encontros que promovem o entre são algo da indeterminação. Algo mais próximo das possibilidades: de uma formação em saúde aberta, errante e compartilhada. Como ainda situa-se em andamento, segue-se a cartografia com tais inquietações, ensaiando novos movimentos de pensamento. Planeja-se uma devolutiva aos residentes e facilitadores, no próprio momento do eixo transversal. Por fim, espera-se que a pesquisa possa contribuir para que traços outros continuem a surgir.

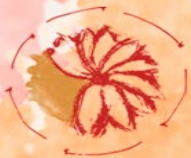
**Palavras-chave:** Residência Multiprofissional em Saúde, Ensino, Transversalidade

### Referências:

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2000.

KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor? In: KOHAN, Walter Omar. **Deleuze pensa a educação**. São Paulo: Segmento, 2007. p. 48-57.



Nome dos autores: Ivan Prá, Angélica Vier Munhoz

## **USO DAS FUNCIONALIDADES DO AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM(AVEA) NA VISÃO DOS DOCENTES DO IFRS CAMPUS BENTO**

**Resumo:** A pandemia do COVID-19 teve um impacto significativo na educação, forçando as escolas a adotarem tecnologias de forma abrupta e sem planejamento, conforme Dussel (2020). Isso criou uma série de desafios para os professores, como a falta de acesso e conhecimento do uso de tecnologias. Estas podem permitir a interação assíncrona entre alunos e professores, o que pode ser especialmente útil para os que têm dificuldade em participar de aulas presenciais. Podem facilitar o planejamento docente, permitindo a criação e distribuição de materiais em diversos formatos, permitindo diferentes estilos de aprendizagem. Mas é importante que os professores conheçam os modos de usá-la, conforme expõem Martins (2020, p. 251). Nesta perspectiva, a busca de estratégias de ensino que harmonizem as atividades presenciais e complementares de forma assíncrona podem ser uma alternativa de uso em sala de aula. Prática reforçada com a atual legislação (Brasil, 2019), que possibilita a inserção de até 40% da carga horária dos componentes na modalidade EaD. Diante desta perspectiva o IFRS iniciou discussões sobre reformulações nos PPCs dos cursos, com ampliação da carga horária voltada para a educação a distância. Com este apontamento reforça-se a necessidade de constante formação dos professores, voltadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, para auxiliar na implementação da EaD nos componentes curriculares que adotarem esta modalidade. Com base neste cenário, apresenta-se a proposta inicial de tese, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo Espaço Movimento(CEM). Tal proposta tem como objetivo geral: analisar de que modo e quais funcionalidades do Moodle, na perspectiva dos docentes do campus, proporcionam melhorias nas suas práticas pedagógicas. E como seus objetivos específicos: a) Averiguar informações sobre capacitações/experiências dos docentes com relação ao uso de recursos tecnológicos; b) Investigar a utilização pelos docentes, das ferramentas disponíveis no AVEA, em suas práticas pedagógicas; c) Caracterizar as contribuições das funcionalidades do AVEA no processo de ensino e aprendizagem; d) Criar produto educacional para explanar as possibilidades de uso do ambiente virtual. Cabe destacar que a tese encontra-se em fase inicial e neste momento estão sendo estudados os referenciais teóricos e metodológicos que poderão sustentar a referida pesquisa.

**Palavras-chave:** Ensino, Ambiente virtual, Moodle, Funcionalidades, Docentes

### **Referências:**

BRASIL. **Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019232670913>. Acesso em: 02 ago. 2023.



DUSSEL, Inés; Lunardi, Geovana. Isto não é uma escola ou é? Reflexões sobre o escolar em tempos de pandemia. **ANPEd Nacional**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7qRxFsuN4AA>. Acesso em: 25 jun. 2023.

MARTINS, Ronei Ximenes. A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, v. 7, p. 242-256. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 02 jul. 2023.

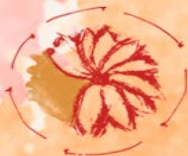


Nome dos autores: Sylvia Helena Batista; Geovannia Mendonça Dos Santos; Nildo Laves Batista

## **EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL E PAULO FREIRE: DIÁLOGOS NA FORMAÇÃO NA SAÚDE**

**Resumo:** A partir do reconhecimento das singularidades e convergências que atravessam a formação docente em saúde a favor de propostas formativas ancoradas e fundamentadas na Educação Interprofissional, a tessitura com as ideias de Paulo Freire emerge como uma possibilidade formar professores e professoras em saúde como movimentos de emancipação, autoria, colaboração e criação. Narrar experiências na graduação, pós-graduação e extensão, nas quais se analisou conexões possíveis entre a obra de Paulo Freire e as proposições da Educação Interprofissional (EIP) na formação em saúde. As experiências foram realizadas na Universidade Federal de São Paulo, de outubro de 2021 a junho de 2022, envolvendo graduandos, pós-graduandos, professores e pesquisadores. Os ambientes virtuais de aprendizagem utilizados abrangeram Moodle, GoogleMeet e GoogleClassroom. A análise dos dados abrangeu a análise de conteúdo dos registros produzidos pelos e pelas participantes. Na graduação foi desenvolvido o módulo eletivo LabDOC: aprender juntas para ensinar colaborativamente, contando com 15 estudantes dos diferentes cursos da área da saúde. Na extensão, realizou-se o minicurso Paulo Freire e a formação em saúde: diálogo e círculo de saberes na educação interprofissional, com 20 participantes de diferentes formações na saúde, educação e letras. Na pós-graduação, foi desenvolvida a disciplina LABDOC - aprender e ensinar em contextos de educação interprofissional, com 17 pós-graduandos dos Programas de Pós-Graduação da universidade. Nas três experiências, foram fomentados contextos interprofissionais e colaborativos, articulando a pedagogia da pergunta (perspectiva freireana), o question storming, literatura-poesia e filmes na imbricação arte e saúde, a aprendizagem colaborativa e o trabalho em equipe. O engajamento dos e das participantes foi bastante significativo, tanto nas interações síncronas, como as produções assíncronas. A análise dos materiais produzidos e dos produtos criados pelos e pelas participantes, sinaliza a potência formativa de experiências fundadas na perspectiva de Paulo Freire em conexão com a educação interprofissional, privilegiando o diálogo e o trabalho em equipe para formação na saúde na perspectiva do SUS e da educação emancipadora. A dimensão da formação docente emergiu e por entre “docentes de hoje e do amanhã”, foram tecidas aprendizagens inventivas e transformadoras na perspectiva da EIP.

**Palavras-chave:** formação na saúde, educação interprofissional, Paulo Freire, docência



Nome dos autores: Bhárbara da Rosa de Senne, Elisandro Rodrigues

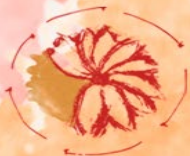
## UMA PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA? ANÁLISE DE ENCAMINHAMENTOS REALIZADOS POR ESCOLAS PARA UMA UNIDADES DE SAÚDE DE PORTO ALEGRE

**Resumo:** Nos últimos anos, ampliou-se o cuidado em saúde mental para crianças e adolescentes, voltando-se para a construção de redes ampliadas e intersetoriais de atenção, com ênfase na articulação entre serviços de diferentes níveis de complexidades, além de estudos que buscam observar as particularidades da saúde mental infanto-juvenil. Muitos jovens chegam nesses serviços através de encaminhamentos feitos por professores e outros membros da equipe escolar. No presente trabalho avaliou-se os encaminhamentos enviados por escolas para uma Unidade Básica de Saúde na zona norte de Porto Alegre solicitando avaliação psicológica, no período de julho de 2022 a março de 2023. Dos 25 encaminhamentos analisados, levantou-se cinco principais queixas, sendo a primeira delas a dificuldade de aprendizagem, aqui analisada frente aos agravantes da pandemia, com o ensino remoto e a maior presença dos pais no processo de ensino-aprendizagem, em confluência com a vulnerabilidade do território estudado. Depois, o sofrimento psíquico, observado pela equipe escolar em manifestações de apatia, tristeza e ansiedade, onde, através da escuta desses jovens e de seus familiares, percebe-se a violência intrafamiliar como uma das principais causas. Também elencou-se a agitação/desatenção, onde analisa-se o excesso de diagnóstico por TDAH e o risco de a experiência de si e a identidade pessoal passarem a ser contaminadas pelo reconhecimento, nos critérios diagnósticos do transtorno, de novas leituras para dificuldades pessoais anteriores. A agressividade foi uma queixa constante, onde, além da relação com a violência familiar, analisa-se a influência da cultura na forma diferenciada de educar conforme o sexo, sendo essa mais permissiva com os comportamentos agressivos manifestados por meninos. A queixa com o maior quantitativo foi a da desobediência, percebida enquanto reflexo de uma sociedade da governamentalidade, conceito que trata da administração dos corpos e gestão da vida (Foucault, 2008), buscando a disciplina e o controle dos sujeitos. Por fim, aponta-se que diversos estudos apontam a patologização e medicalização dessas dificuldades que são avaliadas por vários profissionais como transtornos que necessitam de cura. Essa visão centrada no transtorno se disseminou na sociedade atual, tornando-se parte da cultura. O que percebemos é que agora, esse olhar patologizante sobre comportamentos tidos como desviantes não se dá mais apenas no contexto médico, mas em outros, como o escolar.

**Palavras-chave:** Saúde mental, Escola, Atenção primária, Infância, Adolescência

### Referências:

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



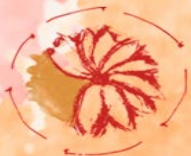
Evento híbrido

III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

# TRABALHOS COMPLETOS



Evento híbrido

III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

# GT: 1. Pesquisa em ensino





## **CARTOGRAFAR COMO PROCEDIMENTO ÉTICO, ESTÉTICO E POLÍTICO EM EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**

Cláudia Madruga Cunha<sup>1</sup>

Liliane Repinoski Franco<sup>2</sup>

### **Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa e ensino**

#### **Percursos de uma professora de metodologia**

De alguns anos para cá temos nos ocupado em entender melhor a metodologia da cartografia, especialmente, como é proposta por Gilles Deleuze e Felix Guattari, *no Mil Platôs, v.1* (1995), e por alguns intérpretes que a desdobram. O interesse pelo estudo da teoria do conhecimento e do método nas ciências humanas se enlaça com o fato de uma das autoras ter cursado Licenciatura em Filosofia, graduação que nos seus dois primeiros anos, se realizou junto a outra, bacharelado em Ciências Sociais, curso que ficou inconcluso. Essa formação que não se concluiu não deixou de marcar as trilhas de uma profissionalidade em construção, que basicamente começou na década de 80. Década profundamente importante para os movimentos sociais e para a gestação da nossa jovem democracia.

Essa relação com os estudos sociais, marcada aqui, diz de certa contaminação entre campos de estudos, agenciamentos e dispositivos que se atravessaram nos estudos realizados posteriormente em outra formação, na filosofia. Na sociologia aprendia-se que o debate sobre o método era necessário para alcançar uma mudança na sua pragmática, pois a evolução dos estudos nesta área, vinha se fazendo em uma relação direta com as exigências de uma nova realidade social e com os acontecimentos no meio político (cf. LANDER, 2005). O contexto sócio-histórico e político que vivíamos, exigia elucidar questões das ciências humanas de uma forma própria, singular, impondo a busca pela proposição de instrumentos metodológicos menos matemáticos e mais subjetivos.

Estudos evidenciavam que, nas décadas anteriores ou nos primeiros 50 anos do século XX, que indivíduos e grupos, vinham sendo ignorados pelo Estado, assim como seus modos de existir, produzir cultura e suas formas de sobrevivência. A sociologia, na querela do método, envolvia uma práxis e os debates teóricos eram bastante politizados. Antes da ditadura militar, sociólogos<sup>3</sup> e antropólogos brasileiros, se deslocavam do centro das cidades para as periferias, se dirigiam a territórios mais distantes, no intuito de desbravar com suas pesquisas, o Brasil profundo e nossas margens. Retornava-se a problematizar a realidade do povo brasileiro, que cada vez mais se mostrava diversa e miscigenada, as novas obras sociólogos locais, nos faziam reconhecer aos poucos

1 Universidade Federal do Paraná, Departamento de artes e Programa de Pós-graduação em Educação, cmadrugacunha@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, professora e pedagoga da Educação Especial, na prefeitura municipal de Curitiba, lilianerfranco@gmail.com.

3 Gilberto Freire, Florestan Fernandes, Roberto da Mata entre outros.



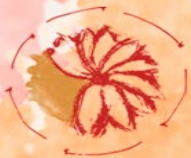
novas marcações sociais, vindas de diferentes grupos, valores, hábitos de existência e formas de validar suas demandas. Neste contexto, os movimentos sociais ganhavam espaço nos grandes centros e, em alguns casos, à margem. Mas nos cursos de filosofia recentemente abertos ou reabertos, o que se estudava com profundidade, era tradição filosófica grega, alguns poucos teóricos da Idade Média, pensadores que marcaram a Modernidade e muito pouco se acessava conteúdos referentes à cena filosófica contemporânea.

O que acessávamos de atual na sociologia não era exatamente nas aulas, já que nestas também os conteúdos abordavam, com mais propriedade a filosofia moderna. Havia o recorte de que o começo da ciência se deu pelo uso do método e as escolhas de procedimentos de análise, para compreensão da relação natureza e sociedade, passavam por duas possibilidades: a observação indutiva ou dedutiva. Augusto Comte (apud MARCONDES, 2016), era uma das referências basilares da sociologia e trazia o método indutivo como proposta de um estudo individual dos fenômenos sociais; já Emile Durkheim (apud MARCONDES, 2016), outro autor indispensável para os estudos desta área, defendia o realismo epistemológico e o método-hipotético dedutivo, diferindo de Comte, em alguns aspectos. Ambos trouxeram contribuições importantes para compreender os fenômenos sociais, porém no que referia a velocidade com que se observava as mudanças históricas do século XX, já não davam conta dos cenários de uma disputa de poderes, que marca a sociedade contemporânea, poderes que para além de territoriais, passam a se mostrar cientificizados e tecnologicizados, o que atingiu o conceito de humanidade proposto pela ética universalista de Immanuel Kant (cf. CHALMERS, 1983). O contexto de guerra e seus desdobramentos no pós-guerra, os totalitarismos na Europa e o militarismo nas Américas, traziam a sensação de desintegração deste conceito. Havia na filosofia uma querela entre humanismo e anti-humanismos, contenda que vinha acompanhada pelo debate dos direitos humanos.

Para atualizar os estudos na filosofia da ciência, um dos caminhos era acessar a obra do contemporâneo Karl Popper, sua crítica ao empirismo clássico e suas críticas a proposta clássica de observação indutivista. *A lógica da pesquisa científica* (1993), causava efeitos tanto na sociologia como na filosofia. Este autor se autocompreendia como racionalista crítico, que se distancia de Francis Bacon [1561-1626], empirista do século XVII, e pensador que só acessamos através dos manuais de filosofia, foi o primeiro a estabelecer passos para uma análise empírica.

Outro pensador intrigante na ciência moderna, era David Hume<sup>4</sup> que referia as coordenadas do espaço e do tempo, que abrigam a experiência e de algum modo as antecipam. Também se diferenciava de Bacon no debate do método o filósofo moderno francês, físico e matemático, René Descartes (1992). Para quem o ponto de partida da ciência era a razão. Sua obra, o “Discurso do Método”, nas últimas décadas do século XX, não podia deixar de ser lida e citada, em uma crítica. Em geral se faziam críticas recortadas da obra autor, dizendo que ele afirmava o pensar antes do existir ou que o abstrato e não o concreto era o referente do conhecimento. Vinha depois o iluminismo kantiano e a noção de epistemologia, antes da mecanização do método realizada por Newton e demais positivistas. Kant representava um pensamento que, ao final da modernidade, mais fortemente fixava as figuras do sujeito e do objeto (CHALMERS, 1983). Esse dualismo será desdobrado na contemporaneidade em subjetividade e

4 A primeira obra que Gilles Deleuze (2001) publica em 1953 é sobre David Hume.



objetividade, quando no século XX, se faz a virada linguística na filosofia (MARCONDES, 2016). virada na qual a linguagem e o simbólico se interpuseram entre o pensar e agir.

Deslocar o foco da razão para a linguagem não impediu a proliferação dos dualismos e paradoxos. O advento do signo e, principalmente do simbólico, nos aproximava de um lado da diferenciação semântica e de outro do dualismo hierárquico entre o significante e o significado, propostos por Saussure [1857-1913], mas ressignificados pelos estruturalistas<sup>5</sup> (cf. DELEUZE, 2010). Deste modo, a distância entre o dentro e o fora, humano e natureza, sujeito e objeto, só será parcialmente ocupada pelo “entre” do simbólico e da tomada da linguagem do inconsciente. Basta recordar os oito postulados sobre a cognição de Gilles Deleuze em *Diferença e Repetição* (2000), e a questão da seriação, entre outras na *Lógica do Sentido* (1974).

Repassando depois de aprender sobre Bacon, Hume, Descartes, vinha Emanuel Kant, seu despertar do sono dogmático, que separava a razão: entre a *Crítica da razão pura* (1994) e *Crítica da razão Prática* (1990), havia ainda um balbuciar sobre a terceira crítica<sup>6</sup>. O que esperamos demarcar com essa retomada, é que o debate do conhecimento envolve uma história do desenvolvimento do método científico e que seu meio de validação sempre esteve ligado a um contexto no qual, algumas ideias ramificadas com outras passam a formar novos sentidos. O mesmo se dá com a cartografia, proposta na década de 1970 na França.

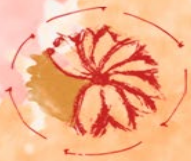
Michel Foucault (1979), entendido por Deleuze (1991) como o primeiro cartógrafo, em uma espécie de releitura de Kant, destaca a sensível diferença entre conhecer e saber. Não o faz por acaso, como comentador que é da história, Foucault vai se dedicar a propor nossos instrumentos metodológicos que acessam o Saber, sob o privilégio da prática. Esse ponto de vista se distancia, do idealismo transcendental de Kant, que tentava reunir orientação conceitual e a experiência captada pelos sentidos.

A partir de Foucault o método, ao invés de se tomar certos pontos de vista prévios que se revestem de critérios de verdade por via da tradição ocidental, desfaz de uma produção de conhecimento que tem por parâmetro formas de agir tornadas comuns por grupos majoritários. A proposta do arquivista é buscar outras fontes de saber que destacam a forma e o conteúdo das práticas e o como estas se tornaram um exercício comum no interior dos coletivos. Também revia recursos da análise, quando incluiu a percepção dos ambientes nos quais se dão as práticas, as formas arquitetônicas, todo um conjunto ramificado passa a ser proposto para validar um novo sentido do saber. O conhecimento, portanto, vem do fora e a arqueologia e o arquivo serão uma espécie de primeiras linhas, para a construção de uma análise ramificada do real. Não é por acaso que em *Foucault* de Deleuze (2001), dirá que Foucault é o primeiro cartógrafo.

A proposta de um método ou de uma metodologia não vem ao acaso, perpassa a história da ciência e das formas de se compreender o que é conhecimento, mas não se resume no tomar a história para fins de apropriação de um discurso sobre a ciência. A noção de saber, proposta por Foucault, deixa claro que o conhecimento está sempre em

5 Escola de pensamento que surge nos anos 50 na França, cujo expoente é Lévi-Strauss (cf. Dosse, 2018).

6 A terceira crítica era os *Prolegômenos da moral*, que vem para aprofundar o debate entre as duas anteriores. Deleuze fará críticas a Kant, no *Diferença e repetição* (2000) em outras obras posteriores, mas também vai destacar o que considera ser a grande descoberta kantiana, a emancipação da dissonância ou acordo discordante entre faculdades; ou seja, esse elemento discordante levado ao seu limite conduz a entender que o pensamento opera como uma violência operada sobre as faculdades, fazendo da razão exigência e da imaginação uma possibilidade.



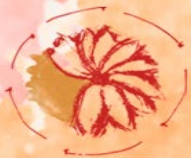
construção. Para dizer como estamos organizando um ponto de vista sobre a realidade educativa, por exemplo, precisamos deixar claro quais elementos do fora tomamos como instrumentos de documentação do real. A verificabilidade não vem do observar, mas do encontrar acontecimentos capazes de produzir um discurso, com certa coerência sobre determinado tema. (CHALMERS, 1983).

No século XX a Filosofia da ciência se desdobrou em epistemologias, deixou de ter um ponto de vista único sobre o método, o que enfraqueceu uma noção de história do pensamento. A partir daí, os meios de comunicação começam a jogar com dados que aparentemente são levantados em nome da ciência. Tais dados passam a ser produzidos no interesse dos laboratórios e das indústrias farmacêuticas, indústria da beleza, etc. Que os dados movimentam e representam interesses que “endereçavam” a uma visão de mundo e a sujeitos consumidores de verdades prontas, já era intuído por Nietzsche (2008), no *Humano demasiado humano*, obra, na qual, Nietzsche diz que os homens da ciência fundamentavam através do método científico, uma “forma” da verdade.

Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, são alguns dos pensadores que contribuíram para desvendar o maniqueísmo moderno e as manipulações do saber – poder, que chegam até nossos dias. No final da década de 70 e início de 80, intelectuais brasileiros, muitos deles que antes se ocupavam de cátedras de filosofia, sociologia e outras áreas das ciências humanas, retornavam de um período de exílio, pós-ditadura militar, alguns vindos de países da Europa e outros dos Estados Unidos. Nas décadas de 80 e 90, nos aproximamos destas teorias na educação, em tempos de pós-ditadura, multiculturalismo, anos nos quais fomos percebendo que era preciso alterar os códigos de um cenário sócio-histórico colonialista. Ou seja, era preciso reconhecer nossa capacidade de produção de conhecimento, assim como a de que pesquisar potencializando novos olhares e discursos e isso passa pela busca de elaborar saberes que façam sentido, sejam libertadores das amarras do passado. Sentidos que possam ser repassados e propostos, não necessariamente nos distanciaram dos europeus, mas tendo-os como parceiros para o reconhecimento de novos padrões estéticos e culturais.

Desde a década de 50, a força de uma economia globalizada tem nos aproximado do *American way of life*, e de seus novos códigos éticos, estéticos e políticos. A produção de um sujeito consumidor e servil, manobrado pelo do econômico, traz novos modos de sujeição. É nesse contexto que a cartografia deleuzoguattariana vai se mostrando uma alternativa para lidar com muitas questões deixadas por Michel Foucault, que nos descortinava às relações em uma rede de forças simbólicas e interativas entre saber e poder. Foucault nos mostrou as formas do fora, ou da exterioridade, tendo o primado sobre as formas da interioridade, porém a exterioridade se abre nas disjunções com a interioridade, e isso o autor reconhece, que no entrar em cena o jogo das forças, os movimentos disputam entre elementos sutis e se fazem interferentes, porém pouco percebemos o quanto da nossa subjetividade, desejo e vontades são manobradas poder, nossa objetividade e nossas formas de agir no mundo. A utilização de certa disputa e desequilíbrio do sentido, que nos permeia e refere ao como negociamos as relações “entre” a exterioridade e interioridade das forças, Foucault chamou de biopolítica. (FOUCAULT, 1979)

Há uma trama ou drama que nos captura nesse jogo como propositores de conhecimento, como disse em outro momento (CUNHA, 2020). Algo que nos parece sem outra saída, senão assumir mesmo um método de dramatização, como propõe

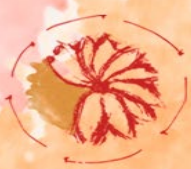


Deleuze (2010) no *Ilha deserta*. Esse método diz, que já não interessa saber o que uma coisa é, mas sim como ela se relaciona, como existe e perfaz modos de resistir. O que tem a ver com as ramificações de saber – poder, que se estabelecem em determinado meio. O meio é a geografia, o solo, o plano, o mapa, onde se estabelecem as relações ou ramificações da relação sujeito e objeto. Se para existir é preciso habitar algum espaço, uma localização entre regimes de saber e poder, as estratégias de estratificação dos regimes de signos e dos agenciamentos, passam a ser elementos que constituem a inteligibilidade dos regimes de signos. Nisso se mostra necessário localizar, nomear, rastrear esses domínios, muitas vezes invisibilizados, deflagrá-los é uma das formas de resistir a eles (DOSSE, 2010, p.196).

Logo, a cartografia deleuzeguattariana vem em contexto onde há uma exigência de desunificar a verdade, descentralizá-la e, ao mesmo tempo, do ponto de vista político, impõe reinventar os modos de utilização do conhecimento, o que perpassava pelo debate sobre as condições de efetivação do discurso, das visibilidades e das redes de subjetividade. Somos cada vez mais acessados por redes e tecnologias de produção da verdade, como escapar delas é uma inquietação que nos chega e é o que Deleuze e Guattari (1995) denominaram: sociedade de controle. Resumidamente, a cartografia é o legado de uma época que exige sair das generalizações, deduções, do racionalismo crítico, do realismo hipotético e passar a observar a realidade nos aproximando dela, por via de suas particularidades. Porém, a perda dos modos de centralização da verdade, a fragmentação do sujeito, a multiplicação do objeto, por via das novas compreensões de espaço x tempo, nos conduziram a modos mais sutis de operar com a verdade e impor visões de mundo.

### **Cartografar não é interpretar**

Nos anos 90, a obra *Conflito das interpretações* (1988), de Paul Ricoeur, circula. Refere em seus ensaios a discussões contemporâneas sobre o estruturalismo e a morte do sujeito. Para este autor, depois Nietzsche, Freud e Marx, a relação entre interpretação e linguagem se coloca em conflito. A linguagem na sua aproximação com o símbolo ou com o simbólico, trouxe para hermenêutica a ambiguidade e a suspeita. Ricoeur (1988), reforça a força da desestabilização das teses de Nietzsche à história da filosofia, que ao desenvolver uma teoria dos conceitos do sentido e do valor, remete para um segundo plano a questão da verdade. Deleuze (1981), em seus estudos, diz que Nietzsche aposta na genealogia, não fazendo da perspectiva genealógica um lugar avaliação dos demais pontos de vista, genealogia significa propor um começo que exponha o valor da origem em uma explicitação da origem dos valores. E o sentido, segundo Nietzsche (apud Deleuze, 1981), não provém de um reserva disponível de valores. Os valores são efeitos de produção de forças que precisam ser desveladas. É preciso uma vontade de expressar, um querer criar, para dar começo a um estudo que se dirija a afirmar a diferença (cf. Dosse, 2010, p.114/115). Ricoeur (1988) entretanto, sugeria uma hermenêutica receptiva, que dava confiança ao poder revelador dos símbolos e outra da suspeita, que considerava arqueológica e dissimuladora. Entendia que a interpretação colocou o paradoxo entre a recepção e a suspeita e que era preciso que fosse superada. Ricoeur, assim como Deleuze, entende que “o paradoxo é o pathos da filosofia” (Dosse, 2010, p. 132), contudo, sugeria que para sair desse impasse se fizesse mediações imperfeitas. Deleuze (2000), em sua tese e escritos posteriores, busca modos de afirmar a diferença



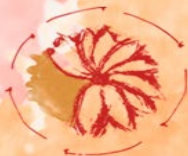
por ela mesma, sem colocá-la como oposição a identidade. Neste sentido relaciona a diferença ao acontecimento e o acontecimento aos modos de afirmar o presente, fazendo uso de uma prática estoica de perversão, como combate ao paradoxo; tal perversão significa desviar ou buscar a linha de fuga de alguma teoria ou concepção.

A partir destes estudos, em 2019, propomos um dossiê sobre a pesquisa cartográfica, e, nele, “Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze - o que quer a pesquisa cartográfica?”. Neste texto sobre a cartografia a preocupação foi a de esclarecer como os elementos e princípios da cartografia, expostos no *Mil Platôs 1* (Deleuze; Guattari, 1995), se ramificam com outros estudos propostos por Gilles Deleuze, questões e conceitos que percebemos como linhas que atravessam a noção de cartografia escrita junto com Felix Guattari. No ano seguinte, 2020, propomos “Em que se pode reconhecer uma pesquisa rizoma? Notas sobre o que pode vir a ser”; começamos nos mover na direção de um diferenciar a cartografia da pesquisa qualitativa, nesta segunda análise, tentamos dar os primeiros passos na busca de destacar que a metodologia da cartografia e a pesquisa qualitativa são próximas, porém não são a mesma coisa. E, ainda em 2020, organizamos outro dossiê sobre a cartografia com o título: “Rizoma e pós-estruturalismo: três apontamentos para possíveis usos na pesquisa em educação”, avançamos para uma espécie de síntese de estudos em grupo<sup>7</sup>. Nesse último trabalho retomamos as questões sobre o estruturalismo propostas por Gilles Deleuze (2010), que tem por título uma questão: “Em que pode se reconhecer o estruturalismo?”, quando o autor detalha sete características comuns, aqueles que se acercam dos estudos desta escola de pensamento, formado por autores de diferentes áreas do conhecimento, mas todos das ciências humanas que se acercam da linguística saussuriana. De lá para cá, seguimos pesquisando a relação entre os estruturalistas e a proposta metodológica de Deleuze e Guattari (1995). Vamos compreendendo que cartografar antes de interpretar é dar a ver as relações entre pensamento e vida (CUNHA, 2020).

### **Um contexto para a cartografia no *Mil Platôs 1***

Recentemente fomos percebendo que a cartografia deleuzeguattariana possui muitas alianças com a obra de Michel Foucault. No início da década de 80, Foucault morre precocemente. Gilles Deleuze e Felix Guattari escreviam juntos (DOSSE, 2010), eram ativistas em causas comuns, ousavam com sua criação de conceitos práticos e experimentações metodológicas, de movimentos artísticos e sociais. Eram tempos que Jean Paul Sartre, que para além de circular nas ruas de Paris, passou pelo Brasil, assim como Felix Guattari (DOSSE, 2010). Sartre colocou a filosofia à acompanhar manifestações que clamavam por uma nova ordem econômica e política, influenciou gerações como Foucault e Deleuze são exemplos. Foucault, na década de 70, convida Deleuze para acompanhá-lo na criação do Grupo de Informações sobre as Prisões/GIP. Foucault constitui e prepara uma pesquisa sobre as prisões, fazendo uso de um método que chama “pesquisa operária de Marx” (DOSSE, 2010, p.257). As intervenções militantes desses dois parceiros na filosofia contemporânea vão redefinir as tarefas dos intelectuais em face do poder, porém os mesmos posicionamentos políticos que os reuniram, também os distanciaram no final da década de 70 e início da 80.

<sup>7</sup> No caso no Grupo Rizoma: Laboratório de pesquisa em filosofia da diferença e educação, que coordeno e ambas o integramos.



Renovando as relações entre teoria e prática, Deleuze (apud FOUCAULT, 1979) dizia que já não cabia mais na postura de um intelectual teórico, sujeito portador de uma consciência representante e representativa. Foucault (1979), antecipava que o papel do intelectual como encarnação do discurso da verdade já não fazia mais sentido, “pois a democratização da sociedade permitiu a toda categoria social exprimir melhor suas insatisfações sem necessitar dos intelectuais. Estes últimos devem se concentrar na luta contra as formas do poder” (DOSSE, 2010, p.258). Através do arquivo entendia ser possível acessar experiências, práticas e discursos, reestabelecendo outros pontos de vista sobre os fatos do passado que implicam no presente.

O *Mil Platôs 1* é uma obra ativista, toda ela um rizoma ou um traçado de diferentes temáticas política, ética e estética, sobrepostas. Deleuze que se declarava um leitor de Foucault (cf. DOSSE, 2010), junto a Guattari (1995), reúne temas diversos que se entrecruzam para atualizar percepções de uma época e denunciar certo esgotamento de algumas posturas de agir e de pensar. Neste livro, *Mil Platôs*<sup>8</sup>, de mais 700 páginas no original, inventam máquinas de guerra, tratam de nomadologias, noologias, corpo se órgãos, propõem intervenções e experimentações. Guattari, em especial, se dedicou a inscrever várias práticas sociais (Dosse, 2010), em conjunto, os esforços destes teóricos foi na direção de tornar a teoria uma prática, o que também exigiu definir os modos desta prática, desta forma aparecem os elementos, princípios e linhas que sugerem delineamentos à metodologia da cartografia.

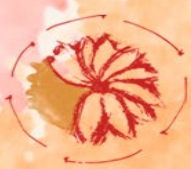
### ***Micropolítica - cartografias do desejo* Guattari-Rolnik e a Cartografia sentimental de Rolnik**

Suely Rolnik, durante seu exílio na França, na década de 70, momento duro da ditadura militar, conhece Guattari, se torna, muito próxima dele, bem no momento em que este autor, na época psicanalista, está construindo uma forte colaboração de ideias e pontos de vista éticos, estéticos e políticos com Deleuze. Por influência de Rolnik, Guattari<sup>9</sup> esteve sete vezes no Brasil, na década de 80 e início dos anos 90 (cf. DOSSE, 2010). Essa relação entre Rolnik e Guattari, faz com que o *Anti-Êdipo* em 1976, fosse publicado por aqui e que a esquizoanálise encontrasse entre nós um forte acolhimento. Escrevem juntos o *Micropolítica; cartografias do desejo* (2005), um livro de entrevistas que resulta da passagem de Guattari por aqui. Rolnik também escreve a *Cartografia sentimental: transformações do desejo contemporâneo* (2016), porém a perspectiva que funda sua obra é de ordem psicanalítica, o que não a torna menos interessante, mas limita seu uso para fundamentar uma pesquisa na área da educação, embora a educação seja uma área diversa e polissêmica. A micropolítica e a esquizoanálise são modos de enfrentamento às imposições destacadas pela biopolítica foucaultiana e pelos microfascismos que têm nos acompanhado ainda os nossos dias.

É possível destacar várias definições sobre o cartógrafo e as notas de abertura, sobre o perfil de um cartógrafo na atualidade, cartógrafo que, por suas características se aproxima de um esquizoanalista. Rolnik entende que a prática do cartógrafo está ligada as formações do desejo no campo social. Que para o cartógrafo “teoria é sempre

8 Esta obra foi publicada na França em um único volume, em 1980, e escrita junto a Guattari

9 Em 1982, Guattari encontrou-se com Luis Inácio da Silva, duas décadas depois, tornado presidente Lula do Brasil.



cartografia” (ROLNIK, p.65). Isto tem tudo a ver com o que está exposto por Deleuze e Guattari, no *O que é filosofia?* Quando tratam do conceito. O conceito é algo que compõem o território, faz o mapa ramificar, nos movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Que o cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar, desovar e transvalorar valores. Aqui suas considerações ao cartógrafo o aproximam de Nietzsche, filósofo que nossos autores dedicaram estudos, livros, artigos. Tudo que se encontra em Rolnik nos remete as leituras anteriores das obras destes autores, especialmente reconhecemos um elo efetivo com Guattari, que se estende a Deleuze.

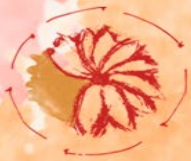
### **As Pistas do método da cartografia v.1 e v. 2**

Seguindo uma linha nem tão intensiva e nem tão criativa como a de Rolnik, vem os *Pistas do Método da cartografia - pesquisa intervenção e produção de subjetividade*, v.1 e o *Pistas do Método da cartografia- a experiencia da pesquisa e o plano comum*<sup>10</sup>, v.2. Estas duas obras são propostas por um grupo de psicólogos, possuem algumas nuances em comum com Rolnik. Este grupo traz experimentações coletivas de escrita onde um coletivo de pesquisadores se dividiu para dar corpo teórico, ao que chamaram de “pistas”. O interessante é que vários momentos dos conteúdos destas pistas são originados de experiências e práticas de pesquisa, que ousaram utilizar a cartografia. Ao todo são oito pistas, que listamos a seguir: i) a cartografia como método de pesquisa intervenção; ii) O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo; iii) Cartografar é acompanhar processos; iv) Movimentos-funções do dispositivo da prática da cartografia; v) O coletivo das forças como plano de experiencia cartográfica; vi) Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador; vii) cartografar é habitar um território existencial; viii) Por uma política da narratividade; fecha o livro com o texto, ix) Diário de bordo de uma pesquisa intervenção. Na leitura deste primeiro volume é possível se destacar algumas definições sobre a cartografia do ponto de vista de quem a pratica no campo da psicologia.

O segundo livro traz um binômio pistas/texto: i) Pista do comum: cartografar é traçar um plano comum; ii) pista da formação: a formação do cartógrafo é o mundo – corporificação e afetabilidade; iii) pista da confiança na pesquisa cartográfica: experiências partilhada e aumento da potência de agir; iv) pista da entrevista: a entrevista na pesquisa cartográfica – a experiência do dizer; v) pista da atividade – o trabalho do cartógrafo do ponto de vista; vi) Pista quali-quantitativa - o lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica; vii) pista da análise – o problema da análise em pesquisa cartográfica; viii) trabalho do cartógrafo do ponto de vista; pista da validação – sobre a validação de pesquisa cartográfica: o acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. Tem ainda outros três textos transversais que se intitulam: cartografia imaginada da Mangueira; as durações do devir - como construir objetos-problemas com a cartografia e o último: o jogo das perguntas – o modo operativo “AND” e o viver juntos sem ideias.

<sup>10</sup> O primeiro livro resulta do processo de um seminário mensal realizado pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense/UFF, que reuniu professores e estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo. O segundo livro conta presença de pesquisadores convidados a pensar o problema metodológico de pesquisar a experiência. Os textos que compõem esse segunda volume foram publicados também na Revista Fractal, v.25, n.2, do Departamento de Psicologia da UFF.





Em ambas as obras, podemos pinçar questões, frases interessantes, inspirações para o uso desta metodologia nas pesquisas em educação. Porém, não conseguimos perceber um diálogo mais fluido com as obras anteriores de Gilles Deleuze e Félix Guattari. As narrativas propostas trazem um olhar interessante, responsável e envolvido na realização de uma pesquisa social, porém desde o volume 1 fica perceptível uma forte relação com a fenomenologia e com uma pesquisa qualitativa renomeada de cartografia. As obras abraçam a questão da experiência, sem questioná-la, enquanto conceito e prática de pesquisa. Dosse (2010, p.132), comenta que Deleuze sempre possuiu uma relação ambígua com a fenomenologia. Por detrás do debate da diferença, torna-se possível pensar no acesso e produção do conhecimento como processo empírico, mas não é sobre a experiência que se firma o debate das filosofias da diferença e, sim, sobre as práticas.

Lemos em Machado (2010) que a ideia de experiência se apresenta ligada a de experimentação com a arte, em Deleuze; já em Zourabichvili (2009), que o conceito de experimentação traz uma ação não condicionada a nenhum a priori. Do empirismo transcendental de Deleuze, conforme sugere Zourabichvili, podemos entender que:

a descoberta da experiência supõe ela própria uma experiência no sentido estrito: não o exercício ordinário ou empírico de uma faculdade, pois os dados do vivido empírico não informam o pensamento sobre o que ele pode, mas essa mesma faculdade levada a seu limite, confrontada com aquilo que a solicita em sua potência exclusiva e própria. Logo, a experimentação não refere a condições genéricas da experiência, e no descrever o que acontece o enunciado não pode ser maior do que aquilo que ele condiciona. (ZOURABICHVILI, 2009, p.55-56)

Logo, o conceito de experiência entre outros, utilizados nas pistas para fins de fundamentar a metodologia da cartografia na perspectiva deleuzoguattariana, não problematizam ou ramificam os conceitos vindos de outras obras destes autores. Sentimos falta na leitura de outros conceitos, das práticas de esquizoanálise, do como estas se diferenciam de outros modos de produzir conhecimento que se distanciam da virada linguística e ao estruturalismo; outras formas de análise de discurso e de práticas de pesquisa. Contudo, é certo que contribuem para que a divulgação da cartografia.

## Conclusão

Deleuze e Guattari (1995), com a cartografia tratam da produção da subjetividade ramificando com o conceito de multiplicidade, a produção do desejo e as concepções estéticas que se desdobram destas subjetividades e se aproximam do conceito de experimentação. Esse último, passa por diferentes abordagens na obra de Gilles Deleuze, que até ao final da vida vai esboçar um empirismo transcendental. Entretanto, Deleuze (2008), diz desconfiar do conceito de experiência uma vez que esse, de modo geral, refere a um acontecimento já vivido, relativo ao passado ou algo que vem a expressar uma “racionalização retroativa sobre algo ocorrido alhures” (DELEUZE, 2008, p. 431).

Concluimos que nas últimas décadas importantes mudanças se fizeram no modo de se compreender a produção de conhecimento, a ciência e a pesquisa. O que afetou a ação de pesquisar, esta passou a ter um papel importante no percurso de intelectuais e acadêmicos, que em muitos casos vieram a intervir em situações concretas do mundo



da vida. Contudo, se nota especialmente na educação e em alguns estudos em áreas afins, um afastamento do debate filosófico, uma tomada de rumo próprio, o que não é ruim, mas pode causar um certo esvaziamento das elucubrações vindas da ciência ao invés de atualizá-la.

## Referências

CHALMERS, A. **O que é ciência afinal?** Trad. de Raul Filker. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. CLACSO: Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.105-132

CUNHA, C. M. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze - o que quer a pesquisa cartográfica? **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8051/4451>. Acesso em: 10 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Em que se pode reconhecer uma pesquisa rizoma? Notas sobre o que pode vir a ser. In: CORAZZA, S. M. **Métodos de transcrição**, pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020.

\_\_\_\_\_. Rizoma e pós-estruturalismo: três apontamentos para possíveis usos na pesquisa em educação. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 55-81, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/4071>. Acesso em: 18 ago. 2020.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. L. R. S. Fortes, Trad. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. Trad. XX, São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. L.Orlandi; R. M. Lisboa, Trad. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? In: \_\_\_\_\_. **A ilha deserta e outros textos**. (L.Orlandi & R. Machado, Trad.). São Paulo: Iluminuras, 2010.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Trad. Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1981.

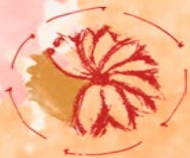
\_\_\_\_\_.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução A. Guerra Neto e C. P. Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Trad. de Gustavo de Fraga, Coimbra: Almedina, 1992.

DOSSE, F. **Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada**. F. Murad, Trad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**. O campo do signo, 1945-1966, A. Cabral, Trad. São Paulo: UNESP, 2018. v. 1.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.



GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica** - cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.

MACHADO, Roberto. **Deleuze: a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2009.

MARCONDES, D. **Textos Básicos de Filosofia e História da Ciência: A Revolução Científica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Humano, Demasiado Humano**. Um livro para espíritos livres. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2000 (Vol. I) e 2008 (Vol. II).

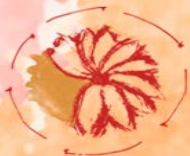
PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (orgs.). **Pistas do método da cartografia - a experiência da pesquisa e p plano comum.v.2**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PAUL, Ricoeur. **O conflito das interpretações** – ensaios de hermenêutica. Trad. Miguel Dias Costa. Lisboa: Rê, 1988.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo, Cultrix, 1993.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental** - transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/UFRGS, 2016.



# A TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS E A GENERALIZAÇÃO DO TEOREMA DE PITÁGORAS: UMA EXPERIÊNCIA INTERMEDIADA PELO SOFTWARE GEOGEBRA

Renata Teófilo de Sousa<sup>1</sup>

Maria Graciene Moreira dos Santos<sup>2</sup>

Francisco Régis Vieira Alves<sup>3</sup>

## Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

**Resumo:** Este trabalho é voltado para uma abordagem da Generalização do Teorema de Pitágoras, dada sua relevância para compreender outros tópicos de Geometria e sua recorrência em avaliações externas. Este trabalho objetiva apresentar a experiência no desenvolvimento de uma atividade sobre a Generalização do Teorema de Pitágoras com o aporte do GeoGebra. A metodologia usada foi a Engenharia Didática, em que realizamos uma análise qualitativa e exploratória dos dados, a partir de um relato de experiência. Para a atividade, amparamos na Teoria das Situações Didáticas, que busca tornar o estudante um protagonista de sua aprendizagem. A atividade foi desenvolvida com 18 alunos do 2º ano de Ensino Médio de uma Escola Profissionalizante no interior do estado do Ceará, em abril de 2023. Os estudantes foram selecionados por apresentar dificuldades no tema, identificadas por meio de avaliação diagnóstica escolar. Sua implementação foi uma intervenção do docente para compreender tais dificuldades e esclarecê-las com apoio do GeoGebra. Nos resultados foram identificadas algumas dificuldades específicas dos alunos, bem como verificou-se que a Generalização do Teorema de Pitágoras via *software* GeoGebra foi bem aceita pelo grupo, despertando a percepção dos elementos que compõem um triângulo retângulo.

**Palavras-chave:** Teorema de Pitágoras, GeoGebra, Teoria das Situações Didáticas.

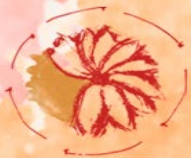
## INTRODUÇÃO

O uso das Tecnologias Digitais (TD) como recurso metodológico no processo de ensino e aprendizagem é uma realidade em todos os níveis de ensino, pois “[...] sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua” (MORAN, 2007, p.11). Nesse sentido, a BNCC ressalta a sua importância e o quanto necessária é sua inclusão para o sucesso da aprendizagem, aproximando a escola da realidade e das mudanças ocasionadas pelo avanço da tecnologia na sociedade contemporânea (BRASIL, 2018).

1 Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), rtsnaty@gmail.com

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE *campus* Fortaleza), Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), graciennemoreira546@gmail.com

3 Professor orientador. Doutor em Matemática pela Universidade Federal do Ceará. Docente no Departamento de Matemática e Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE *campus* Fortaleza). fregis@ifce.edu.br



No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, a Matemática se configura como uma disciplina ainda temida e com baixo rendimento. A Geometria é tida como um de seus componentes curriculares, que mesmo com sua relevância comprovada, ainda é um entrave para os estudantes (SOUZA; AZEVEDO; ALVES, 2021). Algumas dificuldades são recorrentes, como a percepção geométrica de uma forma vinculada aos conceitos matemáticos envolvidos em um problema.

Assim, apresentamos neste trabalho o aporte do *software* GeoGebra para a compreensão geométrica, uma vez que seu uso possibilita que o aluno visualize elementos não triviais na interpretação de um problema, além de sua usabilidade, sendo um *software* livre e de fácil manipulação. Segundo Abar (2020), o GeoGebra fornece suporte à metodologia docente e auxilia a compreensão e aprendizado do aluno por meio de recursos visuais e manipuláveis. Além disso, seu uso como recurso possibilita a visualização de situação imagináveis, que o aluno não conseguiria enxergar em um problema feito à mão, com lápis e papel (ALVES; BORGES NETO, 2012; SOUSA; AZEVEDO; ALVES, 2021).

O objetivo deste trabalho foi apresentar o desenvolvimento de uma sequência didática de ensino da generalização do Teorema de Pitágoras com o aporte do GeoGebra, explorando a percepção geométrica do estudante. A escolha deste tema foi pautada na ausência dessa generalização em grande parte dos livros didáticos.

Como metodologia utilizamos a Engenharia Didática (ED) (ARTIGUE, 1996), sendo a análise dos dados baseada em uma validação interna e apresentada em forma de relato de experiência. Para a estruturação da sessão de ensino, nos apoiamos sobre a Teoria das Situações Didáticas (TSD), uma vez que esta possibilita ao aluno ser protagonista na construção de seu próprio conhecimento (BROUSSEAU, 2008).

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada neste trabalho foi a Engenharia Didática (ED) (ARTIGUE, 1996), no intuito de estudar e compreender o processo de ensino e aprendizagem da Generalização do Teorema de Pitágoras, visando a concepção e desenvolvimento de uma sequência didática para o seu ensino.

A ED é estruturada em quatro fases, que são, respectivamente: (i) análises preliminares; (ii) concepção e análise *a priori*; (iii) experimentação, e; (iv) análise *a posteriori* e validação. No caso desta pesquisa contamos com uma validação interna, embasados na análise do que ocorre no âmbito da sala de aula.

Na análise preliminar deste trabalho buscamos compreender como a abordagem do Teorema de Pitágoras ocorre nos livros didáticos e nas aulas. Partindo disso, na fase de concepção e análise *a priori* apresentamos uma construção sobre a generalização do Teorema de Pitágoras no *software* GeoGebra, norteada pelos pressupostos da TSD. Na fase de experimentação, coletamos os dados e observamos o comportamento e desenvoltura dos alunos na atividade, enquanto na análise *a posteriori* e validação, confrontamos o que foi planejado *a priori* e o executado *a posteriori*, buscando a validação interna dos dados.

O desenvolvimento da sessão de ensino ocorreu em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) no interior do Ceará, na cidade de Sobral, com um grupo



de 18 alunos do 2º ano do Ensino Médio, que apresentaram dificuldades na compreensão do Teorema de Pitágoras em problemas. Estas dificuldades foram identificadas em uma avaliação diagnóstica interna, que é aplicada pela escola bimestralmente. A atividade foi desenvolvida em duas aulas de 50 minutos cada, direcionadas à recomposição curricular<sup>4</sup>, vinculadas à disciplina de Horário de Estudos (HE), no Laboratório de Informática da escola, no primeiro semestre de 2023.

## ANÁLISES PRELIMINARES

Nesta etapa trazemos um levantamento teórico sobre como o conhecimento é ensinado ao aluno, suas ideias e dificuldades sobre o objeto ensinado, além dos obstáculos no contexto de seu ensino, com base em uma revisão bibliográfica sobre o tema (ARTIGUE, 1996). Aqui destacamos as dificuldades específicas com relação ao Teorema de Pitágoras e a sua generalização e a proposta da BNCC para o ensino com tecnologias.

Uma das principais dificuldades dos alunos em Geometria é associar os conceitos geométricos à prática na realidade, que também ocorre em nosso objeto matemático específico. Na pesquisa de Pereira *et al.* (2016), acerca dos principais erros cometidos pelos alunos em relação ao Teorema de Pitágoras, os autores destacam três, sendo eles:

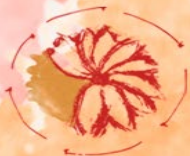
- Dificuldade na identificação correta dos elementos que compõem um triângulo retângulo (catetos e hipotenusa);
- Erro na interpretação e aplicação de regras e estratégias;
- Erros no desenvolvimento das operações matemáticas básicas.

Em complementaridade, Cruz (2015, p. 17) detectou outras dificuldades em sua pesquisa, como “a utilização do teorema para calcular o terceiro lado de um triângulo não retângulo; compreender os enunciados dos problemas de matemática e elaborar uma resposta com argumentos articulados dentro de um texto coerente”. Em ambas as pesquisas, aponta-se a ausência da abordagem deste tema em grande parte dos livros didáticos, sobretudo com uso da tecnologia. É mencionado que se aborda o Teorema de Pitágoras, mas sem explicitar a sua generalização, com modelos questões e problemas em diferentes níveis, mas sem abordagem tecnológica (CRUZ, 2015; PEREIRA *et al.*, 2016).

Tais dificuldades são recorrentes na Educação Básica e, almejando minimizá-las, a BNCC sugere abordagens via *softwares* (BRASIL, 2018), para explorar os mais variados temas pelo viés da Geometria Dinâmica, como o GeoGebra, destacado neste trabalho.

Oliveira e Leivas (2017) trazem que a Geometria, por sua natureza visual, tem potencial para desenvolver a percepção e autonomia do raciocínio do aluno, podendo desvincular-se de estruturas e fórmulas prontas. Em paralelo, a relação entre Geometria e Tecnologia, preconizada pela BNCC, aponta a relevância dessa associação para o desenvolvimento do aluno, por meio de atividades investigativas que inter-relacionem conhecimentos geométricos e a realidade, via resolução de problemas (BRASIL, 2018).

4 A recomposição curricular nas escolas estaduais do Ceará refere-se à abordagem de conteúdos curriculares de anos anteriores, mas que não foram devidamente trabalhados devido aos percalços impostos pelo período da pandemia COVID-19.



## ANÁLISE A PRIORI

Nesta seção apresentamos a proposta de ensino para a demonstração da generalização do Teorema de Pitágoras, a partir da construção de uma situação didática com o aporte do *software* GeoGebra e estruturada com base na Teoria das Situações Didáticas.

A Teoria das Situações Didáticas (TSD) visa aproximar o trabalho do aluno ao de um pesquisador, por meio da formulação de hipóteses. Brousseau (2002) explica que as situações de ensino devem ser produzidas estrategicamente pelo professor, visando um *milieu* (meio) para que o aluno construa e se aproprie do conhecimento. O processo de aprendizagem na TSD é dividido em dialéticas, que são situações de ação, formulação, validação e institucionalização, sendo as três primeiras a chamada fase *adidática*, que é o momento em que o aluno interage com o problema e produz conhecimento, sem intervenção direta do docente (ALMOULOU, 2007; BROUSSEAU, 2008).

Para que uma situação didática seja bem desenvolvida, esta deve ser preservada no que Brousseau (2008) traz como contrato didático. O autor explica que o contrato didático funciona como um acordo verbal, sendo esta relação mediada pelo saber, que visa determinar os papéis dos sujeitos cuja reciprocidade faz-se necessária.

Para a sessão de ensino, apresentamos uma sequência didática e, em seguida, sugerimos o seu desenvolvimento no GeoGebra. No endereço eletrônico <https://www.geogebra.org/m/pr8jpnkc> encontramos a construção desenvolvida e no Quadro 1 apresentamos a atividade proposta:

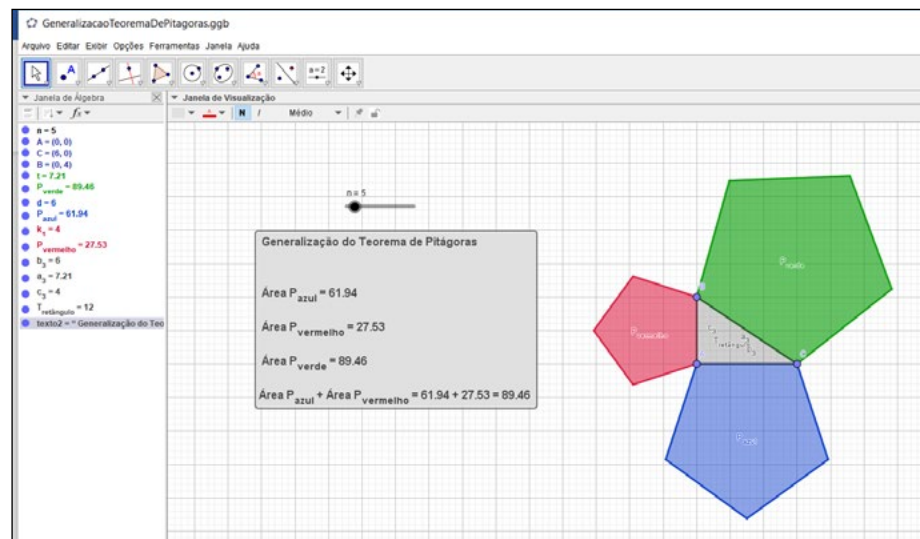
Quadro 1. Sequência Didática proposta

Considere um triângulo retângulo, com polígonos formados sobre cada um de seus lados:
a) Calcule as áreas dos polígonos, utilizando as medidas dos lados dos triângulos. Considere que $a = AC$ , $b = BC$ e $c = BC$ . Defina o valor de cada polígono.
b) Some o resultado dos dois polígonos menores.
c) Compare o resultado com o valor do polígono maior. O que aconteceu?
d) Movimente o controle deslizante $n$ e realize os mesmos passos em todos os polígonos apresentados.
e) Pelos testes realizados, a relação $a^2 = b^2 + c^2$ (Teorema de Pitágoras) verificou-se verdadeira? Justifique.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Esta atividade tem por objetivo estabelecer uma relação entre as áreas dos polígonos construídos sobre os lados de um triângulo retângulo, alcançando a percepção geométrica da Generalização do Teorema de Pitágoras, instigando-o ao uso do GeoGebra como facilitador do processo ensino aprendizagem. Na construção exemplificada (Figura 1) destacamos a área dos polígonos em cores distintas, como forma de explorar o prisma visual:

Figura 1. Construção proposta com o GeoGebra



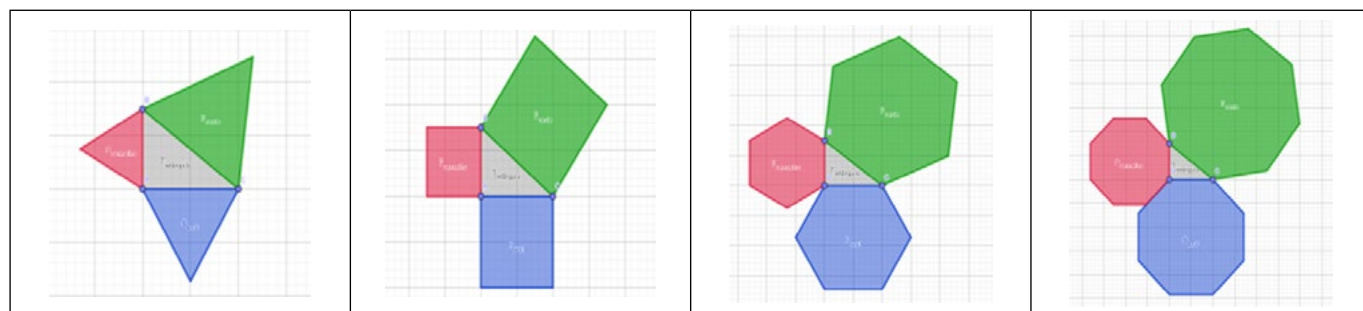
Fonte: Elaboração dos autores (2023).

A resolução da sequência didática deve seguir o percurso da TSD, em que o professor pode optar por apresentar a construção feita para que o aluno a manipule, ou construí-la com a turma, a depender de seu planejamento de aula, tempo e recursos.

Na *situação de ação* esperamos que os alunos, ao interagir com a situação proposta, observem os elementos matemáticos e, com base em seus conhecimentos prévios sobre áreas das figuras planas, se preparassem para executar os passos para a construção no GeoGebra, intermediados pelo docente. É uma sequência simples, com ferramentas triviais, não necessitando de conhecimentos prévios e/ou avançados sobre o *software*.

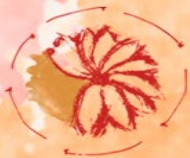
Na *situação de formulação* e após a construção no GeoGebra, é almejado que os alunos manipulem o controle deslizante, observando o que ocorre com a construção e buscando executar o que se pede na sequência didática. Ao calcular a área dos polígonos, o aluno pode utilizar a ferramenta *Área* do *software*, ou realizar procedimentos manuais. Ao manipular o controle deslizante, eles podem se deparar com os principais polígonos regulares, como ilustrado na Figura 2:

Figura 2: Polígonos que podem ser visualizados pelo aluno com o manuseio do controle deslizante  $n$ .



Fonte: Elaboração dos autores (2023).





Ao calcular a área dos polígonos e estabelecer algumas conjecturas, esperamos que na *situação de validação* os alunos concluam que o Teorema de Pitágoras é válido e que a soma das áreas dos polígonos construídos sobre os catetos é igual a área do polígono construído sobre a hipotenusa.

Em seguida, é esperado que na *situação de institucionalização* o professor valide o modelo proposto pelos alunos, verificando se o cálculo das áreas foi feito manualmente ou via *software*, corrigindo modelos inadequados e formalizando o conceito matemático acerca da generalização do Teorema de Pitágoras.

## EXPERIMENTAÇÃO

Nesta etapa, apresentamos uma descrição da sessão de ensino. Dada a brevidade deste trabalho, trazemos nossa apresentação de maneira bastante sucinta.

Inicialmente, o professor mediador acolheu a turma e estabeleceu o contrato didático, ressaltando a importância da participação de todos, bem como de tentar resolver a atividade proposta. O professor apresentou brevemente o GeoGebra e suas guias, iniciando a construção passo a passo com a turma, como segue no Quadro 2:

Quadro 2. Sequência de passos da construção intermediada pelo docente.

Considere um triângulo retângulo, com polígonos formados sobre cada um de seus lados:
1. Primeiro os estudantes construíram um triângulo retângulo com lados 3, 4 e 5 usando a ferramenta <i>polígono</i> e inserindo o valor de cada lado no campo de entrada;
2. Em seguida, criaram o controle deslizante $n$ , com valores mínimo e máximo iguais a 3 e 20, respectivamente, e incremento igual a 1;
3. Após isso, construíram sobre cada um dos lados do triângulo retângulo, usando a ferramenta <i>polígono regular</i> , um polígono com todos os lados congruentes e com comprimento igual a $n$ , referente ao que estava assinalado no controle deslizante.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Na *situação de ação*, ao se apropriar do enunciado da atividade e observar a construção, os alunos buscaram os elementos matemáticos solicitados. Alguns conhecimentos prévios foram mobilizados, como figuras planas e áreas de polígonos, para que eles pudessem seguir com o que pede a situação.

Diante da construção no GeoGebra, os alunos interagiram com o *milieu*. Nesse primeiro momento, a maior curiosidade deles foi alterar o controle deslizante, percebendo (com admiração) a diversidade de polígonos construídos sobre os lados do triângulo pitagórico clássico.

A partir desta etapa, deu-se início à *situação de formulação*, onde os alunos levantaram alguns questionamentos e trocaram informações com os colegas e com o *milieu*. A professora mediadora, no intuito de instigar a relação do aluno com o meio, perguntou se eles lembravam como se calculava a área daqueles polígonos, verificando que alguns dos alunos só sabiam calcular a área do triângulo e do quadrado. Temos alguns registros da situação de formulação nas Figuras 3, 4 e 5:

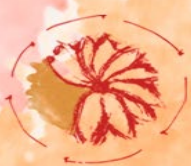
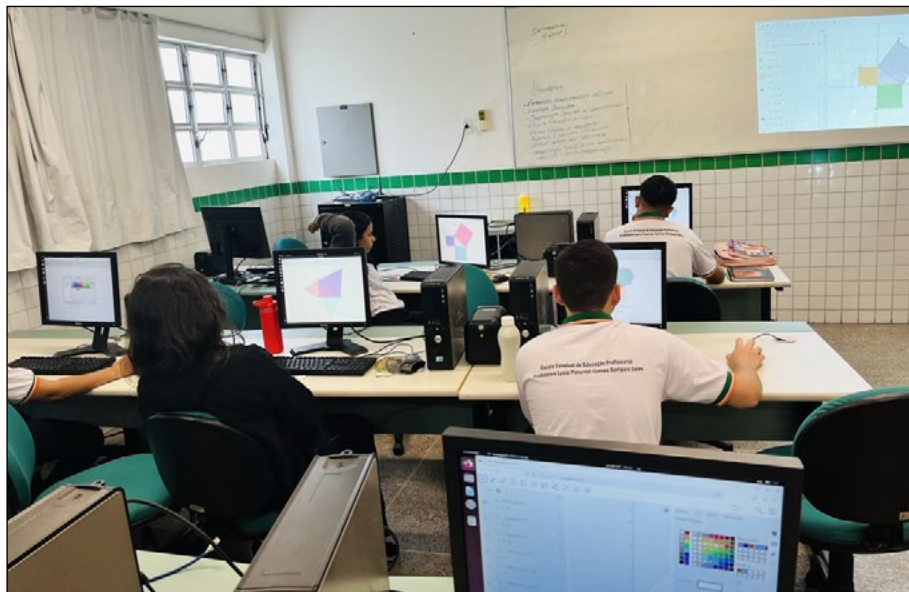
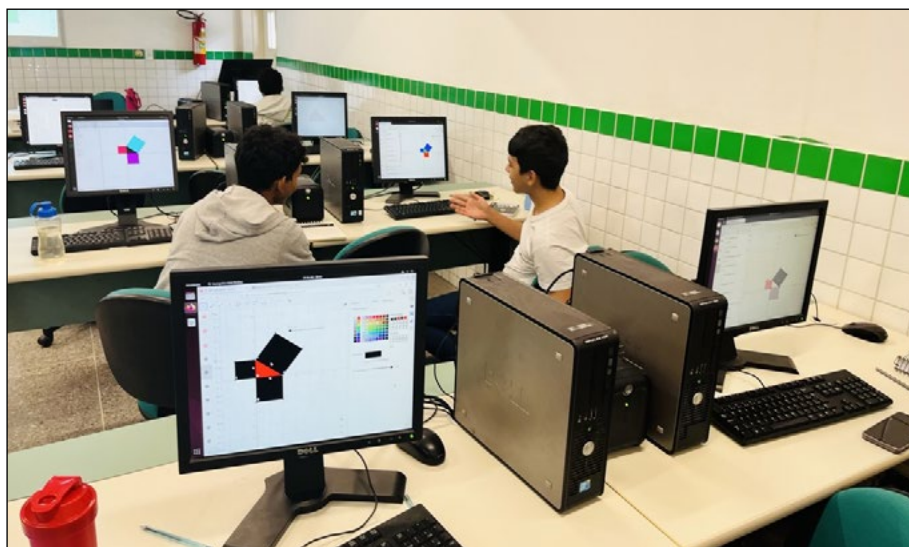


Figura 3: Situação de formulação – registro fotográfico 1.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 4: Situação de formulação – registro fotográfico 2.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 5: Intermediação do docente para a construção no GeoGebra.



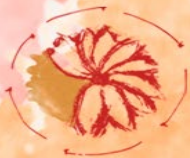
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

À medida que os alunos apresentavam dificuldades na realização da tarefa, o professor instigava-os ao manuseio do controle deslizante  $n$ . A partir deste estímulo, os alunos conseguiram descrever suas estratégias, alguns de forma verbal, outros de forma escrita, mas todos com o aporte do GeoGebra na construção de suas conjecturas. É importante destacar que o docente não interveio de modo a sugerir a resposta ao aluno, mas sim incentivou-o a construir o conhecimento, como proposto na TSD (BROUSSEAU, 2008).

Na *situação de validação*, como previsto na análise *a priori*, a partir das proposições feitas na sequência didática apresentada, bem como das interações entre os pares, os alunos apontaram que a área do polígono maior, construído sobre a hipotenusa, será sempre equivalente à soma das duas áreas dos polígonos menores, construídos sobre os catetos.

Sousa *et al.* (2021, p. 117) salientam “a importância da visualização e percepção dos alunos com o GeoGebra, pois este recurso permite a inferência de informações para além do que a questão apresenta, tornando-se um elemento facilitador do pensamento geométrico”. Então, nesse sentido, era realmente esperado que a partir do manuseio do controle deslizante e da percepção das diferentes figuras planas, bem como a relação entre as suas áreas, que os alunos deduzissem a generalização do Teorema de Pitágoras.

Assim, na *situação de institucionalização*, o professor mediador entrou em cena, para fixar o aprendizado de modo formal, com linguagem matemática adequada. (ALMOULOUD, 2007). O docente recorreu a um modelo matemático extraído da obra de Machado (2012, p. 139), que traz a Generalização do Teorema de Pitágoras como:



## Quadro 3: Conceito matemático utilizado para a situação de institucionalização

“Se o quadrado da medida de um dos lados de um triângulo for igual à soma dos quadrados das medidas dos dois outros lados então o triângulo é retângulo, com o ângulo reto oposto ao primeiro lado”.

Também podemos expressar esta relação do seguinte modo: a área do quadrado construído sobre a hipotenusa de um triângulo retângulo é igual a soma das áreas dos quadrados construídos sobre os catetos.

Fonte: Machado (2012, p. 139).

A professora mediadora enfatizou que a área de qualquer polígono regular com  $n$  lados construídos sobre a hipotenusa de um triângulo retângulo é equivalente à soma das áreas dos polígonos regulares homólogos, também com  $n$  lados, construídos sobre seus catetos. Assim, foi apresentado o conceito da generalização do teorema de Pitágoras, que com o apoio do GeoGebra, não se limitou apenas a mostrar essa relação com o polígono “quadrado”, mas também validando-a para qualquer figura plana semelhante construída sobre a hipotenusa e suas respectivas homólogas, sobre os catetos de um triângulo retângulo. Matematicamente, foi demonstrado que é possível a construção, sobre os lados de um triângulo retângulo de figuras semelhantes  $A_1$ ,  $A_2$  e  $A_3$  de modo que:  $\text{Área}(A_3) = \text{Área}(A_2) + \text{Área}(A_1)$ , em que:

$$\frac{\text{Área}(A_3)}{\text{Área}(A_2)} = \frac{a^2}{b^2}; \frac{\text{Área}(A_3)}{\text{Área}(A_1)} = \frac{a^2}{c^2}; \frac{\text{Área}(A_2)}{\text{Área}(A_1)} = \frac{b^2}{c^2}$$

Também foi explorado, via software, outros modelos de polígonos semelhantes, como  $B_1$ ,  $B_2$  e  $B_3$ , construídos sobre os lados de um triângulo retângulo  $\triangle ABC$ , em que suas áreas preservam uma relação de proporcionalidade:

$$\frac{\text{Área}(B_3)}{\text{Área}(A_3)} = \frac{\text{Área}(B_2)}{\text{Área}(A_2)} = \frac{\text{Área}(B_1)}{\text{Área}(A_1)} = \alpha$$

Podendo ser escrita como:  $\text{Área}(B_3) = \alpha \cdot \text{Área}(A_3)$ ,  $\text{Área}(B_2) = \alpha \cdot \text{Área}(A_2)$  e  $\text{Área}(B_1) = \alpha \cdot \text{Área}(A_1)$ . E a partir daí, demonstrou-se que:

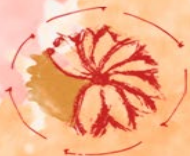
$$\begin{aligned} \text{Área}(B_3) &= \alpha \cdot \text{Área}(A_3) = \alpha (\text{Área}(A_2) + \text{Área}(A_1)) \\ &= \alpha \cdot \text{Área}(A_2) + \alpha \cdot \text{Área}(A_1) \\ &= \text{Área}(B_2) + \text{Área}(B_1) \end{aligned}$$

concluindo a demonstração matemática.

Abar (2020) explica que o uso de tecnologias digitais por meio de *softwares* como o GeoGebra tem potencial para alavancar a compreensão da evolução de um objeto matemático por meio de conceitos descobertos, à medida em que são pesquisados, o que de fato entendemos como verdade, haja vista a experiência vivenciada nesta situação.

## ANÁLISE A POSTERIORI E VALIDAÇÃO INTERNA

A sequência didática elaborada foi desenvolvida com os alunos em um período de duas aulas, onde houve muita curiosidade, sobretudo na manipulação do software e



no interesse em aprender a construir outras figuras geométricas e resolver situações matemáticas com mais praticidade. A professora mediadora mencionou, inicialmente, a possibilidade do uso do GeoGebra também pelo app GeoGebra Suite, disponível para celulares e tablets.

As principais dificuldades dos alunos identificadas na avaliação diagnóstica interna, referente à resolução de questões sobre o Teorema de Pitágoras com cálculos escritos manualmente foram: (a) identificar os lados do triângulo retângulo, ou seja, quem são os catetos e qual é a hipotenusa, bem como (b) entender que não há alteração nas medidas dos lados caso o triângulo seja rotacionado e/ou transladado. Estas dificuldades não foram percebidas pelo professor durante a construção e resolução da questão via *software*.

Na *situação de ação* era esperado que os estudantes interagissem com o software e construíssem a figura sem maiores dificuldades. No entanto, notamos que ao construir os polígonos de  $n$  lados sobre os catetos e sobre a hipotenusa, a depender da ordem em que se clicava nos vértices do triângulo, o polígono era construído sobreposto ao próprio triângulo inicial, e não como área projetada sobre seus lados, de forma visível. Este passo precisou ser explicado de forma mais clara no andamento da construção.

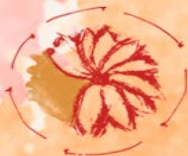
Durante a *situação de formulação*, os alunos só realizaram manualmente o cálculo das áreas dos polígonos de lados  $e$  e  $f$ , por meio de cálculo mental, pois os valores eram inteiros. Dois dentre eles já tinham manuseado o *software* em outro momento e sabiam que existia a ferramenta que calculava a área diretamente, sugerindo aos colegas para o cálculo das áreas dos polígonos de  $n$  e  $m$  lados. Dessa forma, não ocorreu registro em papel do cálculo dessas áreas.

Para a *situação de validação*, de fato, eles calcularam a soma das áreas como se pede no problema e como era esperado na análise *a priori*. No entanto, eles utilizaram o app calculadora, disponível no sistema Linux dos computadores do Laboratório. Entretanto, entendemos que isto não invalida o seu aprendizado e percepção geométrica, pois o mais importante era perceber a relação existente entre os valores das áreas sobre cada um dos lados dos triângulos retângulos construídos.

Nesta etapa, como principais conjecturas apresentadas a partir da do diálogo entre os pares e interação com o *milieu*, os alunos apontaram que:

- (a) todos os polígonos sobre os lados do triângulo retângulo na construção eram regulares, pois tinham todos os lados iguais;
- (b) as áreas de todos os polígonos eram diferentes entre si;
- (c) à medida que aumentavam a quantidade  $n$  de lados dos polígonos formados sobre os lados do triângulo retângulo, as áreas também aumentavam de forma proporcional.
- (d) por fim, apontaram a relação existente entre essas áreas, inferindo a generalização do Teorema de Pitágoras, como esperado.

Durante a discussão, na *situação de institucionalização* do saber, a professora mediadora deixou explícito que, se existem figuras semelhantes particulares  $A_1$ ,  $A_2$  e  $A_3$  construídas respectivamente sobre os lados de um triângulo retângulo, satisfazendo a condição:  $\text{Área}(A_3) = \text{Área}(A_2) + \text{Área}(A_1)$ , então quaisquer outras figuras semelhantes  $B_3$ ,  $B_2$  e  $B_1$  construídas sobre a hipotenusa e os catetos possuem a mesma relação,



descrevendo assim, a Generalização do Teorema de Pitágoras. Também aproveitou a ocasião para mostrar isso com a criação de um semicírculo sobre os lados do triângulo, calculando sua área via software e concluindo que a validade dessa generalização servia para qualquer figura que configurasse uma região fechada, inclusive figuras não poligonais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

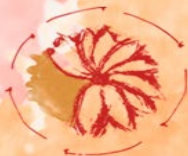
O ensino de conceitos geométricos na prática aliado ao uso do GeoGebra impactou de modo positivo a atividade do professor e a aprendizagem dos alunos. O GeoGebra possibilitou a visualização dinâmica do tema, o que instigou a percepção geométrica dos alunos e a relação entre os elementos das janelas de álgebra e de construção 2D.

No ensino de geometria, entendemos que a visualização é essencial para que os alunos sejam direcionados a assimilar situações, replicá-las e generalizá-las, em um processo de busca pelo saber. Por apresentar uma interface gráfica, tabular e algébrica dos objetos matemáticos, o GeoGebra se configurou como uma importante ferramenta para o ensino e demonstração da Generalização do Teorema de Pitágoras. Nesse sentido, entendemos que o objetivo da sequência didática foi alcançado e sugerimos a replicação deste modelo de atividade como proposta metodológica ao professor, levando o aluno participar de forma mais ativa, a refletir e a desenvolver sua autonomia, sendo protagonista na construção de seu próprio conhecimento, como preconizado pela Teoria das Situações Didáticas.

A Teoria das Situações Didáticas associada ao uso do *software* GeoGebra possibilitou a organização de um *milieu* que instigou o desenvolvimento de percepções geométricas de forma autônoma, uma vez que os alunos investigaram meios e possibilidades para resolver o problema apresentado, e até mesmo outros recursos não previstos de imediato. A Engenharia Didática, enquanto metodologia, permitiu a organização prévia de uma sequência didática, bem como das possíveis variáveis envolvidas no percurso de sua implementação prática. A partir do percurso da ED desenvolvida, foi possível examinar quais as contribuições do *software* para a superação dos obstáculos de aprendizagem dos alunos, além da possibilidade de validar internamente a proposta de ensino implementada.

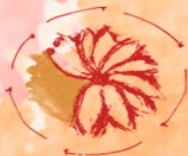
Acerca das limitações deste estudo, tivemos dificuldades em encontrar outras propostas metodológicas ou questões no livro didático adotado na referida escola sobre a generalização do Teorema de Pitágoras, sobretudo sugestões didáticas com viés tecnológico. Também entendemos como dificuldade a replicação do modelo para uma turma de alunos completa em uma aula convencional em horário regular, dadas as precárias condições do Laboratório de Informática das escolas, com uma quantidade insuficiente de computadores em perfeito funcionamento, bem como sua capacidade física.

Como perspectiva futura, esperamos que esta experiência seja apreciada, difundida e replicada em outras salas de aula e em outras realidades sociais, visando minimizar as barreiras no aprendizado da Geometria e deste tema em particular, bem como preconizando ao que se propõe na BNCC sobre a abordagem da Geometria associada à tecnologia.



## REFERÊNCIAS

- ABAR, C. A. A. A Transposição Didática na criação de estratégias para a utilização do GeoGebra. **Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo**, v. 9, n. 1, p. 59-75, 2020.
- ALMOULOUD, S. **Fundamentos da Didática da Matemática**. Paraná: UFPA, 2007.
- ALVES, F. R. V.; BORGES NETO, H. Engenharia Didática para a exploração didática da tecnologia no ensino no caso da regra de L'Hôspital. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 14, n. 2, p. 337-367, 2012.
- ARTIGUE, M. Engenharia Didática. In: BRUN, Jean. **Didáctica das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos, p.193-217, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BROUSSEAU, G. **Theory of Didactical Situations in Mathematics**. Didactique des Mathématiques, 1970-1990. New York: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.
- CRUZ, A. M. **Uma abordagem didática para o Teorema de Pitágoras**. Instituto de Matemática. Três Passos, 2015.
- MACHADO, P. F. **Fundamentos de Geometria Plana**. Belo Horizonte: CAED, 2012.
- MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.
- OLIVEIRA, M. T.; LEIVAS, J. C. P. Visualização e Representação Geométrica com suporte na Teoria de Van Hiele. **Ciência & Natura**, v. 39, n. 1, p. 108-117, 2017.
- PEREIRA, M. G. G.; COUTO, A. P. N. P.; COSTA, A. C. Análise de erros em questões de Teorema de Pitágoras: um estudo com alunos do ensino fundamental. In: **XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM)**. São Paulo, 2016.
- SOUSA, R. T.; AZEVEDO, I. F.; ALVES, F. R. V. O GeoGebra 3D no estudo de projeções ortogonais amparado pela Teoria das Situações Didáticas. **JIEEM**, v. 14, n. 1, p. 92-98, 2021.
- SOUSA, R. T.; AZEVEDO, I. F.; LIMA, F. D. S.; ALVES, F. R. V. Transposição Didática com aporte do GeoGebra na passagem da Geometria Plana para a Geometria Espacial **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 5, p. 106-124, 2021.



# NOVO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA COM O USO DE NUVEM DE PALAVRAS

Lucimara Fiorese<sup>1</sup>

Kári Lúcia Forneck<sup>2</sup>

Bianca Goergen<sup>3</sup>

## Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

**Resumo:** O Novo Ensino Médio provocou debates no contexto educacional brasileiro desde sua promulgação pela Lei 13.415, em 2017. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é realizar uma análise da rede lexical sobre o Novo Ensino Médio que emergiu a partir de estudos publicados entre os anos de 2020 e 2022. A metodologia envolveu estudo descritivo com abordagem qualitativa, realizando-se uma revisão sistemática por meio das bases de dados Google Acadêmico, Scielo e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sobre o “Novo Ensino Médio”. O conjunto de estudos encontrados totalizou 200 pesquisas, das quais, após a aplicação de quatro passos de seleção, foram analisados 60 trabalhos que passaram por Análise Lexical pelo software livre Iramuteq. Os resultados evidenciaram que a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas envolve desafios decorrentes de diretrizes insuficientes das instâncias superiores para orientar as mudanças. A falta de orientação gerou incertezas potencializadas pela restrição temporal para compreensão e aplicação das diretrizes do Novo Ensino Médio. Além disso, a formação docente se destaca como essencial para minimizar disparidades temporais entre a formação inicial e as demandas contemporâneas, envolvendo gestores escolares e universidades. Ainda, as discussões do Novo Ensino Médio frequentemente refletem políticas governamentais sobre educação, nas quais o sistema educacional é permeado por influências capitalistas e neoliberais. Nesse sentido, perpetua-se a história de uma educação voltada para o mercado de trabalho, mantendo as tensões entre formação crítica e preparação para o mercado, dividindo a educação entre classe trabalhadora e elite intelectual. Essa complexa situação culmina em uma visão crítica da proposta, principalmente no que diz respeito à dualidade entre a formação de jovens críticos e criativos e a valorização da pauta econômica e da mercantilização da educação.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; Análise lexical; Nuvem de palavras.

## Introdução

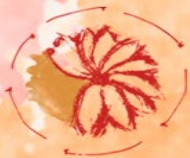
A trajetória histórica da educação brasileira é caracterizada por sucessivas reformas, evidenciando uma tendência marcante em direção à educação propedêutica, que segregou a escolarização entre grupos socioeconômicos: os privilegiados e os desfavorecidos. Desde a época do império, foram estabelecidas escolas voltadas para a elite, oferecendo ensino secundário e superior, enquanto escolas tecnicistas foram

1 Universidade do Vale do Taquari, Mestrado em Ensino, bolsista Prosuc/Capes, lucimara@universo.univates.br.

2 Universidade do Vale do Taquari, Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Doutora em Letras kari@univates.br.

3 Universidade do Vale do Taquari, Graduação em Psicologia, bolsista de iniciação científica Fapergs, bianca.goergen@universo.univates.br.





criadas para suprir a demanda por mão de obra (BRISKIEVICZ; STEIDEL, 2018; COELHO, 2009; FERREIRA JR., 2017).

Em um resgate histórico sobre o Ensino Médio brasileiro, que já foi denominado também de Ensino Secundário, Colegial e Segundo Grau, foram localizadas dezoito mudanças legislativas que impactaram diretamente nessa etapa da educação: 1854, 1890, 1930, 1932, 1934, 1937, 1942, 1946, 1961, 1967, 1971, 1978, 1988, 1996, 2004, 2008, 2013, 2017 (FIORESE; FORNECK, 2023). Entretanto, com a promulgação da Lei 13.415, em 2017, aconteceram diversos debates no campo da pesquisa acadêmica, o que resultou no desenvolvimento de variados estudos teóricos e empíricos a respeito do Novo Ensino Médio (NEM), visto que a legislação desencadeou alterações significativas na proposta da etapa do Ensino Médio na educação brasileira.

Considerando esses embates, o presente estudo<sup>4</sup>, que integra a pesquisa institucional *O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos*, objetiva realizar uma análise da rede lexical sobre o Novo Ensino Médio que emergiu a partir de estudos publicados entre os anos de 2020 e 2022, a fim de verificar como esse tema tem sido tratado.

## Metodologia

A metodologia de investigação foi realizada por meio de um estudo descritivo com abordagem qualitativa (YIN, 2015), por meio de uma revisão sistemática, um tipo de pesquisa que é utilizada para estabelecer relações entre as informações de um conjunto de estudos distintos conduzidos acerca de um tópico específico. Esses estudos podem revelar resultados discordantes e convergentes, sendo possível identificar as tendências proeminentes sobre os direcionamentos para investigações subsequentes (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

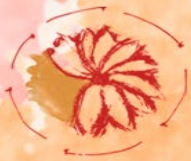
Nesse sentido, o Primeiro Passo foi realizar buscas nas bases de dados do Google Acadêmico, Scielo e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, inserindo-se a palavra-chave “Novo Ensino Médio”, levando em consideração a temporalidade das publicações entre os anos de 2020 e 2022, o que totalizou um conjunto de 200 trabalhos.

Em seguida, no Segundo Passo, procedeu-se à análise desse conjunto de dados por meio da leitura do título e do resumo dos estudos encontrados, restando 100 pesquisas. No Terceiro Passo, analisaram-se essas pesquisas, que passaram por leitura na íntegra assumindo-se, como critérios de inclusão, estudos que envolvem o planejamento e a implantação no Novo Ensino Médio considerando a relação professor-aluno no âmbito das escolas, e de exclusão, pesquisas que não atendessem ao objetivo proposto, não estivessem na íntegra ou em duplicidade. Ao final, foram selecionados para Análise Lexical (MINAYO, 2013) 60 trabalhos.

A Análise Lexical é uma abordagem que começa com a contagem de palavras, permitindo a categorização de termos que sustentam temas específicos e facilitando a contextualização de ideias a partir dessas palavras-chave identificadas. Destaca-se a importância de identificar a frequência de cada palavra e, em seguida, classificar as palavras de acordo com seus significados (incluindo substantivos, preposições,

4 O presente estudo é financiado pela CAPES e pela FAPERGS, por meio da concessão de bolsas de iniciação científica (FAPERGS) e de bolsa PROSUC (CAPES).



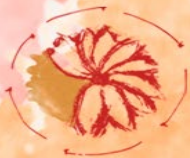


respeito das orientações vindas das instâncias superiores sobre o Novo Ensino Médio. As orientações fornecidas foram insuficientes, como se depreende pelas dúvidas a respeito do novo currículo que ainda não estava estruturado até a implantação, pelas necessidades de reformulação do quadro docente para adequação aos novos componentes curriculares, pela precarização e desgaste dos profissionais de educação (ALPARONE; FRANZI; FIOROTTI, 2022), pela falta de recursos materiais e estrutura física para atender a nova proposta (MUNCH, 2021) e pela existência de dúvidas entre gestores e docentes que não foram sanadas para que pudessem compreender a proposta (SANTOS, 2021). Essa insuficiência nas orientações provocou incertezas quanto à garantia do atendimento dos interesses dos alunos na proposta da BNCC e nos Itinerários Formativos elaborados. Além disso, destaca-se que houve falta de tempo para a construção do NEM, evidenciando que há pouco tempo disponível para os estudos e a apropriação das proposições contidas nas normativas legais (MUNCH, 2021; SANTOS, 2021; ALPARONE; FRANZI; FIOROTTI, 2022).

Ademais, de acordo com Menezes e Sedano (2022), é imperativo direcionar a atenção dessa nova proposta educacional aos diretores escolares, uma vez que esses profissionais desempenham um papel fundamental na coordenação da formação contínua dos docentes e na facilitação da interação entre a escola, a comunidade, os alunos e os professores. Eles evidenciam que os gestores enfrentam desafios que incluem a falta de estímulo e infraestrutura adequada nas escolas, o excesso de responsabilidades, bem como a ausência de uma identidade clara. Ainda, nos aspectos da formação docente, é necessário que as escolas de educação básica e as universidades criem elos que ofereçam diferenciais na formação inicial e continuada dos professores, especialmente ao se considerar os lapsos temporais entre a formação inicial e o momento atual (BARROS, 2022).

Também, foram analisadas as palavras terciárias, destacando-se: “neoliberal”, “integral”, “capital”, “banco”, “produção”, “movimento”, “interesse”, “ideia”, “docente”, “comum”, “habilidade”, “competência”, “construção”, “conhecimento”, “discurso”, “protagonismo”, “vida”, “privado”, “governo”, “histórico”, “demanda”, “mundial”, “política”, “mercado”, “tecnologia”, “capitalismo”, “mudança”, “capital”. Refletindo-se sobre a nova política educacional do Ensino Médio, considerando a Medida Provisória nº 746/2016, que foi convertida na Lei nº 13.415/2017, percebe-se que a proposta do NEM envolve um processo de adequação do sistema de ensino para atender às demandas de uma corrente neoliberal, que visa à inserção da classe social trabalhadora aos novos tipos de trabalho, indicando que está em processo no contexto educacional um aprofundamento das disputas econômicas e ideológicas (CASTILHO, 2021).

Além disso, há uma discussão que envolve o contexto do Novo Ensino em relação ao papel do Estado na perspectiva do capitalismo financeiro mundial, trazendo aspectos da relação do Banco Mundial com o Brasil, da Confederação Nacional das Indústrias, das Federações de Indústrias estaduais e do neoliberalismo com a educação. Nessa perspectiva, percebeu-se que as entidades capitalistas/neoliberais têm relações com a educação brasileira que refletem na sua relação com o mercado de trabalho. Percebe-se que existe uma atuação intensa dessas entidades na elaboração e na implementação da política educacional do Novo Ensino Médio, bem como identifica-se que o Brasil buscou a expertise dessas entidades para atestar o Novo Ensino Médio, além de angariar aporte financeiro, o que provoca o desenvolvimento de um relacionamento



bilateral de cooperação técnica/financeira (SOUZA, 2021a; SOUZA, 2021b; MELLO, 2020; FERREIRA, 2020; KOSSAK; VIEIRA, 2022; MARUN; MERCHER, 2022).

Nesse sentido, persiste um debate em relação aos mecanismos de dominação da classe burguesa, à lógica produtivista e ao modo de produção capitalista contemporâneo. Isso sugere que o Novo Ensino Médio reflete interesses capitalistas e a mercantilização da educação pública, destacando a educação escolar como forma de materializar o mercado da formação humana e a valorização do capital econômico (MELLO, 2020; BOUTIN; FLACH, 2022).

Ainda, nos paradigmas educacionais da Reforma do Novo Ensino Médio, entende-se que a reforma é uma proposta que pode representar um retrocesso às políticas educacionais anteriores, remetendo ao ensino tecnicista da segunda LDB de 1971, resultando na formação de uma classe proletária, alinhada aos interesses empresariais. Isso tem sido interpretado como uma reforma política (ANDRADE; MOTTA, 2022).

### **Considerações finais**

A implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas revela os desafios em relação às diretrizes oriundas das instâncias superiores, que se mostraram insuficientes para orientar os processos de implantação das legislações. Considerando a carência de orientação, geraram-se incertezas quanto aos Itinerários Formativos e à BNCC, que foi pressionada também pela limitação de tempo para aprofundar o entendimento e a aplicação das diretrizes legais. Além disso, a formação docente é fundamental para que discrepâncias temporais entre a formação inicial e a atualidade sejam minimizadas, sendo que os gestores escolares e as universidades são fundamentais para que abordagens efetivas e colaborativas levem ao êxito das propostas de transformação educacional.

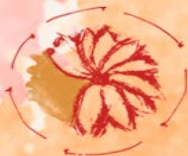
Pode-se enfatizar também que muitas discussões que se desenvolvem no âmbito dos debates sobre o Novo Ensino Médio trazem perspectivas das políticas de governo sobre a temática da educação, tornando o sistema educacional brasileiro um espaço de apropriação imbricada com o capitalismo, o neoliberalismo e a continuidade da educação propedêutica que faz parte da história da nação brasileira. Com esses propósitos, fica implícita uma abordagem que busca formar jovens para o mercado de trabalho. Mesmo que algumas discussões ainda reverberam questões de formação crítica e social, considera-se que o debate mais acirrado ainda se desenvolve numa educação para a classe trabalhadora e a elite intelectual.

Essas considerações traçam um panorama complexo que reflete uma visão crítica em relação à proposta, destacando a associação da criação da lei com instituições ligadas à produção, aos setores bancários e ao empresariado. Isso gera uma dualidade entre a aspiração de formar jovens críticos, criativos, investigativos e cultos por um lado, e, por outro, a ênfase no valor econômico e na comercialização da educação.



## Referências

- ALPARONE, R. B.; FRANZI, J.; FIOROTTI, C. **Posicionamento docente frente à implementação da BNCC e o Novo Ensino Médio**. 2022. 22f. Artigo (Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de História e América Latina) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.
- ANDRADE, M. C.; MOTTA, V. C. A mídia e a produção do consenso em torno das políticas educacionais: o caso do Novo Ensino Médio. **Revista de Políticas Públicas**, Maranhão, v. 26, n. 1, p. 46-61, 2022.
- BARROS, E. A. B. R. Novo Ensino Médio: a possibilidade de uma escola em que disciplinas dialoguem com a vida concreta dos estudantes. Entrevista com Professora Elaine Cecília de Lima Oliveira. Conecte-se! **Revista Interdisciplinar de Extensão**, Minas Gerais, v. 6, n. 11, p. 227-234, 2022.
- BOUTIN, A. C. B. D.; FLACH, S. F. Relação de forças entre as orientações da Unesco e as demandas estudantis na Lei no 13.415/2017. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. e2219945, p. 1-19, 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Lei no Novo Ensino Médio (Lei NEM)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/71)**. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 22 mar. 2022.
- BRISKIEVICZ, D.A.; STEIDEL, R. **O Novo Ensino Médio: Desafios e Possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.
- CASTILHO, B. B. **A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: o processo de implementação da reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo**. 2021. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- COELHO, L.C.A. **A educação nas constituições brasileiras**. 2009. 5f. Artigo (Graduação em Direito) - Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2009.
- FERREIRA, B. C. F. **O Novo Ensino Médio Catarinense Segundo a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC)**. 2020 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- FERREIRA JÚNIOR, A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2017.



FIGLIANO, L.; FORNECK, K. L. Caminhos desencontrados e dilemas contraditórios: trincheiras que complexificam o debate sobre o Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. e14143, 2023.

KOSSAK, A.; VIEIRA, N. B. A atuação do empresariado no novo ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1-26, 2022.

MELLO, L. M. **Os empresários e as políticas públicas em educação básica no Brasil contemporâneo: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013-2018)**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MARUN, J. F. P.; MERCHER, L. A Lei 13.415/2017 e o novo ensino médio: por uma análise da presença internacional na formulação da política pública. **Revista Conjuntura Global**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 146-163, 2022.

MENEZES, L.; SEDANO, L. As condições de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e seus desafios: um olhar para a etapa do ensino médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 35, p. 353-374, 2022.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MUNCH, Liane Nair. **Desafios e possibilidades para a implementação do novo ensino médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS**. 2021. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

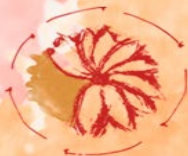
SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, F. F. **O “Novo” Ensino Médio na rede estadual de educação da Bahia: processos curriculares em movimento no NTE 09 – Amargosa**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

SOUZA, D. C. S. **Política Educacional do Novo Ensino Médio: a atuação do banco mundial**. 2021. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021a.

SOUZA, W. C. **O Novo Ensino Médio e a educação física nas escolas públicas do Mato Grosso: itinerários formativos e o protagonismo juvenil**. 2021. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021b.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



## O PAPEL DO LETRAMENTO MIDIÁTICO NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE COM BASE NA BNCC

Alice Melo Xavier<sup>1</sup>

Taís Steffenello Ghisleni<sup>2</sup>

Graziela Frainer Knoll<sup>3</sup>

### Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

#### Introdução

A transformação digital tem seus impactos sobre a sociedade como um todo, principalmente em relação ao trabalho, ao estudo, à qualificação profissional e ao acesso à informação e aos serviços em geral. Enquanto esse cenário digital vem sendo desenvolvido ao longo dos anos, a pandemia de Covid-19 acelerou a digitalização das atividades, uma vez que o ambiente digital possibilitou que a maior parte da sociedade continuasse a desempenhar suas funções (KARTAJAYA; SETIAWAN; KOTLER, 2021).

Mas assim como a digitalização abre inúmeras possibilidades, essa perspectiva também acaba abrindo uma nova gama de riscos, principalmente para os jovens. As gerações mais jovens apresentam uma certa facilidade para o uso das ferramentas, por serem considerados nativos digitais, isto é, uma parcela de pessoas que “desenvolve diversas habilidades como a facilidade de compreender as interfaces tecnológicas e os diferentes modos de vida” (JAVORSKI et. al, 2022, p.145), sendo essas habilidades desenvolvidas a partir da imersão da tecnologia do cotidiano. Porém, o conhecimento das ferramentas não torna essa geração isenta de cair nas armadilhas potenciais que estão na ambiência digital, fazendo-se importante o letramento midiático.

Nesse contexto, o ensino voltado para as mídias foi incorporado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está passando por revisão conforme a lei nº 13.415/2017 e continua a ser alvo de diversas críticas, mesmo durante o processo de implementação. Ferrari, Machado e Ochs (2020) reconhecem que, ao empregar a BNCC de maneira a promover uma educação voltada para o acesso qualificado às mídias e para a produção de conteúdo responsável, a escola fomenta o protagonismo juvenil e o pensamento crítico, contribuindo, assim, para o fortalecimento da democracia.

Com o objetivo estabelecido, busca-se neste artigo investigar a presença e a relevância do letramento midiático enquanto perspectiva crítica no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, procura-se identificar se e

1 Universidade Franciscana, graduanda do curso de Publicidade e propaganda, bolsista PROBIC/FAPERGS, alicemeloxavier@gmail.com

2 Universidade Franciscana, docente do curso de Publicidade e propaganda, co-orientadora, taisghisleni@yahoo.com.br.

3 Universidade Franciscana, docente do curso de Publicidade e propaganda, orientadora, graziela.Knoll@prof.ufn.edu.br.



como o conceito de letramento é utilizado na BNCC, especialmente nas competências relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa (LP), além de compreender a relação do letramento midiático com os domínios delineados pela BNCC para a LP. Para a condução dessa investigação, será adotada uma abordagem qualiquantitativa, utilizando um método de pesquisa documental.

### **Letramento, contexto e fenômenos relevantes ao contexto digital**

O conceito de letramento é, de certo modo, concebido como a habilidade de leitura e escrita dos indivíduos; no entanto, ele abarca mais do que a mera aplicação das regras ortográficas. Segundo Soares (2014), o letramento é compreendido como o “desenvolvimento das competências que viabilizam a leitura e escrita de maneira adequada e eficaz, nas variadas situações pessoais, sociais e educacionais em que demandamos ou desejamos interagir com diferentes gêneros e formas de texto” (SOARES, 2014, s/p). Dessa forma, essa perspectiva leva em consideração os diversos formatos e suportes nos quais esse conteúdo é apresentado, dependendo do contexto e dos objetivos relacionados à produção.

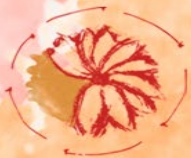
O letramento midiático, por sua vez, refere-se à capacidade de acessar, compreender e avaliar criticamente diferentes aspectos da mídia e de seus conteúdos, bem como de criar comunicações em diversos contextos (NAGUMO; TELES; SILVA, 2022, p.224). Para além dos aspectos técnicos, como o manuseio de softwares, Buckingham (2010) já destacava a relevância da utilização dessas ferramentas de modo menos utilitário, enfatizando seus usos culturais e educativos. O autor já ressalta no ano de 2010 como o cenário contava com um crescente uso das tecnologias para entretenimento por parte dos jovens, apontando a possibilidade de a escola orientar e empregar as tecnologias de maneira mais eficaz e integrada, dada a inclinação dos jovens pela tecnologia.

Considerando o contexto contemporâneo permeado por diversas interações com a mídia, torna-se essencial que a educação incorpore essa temática e prepare o indivíduo para atuar nesse ambiente. Com essa finalidade, Ferrari, Machado e Ochs (2020) estabelecem três pilares fundamentais para a educação midiática: a habilidade de leitura, escrita e participação. Esses pilares têm como intuito instigar uma reflexão a respeito do que é consumido e produzido, capacitando o indivíduo a navegar na Internet de maneira mais segura.

Conforme apontam Ferrari, Machado e Ochs (2020), o pilar da leitura vai além do simples ato de ler; ele abrange uma análise acerca de aspectos como autoria do conteúdo, contexto da informação, propósito do material e seu impacto. Dessa forma, os conteúdos são abordados sob uma perspectiva crítica, buscando interpretar o contexto tanto da emissão quanto da recepção, a fim de compreender efetivamente sua mensagem.

Por sua vez, o eixo escrever diz respeito às competências relacionadas à produção de conteúdo, com o objetivo de promover a aquisição das habilidades essenciais que viabilizem a criação e a partilha de materiais. Nesse âmbito, também se enquadra o incentivo à exploração de diferentes formatos de comunicação, visando adaptar a informação ao público e à plataforma selecionada para essa finalidade (Ferrari; Machado; Ochs, 2020). Finalmente, o eixo participar (Ferrari; Machado; Ochs, 2020) compreende o engajamento do indivíduo de maneira responsável. Nesse contexto, estão





contemplados tanto o pensamento crítico no mundo offline quanto a cidadania digital, ou seja, as ações realizadas no ambiente online.

Nos dias atuais, o consumo de conteúdo midiático é significativo em várias faixas etárias, sendo notável esse comportamento, sobretudo entre os mais jovens, que se encontram profundamente imersos na cultura midiática. Segundo Javorski et al. (2022), a mídia é percebida como um ambiente de criação e replicação de comportamentos, com os indivíduos imersos em um ambiente permeado por estímulos midiáticos.

O termo “produser” é formado a partir da união de “produtores” e “usuários”, destacando como as funções de criar e consumir conteúdo se misturam na paisagem digital atual (JENKINS, 2006). Isso significa que o consumidor de mídia não é mais apenas passivo no processo de comunicação. No entanto, com a facilidade crescente de criar conteúdo graças à tecnologia e aplicativos, é crucial promover a interpretação tanto do que é produzido quanto do que é recebido. Isso ajuda a reduzir os riscos provenientes das armadilhas digitais, como golpes e notícias falsas.

É necessário adotar uma abordagem de multiletramento a partir dessa perspectiva, incorporando conhecimentos que abarquem a diversidade de espaços nos quais os usuários de mídia circulam, seja em contextos públicos ou privados, profissionais ou pessoais. O termo “multiletramento” foi introduzido pelo Grupo de Nova Londres em 1996, considerando a multiplicidade de linguagens e culturas, e engloba os diversos tipos de habilidades de letramento essenciais em uma sociedade contemporânea. Seu objetivo é preparar indivíduos para navegar entre diferentes ambientes e culturas em um mundo globalizado, pois as características locais e suas influências emergem em diversos contextos sociais devido à globalização e à disseminação de informações, geradas na circulação de formas de expressão variadas.

No contexto atual, o termo “bolhas de informação” ou “efeito bolha” refere-se ao ambiente online em que algoritmos apresentam conteúdo com base nas preferências anteriores do usuário, o que segundo Ferrari, Machado e Ochs (2020) pode acabar reforçando suas opiniões e limitando a exposição a perspectivas divergentes. Por outro lado, é importante distinguir entre “desinformação” e “fake news”. A desinformação abrange qualquer conteúdo falso, impreciso ou tendencioso, criado intencionalmente ou não (Ferrari, Machado e Ochs, 2020). Já as “fake news” são notícias falsas disseminadas com a intenção de enganar para obter ganhos, sendo um tipo específico de desinformação (GABRIEL, 2021).

Há, também, um vasto volume de informações disponíveis na Internet, multiplicado constantemente pelo cenário atual de “produsers”. Isso levou a uma competição pela atenção dos usuários da Internet, dando origem à Economia da Atenção, termo introduzido por Davenport (2001). De acordo com Gabriel (2021), a atenção é um recurso limitado e, à medida que a quantidade de informações aumenta em nosso entorno, não conseguimos absorver tudo, passando rapidamente por nossas fontes de informação. A autora ressalta que essa atenção muitas vezes é superficial devido à densidade do conteúdo.

Para enfrentar essa enxurrada de informações, utilizam-se filtros, sejam eles digitais ou humanos (GABRIEL, 2021). Filtros digitais frequentemente se baseiam no histórico de buscas e no conteúdo consumido individualmente, organizados por algoritmos. Enquanto isso, filtros humanos são moldados através de recomendações



de figuras relevantes na perspectiva do usuário, como familiares, conhecidos ou influenciadores.

Dentro desse contexto de filtros informacionais, é importante encorajar o usuário a realizar a curadoria, ou seja, a habilidade de escolher conteúdos confiáveis e adequados para diferentes situações (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p.27). Essas habilidades são cultivadas por meio da educação midiática, que facilita a compreensão e o desenvolvimento das competências essenciais para a interpretação e absorção dessas informações.

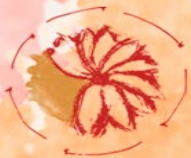
O conceito de letramento surge para abordar a demanda de enfrentar não apenas os problemas já existentes ligados às mídias, mas também as questões emergentes, sobretudo aquelas que estão surgindo no contexto das redes sociais digitais, frequentemente ligadas à expansão da produção de conteúdo.

## **Metodologia**

Este trabalho adota uma abordagem quali-quantitativa, ou seja, uma pesquisa que quantifica e atribui percentagens a opiniões, submetendo posteriormente os resultados a uma análise crítica qualitativa (MICHEL, 2009, p. 39), estabelecendo assim uma relação entre os dados coletados e o embasamento teórico. O método de pesquisa utilizado é a pesquisa documental, uma técnica que envolve a análise de documentos e registros relacionados ou não ao objeto de estudo, a fim de obter informações relevantes para a compreensão e análise do problema (MICHEL, 2009, p.65).

O objeto de pesquisa neste caso é o documento da Base Nacional Comum Curricular, que foi modificado de acordo com a lei 13.415/2017 e trata do chamado “Novo Ensino Médio”. As amostras foram coletadas na seção de Língua Portuguesa no Ensino Médio, que se subdivide em seis grandes campos: todos os campos de atuação social, campo de atuação na vida pública, campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, e campo jornalístico-midiático. Tendo em vista as mudanças recentes no Ensino Médio no Brasil (MORALES, 2023, ONLINE), a escolha foi direcionada para vincular o letramento à disciplina de Língua Portuguesa devido às suas aplicações na leitura e interpretação de textos. Com base nisso, o recorte da pesquisa foi focado na seção específica da BNCC relacionada a esse nível.

Os procedimentos de pesquisa seguiram uma sequência estruturada. Inicialmente, realizou-se a leitura e pré-análise do documento. Em seguida, conduziu-se uma busca pelos termos “letramento”, “educação midiática” e “mídia”. As partes do documento em que os termos “mídia” e “midiático” foram identificados foram destacadas. Posteriormente, efetuou-se um levantamento dos trechos da BNCC que estavam em consonância com a ideia de letramento midiático, mesmo que esses termos não fossem diretamente utilizados. Para tal, foi elaborado um banco de amostras e um infográfico contendo os dados das habilidades específicas. A análise dos dados foi conduzida considerando os eixos propostos por Ferrari, Machado e Ochs (2020): ler, escrever e participar. Por fim, os resultados foram elaborados e os dados discutidos.



## Resultados e discussões

A organização da BNCC na seção de língua portuguesa revela implicitamente o conceito de letramento, ao atribuir habilidades a cada campo por meio de quadros contendo a descrição: “PRÁTICAS - Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica” (BNCC, 2018, p. 506). Nota-se que os textos não se limitam a uma única modalidade semiótica, mas são multissemióticos, ou seja, compostos por signos de diversas linguagens (sonora, escrita, imagética, entre outras).

As categorias mencionadas como campos de atuação foram estabelecidas na seção de Língua Portuguesa para proporcionar uma organização clara das competências. O documento enfatiza que, embora uma habilidade possa contribuir para mais de uma competência ao mesmo tempo, essas habilidades foram agrupadas com base nas definições fundamentais que possuem maior compatibilidade entre si (BNCC, 2018, p. 504).

A unidade chamada “todos os campos de atuação” engloba habilidades que se cruzam em saberes variados, visando fornecer ferramentas para transformação social, repertório de práticas e oportunidades para a expressão criativa. Enquanto isso, a unidade “campo da vida pessoal” visa destacar o indivíduo e seus interesses, capacitando-o a se apresentar em relação à sua personalidade e facilitando a discussão de assuntos que despertem seu interesse na vida cotidiana.

Primeiramente, o campo de “atuação na vida pública” engloba a preparação de habilidades para participação tanto política quanto social, com o propósito de promover debates éticos e conscientização sobre direitos e deveres. Em sequência, o campo das “práticas de estudo e pesquisa” envolve o aprimoramento, a ampliação e o estímulo à curiosidade e à busca de conhecimento por parte dos estudantes. Posteriormente, o campo “jornalístico midiático” tem o intuito de incentivar a coleta e o tratamento de informações midiáticas, lidando com as esferas de informação e opinião, abordando acontecimentos tanto em âmbito global quanto local. Por fim, o campo “artístico-literário” busca estimular o acervo de leituras e referências, encorajando a interpretação dos textos a partir do contexto e da perspectiva dos estudantes sobre o mundo.

Para analisar a presença do letramento midiático na BNCC, inicialmente contabilizaram-se as amostras de cada campo, permitindo a quantificação dos dados examinados. Cada campo foi considerado separadamente, com a análise da composição textual de cada amostra, onde foram reconhecidas como relacionadas ao letramento midiático cerca de 38 amostras. Abaixo, na tabela 1, estão os códigos dessas habilidades, seguindo a rotulagem oficial contida no documento de onde estas foram extraídas.

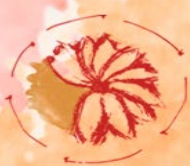


Tabela 1- Amostras reconhecidas como pertencentes às práticas de letramento midiático, a partir dos campos da BNCC de Língua Portuguesa.

<b>Campo</b>	<b>Habilidades com letramento midiático<sup>4</sup></b>
<b>Todos os campos de atuação social</b>	EM13LP01,EM13LP03,EM13LP05,EM13LP06, EM13LP08, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18.
<b>Campo jornalístico-midiático</b>	EM13LP36, EM13LP37, EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40, EM13LP41, EM13LP42, EM13LP43, EM13LP44, EM13LP45.
<b>Campo da vida pessoal</b>	EM13LP19, EM13LP21 e EM13LP 22.
<b>Campo de atuação na vida pública</b>	EM13LP23 e EM13LP27
<b>Campo artístico-literário</b>	EM13LP46,EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54.
<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	EM13LP28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP34,EM13LP35.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Posteriormente, as amostras foram contabilizadas, de forma a estabelecer suas representações percentuais, tanto por campo quanto ao total da seção (ver Figura 1). Dessa forma, foi possível visualizar quais campos apresentam proporções mais significativas do conceito, estabelecendo assim a comparação.

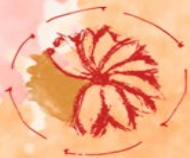
Figura 1- Amostras e resultados, a partir dos campos da BNCC de Língua Portuguesa.

<b>Campo</b>	<b>Nº de habilidades totais</b>	<b>Nº de habilidades letramento midiático</b>	<b>Representação de letramento no campo (%)</b>
Todos os campos de atuação social	18	13	72,22%
Jornalístico-midiático	10	10	100%
Vida pessoal	4	3	75%
Atuação na vida pública	5	2	40%
Artístico-literário	9	4	44,44%
Práticas de estudo e pesquisa	8	6	75%
<b>Total de amostras: 54</b>			
<b>Amostras com letramento midiático: 38</b>			
<b>Representação em % de letramento midiático: 70,37%</b>			

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A presença do letramento midiático em 38 das 54 amostras (conforme Tabela 1) ressalta a relevância da incorporação de textos midiáticos no ambiente escolar, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, como evidenciado pela significativa percentagem de 70,37%. Isso também reflete uma atenção ao nível do Ensino Médio,

4 Habilidades reconhecidas por letramento midiático na visão das autoras, conforme a análise baseada na teoria de Ferrari, Machado e Ochs (2020).



indicando a preocupação com a capacidade crítica dos jovens que em breve se tornarão membros ativos da sociedade. Isso justifica a importância de desenvolver habilidades de leitura e escrita para uma cidadania efetiva.

Cada habilidade não está restrita a apenas um eixo, mas está presente nos três eixos de forma simultânea, indicando que cada eixo pode enfatizar mais uma habilidade do que as outras. A categorização dessas descrições como habilidades de letramento foi determinada através da análise em relação aos três eixos propostos por Ferrari, Machado e Ochs (2020): ler, escrever e participar. Algumas habilidades têm maior afinidade com a escrita do que com a leitura, ou vice-versa. No entanto, escrita, leitura e participação crítica operam como três pilares essenciais e interligados nessa abordagem. Por exemplo, a produção de um podcast envolve a leitura, a escrita e a participação de forma simultânea.

Em relação às amostras e ao letramento midiático, o conceito foi mais proeminente na unidade “jornalístico-midiático”, apresentando uma presença de 100% nas amostras. Isso pode ser atribuído à própria natureza desse campo, que visa desenvolver a compreensão e interpretação dos jovens em relação às notícias, promovendo a curadoria informacional e incentivando a discussão sobre as redes sociais, uma ferramenta frequentemente utilizada por eles. Portanto, embora o conceito esteja presente também em outras unidades, pode-se afirmar que esse campo tem um foco direcionado ao letramento midiático.

Na unidade “atuação na vida pública”, o conceito foi menos identificado, com aproximadamente 40% de presença. Apesar do letramento midiático estar presente, principalmente na análise do discurso político, essa unidade se concentra na preparação para a interpretação de leis e no estímulo à participação dos alunos em reuniões escolares, promovendo a escuta e a defesa de ideias.

É possível agrupar termos das descrições das habilidades que exemplificam os três eixos propostos. Para o eixo ler, temos termos como relacionar, analisar e comparar. No eixo escrever, encontramos termos como produzir, construir e utilizar. Finalmente, no eixo participar, observamos termos como posicionar-se, engajar-se e participar.

Ao formular as habilidades, nota-se uma preocupação abrangente em abordar os aspectos interpretativos da língua portuguesa, tanto no âmbito gramatical quanto na interpretação contextual, englobando dimensões sociais, históricas, entre outras. Ao enfatizar esse aspecto, o documento revela uma atenção voltada para a habilidade de interpretar informações, conceito ligado ao eixo ler (Ferrari; Machado; Ochs, 2020), ilustrado pela curadoria de informações e análise de dados dentro do conceito de letramento midiático.

A interpretação de informações está ligada a fenômenos como *fake news* e infodemia. Trabalhar essa interpretação é uma forma de combater as *fake news*, que usam informações falsas ou fora de contexto para gerar reações. O “efeito-bolha” pode prejudicar a compreensão de dados, por isso, é crucial incentivar a busca por diversas fontes e perspectivas, para criar um repertório variado e filtros informacionais. O campo jornalístico midiático exemplifica essa importância ao focar nessa habilidade, dado seu enfoque específico em mídia e informação.

Os dispositivos eletrônicos e os textos midiáticos transformaram a interação social, especialmente para os nascidos na era digital. No entanto, não é correto presumir



que essa geração nasceu com habilidades automáticas para usar as mídias. Além de operar dispositivos, é crucial lidar com as habilidades de leitura e produção textual nos meios digitais. Mesmo que uma criança saiba manusear a tecnologia, nem sempre está preparada para responder aos estímulos e discursos midiáticos. Daí a importância do letramento midiático nas competências de Língua Portuguesa indicadas pela BNCC, que abrange os jovens de todo o território nacional.

Destacamos que o letramento midiático é relevante não apenas para a Língua Portuguesa, mas também para as competências transversais, que influenciam várias áreas de conhecimento. Isso inclui a interpretação de textos científicos populares e a compreensão de gráficos nutricionais em rótulos de alimentos, uso de produtos, interpretação de propagandas, entre outras tarefas do cotidiano.

### Considerações finais

O letramento midiático tem ajudado a entender as mensagens midiáticas, envolvendo aspectos gramaticais e semânticos. Essas mensagens influenciam a visão de mundo e a participação das pessoas, principalmente se considerarmos estudantes jovens em formação do senso crítico. A compreensão crítica requer habilidades do estudo das mídias, que não apenas transmitem valores e ideologias, mas também as constroem através do discurso.

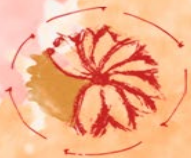
Neste artigo, nosso objetivo foi analisar como a seção de língua portuguesa aborda o letramento midiático por meio dos eixos de ler, escrever e participar (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020). Esses eixos promovem a interpretação de dados, a produção responsável de conteúdo e a participação equilibrada nos meios digitais, dada a relação da língua portuguesa com a interpretação e produção de conteúdos, essenciais para o dia a dia. Averiguamos que, embora o termo “letramento midiático” não seja explicitamente citado na seção de língua portuguesa para o ensino médio, suas características estão presentes mediante a análise de textos e a reflexão sobre o uso do digital. Além disso, as competências do texto orientador abrangem múltiplos eixos simultaneamente, funcionando de forma integrada, como as habilidades de letramento midiático atuam no cotidiano. Acreditamos que, ao promover um ensino que incorpore a ambiência digital, é possível mitigar danos causados por informações falsas, possibilitando uma compartilhamento colaborativo e responsável de informações pela sociedade.

### Referências

BARBOSA, Jacqueline; RIBEIRO, Victor Schlude. Multiletramentos. **Site Tecnologias, letramentos, ensino.** (s.d.). Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/>. Acesso em 18 de out. de 2021.

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

BRASIL. **Ministério da Educação.** Ensino Médio-perguntas e respostas. Brasília, 2018. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 28 mar. 2023.



BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, pág. 37-58, 2010.

GABRIEL, Martha. **Você, eu e os robôs**. São Paulo: Atlas, 2018.

FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. **Guia da educação midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

JAVORSKI, Elaine et al. O público jovem e os processos de informação em desertos de notícias. **Revista Cambiassu**, Belo Horizonte, v.17, n.29- p.141-158, Jan-Jun. 2022. Disponível em: [periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cambiassu/article/view/19087](http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cambiassu/article/view/19087). Acesso em 21 mar. 2023.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2006

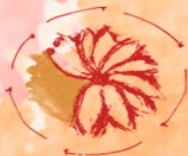
KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan; KOTLER, Philip. **Marketing 5.0: Tecnologia para a humanidade**. Rio Janeiro: Sextante, 2021.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORALES, Juliana. Novo Ensino Médio: o que motivou a mudança, como vai funcionar, desafios. Site **Guia do Estudante**, 2023. Disponível em: [guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/novo-ensino-medio-o-que-motivou-a-mudanca-como-vai-funcionar-desafios/](http://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/novo-ensino-medio-o-que-motivou-a-mudanca-como-vai-funcionar-desafios/). Acesso em 12 abr. 2023.

POSETTI, Julie; BONTCHEVA, Kalina. Infodemia: a desinformação e a alfabetização midiática no contexto da COVID-19. **Panorama Setorial da Internet**, v. 13, 2021.

SOARES,, Magda. Letramento. Verbete. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Acesso em 27 mar. 2023.



## PARA QUE NÃO SE ESQUEÇAM

Amanda Mendonça Rodrigues<sup>1</sup>

### Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

#### Texto completo

Todos(as) nós temos memórias do período da escola. Algumas delas agradáveis e cercadas de amizades, brincadeiras e novas descobertas. Outras, nem tanto. Mas todos(as) nós as temos. Isso acontece porque formamos uma gama de sujeitos frutos de uma “sociedade que integra a civilização dominante, de matriz ocidental, cristã, capitalista-industrial” (DANOWSKI e CASTRO, 2014, p.12) que tem a escola como fonte hegemônica da transmissão de saberes.

O papel da escola está tão incrustado em nós, que se torna difícil conceber uma infância sem pensar na relação aluno-professor, como se o nosso *ethos* passasse intimamente pela escola. Nossa formação como cidadãos, sujeitos e indivíduos passa pela escola (Tassinari, 2009). Os conhecimentos apreendidos que formam os sujeitos que hoje conduzem a sociedade citada por Déborah Danowski e Viveiros de Castro (2014) são os que no passado foram feitos na escola. Isso significa que fomos condicionados a uma forma de aprender e a uma lista de conteúdos escolhidos por pessoas que também foram formadas por essa instituição, salvo algumas escolas que, por teimosia, ainda persistem em uma educação que conduz o sujeito para um lugar mais questionador da sua própria existência.

Porém, viver em um país continental, deveria abrigar em nós uma capacidade intrínseca de enxergar as diferentes formas de aprender que nele residem. O que aconteceu foi que fomos condicionados a considerar que aprender acontece de uma única forma. Segundo Quijano<sup>2</sup> (2014) a partir da constituição da América Latina<sup>3</sup>,

o emergente poder capitalista se fez mundial, seus centros hegemônicos se localizam nas zonas situadas sobre o Atlântico - que depois se identificaram como Europa -, e como eixos centrais de seu novo padrão de dominação se estabelecem também a colonialidade e a modernidade<sup>4</sup> (QUIJANO, 2014 p. 286)

Ou seja, a colonização fez com que a distribuição dos saberes considerados válidos ficasse concentrada nos países situados ao norte do globo, isto é, Europa e posteriormente, Estados Unidos. Quijano chama este fenômeno de Colonialidade do Saber.

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. amanda.rodrigues@edu.pucrs.br

2 Sociólogo peruano conhecido por cunhar o termo “colonialidade do poder”. Para saber mais ver QUIJANO, Aníbal; PALERMO, Z.; QUINTERO, P. Aníbal Quijano. **Cuestiones y horizontes, una antología esencial**, 2014 e SEGATO, Rita Laura. La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda, 2021.

3 Para aprofundar sobre o tema da criação da América Latina ver os escritos de Arturo Ardao 1986, 1993 e John L. Phelan, 1993.

4 Todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas por mim.





Porém, em um país que comporta 26 estados, um distrito federal e mais de 260<sup>5</sup> etnias indígenas resiste e prova que há diferentes formas de transmitir os conhecimentos de uma geração à outra.

A questão que se torna a catalisadora deste trabalho que proponho é: e as sociedades que não têm na escola sua principal fonte e forma de saber? Que sujeitos formam e, mais objetivamente, como se formam? Ao longo deste texto, apresento alguns exemplos de comunidades indígenas que apresentam formas de pedagogias nativas para as transmissões intergeracionais das trocas de saberes, retirados em sua maioria de pesquisas etnográficas feitas por pesquisadores de todo o Brasil. O critério para seleção desses “povos de papel” foi a presença clara de pedagogias nativas. O termo *pedagogias nativas* foi cunhado pela pesquisadora Antonella Tassinari (2007) e diz respeito às formas intencionais ou não dos ensinamentos realizados pelos mais experientes das comunidades indígenas, adultos ou crianças, desde que sejam sujeitos detentores de saberes em interação com outros sujeitos que não são donos desses saberes. Essa ideia acompanha e traduz muito do que tem sido observado por mim em momentos de aproximação do campo em que pretendo realizar o trabalho etnográfico, que tem como objetivo compreender o fenômeno de ensino dos Mbyá-Guarani de uma aldeia específica de Porto Alegre, que abriga em seu interior uma escola indígena regular.

## Garantias

Nosso país, por ter dimensões continentais, abriga em si uma grande variedade de culturas e saberes. Ao visitar, através de leituras, o território brasileiro na busca de diferentes pedagogias nativas, me deparei com a palavra *garantir* empregada com sentidos distintos em duas comunidades, confirmando essa variedade linguística que está impregnada nas diferentes populações. Utilizarei ela aqui para mostrar duas concepções de transmissão de saberes culturais de uma geração para outra.

Segundo a autora Tassinari (2015) podemos observar o lugar que os aprendizados culturais das famílias agricultoras do Paraná, do município de Turvo, ocupam através de alguns exemplos cotidianos. Identificados como “misturados” a população dos faxinais apresenta ascendências diversas, entre elas alemã, portuguesa e kaingang. Nessa comunidade há uma intenção real das famílias em *garantir* que as crianças aprendam aspectos culturais fundamentais para perpetuação de seu povo e para o desenvolvimento de habilidades necessárias para sobrevivência nos faxinais. As pedagogias nativas, termo usado pela autora, estão presentes nas práticas diárias das famílias, quando, por exemplo, um menino pede uma bicicleta de presente e o pai lhe oferece um porco para cuidar. Segundo o pai, ao cuidar do porco, o menino deverá calcular qual a quantidade de ração que o animal precisará por dia para crescer e se desenvolver bem, acordar cedo para alimentá-lo e por fim, por quanto dinheiro deverá vendê-lo. Dessa forma, a criança pode compreender todos os processos de aquisição de recurso para comprar a bicicleta, que de fato comprou. Ainda de acordo com a autora, as famílias entendem que as habilidades necessárias para as práticas dos processos produtivos só ocorrem por meio da experimentação. Logo, desde cedo, as crianças e os mais jovens são incentivados a participarem de alguma forma das tarefas. Crianças pequenas podem arrancar os cabinhos das ervas que serão vendidas, por exemplo.

5 Número aproximado retirado do site [https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos)



Há nessa comunidade uma espécie de progressão de atividades de acordo com as idades das crianças. À medida em que vão crescendo, as tarefas vão se tornando cada vez mais complexas, mostrando um conhecimento inato da comunidade em relação à progressão das capacidades das crianças de acordo com o crescimento. A progressão das tarefas de acordo com as idades pode ser encontrada em diversas comunidades, porém, nesta especificamente, há a progressão atrelada à intencionalidade dos adultos na maneira de ensinar.

Os adultos aqui, têm de forma clara a intenção de ensinar de uma geração para outra os saberes necessários para manutenção dessa comunidade de forma que este, e outros vários saberes, sejam *garantidos*. Embora o termo *garantia* tenha sido relacionado à sobrevivência dos saberes, analiso que seja uma sobrevivência voltada para o corpo físico, porém também pode ser relacionada à sobrevivência da comunidade como um todo, como cultura, já que os sujeitos que não obtiverem esses saberes, dificilmente conseguirão realizar a manutenção da vida nestes locais.

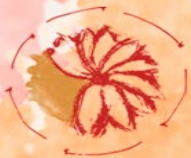
O uso da palavra *garantia* pode carregar todo o sentido da relação ensino-aprendizado dessa comunidade. De forma em que temos uma comunidade que se preocupa em ter garantias de que seu conhecimento perpetuará, pelo menos, até a próxima geração.

Outro exemplo de garantias, mas que pode ser relacionada a um lado diferente, talvez oposto aos faxinalenses do município de Turvo no Paraná, são os ribeirinhos do Baixo Tapajós, estudados pela antropóloga Chantal Medaets. Aqui, os aprendizes só podem se arriscar a fazer algo se garantirem que já sabem fazer, que não darão trabalho ao seu mestre, no sentido do mestre ter que refazer a tarefa feita de forma considerada incompleta ou “mal feita” pelo aprendiz. Não é encontrada, por parte do mestre uma postura de realizar a tarefa com gestos mais lentos ou cuidadosamente executados para que o aprendiz apreenda os conhecimentos “ali, tudo se passa como se a finalidade primeira da participação das crianças não fosse a aprendizagem, mas a tarefa bem feita” (MEDAETS, 2021 p. 204).

Medaets (2011), traz que três expressões utilizadas pela comunidade formam as unidades de sentido dos aprendizados e ensinamentos no Baixo Tapajós. São elas: *Não aprendi de ninguém; Só de olhar já sabe fazer; Tu garante?*. Cada uma delas traz pistas de como essa comunidade se relaciona com as transmissões de saberes de uma geração para outra. A primeira, *não aprendi de ninguém*, segundo a autora, tem relação com a conquista do aprendizado. Já que não há, aparentemente, a intenção clara dessa transmissão, o aprendiz toma para si o papel de captador deste saber.

A segunda expressão, *só de olhar já sabe fazer*, tem relação com a parte do corpo que é evidenciada nesse processo, os olhos. Também, evidencia e, de certa forma, glorifica, o aprendiz que não precisa errar várias vezes ao realizar as tentativas, ele olha, e esse processo pode levar anos.

A terceira expressão, *tu garante?*, foi a que acendeu em mim a conexão entre o povo dos faxinalenses. Segundo a autora, os aprendizes só podem se colocar a fazer uma atividade se garantem a boa execução dela. Ao contrário disso, se acabam se colocando em situações que não dominam a atividade viram motivo de chacota. Diversas situações são trazidas pela autora a partir do seu diário de campo, mas uma especificamente,



pode nos fazer estranhar, especialmente por sermos sujeitos formados pela instituição escolar. A autora conta que

[Geanderson, 2 anos e meio] vendo sua mãe, seus irmãos mais velhos e um casal de vizinhos com seus filhos se colocarem à sombra do cajueiro para descascar mandioca, foi, por iniciativa própria, até sua casa buscar uma faca para participar da “descasca”. De volta com uma faca de cozinha pequena nas mãos, sentou-se do lado da irmã, Geslaine (7 anos) [...]. Durante alguns minutos ninguém se envolveu com suas ações. Mas, sem que eu percebesse qualquer mudança, num determinado momento sua mãe olhou para ele e tirou-lhe abruptamente a faca das mãos. “Mas! Diz que olha só o Geanderson...”, disse ela então em tom de deboche, imitando os gestos do menino de maneira exageradamente desajeitada (MEDAETS, 2021 p. 204)

Para os sujeitos, nós, formados por uma instituição que trabalha de forma em que tudo é ensinado e depois tudo é cobrado por meio de provas, estranhamos as formas em que as pedagogias nativas se manifestam com essa comunidade do Baixo Tapajós. Poderíamos até, pensar que essa é uma forma de acabar com os conhecimentos dessa população, tais como a pesca, a fabricação de barcos, a torra da farinha, porém, Medaets nos traz que é justamente ao contrário que ocorre aqui. Os aprendizes vivem este processo como um desafio e isso acaba trazendo força para o que deve ser executado.

A palavra *garantir* no sentido dos ribeirinhos do Baixo Tapajós da pesquisadora, está em outra ponta, em relação aos faxinalenses de Turvo. Enquanto os adultos faxinalenses trabalham para que as crianças aprendam suas tarefas desde cedo para garantir que elas estarão presentes, os ribeirinhos do Baixo Tapajós, esperam que os aprendizes só se arrisquem nessas atividades se se garantirem este saber antes de fazer. É o antes e o depois. Uma comunidade ensina para garantir, a outra espera que tenham o aprendizado garantido sem uma metodologia esperada por nós.

### **A costura com o campo que se inicia**

Para utilizar o termo *cunhado* pela autora Tassinari (2007), a questão que dialoga com os trabalhos escolhidos é como as pedagogias nativas estão presentes na comunidade da Tekoá Anhetenguá, aldeia Mbyá-guarani, localizada no bairro Lomba do Pinheiro, Zona Leste da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Em relação ao espaço didático que as práticas culturais ocupam, a escolha dos trabalhos para o diálogo anteriormente feito também teve como objetivo selecionar comunidades em que a escola não ocupa um lugar hegemônico de fonte de conhecimentos, por entender que este espaço é atravessado por distintos interesses e, muitas vezes, atua como fonte colonizadora dos saberes. Em contrapartida, a aldeia em que me proponho conviver durante (e não só) o percurso deste trabalho, abriga uma escola em si. O trabalho de Carreira (2015) traz uma mirada etnográfica para um possível sentido que a escola ocupa em comunidades guaranis de Porto Alegre. Sem querer generalizar as populações indígenas e guaranis da capital do Rio Grande do Sul e região metropolitana, mas buscando um fio condutor que possibilita uma compreensão sobre os sentidos que a escola pode ocupar nestes espaços e cultura, proponho pensar que a comunidade com que me ponho a construir este trabalho também tem uma concepção de escola que se relaciona com a luta que os guaranis enfrentam se apropriando do mundo dos



brancos e suas burocracias, a fim de que possam garantir seus direitos e conviver de forma harmônica com a sociedade urbana que, de certa forma, engole mais um pouco, o modo guarani de viver (Carreira, 2015).

Tassinari (2007) aponta que muito foi explorado nas pesquisas com as populações indígenas da América do Sul em relação ao tema de “fabricação de corpos” e que a população demonstra preocupação com a educação dos corpos, tendo a uma aprendizagem direcionada para mostrar como as coisas são feitas. “Por isso, há muito pouco recurso à palavra, o que não deve ser confundido com um mero ‘aprender fazendo não-sistematizado’” (TASSINARI 2007 p. 17). O primeiro desenho de uma pedagogia nativa que pode ser encontrado aqui é o pouco recurso da fala. Para dialogar com o que a autora traz, compartilho os levantamentos metodológicos de transmissão de saberes iniciais que tive ao conviver com os guaranis. Ouvir, prestar atenção e esperar com paciência as longas pausas nas falas foi um desafio. Longas para mim, sujeito fruto de uma educação ocidental em que muitas vezes falar ocupa um espaço maior do que ouvir. Ao me aproximar dos sujeitos da comunidade Tekoá Anhetenguá, pude conversar com Sérgio, filho do cacique Cirilo, que acolheu a proposta deste trabalho e que gentilmente apoia o cultivo das minhas relações com a aldeia. Nas nossas primeiras conversas, era comum eu tentar preencher os vazios que apareciam na sua fala. Em um certo momento, Sérgio me contou que os guaranis falam pouco e que o juruá<sup>6</sup> precisa aprender a escutar com o corpo e não só com os ouvidos. Aqui podemos pensar em uma relação com a comunidade do Baixo Tapajós estudada por Chantal Medaets. Uma possibilidade para compreensão do aprendizado ocorrido através do *só de olhar já sabe fazer* é que pode ser que o tipo de olhar que é feito por esses aprendizes seja o olhar e ouvir como Sérgio relata sobre os guaranis. É um escutar/olhar com todo o corpo e não só com os olhos e ouvidos. A partir deste momento, comecei a prestar mais atenção ao meu corpo e à fala de Sérgio. Aprendizado esse que apresenta relação com o que Cohn (2002) relata ao falar sobre os Xikrin, enfatizando que os ouvidos são de fundamental importância para alguns aprendizados e que, por esse motivo na concepção desse grupo, as crianças muito novas não conseguem apreender alguns conhecimentos, já que seus órgãos devem ser produzidos num sentido de devir Xikrin. O corpo das crianças guaranis também tiveram especial atenção da minha parte nesse contato inicial. Pés quase sempre descalços ou pouco cobertos, mesmo com temperaturas relativamente baixas, os corpos soltos e livres, sem um adulto constantemente interferindo nas suas formas de se locomover e atuar no espaço.

Neste período pré-campo, ao realizar uma outra visita até a Aldeia, pude perceber também indícios de pedagogias nativas nessa população. Ao conversar com Sérgio novamente ele relatou que há uma luta diária para manter viva algumas práticas culturais, mesmo sob poucos recursos, em uma aldeia que está praticamente “engolida” pelo contexto urbano

Nós não temos água suficiente para construir nossas casas de barro com palha. Por isso, somente a nossa *opy*<sup>7</sup> é feita dessa forma. Nós não temos plantações aqui, compramos nossa comida no supermercado. Nossa caça e nossa pesca não existem. Por isso, fazemos armadilhas e ensinamos às nossas crianças

6 Não-indígena na língua Mbyá-guarani.

7 *Opy* na língua Mbyá Guarani significa casa sagrada, ou seja, lugar em que os rituais sagrados são realizados.



como fazer, para que não esqueçam. Se alguma coisa acontecer e não pudermos comprar no mercado, temos o conhecimento para nos manter.<sup>8</sup>

O que se pode observar aqui é o indício dessa pedagogia nativa, ou seja, a intencionalidade nos processos de aprendizagem pode estar relacionada à construção de casa, feitura de artesanato justamente *para que não se esqueçam*, frase que dá título a este trabalho, isto é, a produção desses objetos e lugares culturais para que as próximas gerações tenham este conhecimento. Uma outra proximidade às duas comunidades relatadas anteriormente é que Sérgio traz a possibilidade de alguma catástrofe relacionada a falta de abastecimento possa ocorrer. Quando ele diz que “Se alguma coisa acontecer e não pudermos comprar no mercado, temos conhecimento para nos manter” tem relação com a tentativa de garantir o conhecimento da terra, da pesca, do plantio, da construção para as outras gerações.

### **Conclusão – o tecido que se faz**

Como foi apresentado, nessas poucas páginas, há uma variabilidade dos processos de ensino no território brasileiro. Se expandirmos para América Latina, provavelmente, essa variedade aumente. A pergunta que fica é por que insistimos em uma educação que age como um grande cobertor, homogêneo para todas as crianças brasileiras, sendo que o encontrado é uma singular colcha de retalhos?

### **Referências**

CARREIRA, Luiz Fernando Stumf. **Os Mbyá vão à escola: uma etnografia sobre os sentidos da escola na aldeia da Estiva**. 2015. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, p. 117-149, 2002.

MEDAETS, Chantal. Você garante?. **Reflexões sobre as práticas de transmissão e aprendizagem no Baixo Tapajós, Amazônia brasileira**, 2011.

MEDAETS, Chantal. A aprendizagem vista pela antropologia: reflexões a partir de uma etnografia na região do Baixo Tapajós. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, p. 191-222, 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial**. Clacso, 2014.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Telus**, pág. 11-25, 2007.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a sociedade contra a escola. **33º Encontro Anual da Anpocs**, Caxambu-MG, 2009.

<sup>8</sup> Trecho retirado do meu caderno de campo.



Evento híbrido

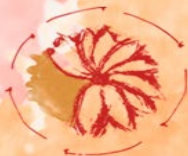
III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, p. 141-172, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo; DANOWSKI, Déborah. **Há mundo por vir. Ensaio sobre os medos e os fins**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.



## PROJETO BROCANTES: UMA PESQUISA DE ARQUIVOS ESCOLARES

Andrea Daniela Amaya Salamanca<sup>1</sup>

Ketlin da Fonseca de Siqueira<sup>2</sup>

Angélica Vier Munhoz<sup>3</sup>

### Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

#### Introdução

O Projeto Brocantes: palavras e coisas da Escola, aprovado pelo edital CNPq 09/2022- Bolsas de produtividade em pesquisa- PQ2, está vinculado ao Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Também conta com pesquisadores parceiros de outras três instituições nacionais: Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

O projeto em tela, tem como propósito compreender o que produzimos enquanto documentos escolares nas últimas dez décadas, assim como produzir um arquivo digital a fim de dar visibilidade aos documentos e papéis escolares, oriundos de vidas produzidas pela escola. Para tal feito, busca se aproximar da noção de arquivo, de Michel Foucault.

#### O arquivo foucaultiano

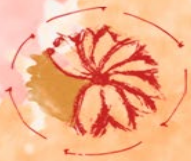
De modo geral, o arquivo pode ser compreendido como um grande continente de armazenamento de acesso a informações; nessa perspectiva, ele está ligado ao âmbito de preservação da memória, na medida em que funciona como um centro metabolizador de dados e fatos. Porém, se lançarmos mão de uma ideia de arquivo menos restritiva e nos aproximarmos da noção de arquivo, cunhada por Michel Foucault (2008), entenderemos que o arquivo não pode ser compreendido em uma perspectiva determinista.

Em um primeiro momento de sua obra *Arqueologia do saber* (2008), Foucault apresenta o arquivo como o elemento que designa o sistema de enunciabilidade do enunciado ou que define o sistema que rege seu aparecimento e afirma “O arquivo é a lei do que pode ser dito, é a massa das coisas ditas em uma determinada época, os limites do dizível” (FOUCAULT, 2008, p.152). Mas nessa mesma obra, o autor

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Jornalismo, Bolsista de iniciação científica (BIC)/Univates do Grupo CEM, andrea.salamanca@universo.univates.br.

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Psicologia, Bolsista de iniciação científica (BIC)/Univates do Grupo CEM, ketlin.siqueira@universo.univates.br

3 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).



acrescenta: “O arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa”. (FOUCAULT, 2008, p.152). Então, “o arquivo é, mas também o arquivo faz” (FOUCAULT, 2000, p. 145), ou seja, não é só o que pode ser dito em determinada época, mas também a apropriação disso no presente. O arquivo define o que merece ser conservado – e o que merece ser esquecido.

Para Foucault (2015), entre o arquivo e o fato, entre o arquivo e o acontecido, não há uma verdade absoluta, mas lacunas que mostram a impossibilidade de se reconstruir o passado. São essas lacunas que permitem a ativação, atualização e reinvenção da própria potência do arquivo. Daí decorre que o arquivo não pertence ao passado, mas ao presente e ao futuro. Nessa perspectiva, Derrida (2001, p.88) afirma que “o arquivista produz arquivo, e é por isso que o arquivo não se fecha jamais. Abre-se ao futuro”. Tal produção do arquivista está implicada na repetição, cujo procedimento é a atualização do conteúdo arquivado.

Foucault além de tomar o arquivo como um objeto de seus estudos, também era um arquivista. Marlon Salomon (2019), relata que, do início dos anos 1970 ao início da década seguinte, uma prática particularmente inusitada marcou o trabalho filosófico de Michel Foucault: a edição e publicação de textos e documentos de arquivos. Em 1973, Foucault publicou o memorial de Pichon Rivière- um camponês parricida que havia degolado sua mãe, sua irmã e seu irmão - em um volume ao qual acresceu as peças judiciais que compunham o caso e artigos da imprensa a seu respeito. Em 1977, Foucault traduziu e publicou extratos do livro do libertino inglês autor de *My Secret Life*<sup>4</sup>. No ano seguinte, em 1978, editou o volume que reunia as lembranças de *Herculine Barbin*, num pequeno dossiê que juntava documentos relativos ao estranho destino deste hermafrodita do século XIX. Esse dossiê foi publicado na coleção dirigida por Foucault, intitulada *As vidas paralelas*<sup>5</sup>. Nessa mesma edição, foi publicada *A vida dos homens infames* - texto que inicialmente foi escrito para ser a introdução do que depois viraria o livro *Le désordre des familles*<sup>6</sup>. Em 1982, com Arlette Farge, Foucault publicou *Le désordre des familles. Lettres de cachet des Archives de la Bastille* - o livro provavelmente menos lido, citado e conhecido de Foucault, dedicado a exumar e publicar as *lettres de cachet*, expedidas com selo real e pertencentes aos arquivos da Bastilha.

Para Salomon (2019), era a primeira vez que Foucault se envolvia com trabalhos dessa natureza – a edição e publicação de textos não filosóficos de anônimos desconhecidos. Para o projeto de edição das cartas, que antecederam tal livro, *Le désordre des familles. Lettres de cachet des Archives de la Bastille*, Foucault anunciava que não faria uma análise interna desse arquivo, mas publicaria na forma como as havia tomado originalmente, sem explicações ou comentários, de modo que não perdessem a intensidade que ele havia sentido ao lê-los pela primeira vez. Assim, no início do texto *A vida dos homens infames* (2015), Foucault afirma: “Este não é um livro de história [...]. É uma antologia de existências. Vidas de algumas linhas ou páginas, infortúnios ou aventuras sem número, recolhidas numa mão-cheia de palavras.”

4 ANÔNIMO. *My secret life. Récits de la vie sexuelle d'un anglais de l'époque victorienne* [extraits]. Paris: Les Formes du Secret, 1977.

5 Michel Foucault republicou as memórias de Herculine Abel na sua coleção *Vies Parallèles*.

6 FOUCAULT, Michel; FARGE, Arlette. *Le désordre des familles. Lettres de cachet des Archives de la Bastille*. Paris: Gallimard/Julliard, 1982.





(FOUCAULT, 2015, p. 199). E segue, “eu quis que se tratasse sempre de existências reais: que se pudessem dar-lhes um lugar e uma data: que por trás desses nomes que não dizem mais nada [...] houvessem homens que viveram e estão mortos” (FOUCAULT, 2015, p. 202). Foucault estava olhando para personagens que “nada tendo sido na história, não tendo desempenhado nenhum papel apreciável nos acontecimentos ou entre as pessoas importantes, não tendo deixado à sua volta qualquer traço que possa ser referido, não têm e nunca mais terão existência a não ser no abrigo precário das palavras” (FOUCAULT, 2015, p. 205). Por isso, o autor admitia: “esse livro não convirá aos historiadores” (FOUCAULT, 2015, p. 201). O projeto original das cartas régias foi feito por Foucault como um estudo sistemático dos documentos e não havia nenhum tipo de interpretação. Contudo, o seu objetivo original de publicá-los, sem explicações ou comentários, mudou a partir de seu encontro com Arlette Farge. Foucault havia lido o livro de Farge, *Vivre dans la rue de Paris* (1979) e a convidou para trabalhar com ele na edição do livro *Le désordre des familles. Lettres de cachet des Archives de la Bastille*. Foucault sabia que ao convidar Farge, poderia contar com o apoio de uma especialista nos arquivos judiciais do século XVIII. Mas também sabia que esse convite o afastaria do projeto original anunciado em 1977 e que talvez não pudesse mais dizer “esse não é um livro de história” (SALOMON, 2019, p. 239).

O que estava em jogo na arquivologia foucaultiana não era interpretar o seu acervo, também não era uma fenomenologia dos rastros, mas uma análise do tipo de estratégia de poder que torna possível o arquivo como saber. Portanto, não era uma hermenêutica ou uma analítica, mas uma exposição dos documentos de arquivo que interessavam à Foucault. (SALOMON, 2019). Por isso, ele não via nos documentos uma obscuridade que fosse preciso iluminar, mas um clarão cuja intensidade era preciso reestabelecer (SALOMON, 2019). Assim, o seu projeto arquivístico vai na contramão a um dos principais dogmas do pensamento histórico do século XX, segundo o qual os documentos e as falas “por si só não dizem nada enquanto que o trabalho do historiador não os faça falar” (CASSIRER apud SALOMON, 2019, p. 249). Daí a necessidade de mobilizar “uma arte especial de interpretação, uma hermenêutica histórica” para “iluminar essa escuridão” (SALOMON, 2019, p.249). Para Foucault, segundo Salomon (2019, p. 249), não se tratava de “reconstituir, a partir do que dizem estes documentos [...]. Tratava-se não mais de “interpretá-lo”, de “determinar se diz a verdade” ou “seu valor expressivo”, mas de “trabalhá-lo no interior e elaborá-lo”. Em vez de interpretar os documentos e fazê-los dizer o que não dizem, Foucault transformava os documentos em monumentos e os descrevia em seus próprios contornos e materialidade. Tal prática constituía, para Foucault (1979), um dos princípios fundamentais do arquivo.

Se interpretar é colocar lentamente em foco uma significação oculta na origem, apenas a metafísica poderia interpretar o devir da humanidade. Mas se interpretar é se apoderar violentamente de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em outro jogo e submetê-lo a novas regras, então o devir da humanidade é uma série de interpretações. E a genealogia deve ser a sua história: história das morais, dos ideais, dos conceitos metafísicos, história do conceito de liberdade ou da vida ascética, como emergências de interpretações diferentes” (FOUCAULT, 1979, p. 26)



Diante disso, é possível compreender que Foucault não interpretava as suas fontes, mas as colocava em proximidade, às conjugava, traçava as suas repetições, ondulações, séries. Não buscava nenhuma verdade, mas permitia transportar a relação que o documento tinha com a verdade. Na realidade, Foucault movimentava de um jeito particular o arquivo, fazendo os documentos falarem - não o que já está dito, mas como algo é dito (em que momento, de que modo). Como diz Arlette Farge (2009, p. 35) “o arquivo não diz a verdade, mas ele diz da verdade”.

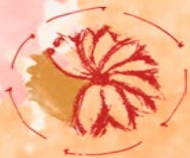
Conhecer as maneiras como Foucault operava com os seus arquivos, nos ajuda a compreender como realizar uma pesquisa arquivística ao modo foucaultiano. Podemos mesmo dizer que a materialidade dos arquivos de Foucault nos mostra muito sobre as suas maneiras arquivísticas de trabalhar. Isso porque para Foucault, o pensamento nunca é independente das condições materiais, cronológicas, espaciais e institucionais de sua produção.

### **O que e como arquivamos?**

Durante os anos escolares, produzimos todos os tipos de papéis, de documentos, escolares. O que fizemos com isso? Onde ficaram esses materiais produzidos, circulados? Onde os arquivamos? Arquivamos? Trata-se de documentos institucionais que contam uma genealogia da escola (ofícios, circulares, projetos, atas, etc.), mas também de papéis que dizem de uma vida singular daqueles que passaram pela escola. E sabemos que nenhuma vida passa pela escola sem que determinadas impressões fiquem registradas. Isso diz respeito às inscrições no corpo individual, mas também aos registros em papéis que nomeiam aquele corpo, o avaliam, mostram o que ele faz, como age, etc. São provas, boletins, pareceres, cartas, desenhos, bilhetes, recados, agendas, cartazes, entre tantos outros papéis escolares que, de algum modo, nos subjetivaram. Trata-se, portanto, de uma produção curricular e como nos lembra Silva (2001, p.27), “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”. Assim, por meio de práticas curriculares, produzimos tramas múltiplas que se constroem entre práticas subjetivas, culturais, sociais e políticas. Em um artigo chamado *Arquivar a própria vida*, o filósofo francês, Philippe Artières, afirma:

A constituição pelo indivíduo de arquivos pessoais, longe de restringir e de circunscrever, é formidavelmente produtiva. Enquanto alguns poderiam crer que essa prática participa de um processo de sujeição, ela provoca na realidade um processo notável de subjetivação. [...] Em suma, um dispositivo de resistência. (ARTIÈRES, 1998, p. 32).

Artières (1998), comenta que passamos o tempo a arquivar nossas vidas: arrumamos, desarrumamos, classificamos, reclassificamos, mas também omitimos, rasuramos, damos destaques a algumas coisas, as guardamos, esquecemos outras. Para o filósofo (1998), arquivar a própria vida é uma prática de si. Podemos arquivar fragmentos de nossas vidas em cartas, diários, fotografias, vídeos, mas sobretudo arquivamos nossas vidas na memória do corpo. E novamente citamos Artières (1998, p. 13) ao indagar: “O que é um curriculum senão o inventário dos nossos arquivos domésticos?” E em seguida, o autor nos lembra:



Quando entramos para escola primária, a professora nos convida a mantermos nós mesmos os nossos arquivos. Na segunda-feira de manhã, a redação trata do fim de semana que passou. Devemos dizer o que fizemos, o que vimos. Na quinta-feira a coisa recomeça, e devemos escrever aos alunos de uma outra escola, declinar nossa identidade, dizer do que gostamos, o que detestamos, fazer o nosso autorretrato, passar na frente do espelho. (ARTIÈRES, 1998, p. 15).

### **As brocantes: o lugar dos papéis públicos**

Nas últimas décadas, vemos acontecer uma revolução arquivística, ou seja, a produção de novas práticas e usos sociais dos arquivos. Há um movimento de dessacralização dos arquivos, que se inicia a partir de 1990, na França, atingindo, posteriormente, o mundo inteiro. Uma massa de papéis até então destinada à lata de lixo ou aos porões ganha espaço em lugares de arquivamento e o “eu anônimo” entra na história (ARTIÈRES, 2011). Essa nova prática – a coleta, a conservação e a valorização de arquivos -, até então reservada aos arquivistas, é atribuída a uma nova figura, a dos “iniciadores de arquivo, que introduzem novas maneiras de apreender os documentos, considerando seu valor sentimental, mas também comercial” (ARTIÈRES, 2011, p. 102). Tal acontecimento produz novos modos de operar e se relacionar com arquivos, prática que se estende para além da pesquisa histórica e genealógica.

As *brocantes* ou *vide-grenier* – vendas de papéis velhos – tomam lugar nas cidades e vilarejos franceses, durante o período quente do ano, tornando-se o teatro de uma prática que se desenvolveu na última década, por conta, principalmente, de problemas econômicos. São feiras feitas nas calçadas, por pessoas comuns (não comerciantes) de objetos usados e quinquilharias, mas também de papéis velhos, “papéis sem importância” – *des petits papiers de collection* (cartas, cartões postais manuscritos, cadernetas, cadernos escolares, dossiês de papéis administrativos, fotografias), de indivíduos anônimos. “Vendem-se e compram-se à beira da calçada vidas insignificantes, que não deixaram aqui senão algumas palavras, e ali senão alguns sinais” (ARTIÈRES, 2011, p. 103).

### **Brocantes: papéis e coisas da escola**

O propósito da pesquisa “Brocantes: papéis e coisas da escola” é produzir um arquivo (ao modo de um repositório digital público), com papéis e documentos escolares, advindos tanto de vidas singulares (boletins, pareceres, cartas, desenhos, bilhetes, recados, agendas, etc.), quanto de documentos institucionais que contam uma genealogia da escola (ofícios, circulares, projetos, atas, etc.). Dito de outra forma, trata-se de papéis e documentos institucionais que dizem da escola, mas também de papéis e documentos que dizem de uma vida singular daqueles que passaram pela escola. Busca-se, portanto, por um lado, dar a ver o que foi produzido enquanto “palavras e coisas” da escola, a partir do início do século XX; por outro, pretende-se compreender o que produzimos, como produzimos, de que modo produzimos tais papéis, documentos, o quanto e o que disso ainda reverbera no presente. A escolha do ano de 1900 como corte, deve-se pela possibilidade de abarcar papéis de pessoas que frequentaram a



escola a partir do início do século XX, pois tais gerações ainda tiveram contato com as gerações atuais.

Certamente, a intenção não é encontrar uma natureza única nos papéis/documentos escolares, mas perceber as suas complexidades, as diferentes formas de pensá-los, as regularidades discursivas, somente possíveis de serem evidenciadas, quando nos distanciamos do discurso como realidade pronta.

### **Os procedimentos arquivísticos**

Um primeiro arquivo está sendo constituído a partir de papéis/documentos escolares recolhidos. Para isso, estão sendo feitos movimentos de divulgação do projeto, tanto nos meios digitais, redes sociais, e-mails às universidades e escolas; quanto na realização das *brocantes* – feiras públicas de recolhimento de papéis velhos, no caso, papéis escolares, considerando que os documentos escolares podem ser recolhidos de forma física ou digital.

Durante o período de um ano - início do projeto, no primeiro semestre de 2022 até o início do segundo semestre de 2023, foram realizadas em torno de 13 feiras, na cidade de Lajeado, Estrela e também em Nova Prata, cidade de abrangência de uma das universidades parceiras. Os materiais recolhidos são arquivados por meio de uma tabela de Excel, a partir das seguintes categorias: código do doador, nome do doador, link do arquivo (alojado no drive), descrição, ano, número de folhas, classificação, níveis, curso, instituição, observação, cidade, se o documento foi digitalizado ou não, se requer devolução do material físico, se foi uma doação física ou virtual e se esse documento pode ser publicado ou não. Cabe destacar que o doador assina um termo de autorização de uso das imagens e informações contidas nos papéis/documentos, assim como garantia de anonimato, quando for doado por terceiros.

Até o momento, o projeto já recebeu mais de 400 documentos, contabilizando um total de 48 classificações registradas, tais como: provas, boletins, vídeos, cartas, desenhos, bilhetes, recados, quadros, agendas, cartazes. Os materiais foram provenientes de 34 doadores, alguns físicos, outros, virtual. Na catalogação dos documentos, observa-se que são documentos de 35 cidades, provenientes de países como Brasil, Colômbia, Uruguai, Espanha, Chile, entre outros. Desses, 109 documentos são oriundos de Bogotá, totalizando 26,9% dos arquivos. Os demais, são advindos de cidades brasileiras, sendo a maior, a cidade de Estrela/RS, com 86 documentos, o que totaliza 21,6% dos registros.

Na categoria de níveis de ensino, encontramos 16 níveis, atualmente. No nível Ensino Superior, foram arquivados 22 cursos diferentes, como Pedagogia, Letras, Comunicação Social, Engenharia Civil, entre outros. Quanto às Instituições de Ensino, já foram registradas aproximadamente 60 instituições.

Após o processo de arquivamento dos materiais, será realizado o trabalho de leitura do arquivo. Nesse sentido, sabe-se que é preciso ler o arquivo muitas vezes, pois como afirma novamente Farge (2009, p. 64), “o essencial nunca surge de imediato”. Por fim, com os materiais coletados, arquivados e classificados, pretende-se criar um repositório digital, o qual poderá ser utilizado publicamente para fins de pesquisa.



## Considerações finais

Operar com arquivo, sob a ótica de Foucault, nos coloca em uma certa perspectivação, já que não estamos nos referindo a um depositário, cuja tarefa é salvaguardar um conjunto de informações referentes ao passado, mas a um arquivo vivo e aberto que se relaciona com o futuro, o que requer necessariamente a desmontagem e remontagem das matérias que nele habitam.

Desse modo, ao dar visibilidade ao que produzimos como documento escolar a partir do início do século XX, possibilitamos que as seguintes indagações sejam feitas: o que disto que produzimos, enquanto papéis/documentos, nas últimas dez décadas, diz hoje da instituição escolar?

Considerando que a investigação parte de uma perspectiva arquivística foucaultiana, certamente não há nenhuma pretensão de conduzir os resultados a uma suposta verdade ou a interpretar as fontes analisadas, mas colocá-las em proximidades, conjugá-las, buscar compreender as suas continuidades e descontinuidades. Nesse sentido, Aquino (2017, p.47), nos ajuda a pensar quando afirma que “é necessário enveredar pelo arquivo sem realizar interpretação dos textos selecionados, sem vasculhar por detrás ou além deles em busca de um sentido latente ou perdido, enfim, sem tentar legitimá-los ou os invalidar”.

Por fim, por meio do projeto, busca-se mostrar um conjunto de discursividades que regeram, em determinado tempo e espaço, a massa documental produzida pela escola. De outro modo, também pretende-se colocar em movimento novos espaços de pensamento, tal como o trabalho arquivístico foucaultiano nos ensina: endereçarmos ao arquivo para interrogá-lo e na medida do possível, reconstituí-lo (AQUINO & VAL, 2018).

## Referências

AQUINO, Júlio G. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.19 n.4 p. 669-690 out./dez. 2017

AQUINO, Júlio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n. 49, p. 41-53, 2018.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos históricos**. Trad. Dora Rocha. São Paulo: UNESP, 1998, n. 21. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/arquivar\\_a\\_propria\\_vida.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/arquivar_a_propria_vida.pdf)

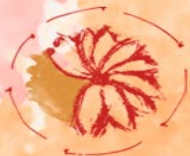
ARTIÈRES, Philippe. Monumento de papel: a propósito de novos usos sociais dos arquivos. In: SALOMON, Marlon (org). **Saber dos arquivos**. Goiânia: Ricochete, 2011.

DERRIDA, Jacques. Mal de arquivo: uma impressão freudiana. Tradução Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FARGE, Arlette. **Vivre dans la rue à Paris au XVIII siècle**. Paris: Éditions Gallimard, 1979.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Trad. Fátima Murad. São Paulo: Edusp, 2009.

FOUCAULT, Michel (Org.). **Herculine Barbin dite Alexina B**. Paris: Gallimard, 1978.



FOUCAULT, Michel. **Micropolítica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel; FARGE, Arlette. **Le désordre des familles**. Lettres de cachet des Archives de la Bastille. Paris: Gallimard/Julliard, 1982.

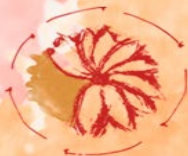
FOUCAULT, Michel. Michel Foucault explica seu último livro. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Trad. Elisa Monteiro. (Col. Ditos e escritos, II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 145-152.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: Estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p. 199 – 217.

SALOMON, Marlon. “Isso não é um livro de história”: Michel Foucault e a publicação de documentos de arquivos. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, p. 229-252, jan./abr. 2019. [www.revistatopoi.org](http://www.revistatopoi.org).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



## **O PENSAMENTO DE HENRI WALLON E PROJETO DE VIDA: APROXIMAÇÕES**

Autor: Márcia Murici Redivo Barbosa<sup>1</sup>

Orientador: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

### **Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino**

O estudo é o recorte de uma pesquisa de Mestrado cujo o tema principal é a construção do Projeto de Vida dos estudantes de uma escola pública do Estado do Espírito Santo, nesse viés investiga como está sendo reconhecido pela a escola e pelos estudantes esse novo componente curricular Projeto de Vida e quais as implicações na formação do jovem capixaba.

Este estudo tem como objetivo apresentar o quanto o conceito de formação do sujeito de Wallon está relacionado com os impactos na formação do Projeto de Vida do aluno, na compreensão da escola como espaço de interação, que colabora para a relação de troca entre o sujeito e os campos da experiência, perpassando do plano espontâneo para a intencionalidade promovido pelo o processo pedagógico. Como diz Ferreira e Acioly-Régnier (2010, p. 25), a escola é elemento fundamental no processo de desenvolvimento da pessoa completa.

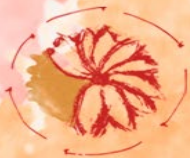
É uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, na qual analisaremos aspectos sociais da construção do Projeto de Vida, inserindo a compreensão de Henri Wallon na formação do sujeito como uma das vertentes investigativas.

Um dos aspectos dessa pesquisa é possibilitar a investigação da teoria de Wallon e a posição de destaque que ele dá para a afetividade como componente integrador do sujeito no ambiente social que o constitui, numa relação de reciprocidade entre o indivíduo e objeto, onde ambos serão protagonistas no processo de desenvolvimento, eles se constroem e constrói o outro ao mesmo tempo em uma simbiose constante.

Henri Wallon, pesquisador francês, em a sua trajetória profissional, era formado em Medicina, Filosofia e Psicologia, e fez grandes contribuições para a sociedade moderna no estudo do desenvolvimento humano e formação da personalidade. Sua teoria interacionista, tem raízes no materialismo-histórico e dialético, ele concebe o desenvolvimento nas relações sempre novas entre um ser e um meio que se modificam reciprocamente (Coutinho e Moreira, 1992, p. 161).

O renomado cientista apresentou ao mundo uma teoria que unia o físico e social como fatores que impulsionam o desenvolvimento cognitivo e as características do indivíduo, eles estão intimamente relacionados num movimento de trocas constantes. Para Wallon a afetividade era muito importante, ele considerava-a um fator

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo/CEUNES, Mestrado em Ensino na Educação Básica, redivomurici@gmail.com.



preponderante para o desenvolvimento do eu social, e isso acontecia logo nos primeiros momentos de vida, no ato da alimentação. Silva diz que:

A emoção, tornada consciente, atravessada pelo conteúdo e pelas significações dadas pela cultura, torna-se afetividade. A afetividade perdeu, por sua vez, a evidência das alterações orgânicas (proprioceptivas ou interoceptivas), mas integrou-se ao desenvolvimento e construção do eu e do mundo externo, dando um “colorido” a essas manifestações (2007, p. 12).

Assim o indivíduo estabelecia uma afetividade primeiro com quem cuidava dele nos primeiros momentos de vida e essa afetividade era processada para outras experiências pela vida inteira. Segundo Cerisana (1997, p. 46), a pessoa se constrói em um processo constituído por alternâncias entre períodos de predomínio de construção do sujeito (dominantemente afetivos) e de períodos de construção do objeto (dominantemente cognitivos).

Os estudos de Wallon estavam ligados ao papel da escola como espaço de interação do aluno. Esta instituição construída historicamente tem como contribuição, a mediação que ela exerce para desencadear o desenvolvimento completo do estudante.

Pretende-se refletir sobre a relação do indivíduo com o outro, na constituição da emoção no campo físico e a afetividade no campo psíquico, dando assim sentido para as ações do sujeito individual e coletivo. Pode-se dizer que por associação de todos esses fatores, também são construídas as perspectivas de vida, que podemos chamar de Projeto de Vida.

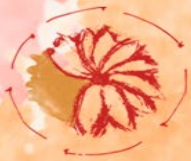
Para dar continuidade a relação entre os estudos de Wallon e a construção do Projeto de Vida, será retomada uma breve explicação do conceito de Projeto de Vida a partir dos estudos de Antonio Carlos Gomes da Costa que escreveu vários livros sobre o Protagonismo Juvenil e do Caderno de Formação para a Escola da Escolha, Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, direcionado para o modelo pedagógico das escolas de tempo integral no Estado do Espírito Santo, o Projeto de Vida é a “[...]constituição de uma perspectiva de futuro para as suas vidas e de um projeto de futuro” (2015, p. 24). Então, vamos nos apropriar desse conceito de Projeto de Vida trabalhado nas escolas públicas de tempo integral do Estado do Espírito Santo desde 2015 e ampliado para as escolas de tempo parcial em 2020.

Para fortalecer mais ainda o entendimento sobre Projeto de Vida vamos utilizar o conceito de Projeto de Vida conforme pela Prof.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento:

A definição de Projeto de Vida que subsidia este estudo tem o sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo. É, portanto, constituído por um conjunto de aspectos que estruturam o campo psicossocial (2013, p. 87).

O estabelecimento do sujeito com o ambiente em que vive e a formação da afetividade está diretamente relacionada a criação do Projeto de Vida como uma estrutura do campo psicossocial. Criar vínculo com o outro, com a comunidade e com





os grupos sociais a partir da construção da afetividade e projetando algo para o futuro, mostra a ligação que o estudante/pessoa com o seu Projeto de Vida.

Foca-se no estudo de como a teoria da Henri Wallon pode ajudar na compreensão da importância do componente curricular Projeto de Vida nas escolas e na formação do estudante. Considerando que a Teoria Psicogenética de Wallon afirma que o desenvolvimento é uma relação entre fatores externos e internos, e que essa ação-reação dos dois fatores vai constituindo o indivíduo individual e social simultaneamente, onde ele modifica e é modificado ao mesmo tempo. Porque não fazer um link desse processo com a formação do Projeto de Vida do estudante?

Os estudos de Wallon no conceito de teoria psicogenética, informa que a pessoa é constituída da relação social e genética ao mesmo tempo. Conforme Coutinho e Moreira (1992, p. 30), o sujeito e objeto interagem em um processo que resulta na construção e reconstrução cognitiva.

Na perspectiva do materialismo dialético de Marx e Engels, o sujeito é constituído de elementos históricos e de mecanismos de produção. Ainda com Coutinho e Moreira:

É pelo trabalho, que o homem dá início ao desenvolvimento da espécie humana, uma espécie diferenciada de todas as outras espécies, pois atua obre a natureza modificando-a, cria cultura e age coletivamente. Ao mesmo tempo que o homem age na natureza modificando-a, ele se modifica internamente pela construção do seu próprio psiquismo em um processo dialético de trocas.

Conforme Kahhale (2003, p. 261), para Marx, o homem atua praticamente e conscientemente sobre a natureza, construindo o mundo objetivo e a si mesmo na medida em que procura satisfazer suas necessidades. Numa convivência com outros homens e o meio que chamamos de relações sociais de produção. Wallon afirma que nessa interação do sujeito como ser individual e o social, o processo dialético surge a consciência e a afetividade que são traços exclusivamente humanos. A ação biológica e social forma o psiquismo humano. Nessa perspectiva, a escola exerce um papel preponderante garantindo a interação e as ações que motivaram esse desenvolvimento constante do aluno.

Assim como a escola exerce papel central no desenvolvimento dos alunos no campo cognitivo e do desenvolvimento integral da pessoa no sentido biológico e social, ela também pode promover com as interações, que o estudante internalize uma proposta que faça sentido para ele, com projeção para o futuro, no caso para o seu Projeto de Vida.

A pessoa é formada pela sua condição histórica, social e pelas ações que pratica nesse processo de absorção do meio e na afetividade que vai construindo com o outro e pelo outro, isso é a clara manifestação do Projetar a Vida que estamos discutindo. A necessidade que a pessoa tem de ter um caminho a seguir e a construir.

Pelo fato do homem ser um ser social que precisa de outro homem para se constituir como ser humano e pelo fato de essas trocas feitas ao longo da vida se transformarem em estruturas de pensamentos que vão impulsionando o desenvolvimento e amadurecimento do indivíduo, não podemos negar que o Projeto de Vida faz parte da necessidade que a pessoa tem para se manter nesse movimento constante, sem começo



e nem fim, porque acontecem simultaneamente, no processo de desenvolver e ser desenvolvido, de modificar e ser modificado ao longo da vida.

É na década de 40 que Henri Wallon escreve seus principais livros sobre o desenvolvimento da criança até a adolescência, o período em que a maioria das pessoas estão no processo de escolarização, por isso a escola também foi alvo de suas pesquisas, uma vez que no espaço escolar contribui indicando e problematizando situações (Silva, 2007, p. 8). A escola vai proporcionando ao longo do desenvolvimento do indivíduo experiências que irão desencadear esse processo de construção e reconstrução da totalidade da pessoa (físico, emocional e cognitivo). Nessa construção do eu em determinado momento, a emoção irá se transformar em afetividade, porque ela deixa de ser uma função orgânica e internaliza-se.

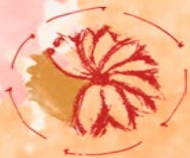
A fase da adolescência, como já afirmado, constitui-se num retorno ao trabalho iniciado no estágio do personalismo. Agora, a criança terá à sua disposição inúmeros instrumentos – modos de pensar, linguagem, instrumentos culturais, ritos, etc. – para lidar com as novas transformações orgânicas e sociais que a vida lhe proporciona e para a definição, já dentro de patamares mais conscientes e voluntários, sobre o problema da identidade. A superação da crise da adolescência será tão melhor, e mais adequadamente resolvida, quanto melhores as condições orgânicas, pessoais, familiares, sociais, culturais e históricas para essa resolução (Silva, 2007, p.10)

A construção do sujeito e o Projeto de Vida estão diretamente associados, uma vez que na composição do sujeito, no seu desenvolvimento cognitivo, na transformação do seu eu no campo da emoção para o da afetividade no espaço social, causa a adaptação que ela modela a sua atividade e suas impressões do mundo (Wallon, 2023, p. 113). Esses elementos que compreendem o sujeito são necessários para o trabalho realizado com Projeto de Vida nas escolas, considerando que a formação do jovem e suas expectativas para o futuro são preocupações da sociedade moderna.

Pensar na afetividade se torna urgente nesse século, onde os acontecimentos e transformações nesse mundo pós-moderno estão impactando no comportamento das pessoas e nas suas escolhas pessoais. Para isso, a escola é o espaço em que as pessoas da sociedade contemporânea irão passar a maior parte do seu tempo, por isso é mister ampliar os estudos sobre as possibilidades dela com a formação da afetividade do sujeito e do seu Projeto de Vida.

[...]a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares (Leite, 2012, p.356).

Considerando Wallon um pesquisador do campo da corrente epistemológica materialista histórica e dialética, para ele “[...] a realidade é feita de processos e não de estados que ele escolheu o método histórico, genético para a psicologia, segundo ele o único capaz de manter a inteireza do seu objeto - a pessoa humana” (Cerizana, 1997, p. 40). Nesse contexto, a aplicação do componente curricular Projeto de Vida faz sentido,



reconhecendo que esta concepção coloca a sua construção como um ponto de atenção, uma vez que as vivências ao longo da vida do indivíduo que são formadas no campo afetivo servem de alicerce para a formação dos projetos futuros que cada um terá para a sua vida. Essa realização só é possível devido aos aspectos da relação que o sujeito estabelece com as informações produzidas socialmente e nas experiências coletivas.

[...] o processo de desenvolvimento humano centrado no processo de relação entre quatro grandes núcleos funcionais, determinantes do processo: a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa. Para o autor, o processo de desenvolvimento, que ocorre através da contínua interação entre esses núcleos, só pode ser explicada pela relação dialética entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social – ou seja, o biológico e o social são indissociáveis, estando dialeticamente sempre relacionados (Leite, 2012, p. 360).

Mesmo a teoria de Wallon tendo como foco central o estudo da criança, é importante salientar que todo adulto já foi criança e a fase infantil é o alicerce para a juvenil e a vida adulta. Uma das capacidades mais complexas e importantes para a formação do indivíduo é a afetividade, que construída nos primeiros meses de vida acompanhando-o na sua trajetória de vida. Conforme Wallon (2023, p. 113), “A criança não pode ser considerada sem relação com o meio onde acontece seu crescimento e que envolve desde seu nascimento”. Assim, assegura-se que o meio social também é um fator preponderante para a construção do sujeito, ele colabora para o desenvolvimento da pessoa, construções de aprendizagens e significados, conseqüentemente, com a atribuição do sentido da vida e com a formação do seu Projeto de Vida, isso remete a certeza que a cognição e afetividade brotam de uma necessidade orgânica e vai se expandido para a complexidade da formação humana na relação dialética. Nessa perspectiva:

[...] a afetividade é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação (Leite, 2012, p. 360).

Compreende-se que o homem, na sua relação com o mundo, desde os primórdios planeja o seu futuro, mesmo que viva só o hoje, ele planeja ações e reage a seu cotidiano, o que irá realizar para mais tarde e como irá executá-la, então é inerente à natureza humana planejar. A educação atual está constituída pelas pluralidades de representações no campo escolar. Os educadores precisam estar preparados para a grande diversidade nos grupos que atendem nas escolas e com diferentes interesses, posto isso, a escola tem que lidar com a necessidade que o jovem possui de se auto reconhecer e de criar a sua própria identidade nesse processo de crescimento e desenvolvimento enquanto pessoa. Nessa construção da pessoa completa, conforme Henri Wallon, o currículo escolar possui muita influência, pois ele delimita o espaço de ação educativa no processo de desenvolvimento do estudante, visto que as arquiteturas curriculares podem ser estabelecidas para a construção do sujeito e do seu Projeto de Vida no espaço escolar. Portanto, atribui-se ao processo pedagógico grande importância na construção do sujeito, nesse local de interações múltiplas que é a escola.



No formato do novo currículo escolar surge nas escolas públicas do Estado do Espírito Santo um componente curricular que tem tudo a ver com a formação desse homem completo que diz Wallon, o componente escolar Projeto de Vida no Ensino Fundamental e Médio, que tem uma característica voltada para formação do sujeito e está diretamente relacionado ao protagonismo juvenil e ao planejamento do futuro.

Considerando que a constituição da pessoa humana é feita dos fatores genéticos e sociais que se entrelaçam num movimento constante de imbricamento que vai impulsionando o desenvolvimento do sujeito e fazendo com que ele se torne esse indivíduo social que interage com o mundo a sua volta. Conforme Cerizana (1997, p. 41), “[...] para compreender o indivíduo, é preciso o conhecimento da sua biografia, para compreender o adulto, é preciso conhecer a criança [...]”. O objetivo deste estudo é tratar da relação entre os conceitos de constituição do desenvolvimento humano de Henri Wallon e a construção do Projeto de Vida do Estudante.

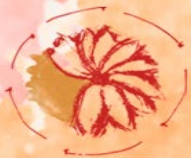
O conceito de Projeto de Vida, no contexto social, é muito atual, principalmente sendo utilizado no espaço escolar, além disso, ele tomou força a partir da difusão de conceitos da ideologia liberal, e particularmente na educação brasileira tomou grandes proporções após a aprovação da Lei nº 13.417/2017. Não entraremos nos detalhes sobre a construção desse conceito, mas abordar como a Teoria da Psicogênese de Henri Wallon nos transporta para a compreensão de como o sujeito, no caso desse estudo, o aluno, na sua interação com o outro, se constitui para a formação do seu Projeto de Vida.

Nos últimos anos, questões ligadas à juventude estão amplamente discutidas, principalmente após a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1979, ter promovido o Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz. Com isso, a Unesco também começou a dialogar com os países sobre Protagonismo Juvenil e sua participação ativa na sociedade (Souza, 2009, p. 3).

Alinhado a isso, com a inclusão de Projeto de Vida como componente curricular do Ensino Médio, podemos citar alguns dos objetivos presentes na ementa do Ensino Médio do Projeto de Vida nas escolas estaduais do Espírito Santo, que estão associados diretamente a construção cognitiva e afetiva que Wallon discute nos seus estudos. Promover o autoconhecimento e a construção da identidade do estudante, bem como reconhecer valores e analisar atitudes; Desenvolver habilidades e competências para o século XXI, relativas às capacidades interpessoal, intrapessoal e/ou cognitiva para o exercício do protagonismo e Apropriar-se dos conhecimentos e atitudes necessárias para a tomada de decisão autônoma e consciente.

## **Considerações Finais**

Considerando Wallon e sua teoria com a origem no materialismo histórico-dialético que entende o desenvolvimento da pessoa como um processo de relações entre o sujeito e o meio ambiente, onde eles modificam um ao outro e ao mesmo tempo se modificam. O destaque que é dado nessa relação, como diz Coutinho e Moreira (1992, p.163), “é na confluência dos conflitos gerados entre o indivíduo e a sociedade que se situa a prática social”.



Dessa forma, temos que nos valer desse entendimento que Wallon faz da construção do sujeito e do caráter social da educação (Coutinho e Moreira, 1992, p. 163), para percebermos que o Projeto de Vida, enquanto componente curricular que promove uma discussão no processo de construção de projeção para o futuro, é algo que é internalizado ao longo da vida do sujeito, que vai ser transformado à medida que o jovem vai se constituindo como alguém de direito e de interesses individual e social.

Henri Wallon nos demonstra que a escola possui um papel preponderante na formação do sujeito e uma responsabilidade com a sociedade, uma vez que o sujeito passa boa parte de sua vida na escola e sob o escrutínio do currículo escolar e isso impacta na construção do indivíduo, enquanto ação que se concretiza com intencionalidade.

## Referências

CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 35-50, jul./dez. 1997. Acesso em: 17 setembro 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10629/10163>.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação**: Um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanas, voltado para a educação: ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano. Belo Horizonte: Editora Lê, 1992.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo Escolar**. Acesso em 03 maio 2023. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/orientacoescurriculares2023/>.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista** [online]. 2010, n. 36, pp. 21-38. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>>. Acesso em: 26 out. 2023.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Cadernos de Formação** – Escola Viva 1º ed. Recife: 2015. NASCIMENTO, Ivany Nascimento. Educação e Projeto de Vida de Adolescentes do Ensino Médio. Dossiê Temático. **EccoS** – Ver. Cient. São Paulo. n. 31. 2013.

NASCIMENTO, Ivany Nascimento. Educação e Projeto de Vida de Adolescentes do Ensino Médio. Dossiê Temático. **EccoS** – Ver. Cient. São Paulo. n. 31. 2013.

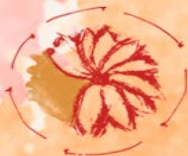
KAHHALE, Edna M. Peters. **A Diversidade da Psicologia**: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas Práticas Pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Vol. 20, no 2, 355 – 368 DOI: 10.9788/TP2012.2-06. Campinas/São Paulo. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751440006.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, Dener Luiz da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007. Editora UFPR.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 1(1): 1-28, 2009.

Wallon, Henri. **Do Ato ao Pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Tradução de Gentil Avelino Tilton. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.



# “NOVO” ENSINO MÉDIO GAÚCHO: ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO E AS SUBJETIVIDADES NEOLIBERAIS

Edméia Pacheco de Souza<sup>1</sup>

Rochelle da Silva Santaiana<sup>2</sup>

Orientadora: Rochelle da Silva Santaiana

## Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

**Resumo:** O presente artigo é parte de uma pesquisa sobre as formas de governamento contemporâneas exercidas de forma a conduzir a formação dos docentes para o Novo Ensino Médio. Os caminhos metodológicos da pesquisa situam-se no campo dos estudos pós-críticos, de abordagem qualitativa, sendo as análises empreendidas a partir das ferramentas teórico-analíticas de Michel Foucault: análise do discurso e governamento. O corpus empírico constitui-se dos materiais das formações oferecidas pela SEDUC/RS em parceria com o instituto Iungo, materiais audiovisuais de marketing e live da Secretaria de Educação. A relevância deste estudo se deve ao fato da necessidade de observar com mais atenção como os discursos impactam o governamento dos docentes que atuam no Novo Ensino Médio na racionalidade neoliberal. Fazendo uma análise hipercrítica das discursividades que envolvem a formação docente, no Rio Grande do Sul, para a implantação do Novo Ensino Médio. Colocando em evidência as regularidades, discrepâncias, recorrências discursivas, desigualdades e os desafios ocasionados por essa reforma.

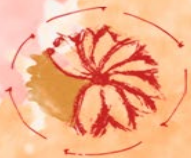
**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; Análise do Discurso; Formação e Governamento docente.

**Abstract:** This article is part of a research on contemporary forms of government exercised in order to conduct the training of teachers for the New High School. The methodological paths of the research are located in the field of post-critical studies, with a qualitative approach, with the analyzes undertaken from the theoretical-analytical tools of Michel Foucault: discourse analysis and government. The empirical corpus consists of training materials offered by SEDUC/RS in partnership with the Iungo institute, audiovisual marketing materials and live from the Department of Education. Is the relevance of this study due to the need to observe more carefully which discourses impact the governance of teachers who work in the New High School in neoliberal rationality? Making a hypercritical analysis of the discursivities that involve teacher training, in Rio Grande do Sul, for the implementation of the New High School. Highlighting the regularities, discrepancies, discursive recurrences, inequalities and the challenges caused by this reform.

**Keywords:** New High School; Speech analysis; Teacher Training and Governance.

1 UERGS, Mestranda do PPGED, e-mail: edimeia-souza@uergs.edu.br

2 UERGS, Orientadora do PPGED, e-mail: rochele-santaiana@uergs.edu.br.



## INTRODUÇÃO

A linguagem que falamos não narra outra coisa senão a sintaxe que nos liga, construindo e regulando sistemas. E é por isso que é preciso verificar como as palavras estão sendo utilizadas e quais as influências neoliberais presentes nas subjetividades dos discursos que estão sendo construídos na condução das formações de professores para as mudanças do Novo Ensino Médio (NEM) no Rio Grande do Sul (RS). Na busca por compreender a quem elas servem e os impactos desses discursos na construção da realidade contemporânea das escolas do Rio Grande do Sul. Nesse sentido existe a necessidade de uma análise do discurso sobre a formação docente para a implantação do Ensino Médio Gaúcho (EMG) e as subjetividades neoliberais. “Assim, em Foucault: ‘Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados na medida em que eles provêm da mesma formação discursiva’ (1969, p. 153); [...] de um tipo de discurso [...]; [...] das produções verbais específicas de uma categoria de locutores (apud Charaudeau; Maingueneau, 2008, p. 168, grifos dos autores).

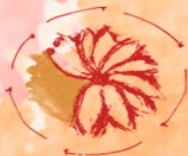
Para isso, neste artigo, analiso a seguinte questão de estudo: como os discursos impactam a formação dos docentes que atuam no Novo Ensino Médio na racionalidade neoliberal?

Com o objetivo geral fazer uma análise hipercrítica dos discursos da racionalidade neoliberal na condução dos docentes, através da formação ofertada para o NEM. Pretendo analisar, neste artigo, uma live promovida e publicada pela Seduc/RS, no YouTube, a fim de conduzir a Reforma do NEM, principalmente respondendo em relação ao desafio da formação docente. Com os objetivos específicos de: a) verificar os discursos constituídos no processo de formação docente para o NEM; b) colocar em evidência as regularidades, discrepâncias, recorrências discursivas, desigualdades e os desafios ocasionados por essa reforma.

É preciso observar o que o Novo Ensino Médio e suas diretrizes educacionais nos dizem sobre os sujeitos que estão sendo formados e quais as suas subjetividades. Diante de tanta informação e sobrecarga de trabalho, o corpo docente não consegue analisar e discutir com seus pares esses novos conceitos com a devida atenção e, sem ter espaço para reflexão, agimos por reflexo (Pagni, 2020). Na ânsia por ver melhores resultados, não percebemos algumas armadilhas dessas transformações, como, por exemplo, o tanto que elas contribuem para a competição, o individualismo e também para a aplicação e perpetuação do sistema neoliberal. Isso acontece em função da falta de conhecimento sobre os mecanismos que nos regem e impõem uma nova ordem aos sujeitos, para que se adequem a essa racionalidade neoliberal.

Os novos tempos exigem uma nova relação entre educação, capacitação e empresa, na qual esta última assumirá o papel de líder na formação de recursos humanos e o estado função compensadora em relação aos grupos desassistidos (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1995, p. 193 apud Klaus, 2017, p. 347, grifos da autora).

Em seu estudo, Klaus (2017) aborda essa necessidade da adaptação e empresariamento da educação para atender às demandas do mercado, trazendo uma



análise sobre a escola e seu papel na formação de recursos humanos. A necessidade de modernização é uma das justificativas para a reforma do NEM.

O presente artigo divide-se em seis seções para organizar as informações a serem relatadas, sendo que o primeiro capítulo trata da introdução do tema, objetivos geral e específicos, justificando a relevância do assunto e da pesquisa. A segunda seção, apresenta os conceitos centrais deste estudo, fazendo uma breve contextualização e aproximação com o referencial teórico. O conceito de análise do discurso é abordado na terceira seção e o de governmentação subsequente a essa. A quinta e penúltima seção descreve um exercício de análise de uma live da Seduc/RS. E, na sequência, a sexta e última seção traz as conclusões deste recorte.

## **ESCOLHAS METODOLÓGICAS E TEÓRICO-ANALÍTICAS**

Para operacionalizar o que se propõe neste trabalho e responder ao seu objetivo geral de verificar como a racionalidade neoliberal constitui os discursos dos processos de formação docente impactando o Ensino Médio Gaúcho, optou-se por uma perspectiva pós-crítica e qualitativa, de acordo com a perspectiva abordada na pesquisa de Alves, Vaz, Silva e Fonseca (2022, p. 158):

Denzin e Lincoln (2006) explicam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, pois considera as coisas em seus cenários naturais, procurando entender os fenômenos em termos dos significados que lhe são atribuídos, examinando os discursos e os significados transmitidos.

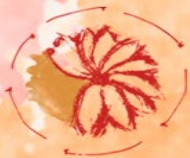
Usando a análise do discurso e o governmentação como ferramentas teórico-analíticas e métodos de investigação, por se tratarem de abordagens que se dedicam a observar como o uso da linguagem, além de conduzir os sujeitos, é influenciado e influencia as práticas sociais, culturais e políticas em contextos diferentes (Paraíso, 2012). O objetivo principal da análise do discurso é estudar as formas pelas quais as estruturas linguísticas e discursivas são usadas para produzir sentidos e construir significados em diferentes situações comunicativas, ou “formações discursivas” (Foucault, 2008, p. 135). Através dessas proposições, entende-se que os métodos de seleção de materiais sobre os discursos a serem estudados, que mais se aproximam dos objetivos específicos são: o levantamento dos materiais das formações, disponíveis de forma digital, produzidos para o governmentação docente na implantação da reforma.

Na próxima seção será feita uma breve aproximação do referencial metodológico e teórico com a análise preterida.

## **ANÁLISE DO DISCURSO INSPIRADA EM MICHEL FOUCAULT**

Ao longo do tempo, as palavras, que representavam significantes, foram ampliando os seus significados através dos desdobramentos do conhecimento, isso foi acontecendo devido às novas conexões que foram sendo estabelecidas, passando de sua função nominativa e descritiva, para expressão de reflexões metacognitivas. “Porque o espírito analisa, o signo aparece. Porque o espírito dispõe de signos, a análise não cessa de prosseguir.” (Foucault, 2000, p. 83). Os estudos empreendidos por Michel Foucault na área da Análise do Discurso, formam o aporte que fundamenta esta pesquisa:





[...] por tratar-se de um dos pensadores que mais trouxe contribuições para a AD, sobretudo nos âmbitos metodológico e conceitual. Todavia, a título de introdução, destacamos que a especificidade das definições de discurso trazidas por Foucault está no fato de que elas partem da genealogia e arqueologia [...] (Alves; Vaz; Silva; Fonseca, 2022, p. 152).

É o estudioso que melhor descreve os processos que envolvem esse campo semântico, trazendo, ao longo do seu minucioso trabalho, desde suas primeiras obras, as teorizações que facilitam a compreensão da organização dos sistemas discursivos e como eles determinam e produzem relações de poder e regimes de verdade dentro das relações sociais. Isso concatenado com outras formas de observação das relações construídas no recorte escolhido para este estudo. Nesse sentido, o governo torna-se conceito indispensável para a compreensão das interações propostas. Além disso, o autor ainda contribui com outras inúmeras ferramentas analíticas que, de maneira indireta, perpassam os comentários tecidos aqui, inspirando e instigando reflexões que possibilitam suspensões futuras. De acordo com Fischer (2001, p. 200):

[...] tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam.

Através deste trecho é possível ter uma dimensão da imbricação de análise pretensa, por essas interposições que partem dos próprios textos. Cabe então inspecionar o objeto proposto utilizando essas estruturas, como explica Fischer (2001, p. 205):

Trata-se de um esforço de interrogar a linguagem o que efetivamente foi dito sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Simplesmente, perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado. [...] Multiplicar relações significa situar as “coisas ditas” em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. É operar sobre os documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros “monumentos”.

Tecer novos comentários, fazer a interligação dessa rede de combinações e delimitações discursivas, analisando como esses nexos se espriam horizontalmente (re)produzindo novas subjetividades, permite construir novos discursos a partir do texto primeiro:

[...] o fato de o primeiro texto pairar acima, com sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar (Foucault, 1999, p. 25).

A proposta é buscar essa possibilidade, destacando as conexões entre os movimentos propostos pelos discursos propagados nos recortes a serem investigados



para pôr em evidência as múltiplas possibilidades de contextualizações, no intento de suspender os regimes de verdade que estão sendo construídos.

Seguindo nessa perspectiva a próxima seção elucida um pouco a utilização de governo como ferramenta analítica deste estudo.

## **O GOVERNAMENTO COMO FERRAMENTA TEÓRICO-ANALÍTICA**

O termo governo é utilizado nesta pesquisa como uma ferramenta teórico-analítica que vem se popularizando através das pesquisas pós-críticas e pode ser compreendido como um conceito-chave dentro da análise de Michel Foucault sobre o poder e a governamentalidade. Nos trabalhos desenvolvidos em nosso grupo de orientação e pesquisa ela tem sido produtiva para as análises empreendidas.

Para ajudar a entender a terminologia desse conceito, Veiga-Neto (2005) explica que:

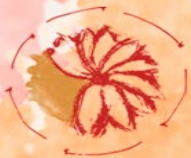
[...] aquilo que entre nós se costuma chamar de governo – o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) – é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. [...] É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo governo – o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa – passe a ser substituído por governo nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar (Veiga-Neto, 2005, p. 82).

O governo nos auxilia a compreender como as relações de poder são subjetivadas pelos sujeitos, constituindo suas subjetividades e modos de ser. Foucault argumenta que o poder não é apenas uma força repressiva, mas também produtiva (Foucault, 1998), na medida em que cria normas, valores e modos de subjetivação. E tem sido uma das forças produtivas na elaboração de novos materiais e formas de condução dos indivíduos envolvidos na implantação do EMG. Sendo assim, é uma ferramenta analítica que traz inúmeras possibilidades de análise: “[...] como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc” (Foucault, 1998, p. 277-278). Dentro desse estudo, desde as normativas federais, tratadas com a deferência dos macropoderes, até as resistências dentro das salas de aula, representando os micropoderes e suas dispersões, o governo é um dos fios condutores das relações observadas.

Após traçar essa linha de raciocínio e, dentro dela, apresentar as ferramentas analíticas, na próxima seção será apresentado um exercício de análise, baseado nesta rede de combinação de métodos.

## **ANALISANDO O GOVERNAMENTO PARA A (CON)FORMAÇÃO DOCENTE**

Neste capítulo apresento um breve exercício analítico que servirá de amostra para a compreensão da pesquisa, suscitando novas possibilidades de análises futuras. Mapeando alguns excertos da fala da secretária de Educação, do Rio Grande do Sul, Raquel Teixeira, publicadas no Youtube, através de uma live na página da Seduc-RS (O Ensino [...], 2023).



Desde a sua implantação, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, vem sendo muito questionada devido a insatisfação geral por parte dos professores, estudantes e instituições de ensino superior com seus estudiosos em grupos de pesquisa sobre educação, que apontam as fragilidades dessa reforma, principalmente em relação ao aprofundamento da desigualdade entre o ensino público e o privado, organizando movimentos pela revogação do Novo Ensino Médio, com campanhas através das redes sociais e mobilizações de rua em vários estados. No primeiro semestre de 2023 essa rejeição ganhou força e visibilidade de tal forma, que o MEC precisou se pronunciar e anunciar uma suspensão no processo, para abrir uma consulta pública. E foi neste momento, mais especificamente no dia 22 de maio de 2023, às 14 horas, que a Seduc-RS transmitiu, ao vivo, uma live intitulada “O Ensino Médio no RS: atualizando o debate”, apresentada pela secretária de Educação Raquel Teixeira, com a participação do Subsecretário de Desenvolvimento da Educação, Marcelo Jerônimo Araújo (O Ensino [...], 2023). Esse material audiovisual é uma construção discursiva que tem uma intencionalidade (Foucault, 1999, p. 24), e por isso precisa ser melhor observada. Dessa forma, segundo Bartho e Azeredo (2021, p. 1591):

O discurso é a materialidade da ideologia; a língua, a materialidade do discurso. [...] Em outros termos, acessando os discursos, é possível observar como o sujeito produz sentidos, a partir de sua formação ideológica e de seu trabalho com a língua. O discurso é, portanto, nosso ponto de análise, e a busca por interpretá-lo se dará por meio de sua materialidade, a língua, realizada em enunciados e textos.

E é através dos textos que novas tecnologias de governo são mobilizadas nas implantações das reformas das políticas públicas educacionais. Esses mecanismos são constituídos por: discursos publicados em textos descritivos, prescritivos e normativos, em linguagem verbal e não verbal, nos meios digitais e concretos, assim como sistemas de softwares de gestão que estão, entre outros aparatos, definidos como “meios inventados para governar o ser humano, para moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas (Rose, 2001, p. 37 apud Dourado; Sales, 2022, p. 242-243):

[...] Nessa perspectiva, estamos entendendo que o neoliberalismo funciona como uma governamentalidade, acionando, discursivamente, tecnologias capazes de engendrar sua lógica nas práticas docentes, investindo na produção de objetos e sujeitos docentes do tipo neoliberal (apud Dourado; Sales, 2022, p. 243, grifos dos autores).

Atuando diretamente por meio das/nas práticas que envolvem esses docentes e o que será propagado em seu fazer pedagógico, que conduzirá inúmeros outros sujeitos. Utilizando-se de mecanismos variados, como mídias digitais e plataformas virtuais, para disseminar os discursos e pulverizá-los até que cheguem aos professores.

Para fazer esse exercício de rever a live e poder fazer um levantamento e a escolha dos excertos. Produzi um breve roteiro, a fim de que eu pudesse realizar a análise da live sobre a condução dos docentes:

- Qual a intenção da transmissão desta live?



- Qual o papel do discurso emitido no vídeo para o governo da formação docente para a concretização da Reforma do Ensino Médio?
- Quais as subjetividades neoliberais determinadas aos docentes, através da transmissão?

A seguir enumero, endereço e transcrevo 5 excertos selecionados de modo a contribuir com as respostas às questões do roteiro, recortados da fala da secretária de Educação do RS, retirados da live “O Ensino Médio no RS: atualizando o debate” (O Ensino [...], 2023), que evidencia uma política do governo estadual na condução dos docentes para a sua formação. Escolho esse vídeo por ser público, e ele será submetido à análise do discurso de acordo com os estudos foucaultianos, observando o governo da formação docente para o Novo Ensino Médio.

#### Quadro 3 – Excerto 1

Raquel Teixeira: Porque que nós achamos importante essa conversa sobre Ensino Médio. Vocês devem estar ouvindo gente falando que vai revogar a reforma do Ensino Médio, outros que não vai revogar e é muito importante nesse momento a gente ter *uma unidade de pensamento e de conhecimento*, se não, diferentes narrativas começam a gerar ruídos, gerar insegurança e isso não é bom.

Fonte: O Ensino [...] (2023, grifos nossos).

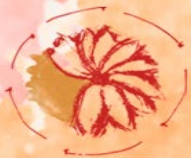
#### Quadro 4 – Excerto 2

Raquel Teixeira: O que depende de nós, nós podemos fazer, o Marcelo e eu podemos estar fazendo outras conversas desse tipo pra que todos nós possamos estar atualizados, *estarmos na “mesma página”, como eu disse, com a mesma narrativa, os mesmos conhecimentos*.

Fonte: O Ensino [...] (2023, grifos nossos).

Os excertos 1 e 2 precisam ser analisados em conjunto porque, embora tenham sido proferidos em momentos distintos da transmissão, reforçam a mesma mensagem sobre a intenção da live, que é, segundo a Secretária, criar uma unidade de pensamento e conhecimento para produzir uma narrativa única, que elimine os ruídos gerados por diferentes narrativas a respeito da reforma do Ensino Médio no RS. O 1º excerto foi falado no início da live e o 2º excerto foi proferido já na finalização da transmissão e reafirma o 1º quase com as mesmas expressões, que são destacadas no texto transcrito e apresentado no quadro acima.

Os “ruídos” a que Raquel Teixeira refere-se, tratam, na realidade, dos crescentes movimentos pela revogação do Novo Ensino Médio, organizados por entidades e instituições das mais variadas áreas da esfera educacional do Brasil inteiro. O substantivo “ruído” remete a pequenos barulhos, que interferem na comunicação, mas não são muito significativos (Academia Brasileira de Letras, 2023), numa tentativa de apequenar o movimento que é contra a reforma. Na construção dos discursos de governo dos docentes para aceitar a reforma, “existem técnicas que são pensadas, calculadas, organizadas” (Foucault, 2014 apud Santos; Curi; Marques, 2020, p. 5). Isso fica claro na interposição dos excertos 1 e 2, quando ela fala que o intuito da conversa é criar uma unidade de pensamento que elimine as narrativas que geram inseguranças com a implementação da reforma. Segundo Foucault, “existem múltiplas



formas de dominação que podem se exercer na sociedade” (2018, p. 282 apud Santos; Curi; Marques, 2020, p. 5).

Quando fala, no 2º excerto “o que depende de nós, nós podemos fazer, o Marcelo e eu podemos estar fazendo outras conversas desse tipo pra que todos nós possamos estar atualizados” (O Ensino [...], 2023), Raquel Teixeira deixa claro sua impotência diante do macropoder da Lei 13.415/2017. Desse modo, o sujeito, acomodado e assujeitado pelo discurso alheio, neste caso de uma autoridade estadual, é peça fundamental para a reprodução e a disseminação na sociedade dos discursos com efeitos de verdade do macropoder referente à reorganização do Ensino Médio (Dourado; Sales, 2022). Também é uma forma de conformar e conduzir os docentes à submissão ao discurso de verdade sobre o NEM. “O discurso com efeitos de verdades dos macropoderes foi reproduzido nos discursos dos micropoderes materializados” (Santos; Curi, Marques, 2020, p. 1) na live para o assujeitamento dos corpos.

#### Quadro 5 – Excerto 3

Raquel Teixeira: O nosso papel é estudar e se preparar para o que vier, porque essa definição não é nossa. [...] Vivemos num tempo em que se tem que ser aberto, flexível e colaborativo. Então a gente tem que pensar nas nossas escolas também, Marcelo, para que preparem os alunos para terem essa abertura, para serem abertos, pra serem flexíveis, pra serem colaborativos e saberem viver num mundo híbrido.

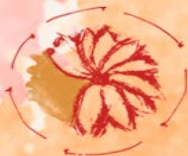
Fonte: O Ensino [...] (2023).

O excerto 3 retrata bem as subjetividades da racionalidade neoliberal, pois devemos nos autogerenciar e “estudar para nos prepararmos para o que vier, porque nós não definimos as mudanças” (O Ensino [...], 2023). Observa-se aqui [...] “múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social” (Foucault, 2018, p. 282). Os discursos, com efeitos de verdades, buscam a constituição do sujeito foucaultiano que é obediente às regras, submisso, que se torna um corpo dócil (apud Santos; Curi; Marques, 2020, p. 5).

Esse é o tipo de docente que a Secretária de Educação do Rio Grande do Sul, quer governar, um sujeito “aberto, flexível, e colaborativo”, faltou acrescentar passivo e submisso, que vai pensar uma escola que prepare os estudantes para serem abertos, flexíveis e colaborativos, para acatar os discursos neoliberais que se materializaram na BNCC, em um projeto de educação que visa à formação de sujeitos flexíveis e aptos a exercer mão de obra adequada ao sistema empresarial e capitalista. Competentes e habilidosos para o mercado de trabalho, além de aptos para se adaptarem às realidades (a)diversas, não necessariamente para modificá-las (Dourado; Sales, 2022).

O sujeito neoliberal precisa ser conduzido a se autorregular e tem que estar preparado para as mudanças incertas da vida, como a pandemia, por exemplo. Mas essas ‘mudanças’ de que fala a secretária no excerto 3, estavam previstas desde 2017, sendo assim a formação docente poderia ter sido planejada para poder prever e combater as fragilidades e desafios dessa reforma.

A maior parte dos 57 minutos e 45 segundos do vídeo, são dedicados à apresentação de dados e estatísticas favoráveis à reforma, inclusive com uma pesquisa sobre a aprovação do NEM pelos estudantes, comprovando que 72% dos jovens aprovam as novas diretrizes. Apontando a insatisfação com o Ensino Médio anterior e a necessidade de uma grande mudança. Porém, como o título da live é “O Ensino Médio no RS:



atualizando o debate”, a palavra debate pressupõe que serão abordados múltiplos pontos de vistas de um embate. Então, lá pelos 26 minutos e 15 segundos do vídeo, a secretária aborda a perspectiva dos estudantes e dos professores sobre os desafios impostos pela reforma, dedicando 2 slides em sua apresentação para apresentar as solicitações dos discentes e docentes.

#### Quadro 6 – Excerto 4

Raquel Teixeira: Colocaram, na perspectiva deles (dos professores), quais os maiores desafios e são absolutamente pertinentes. Uma primeira queixa, é que os componentes curriculares são diferentes da formação inicial que ele teve na faculdade, e essa é uma coisa que a gente também não vai ter muito como mudar. Eu visitei várias escolas de Ensino Médio no mundo todo e os depoimentos que a gente têm, aliás o Marcelo estava comigo em Toronto, quando a gente visitou, uma das escolas que nós visitamos, você lembra daquele curso, uma aula que tinha bicicleta e o professor dava empreendedorismo, dava várias coisas e o professor só estudou o que na Faculdade pra ser professor disso, né? E todos eles falaram que estão tendo que fazer ajustes e adaptações, a diferença que facilita no exterior, é que as universidades têm cursos rápidos, de 6 meses de aprimoramento, você tem sua formação original e então você faz um curso de seis meses em questões ambientais e já pode dar aulas sobre clima [...].

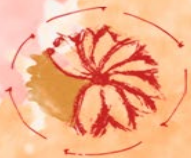
Fonte: O Ensino [...] (2023).

Ao contextualizar o 4º excerto dentro da fala da Secretária, mostramos como os desafios apontados pelos estudantes e professores são abordados no vídeo. Ela fala de maneira a se solidarizar com as queixas, justapondo sua solidariedade à soluções que só existem em outros países, tentando desviar o foco de questões práticas e de infraestrutura que são de responsabilidade do Estado resolver. Como no exemplo do primeiro comentário que ela faz a respeito do primeiro desafio apontado pelos estudantes, redução da carga horária da formação geral básica, dizendo que também se atenta em relação a isso, mas afirma:

[...] só quem está preocupado com isso são os jovens que querem ir para as universidades, porque a gente tem 20% dos jovens do Brasil que vão pras (sic) universidades, mas a gente tem 80% dos jovens que não vão, não porque não queiram, eu acho que a gente deve estimular, a minha posição pessoal, é de trabalhar para que 100% dos jovens possam ir para as universidades, faz toda diferença na vida deles, mas a realidade o mundo mostra que isso não é 100% em nenhum país do mundo (O Ensino [...], 2023).

E Marcelo se manifesta falando “são outros Projetos de Vida”, ao que Raquel Teixeira concorda, como se estivesse no projeto de vida dos jovens de baixa renda não fazer ensino superior, e acrescenta: “Então é desejável que esses 80% que não vão pra universidade saiam com uma formação mais sólida para uma inserção na vida adulta” (O Ensino [...], 2023). Justificando a criação do 5º Itinerário de Formação Técnica e Profissional, para aqueles que não conseguem ir pra faculdade. Através desse discurso, priva-se ainda mais os jovens de fazer o ensino superior, empurrando-os, precocemente, para o mercado de trabalho.

Sobre a falta de formação dos professores para Itinerários Formativos, Raquel fala que concorda que não fizeram a formação como precisavam por impossibilidade devido à falta de tempo – terminaram de oferecer os Itinerários em outubro e não dava pra fazer formação nas férias dos professores, justifica ela (O Ensino [...], 2023). Logo em seguida, os dois participantes da live ignoram a discussão, ou até mesmo



a leitura dos outros pontos levantados pelos estudantes na pesquisa, dando ênfase apenas à questão do ENEM, que cabe ao MEC resolver, evitando destacar aquilo que cabe ao Estado solucionar. Em determinado momento, a Secretária chega a afirmar: “Não podemos revogar algo que nem foi totalmente implantado ainda, primeiro precisa implementar para depois avaliar se deve ser revogado” (O Ensino [...], 2023). Demonstrando claramente o seu posicionamento em relação à revogação, justificando que já foram feitos muitos investimentos financeiros para se adequar às mudanças. Como se os problemas relacionados à formação dos professores, que foram apontados por ambos discentes e docentes, estivessem restritos a essa falta de organização inicial demonstrada na implantação da reforma. Foi dessa forma que os desafios apontados por estudantes e professores sobre a Reforma do Ensino Médio foram apresentados na live (O Ensino [...], 2023), em um pouco mais de 13 minutos. Não foram nem citadas todas as queixas apresentadas no slide da perspectiva dos estudantes, já passando a apresentar a perspectiva dos professores, que também foi mostrada sem intenção de ênfase. Abordando apenas o primeiro item, formulando o discurso de onde saiu o recorte do 4º excerto, que será analisado a seguir.

Ela começa dizendo que os apontamentos feitos pelos professores, são “absolutamente pertinentes” e, logo em seguida, faz a seguinte afirmação: “Uma primeira queixa, é que os componentes curriculares são diferentes da formação inicial que ele teve na faculdade, e essa é uma coisa que a gente também não vai ter muito como mudar” (O Ensino [...], 2023). Aqui, mais uma vez, a Secretária de Educação demonstra sua impotência diante de uma das questões principais da implantação do NEM, que é a formação docente. Ao invés de propor uma solução viável de acordo com a nossa realidade, ela se conforma afirmando que “essa é uma coisa que a gente também não vai poder mudar”, ou seja, os docentes estão fadados a uma implantação sem formação adequada, abandonados às plataformas do Instituto Iungo aos finais de semana. Então ela passa a contar como é em outros países, expondo uma escola que ela visitou em Toronto, narrando que era: “uma aula que tinha bicicleta e o professor dava empreendedorismo, dava várias coisas e o professor só estudou o que na faculdade pra (sic) ser professor disso, né?” (O Ensino [...], 2023). Aqui sua narrativa vem repleta de um entusiasmo ao descrever que os professores se tornam praticamente malabaristas para dar conta de tanta sobrecarga de conteúdos e estudos. Evidencia-se que o governo exercido em discurso e práticas formativas pretende constituir um docente conformado à racionalidade neoliberal e do mercado atual, um sujeito, que consiga fazer a sua auto-gestão, confirmando que:

O autogoverno dos seres humanos corresponde a uma importante noção foucaultiana, a de governamentalidade, entendida como processos de condução de formas de se comportar, agir e pensar, como uma “arte de governar”, em que “não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar o máximo de leis como táticas” (Foucault, 2016, p. 418 apud Silva; Freitas, 2020, p. 4).

Em seguida, ela afirma que “a diferença que facilita no exterior, é que as universidades têm cursos rápidos, de 6 meses, para aprimoramento, você tem sua formação original e então você faz um curso de seis meses em questões ambientais e já pode dar aulas sobre clima” (O Ensino [...], 2023). Cria uma formação discursiva em que afirma ser possível dar aulas sobre um determinado assunto com apenas 6 meses



de curso, criando a falsa sensação de que isso pudesse substituir no mínimo 4 anos de estudos de um professor formado, na tentativa de mostrar que é um problema que poderá ser resolvido futuramente.

#### Quadro 7 – Excerto 5

Raquel Teixeira: A gente está seguindo uma orientação firme, a gente tem evidências científicas, a gente tem base no que está fazendo, existe uma lei, que é a Lei da reforma do Ensino Médio, que vai continuar, o próprio ministro já declarou que não vai haver revogação, vai haver reestruturação por causa da disparidade que foi a implementação dela.

Fonte: O Ensino [...] (2023).

E, por fim, o 5º excerto deste recorte, para encerrar o assunto e desmobilizar qualquer movimento no sentido da revogação, ela usa afirmativas que reforçam o macropoder, como: “o próprio ministro já declarou que não vai haver revogação, vai haver reestruturação” (O Ensino [...], 2023). Reestruturação essa que, segundo ela, será feita por causa das disparidades ocorridas na implantação. Como se todos os apontamentos feitos pelos estudantes e professores fossem problemas causados apenas por uma má implementação inicial, e que serão resolvidos magicamente pelos professores depois da reforma implantada, sem ao menos debater a resolução desses apontamentos. Usando as leis e a hierarquia como estratégias de governo docente. De acordo com Santos (2022, p. 54), “a BNCC compõe uma política macro, no qual sua ação não fica centrada numa instituição estatal, mas sim se dissemina por todo o social”. Deixando os sujeitos sem escape do seu governo, esse poder da lei é usado pela Secretária, mas o problema ela não ataca: pensar em como promover uma formação para os docentes darem conta de tudo isso. Fica por conta dos professores ir tateando e encontrando soluções improvisadas, se autorresponsabilizando pela sua formação, em um país que, como ela disse, não tem os cursos que tem em Toronto.

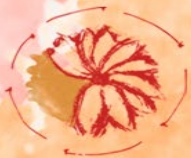
Outro ponto importante desse excerto é quando ela fala de maneira contundente: “A gente está seguindo uma orientação firme, a gente tem evidências científicas, a gente tem base no que está fazendo, existe uma lei, que é a lei da reforma do Ensino Médio, que vai continuar” (O Ensino [...], 2023). Aqui ela busca trazer elementos que reforcem o posicionamento pela não revogação, em uma espécie de coação: vai continuar, independente de vocês quererem ou não. “As instituições de Educação operam através do caráter disciplinador e ordenador sobre a população ao impor os mecanismos regulamentares, como as leis” (Anflor; Santaiana, 2020, p. 329). Além das normas jurídicas, há um conjunto de outras tecnologias acionadas para essa condução, ou seja, para que aquilo que está na lei produza uma certa aceitabilidade entre os indivíduos.

E a seguir algumas possibilidades de conclusões para fechar as proposições de análise deste artigo.

## CONCLUSÕES TEMPORÁRIAS

Após empregar esse exercício de análise na tentativa de responder a nossa questão principal de estudo. Podemos perceber que os discursos da racionalidade neoliberal impactam a formação docente para o NEM, no RS, de muitas formas, desde a autorresponsabilização pela própria formação, até a construção discursiva do





modelo de um ser docente flexível, aberto às mudanças e colaborativo. Construindo novas subjetividades individuais e coletivas por meio de aparatos legais e tecnológicos, disseminando seus discursos e conduzindo as comunidades das escolas públicas estaduais. Os objetivos específicos foram alcançados, na medida que o exercício de análise evidenciou um discurso constituído no processo de condução para a conformação sem formação, dos docentes. Também através desse recorte evidenciou-se algumas regularidades, discrepâncias, em uma das recorrências discursivas que compõem o processo de governamento para as mudanças, além disso, destacou-se algumas das desigualdades e desafios ocasionados por essa Reforma do Ensino Médio.

Aqui cabe uma reflexão inspirada no que diz Michel Foucault (1999) em sua obra “A ordem do discurso”, já que esse vídeo foi uma resposta da Seduc-RS às desconfianças e rejeição da população em relação ao discurso de funcionamento do NEM. O autor explica que gostaria de não ter que desconfiar das palavras, que gostaria que tudo fosse claro e transparente, mas que, quando esse desejo de verdade se manifesta, a instituição responde de maneira cínica:

Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém (Foucault, 1999. p. 7).

E assim vão conduzindo a (de)formação docente do Rio Grande do Sul, para essa e futuras reformas, aplicando um conjunto de abordagens, preparando um lugar que honre os envolvidos no processo, mas que os mantenha desarmados e imobilizados para que acatem todas as decisões sem contestar.

## Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Novo. In: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS.

**Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (2022-2023)**. Rio de Janeiro: ABL, 2023.

ALVES, Thiago Moessa; VAZ, Telma Romilda Duarte; SILVA, Marco Antonio Costa da; FONSECA, Wagner de Souza da. Análise de Discurso e Michel Foucault: caminhos para pesquisa em educação. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 9, n. 21, p. 151-164, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i21.16177>. Acesso em: 03 ago. 2023.

ANFLOR, Patrícia Santos; SANTAIANA, Rochelle da Silva. Base Nacional Comum Curricular: estratégias de governamento dos infantis e das práticas pedagógicas docentes. **Textura**, [S. l.], v. 22, n. 51, p. 317-338, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n51-5434>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. Entre a disciplina, o controle e a governamentalidade neoliberal: a constituição discursiva da BNCC – Ensino Médio. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 1586-1613, set./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.31>. Acesso em: 06 jul. 2023.



BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 03 ago. 2023.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. Discurso. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação de tradução por Fabiana Komensu. São Paulo: Contexto, 2008. p. 168-172.

DOURADO, Glhebia Gonçalves de Oliveira; SALES, Shirlei Rezende. Política curricular do Novo Ensino Médio: tecnologias da governamentalidade neoliberal. **Teias**, [S. l.], v. 23, n. 71, p. 241-255, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.70217>. Acesso em: 03 ago. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 114, p. 114-223, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>. Acesso em: 03 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

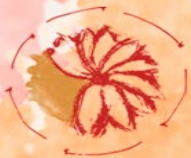
FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

KLAUS, Viviane. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2017.213.13677>. Acesso em: 03 ago. 2023

O ENSINO Médio no RS: atualizando o debate. [S. l.: S. n.], 22 maio 2023. 1 vídeo (57 min). Publicado pelo canal TV Seduc RS. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=8AzM-UpDyvY>. Acesso em: 06 ago. 2023.

PAGNI, Pedro Angelo. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (org.) **A Escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 39-66

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1. p. 23-46.



SANTOS, Andreia do Nascimento. **A Base Nacional Comum Curricular como estratégia de governo da docência na educação infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Litoral Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2022.

SANTOS, Elia Cristina Alves dos; CURI, Luciano Marcos; MARQUES, Welisson. Discurso governamental: “Com o novo Ensino Médio, você pode decidir o seu futuro!”. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 12, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i12.11190>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SILVA, Mozart Linhares da; FREITAS, Josí Aparecida de. A Base Nacional Comum Curricular e a arte neoliberal de governar a educação no Brasil. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8097>. Acesso em: 04 ago. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governo. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-netoen.htm>. Acesso em: 06 ago. 2023.



# UMA ANÁLISE PRELIMINAR COM A ENGENHARIA DIDÁTICA DIANTE DAS ABORDAGENS COMBINATÓRIAS DA SEQUÊNCIA DE PADOVAN

Renata Pasoss Machado Vieira<sup>1</sup>

Francisco Regis Vieira Alves<sup>2</sup>

Paula Maria Machado Cruz Catarino<sup>3</sup>

## Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

**Resumo:** A presente pesquisa realiza uma análise preliminar referente às abordagens combinatórias da sequência de Padovan. Desse modo, tem-se uma investigação desses números diante de interpretações combinatórias encontradas na literatura, perante a metodologia de pesquisa da Engenharia Didática. Com isso, foram realizados levantamentos bibliográficos em torno dessas abordagens via ladrilhamentos, com o objetivo de apresentar ao leitor novas formas de visualização dos números pertencentes à sequência de Padovan. Vale destacar que a Engenharia Didática é uma metodologia de pesquisa de vertente francesa, com o viés de desenvolver um projeto, o qual se apoia em conhecimentos científicos, aceita a submissão de determinado tipo de controle e trabalha com objetos mais complexos (Artigue, 1988). Dividida em quatro fases, a Engenharia Didática possui a análise preliminar como primeira fase, destinando à realização do levantamento bibliográfico em torno do objeto de estudo, desenho das tarefas e situações que serão realizadas, ocorrendo assim um planejamento do projeto. Além disso, ocorre uma análise geral referente aos aspectos históricos-epistemológicos do conteúdo que será investigado (Artigue et al., 1995). Com isso, tem-se uma discussão em torno dos trabalhos de Tedford (2019) e Vieira, Alves e Catarino (2022), relatando as interpretações combinatórias da sequência de Padovan. A motivação dessa pesquisa deu-se pelo surgimento de novas interpretações combinatórias referentes à sequência de Fibonacci. Diante disso, foram investigadas distintas formas de visualizações em torno dos números de Padovan, por apresentarem parentesco com os números de Fibonacci. Para trabalhos futuros, busca-se a realização das demais fases da Engenharia Didática em cursos de formação inicial de professores, associando a História da Matemática e o ensino de sequências numéricas recorrentes.

**Palavras-chave:** abordagem combinatória, engenharia didática, sequência de Padovan.

## A Preliminary Analysis with Didactic Engineering in Front of the Combinatory approaches of the Padovan Sequence

**Abstract:** This research performs a preliminary analysis regarding the combinatorial approaches of the Padovan sequence. Thus, there is an investigation of these numbers in the face of combinatorial interpretations found in the literature, in view of the research methodology

1 Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutoranda em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN-Polo UFC). FUNCAP. re.passosm@gmail.com.

2 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do estado do Ceará – IFCE. CNPQ. fregis@gmx.fr.

3 Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. pcatarino23@gmail.com.



of Didactic Engineering. With this, bibliographical surveys were carried out around these approaches via tiling, with the objective of presenting the reader with new ways of visualizing the numbers belonging to the Padovan sequence. It is worth mentioning that Didactic Engineering is a research methodology of French origin, with the bias of developing a project, which is based on scientific knowledge, accepts the submission of a certain type of control and works with more complex objects (Artigue, 1988). Divided into four phases, the Didactic Engineering has the preliminary analysis as the first phase, destined to carry out the bibliographical survey around the object of study, design of the tasks and situations that will be carried out, thus occurring a project planning. In addition, there is a general analysis regarding the historical-epistemological aspects of the content that will be investigated (Artigue et al., 1995). With this, there is a discussion around the works of Tedford (2019) and Vieira, Alves and Catarino (2022), reporting the combinatorial interpretations of the Padovan sequence. This research was motivated by the emergence of new combinatorial interpretations referring to the Fibonacci sequence. In view of this, different forms of visualization around the Padovan numbers were investigated, as they are related to the Fibonacci numbers. For future works, we seek to carry out the other phases of Didactic Engineering in initial teacher training courses, associating the History of Mathematics and the teaching of recurrent numerical sequences.

**Keywords:** combinatorial approach, didactic engineering, Padovan sequence.

## Introdução

Diante de pesquisas em livros de História da Matemática, observa-se o interesse por estudos referente à sequência de Fibonacci. Assim, são elencadas ilustrações e curiosidades em torno desses números. Com base nisso, sente-se a necessidade de aprofundar estudos envolvendo sequências similares, a exemplo a sequência de Padovan, integrando com outras áreas da Matemática. Desse modo, é possível estudar História da Matemática com Matemática, permitindo uma evolução e aprofundamento dos números de Padovan em relação a área de Análise Combinatória.

Visando a compreensão e o entendimento adequado acerca do processo de evolução e combinatório de sequências lineares recorrentes, algumas podendo ser registradas por intermédio da percepção de exemplos, pode-se observar este processo e realizar uma discussão em torno da sequência de Padovan. Com isso, o presente trabalho apresenta o objetivo de realizar um estudo referente à sequência de Padovan perante a sua abordagem combinatória fundamentado na análise preliminar da Engenharia Didática.

A sequência de Padovan, lembrada pelos números (1,1,1,2,2,3,4,...), pela recorrência  $P(n)=P(n-2)+P(n-3)$ , com  $P(0)=P(1)=P(2)=1$ ,  $n \geq 3$  e pela equação característica  $x^3-x-1=0$ , possuindo ainda origens históricas na segunda Guerra Mundial, e sendo comparada a outra sequência recorrente conhecida, a sequência de Fibonacci. Assim, a sequência de Padovan a qual o nome foi atribuído ao arquiteto italiano Richard Padovan (1935 - ?), nascido na cidade de Pádua, é uma espécie de parente de uma outra mais conhecida, como Sequência de Fibonacci, aritmética, e de números inteiros. Muitas são as propriedades e teoremas matemáticos em torno dessa sequência.

Oriunda da França, o presente estudo utiliza a metodologia de pesquisa da Engenharia Didática (Artigue, 1988), realizando uma análise preliminar do objeto de estudo em questão diante das abordagens combinatórias. Com isso, são discutidos os trabalhos envolvendo a abordagem combinatória da sequência de Padovan apresentando



a sua dimensão epistemológica, institucional e didática durante a primeira fase da Engenharia Didática.

## Metodologia

A pesquisa apresenta como metodologia de pesquisa a Engenharia Didática, sendo essa de vertente francesa e surgida na década de 80 voltada para a Didática da Matemática. A Engenharia Didática visa aprimorar a abordagem de ensino que tem como objetivo projetar e desenvolver materiais e atividades educacionais de maneira sistemática e alinhada aos objetivos de aprendizagem e às necessidades dos estudantes. Destaca-se que o propósito é dado por proporcionar uma experiência de ensino-aprendizagem mais eficaz e eficiente, levando em consideração aspectos essenciais, como o perfil dos alunos, os conteúdos a serem ensinados, as estratégias instrucionais e os recursos disponíveis. Essa metodologia visa otimizar o processo educacional, criando um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Ao incorporar a Engenharia Didática em práticas pedagógicas, os educadores podem aprimorar a qualidade do ensino e, assim, potencializar o sucesso dos alunos em seu percurso educacional (Artigue et al., 1995).

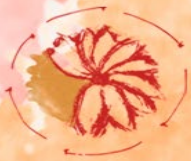
A Engenharia Didática é dividida em quatro fases, sendo essas: análise preliminar, concepção e análise *a priori*, experimentação e análise *a posteriori* e validação. Durante a análise preliminar são identificados os problemas referentes a área de ensino e aprendizagem e, após essa análise é realizado o levantamento bibliográfico visando aprimorar os conhecimentos em torno do tema, bem como realizar um planejamento e desenho do projeto a ser realizado. Destaca-se que durante a fase inicial são analisados os elementos epistemológicos, cognitivo e institucional, sendo associados, respectivamente, ao saber me jogo, características dos discentes e do sistema de ensino.

A segunda fase, concepção e análise *a priori*, são selecionadas as variáveis didáticas (macrodidática - global ou microdidática - local), descritas as escolhas realizadas no local e comparadas com a situação didática. Além disso são elaboradas situações de ensino e analisadas perante os possíveis comportamentos dos discentes que serão investigados.

Na experimentação a atividade em posta em prática e analisados os comportamentos dos sujeitos participantes da pesquisa. Na última fase, análise *a posteriori* e validação, é realizada uma comparação com os dados obtidos durante a experimentação com os dados previstos durante a análise *a priori* e, validados. A validação pode ser realizada de duas formas: interna e externa. Na validação interna são analisados somente os estudantes que participaram da pesquisa com a utilização da Engenharia Didática segundo a metodologia de um único professor. Na validação externa, ocorre a análise de outros estudantes aplicando a técnica da Engenharia Didática com a aplicação e concepção de outros professores.

## Resultados

Durante a análise preliminar foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases de dados do Google Acadêmico, ScieLo e CAFE, delimitando o período de 2019 até 2023 para trabalhos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Desse



modo, após a leitura breve dos resumos e utilização de filtros referente as abordagens combinatórias, foram encontrados apenas 2 trabalhos, sendo esses: Tedford (2019) e Vieira, Alves e Catarino (2022).

Diante da leitura desses trabalhos, pode-se destacar os pontos históricos envolvendo a sequência de Padovan e sua origem. Vieira, Alves e Catarino (2022) relatam que esses números possuem relação com o número plástico, surgido na segunda Guerra Mundial, portanto, é possível constatar que a sequência de Padovan também possui origem no mesmo período histórico. Após o evento histórico, muitas igrejas foram destruídas, sendo então reconstruídas e acarretando uma descoberta pelo arquiteto Hans van Der Laan de um padrão de construção e medidas, o número plástico. Tão logo, Richard Padovan realizando um estudo em torno de Hans van Der Laan definiu uma nova sequência numérica e recorrente, denominando-a de sequência de Padovan.

Assim, com a definição desses números, diversos pesquisadores iniciaram o estudo buscando contribuições matemáticas em torno de propriedades e teoremas na área e em outras áreas. O estudo de sequências numéricas recorrentes vem ganhando grande destaque em História da Matemática, potencializando pesquisas em torno de abordagens e interpretações combinatórias de sequências via a noção de tabuleiros. Feito isso, é possível destacar os trabalhos de Tedford (2019) e Vieira, Alves e Catarino (2022) em que tratam das abordagens combinatórias dos números de Padovan.

Tedford (2019) propõe em seu trabalho uma nova interpretação combinatória para a sequência de Padovan, utilizando ladrilhamentos com peças específicas. As peças em questão são dominós cinzas de tamanho  $1 \times 2$  e triominós brancos de tamanho  $1 \times 3$ . Com base nisso, o autor estabelece o número de maneiras possíveis de ladrilhar um tabuleiro de tamanho  $n$ . Esse resultado é fundamental para o teorema do modelo combinatório de Padovan e sua demonstração. Assim, o teorema é dado por:  $p_n = P_{n-2}$ ,  $n \geq 1$ , em que  $p_n$  representa as formas de ladrilhar no tabuleiro e  $P_n$  o  $n$ -ésimo termo da sequência de Padovan.

Na demonstração apresentada, o autor adentra no campo da Matemática Pura e utiliza uma validação vaga para sustentar seus argumentos. Para tornar o conteúdo mais acessível ao leitor, seria recomendável estabelecer definições mais claras para as variáveis envolvidas. Ao fazer isso, a demonstração poderá transcorrer de forma mais simples e compreensível.

Neste contexto, é importante definir as variáveis relevantes de maneira explícita, explicando como elas se relacionam com o problema em questão. Ao fornecer definições mais claras e passos intermediários detalhados, o leitor poderá acompanhar o raciocínio de forma mais fluída e alcançar um melhor entendimento da demonstração proposta. Dessa forma, tornaremos o conteúdo matemático mais acessível a um público amplo.

Com isso, é possível obter os termos da sequência, montando as peças disponíveis e fazendo as devidas combinações possíveis. Para tanto, tem-se que para o caso de  $n = 1$  não existe nenhuma situação visto que as peças possuem tamanhos  $1 \times 2$  e  $1 \times 3$ ; representando o caso de  $P_{-1}$  da sequência.

O autor utiliza o termo ladrilhos para se referir às peças mencionadas. É relevante observar que esses ladrilhos representam os números da sequência de Padovan, embora com um atraso perceptível. Esse fato se torna evidente ao calcular os ladrilhamentos



para certos valores de  $n$ , resultando em um valor diferente de em relação à sua posição na sequência numérica.

Além disso, em seu trabalho, Tedford (2019) explora as identidades estabelecidas pelo modelo combinatório, o que proporciona uma compreensão adicional dos teoremas matemáticos derivados da área de Matemática Pura.

Para aprimorar o texto, é essencial garantir clareza nas informações fornecidas, explicando o conceito de ladrilhos e sua relação com a sequência de Padovan, além de destacar a importância das identidades estudadas pelo autor para o entendimento de teoremas matemáticos mais amplos. A inserção de exemplos ou ilustrações adicionais também pode facilitar a compreensão do leitor.

Vieira, Alves e Catarino (2022) desenvolveram um modelo combinatório para a sequência de Padovan que permite gerar seus termos diretamente, sem considerar atrasos. Nesse modelo, introduziram um novo elemento: o quadrado preto de tamanho  $1 \times 1$ . Além disso, estabeleceram uma regra de configuração para a inserção dessa nova peça, que só pode ser colocada uma única vez e sempre no início da peça.

Uma mudança significativa feita pelos autores foi a alteração das cores das peças em relação ao modelo anterior proposto por Tedford (2019). Agora, as peças são representadas por: o quadrado preto de tamanho  $1 \times 1$ , o dominó azul de tamanho  $1 \times 2$  e o triminó cinza de tamanho  $1 \times 3$ . É importante destacar que, anteriormente, a peça chamada de triminó por Tedford (2019) passou a ser denominada de triminó por Vieira, Alves e Catarino (2022).

Essa nova abordagem combinatorial apresentada pelos autores contribui para uma compreensão direta e imediata da sequência de Padovan, sem a necessidade de ajustes ou considerações de atrasos nos cálculos. A introdução do quadrado preto e a definição clara das regras para sua manipulação tornam esse modelo mais abrangente e enriquecem o estudo dessa sequência numérica. Assim, o teorema apresentado pelos autores é dado por:  $p_n = P_n$ ,  $n \geq 1$ .

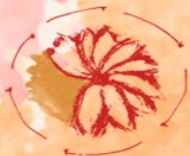
O trabalho de Vieira, Alves e Catarino (2022) trouxe avanços significativos ao permitir abordagens combinatórias para as extensões da sequência de Padovan, o que permitiu generalizar as interpretações combinatórias para sequências estendidas em diferentes ordens. Essa generalização possibilitou visualizar modelos combinatórios e discuti-los, desde a sequência primitiva de Padovan até a ordem  $z$ , que agora é denominada de sequência de Z-dovan.

A contribuição desses pesquisadores foi essencial para expandir o escopo de aplicações combinatórias da sequência de Padovan, permitindo explorar padrões e propriedades matemáticas em níveis mais elevados de ordem. Essa generalização é de grande relevância para a compreensão mais aprofundada da sequência e pode ter implicações importantes em diversos campos da matemática e além.

## Considerações Finais

Com base na análise preliminar realizada nesta pesquisa, pode-se constatar que as interpretações combinatórias de Padovan desenvolvidas por Tedford (2019) e Vieira, Alves e Catarino (2022), apresentam uma integração desses números para a área de





Análise Combinatória. Desse modo, é possível perceber a contribuição desses números perante a sua visualização por meio de tabuleiros e ladrilhamentos.

Ao realizar a análise preliminar da Engenharia Didática, foi possível estudar os elementos da dimensão epistemológica, utilizando fontes históricas e não apenas secundárias. Além disso, estudou-se os elementos da dimensão institucional com base na história e origem da sequência de Padovan. Por fim ocorreu uma análise didática permitindo um estudo da dimensão cognitiva desses números. Para trabalhos futuros busca-se a utilização das demais fases da Engenharia Didática em cursos de formação inicial de professores de Matemática.

## Referências

ARTIGUE, M., et al. Ingeniería Didáctica en Educación Matemática. In: **Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas**. México: Grupo Editorial Iberoamérica, 1995.

ARTIGUE, M. Ingénierie didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 9, n. 3, p. 281-308, 1988.

TEDFORD, S. J. Combinatorial identities for the Padovan numbers. **The Fibonacci Quarterly**, n. 57, p. 291-298, 2019.

VIEIRA, R. P. M.; ALVES, F. R. V.; Catarino, P. M. M. C. Combinatorial interpretation of numbers in the generalized Padovan sequence and some of its extensions. **Axioms**, v. 11, n. 11, p. 1-9, 2022.



# TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO A PARTIR DE UMA PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA<sup>1</sup>

Derli Juliano Neuenfeldt<sup>2</sup>

Camila Portaluppi Michelin<sup>3</sup>

Vanderlucia Rodrigues da Silva<sup>4</sup>

## Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

**Resumo:** Na Educação Física escolar, o uso de tecnologias digitais não é algo recente, mas devido a sua especificidade ser o movimento humano, elas não têm ocupado lugar de destaque. Contudo, em tempos digitais e com a intensificação do uso das tecnologias digitais no ensino na pandemia de Covid-19, faz-se necessário explorar suas potencialidades também na Educação Física. Dessa forma, esse trabalho tem por objetivo trazer os resultados de duas experimentações de ensino em aulas Educação Física, ministradas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, mediadas pelas tecnologias digitais. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e do tipo pesquisa-ação pedagógica (FRANCO, 2016). Foi realizada num município do Vale do Taquari/RS/BRA com duas escolas da rede municipal e com duas turmas, um 6.º e um 8.º Anos. Em ambas escolas foram utilizados *QR Codes*, acessados através de celulares, que conduziram os alunos a atividades problematizadoras e a vídeos explicativos de práticas corporais. No 6.º Ano foi desenvolvido uma gincana sobre as modalidades de atletismo, futsal, handebol, voleibol e dança. No 8.º Ano, a aula tematizou os fundamentos do futsal e possibilidades de modificar a exclusão dos menos habilidosos no momento da escolha das equipes para os jogos. Como resultados, destaca-se que, em ambas as aulas, os alunos interagiram e dialogaram sobre as atividades, destacando-se o trabalho coletivo de criação de exercícios e de construção de novas regras para que os jogos se tornassem inclusivos. Conclui-se que a Educação Física escolar deve ser um espaço para todos, de construção de novos movimentos e de revisão regras que reforcem preconceitos, ou seja, não pode limitar-se à reprodução do que já existe. As tecnologias digitais, por sua vez, podem contribuir para a construção de conhecimentos, proposta que balizou as aulas ministradas, que se efetivou nos momentos que os alunos propuseram diferentes formas de se movimentar, sendo protagonistas e rompendo com práticas segregadoras que acontecem na rua onde os mais habilidosos ou mais fortes ditam as regras.

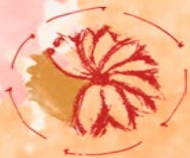
**Palavras-chaves:** Tecnologias Digitais. Ensino. Educação Física. Pesquisa-ação pedagógica.

1 Esta pesquisa contou com apoio da Fapergs e da Univates.

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, professor do PPGEnsino, derlijul@univates.br.

3 Universidade do Vale do Taquari - Univates, acadêmica do curso de Medicina e bolsista de iniciação científica do CNPq, camila.michelon@universo.univates.br

4 Universidade do Vale do Taquari - Univates, mestranda do PPGEnsino, bolsista do CNPq; vanderlucia.silva@universo.univates.br



## Introdução

Nas últimas décadas, tivemos uma expansão do uso de tecnologias digitais em todos os setores da sociedade. As tecnologias digitais fazem parte de nossas vidas. No momento atual, como nos diz Santaella (2021), não cabe mais discutirmos o que é virtual e o que é presencial pois nosso modo de vida incorporou as tecnologias de tal forma que vivemos tempos de hibridismo, ou seja, não conseguimos mais dissociá-las de nossa vida. Estamos *in/off* de nossa existência ou condição *onlife*, vivemos em espaços físicos simultaneamente com espaços informacionais, hiperconectados e, conseqüentemente, hiper-híbridos.

Essa nova condição existencial faz com que sejam defendidos novos paradigmas para a educação. Na relação com as tecnologias, já experimentamos e ainda se fazem presentes o ensino à distância, desde os cursos por meio de correspondência em cartas e apostilas, cursos por meio de rádio e televisão. A partir do avanço das tecnologias digitais e da internet, emergem outras possibilidades, nas quais se rompe com os limites e a necessidade de professores e alunos estarem no mesmo espaço e tempo. Aqui podemos falar do ensino remoto, da Educação à Distância, *e-learning*; educação *online*, *Blended Learning*, educação híbrida, entre outros termos utilizados para expressar o ensino mediado pelas tecnologias digitais. Contudo, Moreira e Schlemmer (2020) defendem, frente aos tempos de hibridismo, uma educação digital *onlife*. Ou seja, o fim da distinção entre o *offline* e o *online*, onde as redes de comunicação não podem ser encaradas como meras ferramentas, mas como forças ambientais que, cada vez mais, afetam a autoconcepção, as nossas interações, as nossas relações e conseqüentemente, como ensinamos e como aprendemos.

A pandemia de Covid-19 obrigou as escolas a buscarem novas formas de ensinar, sendo o uso das tecnologias digitais uma das principais possibilidades para a continuidade das aulas frente a impossibilidade de ensino presencial. Nesse contexto, para alguns componentes curriculares, como a Educação Física Escolar, o desafio foi grande. Como ensinar práticas corporais de forma virtual? Como as tecnologias digitais podem contribuir?

Dessa forma, esse trabalho compartilhar resultados de uma pesquisa que ocorreu de 2021 a 2023 no qual se investigou possibilidades do uso das tecnologias digitais nas aulas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse período tivemos aulas remotas, o retorno escalonado à presencialidade e, por fim, a retomada das aulas presenciais, momento no qual planejamos e experimentamos aulas nas escolas do estudo. Portanto o objetivo do trabalho é apresentar os resultados de duas experimentações de ensino em aulas Educação Física, ministradas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, mediadas pelas tecnologias digitais.

Acreditamos que esse estudo contribuiu para rever a relação do ensino da Educação Física mediado pelas tecnologias digitais na medida em que propõe romper com a compreensão dos recursos tecnológicos como meros instrumentos. As tecnologias digitais são compreendidas como meios que os professores de Educação Física podem se utilizar para desenvolver suas aulas numa perspectiva crítica e colaborativa.



## Metodologia

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, que, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 13), “[...] envolve a detenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A pesquisa-ação, para Thiollent (2011), encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações ao levantamento de dados, elaboração de relatório ou para cumprir exigências acadêmicas. Deseja-se realizar uma pesquisa em que as pessoas tenham algo a dizer e a fazer, em que seja possível acrescentar ou construir novos conhecimentos acerca da problemática estudada.

Na compreensão de Franco (2005), a pesquisa-ação é uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista, pois ela assume uma postura diferenciada diante do conhecimento. Visa, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. “Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 490). Mais especificamente, caracterizamos essa pesquisa como uma pesquisa-ação pedagógica (PAPe) que para Franco (2016) tem por perspectiva a transformação de uma situação elegida pelo grupo, na coletividade. Busca-se que os participantes renovem a percepção das suas condições de vida, construam novos olhares sobre a situação em que vivem e que o oprimem. “Por isso sua prática, via PAPe, é estratégica para a tomada de consciência do professor e para contribuir para a superação de condições inadequadas do trabalho do professor” (FRANCO, 2016, p. 521).

Nesse contexto, buscamos rever o lugar das tecnologias digitais na Educação Física escolar, ampliar o seu uso para além da realização de trabalhos de pesquisa nos laboratórios de informática das escolas. Dessa forma, o problema coletivo se manifestou na medida em que os alunos não vislumbravam possibilidades de uso das tecnologias digitais associadas à vivência corporal, apenas percebiam possibilidades na aprendizagem de conceitos.

Participaram da pesquisa duas escolas da rede municipal de ensino de um município do Vale do Taquari/RS. Os participantes foram dois professores de Educação Física, um de cada escola os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de duas turmas, um 6.º e um 8.º Anos. A pesquisa ocorreu no período de julho de 2021 a junho 2023, em três etapas:

1.ª) identificação das tecnologias digitais utilizadas nas aulas de EF no Ensino Remoto Emergencial (ERE), por meio de entrevistas com os professores e grupos de discussão com os alunos;

2.ª) análise da incorporação (ou não) das tecnologias digitais no retorno às aulas presenciais por meio de observação de aulas e,

3.ª) experimentação de tecnologias digitais no ensino da EF, em uma turma de cada escola, um 6.º e um 8.º anos.

Quanto aos cuidados éticos, a Secretaria de Educação do município autorizou o estudo por meio da Carta de Anuência; os pais ou responsáveis pelos estudantes autorizaram a participação deles, por meio do Termo de Consentimento Livre e



Esclarecido (TCLE) e os estudantes assinaram o Termo de Assentimento; também as professoras assinaram o TCLE. Na apresentação dos resultados, os nomes das escolas, dos professores e dos alunos não são divulgados.

Nesse trabalho, apresentamos resultados referentes a potencialidades no uso das tecnologias digitais nas aulas de Educação Física, tanto no período da pandemia quanto no retorno à presencialidade.

## Resultados e Discussão

Para abordarmos sobre as potencialidades das tecnologias digitais para o ensino da Educação Física, necessitamos partir de uma compreensão de Educação Física. Entendemos que a EF não se restringe ao saber-fazer, engloba também um saber sobre esse fazer. Aqui, recorreremos a González e Fensterseifer (2010) que nos dizem que a EF tem responsabilidade com o conhecimento produzido, que vai muito além do “exercitar-se”. Por isso, os autores entendem que a EF deve tratar dos conhecimentos relativos: “a) às possibilidades dos seres humanos de movimentar-se; b) às práticas corporais sistematizadas, vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde; c) às estruturas e representações sociais que atravessam esse universo” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 13).

Constatou-se que no ERE as principais tecnologias digitais utilizadas foram o *Classroom*, o *Google Meet* e a produção de fotos e vídeos pelos alunos como estratégia de ensino adotada pelos professores para acompanhar a aprendizagem. Portanto, uma das potencialidades das tecnologias digitais diz respeito à ampliação das possibilidades de os alunos terem **acesso às práticas corporais sistematizadas e ao conhecimento produzido sobre elas**. Isso foi evidenciado na pesquisa, ocorrido com mais ênfase na pandemia. As tecnologias possibilitam ampliar a visão de mundo dos alunos por meio do acesso, por exemplo, a vídeos disponíveis no *YouTube* ou na realização de trabalhos de pesquisa com temáticas definidas pelos professores.

Com o retorno da presencialidade, a vivência corporal possibilitou a construção de saberes de outra ordem, construídos pela experimentação sensível, individual e que é própria de cada aluno. Os alunos manifestaram que no retorno às aulas presenciais o uso de tecnologias digitais não era mais necessário e que não dialogavam com a Educação Física. Contudo, entendemos que o uso das tecnologias digitais no acesso ao conhecimento sobre elas deve ser mantido, que uma forma não se sobrepõe a outra.

Frente a compreensão dos alunos de que as tecnologias digitais podem limitar a experimentação corporal, os pesquisadores em conjunto com os professores de Educação Física planejaram e ministraram uma aula em cada escola. Partiu-se de temas sugeridos pelos professores e com uso de recursos tecnológicos disponíveis.

Por essa razão, construímos em conjunto com os professores de Educação Física das duas escolas, duas aulas com uso de tecnologias digitais. Em uma delas, no 6º Ano, realizamos uma gincana tematizando os conteúdos de Atletismo, Voleibol, Handebol, Futsal e Dança. Na outra, no 8º Ano, tematizamos o futsal. As aulas ocorreram no ginásio esportivo, os alunos acessaram vídeos e problematizações que fizeram a partir da leitura de *QR Codes* por meio de celulares. Dessa forma, não apenas acessaram a vídeos, mas também tiveram que criar exercícios, jogos, dialogar, para apresentar



alternativas a questões como: de que forma é possível organizar as equipes de futsal para que ninguém fique excluído? Podemos fazer jogos que não privilegiem somente os mais habilidosos?

As tecnologias digitais têm potencialidades para contribuir **na construção e reconstrução do conhecimento**, na perspectiva de uma Educação Física sustentada numa abordagem de ensino crítica e emancipatória (KUNZ, 2016). Não se quer alunos que somente reproduzam ou acessem o que já existe. Portanto, as tecnologias podem ser usadas como estratégias metodológicas para que favoreçam um ensino no qual os alunos construam coletivamente respostas a problematizações. Essa estratégia foi utilizada nas duas aulas ministradas pelos pesquisadores, tanto no 6.º quanto no 8.º Anos, nas quais, amparadas na abordagem crítico-emancipatória, as tecnologias digitais serviram para potencializar a criatividade dos alunos e a criticidade. Os alunos tiveram que criar formas de movimentos e apresentar as colegas, discutir formas de organização das equipes para jogos de maneira que não fossem excludentes, ou seja, que todos tivessem oportunidade para jogar.

Logo, o professor pode - e inclusive espera-se que o faça - desafiar os alunos a tematizar as práticas corporais e a forma como se apresentam em nossa sociedade, mostrando que podemos modificar regras e valores sociais que não dialogam com uma perspectiva de ensino inclusiva, que respeite as diferenças e a diversidade. E, nesse sentido, as tecnologias digitais contribuem para a construção e reconstrução do conhecimento. E isso, é possível se o seu uso na Educação Física assumir o compromisso de desenvolver uma formação a partir dela. Ela precisa, como menciona Fantin (2011, p. 28), assumir uma perspectiva crítica para além da instrumental, preocupada com a “[...] democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais”.

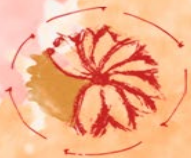
Na experimentação proporcionada aos alunos nas aulas de Educação Física, ao utilizarmos de tecnologias digitais (celular, *QR Code*, *Quiz...*), manteve-se a essência desse componente curricular - “o se-movimentar” - sustentado na abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 2016). Essa abordagem rompe com a perspectiva técnico-instrumental (reprodutora), ou seja, as tecnologias digitais foram disparadores para um ensino criativo, crítico, dialógico e construtor de conhecimento.

Pelo retorno dos alunos, percebe-se que é possível conciliar o movimento humano com as tecnologias digitais. Contudo, entendemos que as tecnologias digitais devem estar a serviço do professor, a escolha deve ser consciente e adequada ao que se quer ensinar, a qual habilidade se pretende desenvolver e alunos se quer forma.

## Considerações Finais

Ao finalizarmos, retomamos o objetivo do estudo que foi apresentar os resultados de duas experimentações de ensino em aulas Educação Física, ministradas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, mediadas pelas tecnologias digitais.

Constatamos que podemos fazer usos diversos, desde o acesso ao conhecimento quanto à produção e novos conhecimentos. Nesse sentido, a perspectiva de um ensino crítico e do protagonismo dos alunos no uso das tecnologias digitais é o que



defendemos. Contudo, para avançarmos nessa proposição necessitamos alinhar o uso das tecnologias digitais aos propósitos da Educação Física escolar.

As duas aulas planejadas e experimentadas nas escolas contribuíram para que a pesquisa avançasse na produção do conhecimento que trata sobre o uso das tecnologias digitais na Educação Física. A pesquisa não se limitou apenas a investigar como ocorreu o uso de tecnologias digitais no período da pandemia, mas também produziu conhecimento a partir dos referenciais teóricos estudados e da realidade escolar, possibilitando falar com mais propriedade sobre o tema.

Experimentações como as que realizamos em conjunto com os professores e alunos são alternativas que contribuem tanto na formação continuada dos professores quanto na possibilidade de os alunos perceberem novos usos das tecnologias digitais, para além do entretenimento e das redes sociais. Por fim, destacamos a necessidade de novas pesquisas na perspectiva da pesquisa-ação pedagógica explorando o uso de outros recursos tecnológicos digitais.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **A investigação qualitativa em educação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso: 28 mar. 2023.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: 09 maio 2023.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 511-530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1196>. Acesso em: 31 jul. 2023.

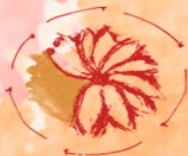
GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “Não mais” e o “Ainda não”: Pensando saídas do não lugar da escola II. **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas: CBCE e Autores Associados, p. 10-21, mar., 2010.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2016.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 26 jul. 2023.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.



# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ESPAÇO PARA O ENSINO: PERCEPÇÕES DE UMA DISSERTAÇÃO EM ENSINO COM ÊNFASE NAS VIDEOAULAS TUTORIAIS

Paulo Henrique Vieira de Macedo<sup>1</sup>

Rogério José Schuck<sup>2</sup>

Adriano Edo Neuenfeldt<sup>3</sup>

## Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

**Resumo:** A modalidade de Educação a Distância (EaD) tem ampliado o espaço de atuação em termos de ensino. O objetivo deste estudo é apresentar algumas características decorrentes de uma dissertação na área de Ensino sobre as videoaulas tutoriais como objeto digital na modalidade EaD. As videoaulas tutoriais podem ser conceituadas como a junção de elementos multimodais digitais alinhados ao gênero textual tutorial, que empreende dinamicidade numa linguagem direcionada a um determinado público (GOMES, 2010), (SANTIAGO, 2013), (SUMIYA, 2017). Essa definição envolve um mister de alguns estudos dissertativos e teses. Adiante, a metodologia segue a abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica, debruçando-se na verificação das categorias emergentes de uma dissertação que tomou a fenomenologia como horizonte de possibilidades sobre o uso das videoaulas tutoriais por docentes formadores na EaD. Os principais resultados e discussões apontam que os objetos digitais de ensino, especificamente as videoaulas tutoriais, distribuem-se em categorias emergentes que elegem os ambientes virtuais da modalidade EaD como possibilidades que podem ser geradas através da necessidade da presença de docentes e mediadores educacionais cada vez mais especializados sobre a ótica desse elemento formativo. Com isso, concluiu-se que os pontos pertinentes no decorrer das anotações afluem que a EaD é um espaço fértil para utilização de novas práticas de objetos digitais ou aperfeiçoamento dos mesmos, oportunizando uma multiplicidade de olhares estéticos no trabalho de docentes, mediadores, designer educacionais, e até mesmo profissionais de outras áreas que têm o Ensino na EaD como meio para criação de práticas inovadoras.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Educação a distância. Videoaulas Tutoriais. Inovação.

## Introdução

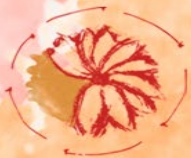
Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a educação a distância (EaD) envolve a mediação didático pedagógica durante os processos de ensino e aprendizagem por meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade de ensino vem crescendo, como destacado em Brasil (2022), a EaD representa 18,4% das matrículas de Graduação no País. Nos últimos 10

1 Universidade do Vale do Taquari (Univates), Doutorado em Ensino, CAPES, paulo.macedo@universo.univates.br.

2 Orientador. Universidade do Vale do Taquari (Univates), Doutor em Filosofia, rogerios@univates.br.

3 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutor em Ensino, adrianoneuenfeldt@gmail.com





anos, a participação total de ingressantes saltou de 18,4% em 2011, para 62,8% em 2021 (BRASIL, 2022).

Outro dado relevante é o fato de que em 2021 foram mais de 3,7 milhões de matriculados em cursos a distância. O número representa 41,4% do total de estudantes universitários. Na série histórica destacada pela pesquisa (2011 a 2021), o percentual de matriculados em EaD aumentou 274,3%, enquanto nos Cursos presenciais, houve queda de 8,3% (INEP, 2022, texto digital).

Acompanhando esse crescimento, abrem-se novas perspectivas educacionais junto ao ensino, a aprendizagem e as tecnologias. Nesse sentido, a reflexão segue rumo aos diversos usos que estamos fazendo sobre a ótica dos objetos digitais dentro dos espaços educacionais. Aprofundando essa discussão, percebe-se que o ensino, aprendizagem e as tecnologias adquiriram perfis que se entrelaçam, numa cibercultura de inteligências (KENSKI, 2015), onde a rapidez, a produtividade e os algoritmos gestam diariamente entretenimento, performance umbilicalmente ligados às necessidades subjetivas dos usuários em seus equipamentos.

A rede de inteligências ramificada pelos diversos utensílios, põe em amostra vidas em simulacros que apreendem falsas emoções, informações, ao ponto de realizar ações como uma extensão da realidade – como num jogo, onde o número de vidas é contabilizado como pontos. Para o filósofo Jean Baudrillard (1929-2007), os avanços tecnológicos são fermento para uma relação de signo para signo, para que o conjunto das relações sociais não mais se estabeleça entre homem e homem, pois a recepção e criação de mensagens promovem uma espécie de comunhão, o que se vive hoje é a simulação (TONIN, 2008).

Essa vertente está presente nas relações existentes entre o ser humano e as tecnologias. Todavia, o presente estudo perpassa por essa crítica e desenha um viés de que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) produzem uma série de benefícios no campo educacional, tais como: interligar pessoas em espaços geográficos diferentes ao mesmo tempo; capacidade de vários usuários acessarem um mesmo conteúdo depositado em uma plataforma digital; possibilidade de contato com cientistas anteriormente isolados em grandes centros científicos. Nesse sentido, esse âmbito intensifica processos cognitivos envolvendo a educação nas diversas situações em que se apresenta. Diante disso, o objetivo proposto é apresentar as características decorrentes de uma dissertação na área de ensino sobre as videoaulas tutoriais como objeto digital de ensino na EaD.

A metodologia segue uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2001), com revisão bibliográfica (KNECHTEL, 2014), debruçando-se na verificação das categorias emergentes (MACEDO, 2022), com vistas a explorar os fenômenos de um estudo com dez acadêmicos de Cursos de Licenciatura EaD e seis professores formadores da EaD em uma Universidade pública brasileira.

Adiante serão destacadas alguns tópicos basilares sobre o estudo, com destaque para as videoaulas tutoriais; conhecendo um pouco sobre os experimentos com as videoaulas tutoriais e as considerações finais sobre as experiências realizadas com os objetos digitais de ensino, também considerado como Objetos Digitais de Ensino e Aprendizagem Potencialmente Significativos (ODEAPS) (NEUENFELDT, 2020). Ao final são destacadas as considerações finais do estudo.

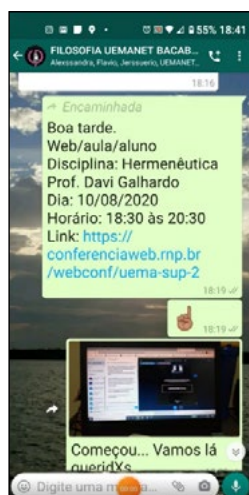
## As Videoaulas Tutoriais

No contexto multidisciplinar verificado na modalidade a distância, os objetos digitais de ensino e aprendizagem estão em um terreno fértil com uma variedade semiótica de estratégias e vivências que intensificam as formas de ensinar e aprender nos diversos componentes abordados na EaD.

No caso específico, as videoaulas tutoriais funcionam como a junção de elementos multimodais digitais alinhados ao gênero textual tutorial, que empreende dinamicidade numa linguagem direcionada a um determinado público (GOMES, 2010); (SANTIAGO, 2013); (SUMIYA, 2017). Essa definição envolve um mister de alguns estudos dissertativos e teses.

A seguir será apresentada a Figura 1 que demonstra o uso de um vídeo tutorial ou videoaula tutorial que foi produzida para mostrar caminhos para acadêmicos de uma turma de Licenciatura no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A Figura 1 mostra o *Printscreen* demonstrando um exemplo de videoaula tutorial, na nota de rodapé o *hiperlink* para acesso ao material digital.

Figura 1 – Imagem do *layout* gravado pelo *smartphone* de uma videoaula tutorial<sup>4</sup>



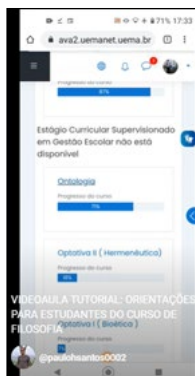
Fonte: Autores (2023)

No ensejo o mediador ou tutor apresenta para os acadêmicos através da filmagem da tela do *smartphone* caminhos no meio digital entre um aplicativo de mensagens (*WhatsApp*) e o AVA, para acessar o *hiperlink*, a fim de realizar uma das tarefas propostas no Curso, especificamente de uma *WebAula* síncrona com um professor formador do Componente Curricular.

Já na Figura 2 são apresentadas caminhos para a realização das atividades avaliativas com base no Componente Curricular em andamento dentro do Curso de Licenciatura.

<sup>4</sup> <https://youtube.com/shorts/vFy2Uw4J11w>

Figura 2 – *Printscreen* da videoaula tutorial demonstrando o acesso para realização de atividade avaliativa de um determinado Componente Curricular<sup>5</sup>



Fonte: Autores (2023)

Pode-se observar pontos em comum nas duas videoaulas apresentadas nas Figuras 1 e 2 através do hiperlink no rodapé do texto. Ambas são curtas, possuem explicações claras sobre alguns caminhos que podem ser trilhados pelos acadêmicos. Além disso, percebe-se que os caminhos propostos funcionam como estratégias que podem ser trilhadas pelos estudantes, possibilitando o percurso ao seu modo e tempo, perpassando por acertos e erros rotineiros de quem está em processo de aprendizagem.

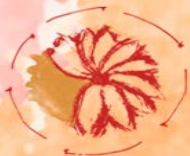
### **Conhecendo um pouco sobre os experimentos com as videoaulas tutoriais e sua usabilidade**

Tendo como base a dissertação de Macedo (2022), o estudo originou-se de experimentos com filmagem da tela de *smartphone* e computador. Aproximou-se de uma dinâmica de videoaula, intensificando as explicações para que acadêmicos de um determinado Curso de Licenciatura a distância explorassem com maior rapidez e resolução o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Tendo essa provocação em mente, o estudo visou conhecer o uso desse objeto digital de ensino para professores formadores na EaD, que segundo Altmicks (2019) e Belloni (2021), são considerados aqueles profissionais responsáveis pela produção dos conteúdos, podendo preparar ementas de programas de ensino, selecionando conteúdos, elaborando textos para unidades de cursos. Ressalta-se que esse profissional teve um apoio técnico de uma equipe multiprofissional, que deu suporte, preparo de *layout*, entre inúmeras outras funções.

Diante disso, foram convidados dez acadêmicos de Cursos de Licenciatura a distância de um Campus no interior do Estado do Maranhão para responderem a um questionário misto elaborado no *Google Forms*. Além disso, seis professores formadores de cinco Cursos de Licenciatura EaD foram convidados a participarem de entrevistas, que ao longo do estudo foram transcritas e analisadas com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Ressalta-se que todos os envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dando aceite em sua participação junto

<sup>5</sup> [https://www.youtube.com/shorts/AJh\\_ddON6uE](https://www.youtube.com/shorts/AJh_ddON6uE)



à pesquisa. Concomitante a isso, a Instituição de Ensino Superior (IES) autorizou a realização da pesquisa junto ao público alvo.

Após a transcrição da gravação das entrevistas, as respostas dos acadêmicos foram organizadas em tabelas. Ao final emergiram três categorias baseadas nessas respostas, a saber: percepção dos docentes sobre o ensino advindo das videoaulas tutoriais; a percepção das videoaulas tutoriais pelos acadêmicos; e as possibilidades das videoaulas tutoriais como objetos digitais de ensino.

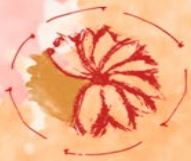
Um olhar panorâmico revelou que as categorias apresentam características que apontam espaços para a usabilidade das videoaulas tutoriais como objetos de ensino digital na modalidade a distância. Também abriu-se um leque de possibilidades para abordagem do conhecimento em diversos outros componentes curriculares de Cursos de Licenciatura.

A primeira categoria destaca as percepções dos docentes formadores em EaD sobre o ensino advindo das videoaulas tutoriais. Inicialmente o trabalho pedagógico foi realizado com apoio de uma equipe multidisciplinar que auxiliou, atualizando alguns pontos do material que foi utilizado como conteúdo para os acadêmicos do Ensino Superior. Ressalta-se também que na Instituição onde se deu a pesquisa existe um banco de dados com materiais digitais que dão apoio aos professores formadores e mediadores, com destaque para as videoaulas, *e-books*, questões e atividades avaliativas, para que esses profissionais possam utilizar como material de apoio.

Outra característica pertinente nessa categoria foi o fato da variedade de objetos digitais de ensino e aprendizagem estarem disponíveis no AVA, tais como: *e-books*, fórum de discussão, textos digitalizados PDF, *hiperlink* para plataformas de vídeos, como o *YouTube*, e atividades coletivas (*WIKI*). Para esses entrevistados as videoaulas são complementares ao aprendizado. Os estudantes precisam conhecer e ater-se aos demais elementos presentes no AVA para contemplar sua efetiva aprendizagem.

Segundo Roque Rodrigues (2020), o ponto estratégico das videoaulas no formato de tutorial auxilia os estudantes a compreenderem conteúdos mais difíceis; funcionando como objetos de aprendizagem por possuírem a capacidade de “reusabilidade, adaptabilidade, acessibilidade, durabilidade e interoperabilidade” (AGUIAR; FLÔRES, 2014, p. 15). Além disso, funcionam também “como fonte de prática numa modalidade de ensino que há pouco contato síncrono entre professor(a) formador(a) e acadêmicos” (MACEDO, 2022, p. 80). Nessa ótica, o Entrevistado 5 destaca uma característica interessante:

Dentro dessa mesma perspectiva na disciplina de piano. Quando a gente trabalha piano normalmente, presencial. Tenho uma atenção maior com o estudante. A gente quer pegar nele no ombro, para ver se o ombro está contraído, e a gente tem essa preparação. Depois que ele começa a pegar técnica, aí ele vai desenvolvendo a propriocepção, que é você prestar atenção no próprio corpo quando estiver tocando – ele mesmo vai conseguir identificar quando estiver contraído e desativar aquela musculatura. A gente estimula o estudante a desenvolver essa habilidade. E no caso da videoaula ela é fundamental, primeiro por não ter o aluno presencial no curso; e segundo, os manuais, o texto escrito, é forma de suporte que na área de música e nas artes em geral é limitado [...] (Entrevistado 5) (MACEDO, 2022, p. 80).



No caso específico, a propriocepção é um componente do Curso de Licenciatura em Música, no qual há necessidade dos docentes terem um contato mais próximo dos acadêmicos, pelo fato de olharem a postura, a correta utilização dos músculos durante a manipulação de um instrumento musical, para prevenir que no futuro venham a causar algum cansaço muscular e até mesmo lesão (MACEDO, 2022). As videoaulas entre os demais objetos digitais aproximam-se da forma real que se toca um instrumento, por exemplo. E essa é outra característica que favorece sua implementação.

Adiante, nessa mesma categoria é observado que a classificação multimodal para uma videoaula chega a ser da Classe 6 – multimídia monotônica, pois segundo Canto Filho *et al.* (2013, p.7):

Esta classe compreende basicamente aqueles objetos de aprendizagem que trazem a informação em forma de áudio verbal e visual não verbal, o que costuma ser bastante satisfatório no cumprimento de seus objetivos educacionais. Utilizou-se a expressão monotônico para caracterizar o áudio verbal como uma narração pobre em recursos de oratória, ou imagens pouco elaboradas.

Diferente de uma aula expositiva que usa a voz, os gestos e até mesmo uma pequena quantidade de recursos para exposição. No caso, as videoaulas incluem a “(...) forma de áudio verbal e visual não verbal (...)” (*Ibidem*).

Atendo-se agora sobre a segunda categoria, que aborda a percepção das videoaulas tutoriais pelos acadêmicos, percebeu-se inicialmente que os acadêmicos conhecem esse objeto digital e que algumas ferramentas utilizadas não estão interligadas ao AVA. Ainda foi observado que os professores formadores, quando não produzem alguma videoaula tutorial, fazem os devidos encaminhamentos, orientando sob o uso de vídeos na internet ou então no uso de materiais para complementar os estudos e discussões.

As videoaulas vêm reforçar e facilitar a aprendizagem, pois os momentos síncronos de contato online com os acadêmicos não são suficientes para balancear as necessidades que chegam à livre demanda quando os mesmos estão estudando pelos materiais presentes no AVA. Foi observado no decorrer das respostas, algumas inferências decorrentes da utilização das videoaulas tutoriais:

(...) a variedade de vídeos no formato tutorial que foram citados pelos acadêmicos reforça que essas mídias digitais não são utilizadas somente em ambientes formais de educação, mas também no dia a dia dos envolvidos na pesquisa. Em segundo lugar, os licenciandos visualizam algumas videoaulas para dar suporte a alguns problemas em áreas específicas dos Componentes Curriculares, como forma de simular fenômenos que comumente poderiam ser controlados em um ambiente laboratorial, como em um laboratório de Física. Um terceiro ponto destacado nas respostas advém da equipe multiprofissional que compõe a EaD no UEMAnet, que disponibiliza nos Componentes iniciais dos Cursos de Licenciatura videoaulas tutoriais para a ambientação acadêmica na sala de aula virtual, descrevendo as etapas e caminhos que podem ser realizados pelos usuários, a fim de realizar as diversas funções pretendidas (MACEDO, 2022, p. 89).

Percebe-se pela variedade de respostas que as videoaulas são mais comuns do que parece. No entanto, estudá-las de forma científica, a fim de destacar características no



âmbito do ensino, é objeto de análises realizadas durante o presente trabalho, o que pode melhor ser percebido na fundamentação teórica. De fato existe pouca quantidade de materiais científicos que abordam a temática.

Partindo para a terceira categoria, que trata sobre as possibilidades das videoaulas tutoriais como objetos digitais de ensino, anotam-se alguns pontos importantes: inicialmente foi verificado que funcionam como uma multiplicidade semiótica de mediação em torno do ensino e aprendizagem. Significa dizer que os professores formadores e mediadores, também chamados de tutores, são desafiados a criarem caminhos que ultrapassam a forma oitocentista de ensino que se embasavam nas “normas ríspidas do confinamento para educar os cidadãos oitocentistas com a força do sangue, do suor e da palavra” (SIBILIA, 2012, p. 174-175). Abre-se caminho para a imagem, o movimento, o áudio, e toda a interação pertinente a esses elementos para facilitar a aprendizagem do que é proposto.

Os professores formadores que participaram das entrevistas, reconheceram que as videoaulas tutoriais são elementos que facilitam a prática de atividades com intercâmbio de informações sensoriais, em um processo que estimula a ação mútua dos acadêmicos.

Para Macedo (2022, p.92), a ação mútua orientada pelo objeto de ensino deve ser entendida:

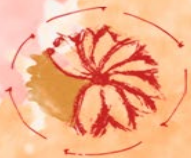
(...) não apenas como os acertos durante a realização das atividades estabelecidas pelo docente, mas também os erros, ou hipóteses, que são as tentativas realizadas para se chegar ao que se espera. As videoaulas tutoriais chamam a atenção pelo fato de visualizarem caminhos. No entanto, durante a realização daquilo que é proposto, os estudantes podem ou não entenderem, e com isso, gerarem suas hipóteses até conseguirem solidificar sua aprendizagem.

Há uma subjetivação presente em cada acadêmico, e isso é o que os torna diferentes em relação aos modos de aprendizagem. Por assim dizer, as videoaulas tutoriais podem ser reproduzidas na quantidade de vezes que necessitam até que os estudantes possam escolher caminhos para aprendizagem.

Destaca-se outra característica sobre esse ponto, o fato de funcionarem como estratégias metacognitivas, ou seja, capazes de conectar os conteúdos científicos ao desenvolvimento do pensamento e à autorregulação da aprendizagem (XAVIER; PEIXOTO; VEIGA, 2020).

## **Considerações Finais**

A presente investigação nos permitiu perceber que EaD é um espaço fértil para usabilidade de novas práticas de trabalho com objetos digitais. Há uma multiplicidade de oportunidades que estão abertas para professores, mediadores, designer educacionais, e até mesmo profissionais das demais áreas. Nesse sentido, amplia-se a possibilidade para que abordem com um olhar crítico e científico a rotina de suas atividades e as transformem em práticas inovadoras, abrindo oportunidades para a produção subjetiva e os tempos de aprendizagem pertinente em cada contexto.



Também foi percebido que as videoaulas tutoriais podem ampliar o leque de ensino e aprendizagem quando são implementadas de forma intencional nos planejamentos pedagógicos. Além da ambientação para os ingressantes de Cursos EaD, podem servir como elemento prático pelos docentes dentro do AVA, para interagir e transpassar limites em torno do conteúdo disposto.

A autonomia foi outro ponto reforçado, pois aprende-se praticando, seja qual for o percurso eleito pelos estudantes. Daí a necessidade do docente ter conhecimento sobre o objeto digital de ensino. E o fato das videoaulas funcionarem como ODEAPS, ajudam os estudantes a serem protagonistas de seus próprios materiais digitais. Esses objetos digitais de ensino são promissores para os estudos no campo da metacognição, pois alinham a autorregulação como caminho para que os estudantes possam seguir seus próprios passos no processo de aprendizagem.

Respondendo ao ciclo do simulacro aberto no início deste trabalho, os objetos digitais exemplificam a inversão do espaço virtual como estrutura que liberta o saber. Ao se ramificar para as diversas inteligências, criam possibilidades/modos de ensino e aprendizagens reais nos espaços educacionais formais e não formais, abrindo espaços para o conhecimento significativo e interdisciplinaridades.

## Referências

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; COSTA, Valéria Machado da; ÁVILA, Bárbara Corziza; BEZ, Marta Rosecler; SANTOS, Edson Felix dos (org.). **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre/RS: Evangraf, 2014. cap. 1, p.12-28. *E-book*. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102993/000937201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 abr. 2023.

ALTMICKS, Alfons Heinrich. Desafios e estratégias no trabalho do professor-formador. **Informática na Educação - Teoria & Prática**, Porto Alegre/RS, v. 22, n. 3, p. 95-108, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/94637>. Acesso em: 8 abr. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2021. *E-book*.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília/DF: INEP, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso: 1 out. 2021.



CANTO FILHO, Alberto Bastos do; MÜLLER, Thaísa Jacintho; AMARAL, Érico Marcelo Hoff do; LIMA, José Valdeni de; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Classificação de objetos de aprendizagem segundo o grau de multimodalidade. **Revista Renote - Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre/RS, v. 11. n. 1, jul. 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220262/000899847.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jun. 2023.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais: leituras e escrita na era digital**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2010.

Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ensino a distância cresce 474% em uma década**. Nov. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 29 abr. 2023. Idem... REVER

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas/ SP: Papirus, 2015. *E-book*.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MACEDO, Paulo Henrique Vieira de. **Ensino desenvolvido nas videoaulas tutoriais por professores(as) formadores(as) em Cursos de Licenciatura a Distância**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari (Univates). Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino, Lajeado, 2022. Disponível em: <<https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/ef04f507-d3d9-45f4-99a7-455cfd8ce4c9/content>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

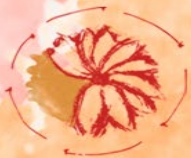
NEUENFELDT, Adriano Edo. **Produção de vídeos como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos (ODEAPSs) nas ciências exatas: limites e possibilidades**. 2020. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/2843>. Acesso em: 8 set. 2022

ROQUE RODRÍGUEZ, Ernesto. Tutoriales de *YouTube* como estratégia de aprendizaje no formal en estudiantes universitarios. **RIDE - Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, Jalisco/México, v. 11, n. 21, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.797>. Disponível em: <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/797>. Acesso: 17 mar. 2023.

SANTIAGO, Márcio Sales; KRIEGER, Maria da Graça; ARAÚJO, Júlio. O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v.16, n. 2, p. 381-402, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/84561>. Acesso: 12 abr. 2023.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

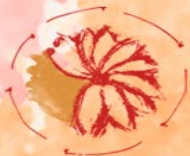




SUMIYA, Aline Hitomi. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de Francês como língua estrangeira por adolescentes.** 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-03042017-123457/pt-br.php>. Acesso em: 10 abr. 2023.

TONIN, Juliana. **Espetáculo, simulacro, tribalismo, hipermodernidade:** paradoxos da sociedade da imagem. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: < <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/4354>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

XAVIER, César Silva; PEIXOTO, Maurício Abreu Pinto; VEIGA, Luciana Lima de Albuquerque. Metacognição e suas ferramentas para o aprendizado. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vila Velha/ES, v. 10, n. 2, p. 40-70, 2020. DOI: 10.36524/dect.v10i2.1337. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1337>. Acesso em: 28 abr. 2023.



# A METACOGNIÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM A PARTIR DA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO E DAS AÇÕES

Camila Ribeiro Menotti<sup>1</sup>

Marli Teresinha Quartieri<sup>2</sup>

## Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

### 1 Introdução

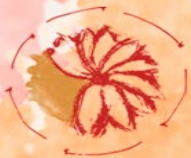
O ensino de filosofia no nível médio é muitas vezes reduzido à leitura de textos e questões sobre o assunto, com poucas discussões ou problematizações filosóficas. A filosofia como ato de criação ainda é pouco explorada e o filosofar acaba ficando em segundo plano. Segundo Barichello (2007), a filosofia adentrou nas escolas brasileiras de ensino médio com o *status* de um conhecimento que faz parte da cultura geral, constituindo a área das Ciências Humanas e consolidou-se como forma de conhecer a realidade, tendo em vista a formação para a cidadania. Entretanto, o ensino de filosofia vai muito além disso, pois seu objeto de ensino envolve atitude. Diferente de outros saberes, o ensino de filosofia:

[...] exige da parte do professor a consciência da atitude filosófica. Em vez de conteúdos expressos em doutrinas, teorias e sistemas consignados na História da Filosofia, o “objeto” da ensinabilidade e da apropriação é uma atitude. Kant nos ensinou que a “educação é uma arte, cuja prática deve ser aperfeiçoada por muitas gerações”. [...] Não se nega, por isso, que o ensino do filosofar tenha algo a ver com a História da Filosofia, ao contrário, está intimamente vinculado a ela. Porém, não se busca nesta história, conteúdos tais como mônadas, mas a própria intenção que animou cada um dos filósofos. Esta intenção poderá esclarecer o sentido da intenção filosófica. [...] O próprio filosofar indica as condições de possibilidade de sua apropriação (ZUBEN, 2016, p. 8-9).

Seguindo essa perspectiva, o ensino de filosofia deve proporcionar experiências de pensamento, atravessar o vivido e construir sentidos para os acontecimentos. E para isso, é necessária uma abordagem de ensino e de aprendizagem que supere a simples exposição e reprodução dos conteúdos. A metacognição se apresenta como uma possibilidade para uma aprendizagem voltada à compreensão e à regulação dos processos cognitivos, propiciando que o ensino de filosofia não se reduza à fragmentação de conceitos.

1 Universidade do Vale do Taquari – Univates. Doutora em Ensino. camila.menotti@universo.univates.br

2 Universidade do Vale do Taquari – Univates. Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Univates. Orientadora da pesquisa. mtquartieri@univates.br



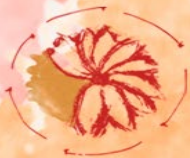
Os estudos sobre metacognição ganharam notoriedade na Psicologia Cognitiva, principalmente, pelos escritos de John H. Flavell e Ann L. Brown. Inicialmente, o intuito das investigações era descobrir como as pessoas pensavam e como era possível estimular o uso de estratégias e outras atividades para aprimorar o pensamento humano (FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999). Com o tempo, a metacognição foi associada aos processos de ensino e de aprendizagem, buscando potencializá-los para fazer com que os estudantes fossem capazes de aprender com entendimento, isto é, terem consciência da construção e da utilidade dos seus conhecimentos.

Em linhas gerais, a metacognição pode ser interpretada como “[...] todo movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle dos seus processos cognitivos. Diz respeito ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos” (DREHER, 2009, p. 57). Dessa forma, o controle da própria aprendizagem propicia aos estudantes identificar quando conseguiram compreender algo e quando precisam de mais informações, bem como saber onde e como buscar tais informações. A abordagem metacognitiva da aprendizagem inclui ações que permitem “[...] a criação de sentido, a autoavaliação e a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 30).

Considerando que a metacognição é uma possibilidade para que o ensino de filosofia seja ativo e faça sentido para os alunos, a partir da compreensão dos seus pensamentos e ações, o presente trabalho<sup>3</sup> tem como objetivo analisar o desenvolvimento do pensamento metacognitivo de estudantes no decorrer do 2º e 3º anos do Ensino Médio, nas aulas de Filosofia, considerando os elementos: pessoa, tarefa, estratégia, planificação, monitoração e avaliação. A pesquisa foi posta em prática ao longo de 2021 e 2022, numa escola da rede pública de ensino, na cidade de Venâncio Aires/RS. O estudo de cunho qualitativo foi realizado com 36 alunos, os quais foram mobilizados a desenvolverem o seu pensamento metacognitivo por meio de várias estratégias de ensino e de aprendizagem.

O desenvolvimento da metacognição no ensino de filosofia é importante, visto que os estudantes precisam compreender como ocorre a construção dos seus conhecimentos e como usá-los em tomadas de decisões diante de problemas que precisam resolver. Como destacam Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 175), a metacognição é uma abordagem de ensino e de aprendizagem que a sociedade está exigindo para a formação de novos cidadãos: “A sociedade espera que as pessoas formadas pelos sistemas escolares sejam capazes de identificar e de resolver problemas e contribuir para a sociedade durante toda a sua vida – ou seja, que exibam as qualidades da competência adaptativa”. Essas qualidades adaptativas, como a capacidade de enfrentar novas situações com flexibilidade e a disposição para aprender por toda a vida, são desenvolvidas com mais eficiência quando o estudante é metacognitivo, ou seja, tem controle sobre sua aprendizagem e sabe utilizar os conhecimentos adquiridos em diferentes situações.

3 Este trabalho faz parte de uma pesquisa que tem fomento pelo edital CNPq Nº 09/2022 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – Categoria 2.



## 2 O ensino de filosofia e a metacognição

O ensino de filosofia foi implantado no Brasil no século XVI, pela Ordem dos Jesuítas, de forma dogmática, carregado de uma forte ideologia tomista. Com um caráter propedêutico, o seu ensino era voltado para a repetição dos conteúdos. A memorização era tida como fundamental para a aprendizagem, dando à filosofia a marca de uma disciplina livresca, preocupada mais com a retórica do que com a reflexão filosófica. O legado dessa prática educacional estabeleceu-se como modelo para o ensino de filosofia, transformando a aprendizagem em sinônimo de aquisição dos sistemas filosóficos (GALLINA, 2000).

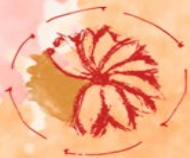
Diante desse contexto, é necessário redefinir o papel da filosofia no sistema de ensino brasileiro, reiterando a sua contribuição na formação dos jovens. Os conceitos, temas e abordagens que a filosofia abarca precisam ser desenvolvidos num âmbito que abra espaço para inquietações, questionamentos, discussões, pesquisas e elaboração de novas significações. Os processos de ensino e de aprendizagem na filosofia devem ser vistos como uma moeda: de um lado, apresentar a história da filosofia e do outro, a atitude de filosofar. Nessa perspectiva, a filosofia deve ser tomada como uma atividade: “Trabalhar a filosofia como atividade nos remete a uma dimensão em que o processo não se separa do produto; um só pode ser tomado com o outro e pelo outro” (GALLO, 2012, p. 62). A filosofia é processo e produto ao mesmo tempo: só é possível filosofar com base em conceitos criados ao longo da história da filosofia, assim como somente se constrói a história da filosofia, filosofando!

Para que o ensino de filosofia seja ativo e com significado para os estudantes, a postura do professor deve ser ressignificada. Segundo Savater (2001), é preciso que o professor assuma uma postura coerente em relação ao ensino de filosofia e saiba conduzi-lo considerando os dois lados da moeda. Para isso, o professor precisa, inicialmente, ensinar quatro lições importantes para a experiência do pensamento, aos alunos:

- \* *primeira*, que não existe “a” filosofia, mas “as” filosofias e, sobretudo, o filosofar;
- \* *segunda*, que o estudo da filosofia não é interessante porque a ela se dedicaram talentos extraordinários como Aristóteles e Kant, mas esses talentos nos interessam porque ocuparam dessas questões de amplo alcance que são importantes para nossa própria vida humana, racional e civilizada [...];
- \* *terceira*, que até os melhores filósofos disseram absurdos notórios e cometeram erros graves. Quem mais se arrisca a pensar fora dos caminhos intelectualmente trilhados corre mais riscos de se equivocar, e digo isso, como elogio e não como censura [...];
- \* *quarta*, que, em determinadas questões extremamente gerais, aprender a perguntar bem também é aprender a desconfiar das respostas demasiado taxativas [...] (SAVATER, 2001, p. 209 - 210, grifos do autor).

O ensino de filosofia, nesse sentido, deixa de ser mero processo de transmissão de informações e conteúdos, para ser um convite ao pensamento próprio. Ensinar filosofia é um exercício de diversidade, é

[...] um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento



sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito na aventura que é ensinar filosofia, e também, aprender filosofia (GALLO, 2012, p. 45).

Corroborando com essa visão, Cerletti (2009) enfatiza que o ensino de filosofia precisa promover a liberdade de pensamento dos alunos e a sua criatividade, para romper com o ciclo de mera repetição de um conjunto de saberes e práticas. Assim, o ensino de filosofia nas escolas deve contribuir para o desenvolvimento das competências básicas para a formação do ser humano, propiciando aos estudantes tornarem-se agentes críticos, capazes de refletir sobre sua realidade, avaliar e tomar decisões frente às condições de sua inserção no mundo. Nesse sentido, a filosofia possibilita problematizar o que está naturalizado, permitindo aos alunos construir novos olhares para o que está à sua volta. E, para que isso aconteça, é preciso que a aula de filosofia os desafie a desnaturalizar o que parece óbvio e os convide a pensar por si mesmos.

A metacognição é uma abordagem que vai ao encontro desse objetivo do ensino de filosofia, visto que pode auxiliar os alunos na compreensão de diferentes formas de pensar e nas tomadas de decisões durante a sua caminhada enquanto aprendizes, tornando-os protagonistas na construção dos conhecimentos. Mais do que isso, a metacognição conduz para que o ensino de filosofia e a aprendizagem sejam ativos, proporcionando que os estudantes possam ter consciência e controle dos seus processos e produtos cognitivos. Em outras palavras, possibilitar que os alunos sejam capazes de evocar e desenvolver o pensamento metacognitivo ao realizarem as atividades de filosofia.

Conforme Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 30), “a metacognição refere-se à capacidade de uma pessoa de prever o próprio desempenho em diversas tarefas e de monitorar seus níveis atuais de domínio e compreensão”. Segundo Rosa (2014, p. 41) a metacognição é compreendida como

[...] o conhecimento que o sujeito tem sobre seu conhecimento e a capacidade de regulação dada aos processos executivos, somada ao controle e à orquestração desses mecanismos. Nesse sentido, o conceito compreende duas componentes: o conhecimento do conhecimento e o controle executivo e autorregulador.

Conforme Flavell e Wellman (1977), o conhecimento do conhecimento corresponde à percepção que o aprendiz possui sobre si próprio e dos seus processos cognitivos, englobando três elementos denominados de *pessoa*, *tarefa* e *estratégia*. O conhecimento pessoal corresponde ao conhecimento sobre os pontos fortes e fracos, atitudes e interesses dos estudantes. Refere-se ao conhecer as suas próprias competências, habilidades e limitações.

O conhecimento sobre o elemento tarefa compreende o conhecimento que o aprendiz obtém a respeito da natureza da tarefa e de suas informações. Com esse conhecimento, é possível diferenciar tipos de tarefas, bem como organizar um plano de ação que melhor se adéque à realização da tarefa exigida. Por sua vez, o conhecimento do elemento estratégia corresponde às ações e aos caminhos que o aprendiz toma para realizar determinada tarefa. Desse modo, o estudante precisa refletir sobre a tarefa



e os meios a serem utilizados para executá-la. Conforme Rosa (2014), nesta etapa, o aprendiz deve questionar-se “quando”, “onde”, “como” e “por que” aplicar determinada estratégia.

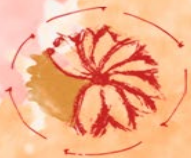
O controle executivo e autorregulador das ações relaciona-se à capacidade que o aprendiz apresenta para planejar suas estratégias de ação, buscando alcançar o objetivo proposto, fazendo as correções necessárias para que isso se concretize (ROSA, 2011). Dentro dessa componente, destacam-se outros três elementos, a saber, a *planificação*, a *monitoração* e a *avaliação* das ações. A planificação corresponde à percepção dos objetivos que devem ser alcançados pelo estudante ao realizar a tarefa, o que o permite elaborar estratégias, isto é, um plano de ações para executar a tarefa e alcançar os objetivos propostos.

Como destaca Rosa (2011), a monitoração consiste em acompanhar as ações realizadas durante a execução da tarefa, a fim de verificar se os objetivos estão sendo cumpridos, modificar erros e tomadas de decisões, quando necessário. Por fim, a avaliação é o momento em que o aprendiz analisa os resultados obtidos, considerando os objetivos estabelecidos. Nesta etapa, o estudante avalia o seu próprio progresso de aprendizagem, permitindo compreender todo o processo percorrido na execução das atividades.

### 3 Aspectos metodológicos

O estudo foi realizado no decorrer do curso de doutorado. Para fins metodológicos, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, com pressupostos aproximados à etnografia na prática escolar. A abordagem qualitativa, como salienta Triviños (1987), dentro das exigências científicas permite uma liberdade teórico-metodológica para a realização do estudo, o que é um aspecto importante para o andamento da investigação. Por sua vez, a etnografia na prática escolar pressupõe a interação constante do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Assim, “[...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 2011, p. 24). Além disso, segundo André (2011), uma pesquisa nessa perspectiva, abre espaço para a ênfase no processo, isto é, no que está ocorrendo e não apenas no produto; preocupa-se com o significado, com as experiências vivenciadas pelas pessoas, levando o pesquisador a retratar a visão pessoal dos participantes; e desenvolve uma convivência com os sujeitos da pesquisa por um período de tempo, estabelecendo um contato direto.

A pesquisa foi desenvolvida no ano letivo de 2021 com 36 estudantes de uma turma de 2º do Ensino Médio e teve sequência com a mesma turma no 3º ano em 2022, no componente curricular Filosofia, numa escola da rede pública de ensino, na cidade de Venâncio Aires/RS. Para a coleta dos dados foram realizadas 17 intervenções didáticas, abordando as unidades temáticas: *Teoria do Conhecimento*, *Filosofia da Ciência* e *Ética*. Diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem foram desenvolvidas ao longo do planejamento pedagógico, tais como, elaboração de mapas conceituais, pesquisas, leitura e interpretação de textos filosóficos, elaboração de imagens, análise de vídeos e reportagens, organização e prática de um júri simulado, resoluções de situações-problemas e realização de cafés filosóficos.



Para a coleta dos dados foram utilizados como instrumentos a aplicação de um questionário inicial, buscando sondar possíveis indícios do desenvolvimento da metacognição; questões metacognitivas em conjunto com os planos de aula, contemplando os seis elementos metacognitivos: *pessoa, tarefa, estratégia, planificação, monitoração* e *avaliação*. As questões metacognitivas foram respondidas individualmente e em algumas ocasiões em duplas ou trios, pelos alunos, ao longo das aulas de filosofia, no decorrer das tarefas exploradas nas aulas. As perguntas foram contextualizadas de acordo com os temas e as atividades planejadas. Além disso, foram feitas observações, com o intuito de captar uma variedade de eventos, aos quais não se teria acesso somente por meio de perguntas e respostas; e a realização de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo aprofundar os dados coletados com as indagações metacognitivas, contrastá-los com as informações iniciais obtidas com o questionário e com as observações feitas.

Os dados produzidos foram analisados e categorizados mediante a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), considerando os seis elementos metacognitivos. A análise de conteúdo é relevante, pois permite desvendar o que está por detrás dos discursos simbólicos e polissêmicos. O seu campo de atuação é muito vasto, pois diferentes mensagens comunicadas podem ser analisadas por essa técnica, ou seja, “[...] qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 2016, p. 38).

#### 4 Resultados e discussão

Nessa seção são apresentados e discutidos os principais resultados obtidos com a realização da pesquisa ao longo do estudo de doutorado. Assim, em relação ao elemento *pessoa*, ao serem questionados sobre o que sabiam a respeito dos conteúdos desenvolvidos nas aulas sobre as unidades temáticas teoria do conhecimento, filosofia da ciência e ética, os estudantes apontaram que já haviam discutido sobre os temas ou pelo menos possuíam alguma informação, demonstrando conhecimento em relação aos assuntos trabalhados nas aulas. Isso pode ser evidenciado nas respostas:

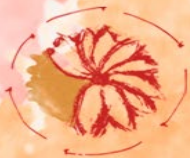
Eu sabia apenas algumas descobertas da Antiguidade por ter aprendido e criado certo tipo de conhecimento no 6º ano (A3)<sup>4</sup>.

Inicialmente achei que não possuía conhecimento, até ver as figurinhas e tirinhas do Piteco, me dei conta que já possuo conhecimento sobre o assunto (A4).

Tinha um pequeno entendimento sobre dilemas (escolher entre duas coisas difíceis), mas era algo básico (A6).

As falas confirmam que os alunos tinham conhecimento sobre os assuntos abordados nas aulas, uns de forma mais aprofundada, outros, genericamente. Na mesma linha, no que se refere à identificação de suas limitações, os alunos destacaram

4 Por questões éticas e respeitando o anonimato conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os estudantes serão referidos pela letra A e o seu número da chamada.



que não tiveram dificuldades em debater sobre os assuntos abordados nas aulas de filosofia. Mencionaram que possuíam condições para realizar as atividades propostas.

Não apresento nenhuma limitação, lendo e prestando atenção nas aulas compreendi com facilidade (A16).

Não, pois a professora explicou e mostrou exemplos do nosso dia a dia (A25).

Sim, pois já trabalhamos sobre o assunto nas aulas anteriores, e fizemos uma atividade semelhante anteriormente (A38).

Os excertos ilustram que os estudantes tiveram consciência de suas capacidades e confiança para usá-las ao executarem as tarefas. Segundo Rosa (2014), o reconhecimento do elemento pessoa propicia aos aprendizes a retomada dos seus conhecimentos para serem utilizados na realização das atividades. Ao perceber suas facilidades e dificuldades, os alunos conseguem estruturar em seu pensamento um caminho para solucionar as situações-problemas.

Quando indagados sobre a compreensão dos temas discutidos nas aulas e as atividades que foram propostas, os estudantes relataram que foram capazes de compreender os assuntos abordados e o que era solicitado nas tarefas.

Sim, compreendi que era para fazer um mapa com as ideias principais de René Descartes (A5).

Entendi que existem várias teorias sobre o conhecimento, sendo uma delas o ceticismo, onde se acredita ser impossível conhecer a verdade, mas questionar tudo. Já o dogmatismo acredita que é possível encontrar a verdade sobre o mundo e que ela seja irreduzível (A17).

As respostas dos alunos aos questionamentos metacognitivos referente ao elemento pessoa, apresentam indícios de que os mesmos conseguiram acionar o conhecimento pessoal no desenvolvimento das unidades temáticas. Nesse sentido, os estudantes foram capazes de fazerem uso dos seus conhecimentos prévios, identificarem suas habilidades e limitações e tomarem consciência da compreensão dos assuntos discutidos em aula.

Quanto ao elemento *tarefa*, ao serem indagados quanto à compreensão dos textos e dos enunciados das tarefas, bem como ao reconhecimento do que era preciso para executar nas atividades, os estudantes enfatizaram que conseguiram compreender os conceitos principais dos textos, pois continham informações claras e uma linguagem de fácil entendimento. Da mesma forma, as tarefas eram objetivas, o que permitiu a sua realização sem problemas.

Sim, devido ao material muito simples e bem explicado. Estava nos mostrando claramente como deveríamos fazer a pesquisa, com liberdade de escolhas e fazendo com que aprendêssemos mais com o que lemos (A28).





Os conceitos que mais destaquei no texto (ceticismo), que possui dois tipos (ABSOLUTO e RELATIVO), que no meu ponto de vista, o absoluto é o que nega o conhecimento humano, e o relativo o parcial, que não nega, mas não acredita em todo o conhecimento. Já o texto (dogmatismo), destaquei a parte que o homem tem meios para atingir a verdade, sem se questionar, que no meu ponto de vista, concordo plenamente, temos a possibilidade de alcançar a realidade em si mesmo (A29).

Em referência às tarefas de modo geral, realizadas nas aulas de filosofia, os alunos ressaltaram que as atividades propostas correspondiam aos seus conhecimentos e ao que era desenvolvido em aula. Muitos trabalhos executados despertaram o interesse dos estudantes e marcaram de forma positiva o seu contato com a filosofia.

Sim, compreendi todas as tarefas propostas. As que mais me marcaram foram os júris, achei muito interessante a forma como desenvolvemos e solucionamos os casos (A3).

A atividade que mais me marcou foi a dos mapas conceituais e do júri simulado, pois foram coisas que exercitaram nossa mente e nos fizeram pôr em prática nossa criatividade (A28).

De acordo com Rosa (2014), o envolvimento dos alunos com as tarefas perpassa pela figura do professor. É importante que o professor proponha atividades que estejam no nível de conhecimento dos seus estudantes, isto é, que não sejam distantes de suas capacidades e limitações. Ao ter esse cuidado, o professor consegue estimular o pensamento metacognitivo dos alunos, assim como favorecer a sua aprendizagem.

No que se refere ao elemento *estratégia*, os estudantes fizeram uso de uma gama de meios e métodos para executarem as atividades propostas nas aulas de filosofia, que variam de acordo com o tipo e a exigência da tarefa. Entre os recursos utilizados para realizar as atividades, os alunos elencaram o uso dos textos de apoio disponibilizados pela professora; materiais para fazerem anotações e destacar o que consideravam importantes; o celular e a internet para pesquisa; e alguns aplicativos para elaboração de slides e criação dos trabalhos práticos.

Usamos o celular e o material de aula. O porquê do celular foi para gravar como foi solicitado, e os materiais das aulas, foi para que anotássemos, pesquisássemos algo e não perdêssemos a concentração (A4).

Revisei as aulas postadas para pensar em algo que representasse bem os temas para os desenhos, pesquisei alguns desenhos para usar de referência na atividade e de fato eu usei esse método, pois foi algo que facilitou na realização da atividade avaliativa (A12).

As escolhas dessas estratégias pelos estudantes demonstra que estes conseguiram identificar o que era preciso para resolver as tarefas e como isso poderia ser feito, alcançando o objetivo proposto na atividade. Flavell, Miller e Miller (1999), ressaltam que ao fazerem esse movimento, os alunos acionam sua rede de informações armazenadas na memória, buscando por estratégias que lhes são familiares. Na ausência de estratégias



compatíveis, podem elaborar novos meios para efetivar suas aprendizagens. O ato de identificar a estratégia para executar a tarefa, recorrendo aos seus conhecimentos ou criando novas possibilidades para esse fim, é uma das características do pensamento metacognitivo evocado pelos aprendizes.

Em relação ao elemento *planificação*, quando questionados como pensaram e se organizaram para executar as tarefas, os alunos mostram ter domínio de um plano de ações para alcançar o objetivo estabelecido pelas atividades. Isso fica evidente nas descrições do passo a passo do planejamento que elaboraram para realizar as atividades.

Li novamente as explicações copiadas no caderno e nas folhas impressas, conversei um pouco com os colegas e, a partir disso, fiz um resumo com o que achei necessário escrever no mapa (A14).

Primeiro pesquisei em diversos lugares na Internet algumas invenções destes períodos, li textos dos sites e anotei os dois que achei mais interessantes e que mais me chamaram atenção. Para o cientista, logo pensei em Stephen Howking, pois já tinha interesse em saber mais sobre ele. Depois pesquisei também mais sobre ele, sua história, sua teoria e sua vida. Depois fiz o meu rascunho pelo Word, resumindo os textos dos sites que tinha encontrado. Logo depois, organizei como queria a estética dos meus slides e coloquei os textos nele, juntando também fotos para que ela ficasse mais completa (A28).

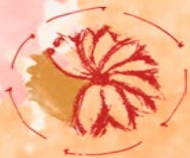
Nas respostas é visível que os alunos possuíam conhecimento de como proceder para alcançar o objetivo pretendido pela atividade. Ademais, verifica-se que fizeram uso de mais de uma estratégia quando necessário. Esses indícios revelam que o elemento *planificação* foi posto em prática no decorrer das aulas de filosofia. Conforme Brown (1987), o planejamento inicia quando os aprendizes entram em contato com o problema a ser resolvido, o que mostra o quão é importante dispor de um momento para pensar e discutir os procedimentos antes de iniciar a tarefa.

No que confere ao elemento *monitoração*, ao serem indagados se os seus conhecimentos eram suficientes para alcançar os objetivos exigidos nas atividades, os estudantes afirmaram ter condições para realizar o que lhes era proposto. Da mesma forma, demonstraram que quando preciso solicitaram o auxílio de colegas e da professora.

Sim, compreendi bastante o conteúdo, acredito que consegui colocar de forma correta nas minhas respostas, tenho noção de que aprendi muito com o conteúdo (A2).

Sim. Esse assunto já havia sido proposto em aula, então já tinha bastante conhecimento e consegui elaborar respostas agradáveis de acordo com o meu pensamento sobre esse mito (A16).

Sim, precisei solicitar ajuda da professora em algumas dúvidas que surgiram no decorrer da atividade. Para compreender e conseguir realizar corretamente (A18).



A partir dos relatos pode-se inferir que os estudantes tiveram clareza a respeito do que deveriam fazer nas atividades exigidas, elegeram estratégias adequadas para solucionar as tarefas e as colocaram em prática. Ao mesmo tempo, monitoraram a construção das suas respostas, pois demonstraram ter firmeza nas suas decisões, além de saberem quando solicitar auxílio. Segundo Flavell, Miller e Miller (1999), o monitoramento e a autorregulação, quando são desenvolvidos pelos alunos, permitem que eles ampliem seu conhecimento metacognitivo, tornando sua aprendizagem significativa.

Em relação ao elemento *avaliação*, ao serem questionados se conseguiram alcançar os objetivos que foram estabelecidos nas tarefas executadas durante as aulas de filosofia, os estudantes afirmaram acreditar que sim, pois do seu ponto de vista realizaram o que foi solicitado, fizeram uso do material disponibilizado nas aulas e compreenderam os temas discutidos.

Acredito que sim, não foi uma atividade tão simples de se fazer, mas fez nós nos esforçarmos para realizar um desenho em que representasse os temas propostos (A12).

Acredito que sim e vejo, depois de pronto que poderia ter aprimorado alguns pontos, mas depois de feito sempre existem arrependimentos, então aprendendo para que na próxima seja melhor (A17).

O objetivo era ver se entendemos o conteúdo e se sabemos exercer ele, perante os problemas, como nos casos do trabalho. Sim, tenho em mente os conteúdos e não precisei de muito para a resolução, apenas pensei nas explicações (A33).

Nos relatos se percebe que os alunos tiveram convicção do que fizeram para chegar aos resultados necessários nas atividades. É possível verificar que ambos também compreenderam o que poderiam ter feito diferente ou quais outros recursos poderiam ter utilizado. Ao fazer essa reflexão, os estudantes demonstram que de fato revisaram suas ações, avaliando o processo de construção da sua aprendizagem. De acordo com Rosa (2011), o elemento avaliação possibilita que os aprendizes identifiquem possíveis falhas no decorrer do processo, retomar as atividades, refletir como elas foram efetivadas e ter consciência do conhecimento desenvolvido a partir de suas ações.

Em síntese, os resultados demonstraram que as aulas de filosofia, proporcionaram momentos com atividades em que os elementos metacognitivos fossem evocados, trazendo indícios de que o pensamento metacognitivo foi desenvolvido no decorrer da execução do planejamento pedagógico. A partir dos comentários dos estudantes, pode-se deduzir que houve mudanças em suas ações e comportamentos diante à realização das atividades e à forma de pensar. Ademais, verificou-se que o pensamento metacognitivo é desenvolvido com o tempo, de modo gradual. Os resultados mostraram evidências do movimento do pensamento metacognitivo dos alunos, com progressos significativos em suas ações em prol da aprendizagem e construção de conhecimentos.

Mais do que isso, as respostas dos estudantes revelam indícios de que os conhecimentos filosóficos desenvolvidos nas aulas e aplicados nas atividades foram construídos e não, meramente, decorados e repetidos sem compreensão. Segundo



Cerletti (2009), o ensino de filosofia não pode ficar pautado na dicotomia exposição/explicação e verificação/repetição. O ensino deve ser uma possibilidade de criação, isto é, abrir espaço para o surgimento de novos pensamentos, ideias e ações.

## 5 Considerações finais

O ensino de filosofia não pode continuar perpetuando sua tradição propedêutica, com a repetição vazia de conteúdos que nada agregam à formação dos seus estudantes. Ao contrário, as aulas de filosofia precisam desafiar os alunos a pensar por si mesmos, a desenvolver uma atitude filosófica e a sua autonomia enquanto aprendizes. “Na aula de filosofia, é mais que necessário romper com a visão tradicional de aula, de um espaço de transmissão de conhecimentos. Ela precisa ser um espaço no qual os alunos não sejam meros espectadores, mas sim ativos, produtores, criadores” (GALLO, 2012, p. 93).

A metacognição enquanto abordagem de ensino e de aprendizagem se mostra um dos caminhos para que o ensino de filosofia seja significativo para os estudantes a partir de uma aprendizagem que os possibilite ter compreensão do seu pensamento e de suas ações. Ao associar a metacognição ao ensino de filosofia, o presente trabalho revela que os alunos podem ir além da memorização de conceitos filosóficos e evocar o pensamento metacognitivo nas aulas, refletindo sobre a própria construção de seus conhecimentos.

As respostas dos estudantes demonstram que ao longo das aulas de filosofia, foi possível acionar os seis elementos metacognitivos, indicando a possibilidade do desenvolvimento do pensamento metacognitivo. Em referência ao elemento *pessoa* ficou evidente como os alunos recorreram aos seus conhecimentos prévios e suas habilidades pessoais para realizarem as tarefas. No elemento *tarefa*, mostraram segurança e familiaridade com as atividades propostas. Quanto ao elemento *estratégia*, apresentaram saber identificar quais as estratégias adequadas para cada atividade, assim como na *planejamento*, foi possível perceber que os estudantes de acordo com suas competências, conseguiram estabelecer um planejamento para suas ações, fazendo uso de diversos materiais e recursos. Em relação à *monitoração*, mostraram estar cientes do plano de ação adotado, bem como do sucesso de suas escolhas e decisões ao realizarem as tarefas. No elemento *avaliação*, os alunos tiveram consciência de que os resultados obtidos foram os esperados e que sua aprendizagem foi satisfatória.

A metacognição pode ser estimulada e desenvolvida em todos os níveis educacionais, assim como em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Bransford, Brown e Cocking (2007), desde criança é possível desenvolver a metacognição e com o crescimento, aperfeiçoar “[...] a capacidade de planejar e monitorar seu sucesso e corrigir os erros quando necessário” (p. 296). Para tanto, o professor precisa criar situações para estimular e promover o pensamento metacognitivo dos estudantes, ensinando e auxiliando-os a se planejarem e monitorarem seus pensamentos e ações na execução das atividades.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. 18. Ed. São Paulo: Papirus, 2011.



BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARICHELO, M. R. A. Entre a teoria e a realidade: a formação dos professores de filosofia. In: FREITAS, D. S. *et al.* (Org.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007, p. 71-86.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007. Tradução de Carlos David Szlak.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT F. E. & KLUWE R. (Orgs.), **Metacognition, motivation, and understanding**, Hillsdale: N. J.: Erlbaum, 1987, p. 1-16.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DREHER, S. A. S. **As estratégias metacognitivas de alunos em processo de alfabetização: uma reflexão sobre o aprender do aluno e o ensinar do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, Curitiba, 2009.

FLAVELL, J. H. & WELLMAN, H. M. In: KALIL, R. V. & HAGEN, J. W. (Orgs.). **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977, p.3-34.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H. & MILLER, S. A. **Desenvolvimento Cognitivo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. Tradução de Cláudia Dornelles.

GALLINA, S. F. S. A disciplina de filosofia e o ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000, p. 35-46.

GALLO, S. & KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000, p. 174-196.

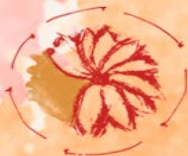
ROSA, C. T. W. **A metacognição e as atividades experimentais no ensino de física**. 2011. 346f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. **Metacognição no ensino de física: da concepção à aplicação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.

SAVATER, F. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

ZUBEN, N. A. Filosofia e educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.3, n.2, p.7-27, 2016.



# **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DE ESTAGIÁRIOS DO DIREITO: RELATO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Gabriel Cavanus<sup>1</sup>

Denise Fabiane Polonio<sup>2</sup>

## **Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino**

### **INTRODUÇÃO**

O presente escrito tem por objetivo relatar a experiência da realização de uma proposta de intervenção, de um estágio do curso de Psicologia, Núcleo Comum II, no Serviço de Assistência Jurídica (SAJUR) da Universidade do Vale do Taquari - Univates, localizada no município de Lajeado, no estado do Rio Grande do Sul. O local atende desde 2003 juridicamente os municípios integrantes da Comarca de Lajeado, sendo os seguintes municípios: Canudos do Vale, Cruzeiro do Sul, Forquetinha, Lajeado, Marques de Souza, Progresso, Santa Clara do Sul e Sério.

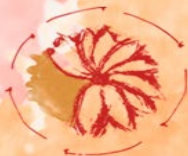
Ressalta-se que para a obtenção dos serviços há alguns requisitos de seleção relacionados a patrimônio e renda familiar, assim como, se faz necessário apresentar documentos de identificação pessoal, comprovante de residência e comprovante de renda, pois os serviços prestados são gratuitos. Entre as principais demandas do serviço, se fazem presentes situações relacionadas ao engajamento dos cidadãos com patologias no exercício de sua cidadania, demandas relacionadas ao direito civil, com foco particular ao direito de família. Além disso, abarca situações relacionadas à violência doméstica e processos que dizem respeito ao Juizado da Infância e da Juventude, entre diversas outras questões.

Entre os serviços da rede que o SAJUR está vinculado estão: Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Referência de Atendimento à Mulher (CRAM), Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher (DEAM), Delegacia de Polícia de Pronto — Atendimento (DPPA), Patrulha Maria da Penha, Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e unidades básicas de saúde.

A equipe do SAJUR é constituída por uma psicóloga, quatro advogadas, uma auxiliar administrativa, um estagiário administrativo, quatro estagiários da psicologia, noventa e cinco estagiários do direito e uma profissional de serviços gerais. A equipe de estagiários modifica-se semestralmente com a finalização do estágio do Direito e anualmente com a finalização do estágio da Psicologia.

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Acadêmico do curso de Psicologia, gabriel.cavanus@universo.univates.br.

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Professora do curso de Psicologia, dpolonio@univates.br.



Neste local de estágio cabe ao estagiário de Psicologia, no período de um semestre, participar das reuniões de rede do projeto de extensão Maria da Penha que tem por objetivo o acolhimento de mulheres vítimas de violência doméstica; realizar atendimentos interdisciplinares com os estagiários do Direito, tendo como foco principal acolher o sujeito e suas demandas internas, que se encontram por trás de sua solicitação; desenvolver e participar de momentos de estudo de caso e educação permanente, além de analisar o local de estágio utilizando como base a análise institucional (BAREMBLITT, 2002), com vista a reconhecer demandas e desenvolver uma proposta de intervenção. Dessa forma, ao adentrar no campo do estágio básico, o estagiário de Psicologia tem a ciência que a partir da sua vivência no local, deverá realizar uma análise institucional, observando seu processo de implicação e dela construir um projeto de intervenção, que necessitará ser colocado em prática, visando o aprimoramento do serviço prestado pelo local.

Segundo Lourau (2004), a análise de implicação é a análise dos lugares que ocupamos e que nos faz olhar para as instituições que operam em nós. Por instituição entende-se que “são árvores de decisões lógicas que regulam as atividades humanas, indicando o que é proibido, o que é permitido e o que é indiferente”. (BAREMBLITT, 2002, p. 156).

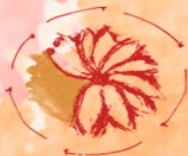
Barembritt (2002) comenta que a análise de implicação “é um termo que tem certa semelhança com o conceito psicanalítico de contratransferência (reação consciente e inconsciente que o material do paciente produz no analista)” (p.136). É o que nos afeta, nos atravessa, nos constitui e que revela sentimento. É um processo que acontece na organização e na equipe resultante do contato com a organização analisada (BAREMBLITT, 2002, p.136).

Ao refletir sobre o conceito de análise de implicação dentro da experiência de estágio, é possível compreendê-la como o processo integral das vivências que nos mobilizam e nos provocam. São as impressões, sentimentos e relações da teoria com a prática realizada, além do lugar ocupado pelo estagiário e como suas ações impactam na organização do local de estágio, como a instituição opera sobre o estagiário, sendo fomento de emoção e reflexão.

Coimbra e Nascimento (2009) explicam que gostemos ou não, estamos sempre sendo implicados, porque a mesma não é uma questão de vontade, uma decisão consciente, um ato voluntário. Ela nos constitui e nos arrebatava. Portanto, a análise institucional refere-se a análise de implicações, não apenas de implicação.

No decorrer da análise institucional realizada no estágio, em meio aos atendimentos interdisciplinares, pude notar um estranhamento por parte dos estagiários do Direito em abordar alguns assuntos com os sujeitos atendidos. Recordo-me de ser chamado em um atendimento para auxiliar uma cliente (MJ)<sup>3</sup> que estava chorando, ao chegar lá me deparei com uma situação que não me pareceu estar fora de controle, pois MJ estava apenas levemente emocionada em relatar algo de sua família. Posteriormente, ao conversar com a estagiária do Direito, a mesma comentou que não sabia o que fazer, que sentiu vontade de rir, pois ficou nervosa por não ter estratégias para acolher uma pessoa emocionada.

3 Utiliza-se da abreviação do nome para se referir a cliente citada, visando manter o anonimato e a ética durante o relato.



Em outra situação, cheguei um pouco depois do cliente em um atendimento e percebi que o colega da área do Direito confiou a mim o andamento do momento de conversa. Posteriormente, o estagiário do Direito agradeceu-me pela condução, referindo estar aliviado de eu ter chegado a tempo, pois ele já não sabia mais como proceder com aquela situação. Novamente; esse não era um caso de tamanha gravidade, já que o cliente S estava querendo desabafar e procurar uma solução mais imediata, tomado pela ansiedade e receio de não conseguir reverter sua situação, passando assim seus sentimentos e expectativas ao estagiário do Direito, que sem saber como agir se encontrou em uma situação embaraçosa.

Essas foram algumas das diversas ocorrências no serviço, onde notou-se uma falta de preparo por parte dos estagiários do Direito em saber lidar com a bagagem que o outro traz, entre outras questões e temáticas que se tornam difíceis para eles. Ao refletir sobre as demandas dos estagiários do Direito é possível perceber que essa dificuldade vem de uma falta de amparo ainda durante a formação, visto que a profissão do Direito trabalha com uma ótica focada em solução de problemas, objetivando estabelecer a ordem e garantir o direito do sujeito defendido, sendo assim por vezes as questões emocionais estão colocadas em um plano distante, quase inexistente, na formação profissional.

Tudo isso contribuiu para a provocação enquanto estagiário de Psicologia em como, deveria me posicionar dentre aquelas situações, como conseguiria contribuir e auxiliar esses estagiários com a caminhada que tenho até o momento no curso de Psicologia. Além disso, conforme Lago et al. (2009) a Psicologia nos espaços jurídicos por muitos anos esteve direcionada a aspectos avaliativos, focando na construção de psicodiagnósticos. No entanto, com o crescimento de demandas relacionadas à acompanhamentos, orientações familiares, participações em políticas de cidadania, combate à violência em diferentes esferas, participação em audiências, o fazer da Psicologia amplia-se, constituindo-se na interação entre Psicologia e Direito. Todas essas reflexões resultaram num sentimento de responsabilidade, visto que, os estagiários do Direito sempre foram extremamente solícitos nos momentos em que precisei conversar para a retirada de dúvidas, auxiliando o fazer da Psicologia no serviço.

Sendo assim, a partir da análise de implicação pude perceber que existe uma grande dificuldade por parte dos estagiários do Direito de se disporem emocionalmente perante os clientes atendidos no serviço, visto que relatam dificuldades de lidar com a bagagem emocional trazida pelos mesmos, bagagens estas que muitas vezes mascaradas por problemas judiciais. Posto isso, percebi que seria interessante ter um olhar maior sobre esses estudantes, procurando desenvolver suas habilidades sociais uns com os outros.

Quando falamos de trabalho interdisciplinar, compreendendo a interdisciplinaridade como integração de saberes de áreas distintas, possibilitando uma compreensão mais abrangente acerca das demandas recebidas (PEREIRA; NASCIMENTO, 2016), percebo que o movimento de se colocarem no local de auxílio ao outro, também contribui para a formação em Psicologia por possibilitar unir saberes, por meio do conhecimento maior da formação do curso de Direito e como essa atenção emocional nos atendimentos pode ser benéfica para a integralidade do atendimento prestado no serviço. Considerando essas reflexões, construiu-se o projeto de intervenção que será apresentado no decorrer desta escrita.





O objetivo deste projeto de intervenção foi auxiliar no desenvolvimento dos estudantes do Direito e da Psicologia, visando facilitar a sua forma de lidar com as demandas emocionais vindas dos atendimentos e ensinando maneiras e técnicas de manejar sua própria emoção frente a situações ansiogênicas ou melancólicas.

## **METODOLOGIA**

A metodologia do presente escrito trata-se de um relato de experiência, descritivo e reflexivo acerca da vivência de um estudante de graduação durante a aplicação de uma intervenção realizada no estágio do curso de Psicologia. Do ponto de vista metodológico, é uma forma de narrativa, quando o autor narra por escrito, expressando um acontecimento vivenciado. Nesse sentido, os relatos de experiência são conhecimentos disseminados respaldados com cunho científico. (GROLLMUS; TARRÉS, 2015).

### **Metodologia do Projeto:**

O projeto de intervenção ocorreu no segundo semestre do ano de dois mil e vinte e dois, com a entrada dos novos estagiários do curso de Direito no SAJUR, visto que, em conversas com os estagiários no mês de julho de dois mil e vinte e dois, foi relatado que seria interessante que a oficina proposta na intervenção, ocorresse no início do estágio para que esse preparo acontecesse antes dos atendimentos.

Em um primeiro momento foi idealizado a realização de uma oficina única em cada turno do estágio, com duração de sessenta minutos e que os assuntos a serem tratados acontecessem de forma diretiva, visando trazer tópicos e técnicas que realmente se tornem úteis para a prática jurídica dentro do SAJUR. Para montagem das temáticas da oficina foi realizado uma conversa com os estudantes e supervisoras do curso de direito, para que os mesmos se sentissem à vontade para contribuir com sugestões ou ideias que ainda não tivessem sido listadas, tudo isso através de um formulário virtual de sugestões que tinha acesso disponível por um código QR, colocado nas salas de atendimento do serviço.

Previamente, foi planejado iniciar a oficina com uma pergunta disparadora, que seria: “Quando devo chamar a Psicologia para o atendimento?”, em razão de que esse era o maior questionamento no serviço, surgindo desde o primeiro semestre por parte dos estudantes do curso de Direito. Em busca de maneiras de apresentar essa pergunta disparadora, foi realizado a escolha do aplicativo Mentimeter. Desta maneira, os participantes conseguiram responder e ver suas contribuições aparecendo na tela de maneira anônima.

Logo após essa etapa foi refletido sobre o que motivou esse projeto, e nesta via foi planejado realizar uma técnica de respiração em cada oficina, servindo de auxílio para os momentos ansiogênicos, lhe instruindo a utilizá-la tanto no estágio quanto em momentos externos.

Para o decorrer da oficina foi utilizada a plataforma Kahoot, esta é uma ferramenta de aprendizado baseada em jogos virtuais, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. O aplicativo apresenta diversos formatos de atividades e para a oficina recorri à modalidade de múltipla escolha que permitiu aos estagiários responderem de forma individual, numa brevidade de tempo.



Após o término da oficina foi repassado aos participantes um formulário de avaliação, para qualificação do projeto de intervenção, obtendo assim um material teórico de conclusão para a atividade, deixando este a disposição dos estagiários durante todo o período de estágio. O material foi confeccionado no formato de fluxograma, criado na plataforma gratuita de design gráfico Canva, sendo disponibilizado nos computadores do serviço jurídico, facilitando assim o acesso para todos que precisarem.

A ideia principal desse material foi conter as explicações da oficina brevemente, visando que o conteúdo não se perdesse, visto que, a oficina permanecerá sendo aplicada pela supervisora da Psicologia no serviço no próximo ano com a entrada dos novos estagiários em 2023.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Envio do formulário recolhimento de temáticas:**

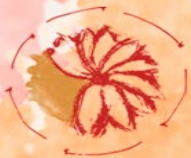
Como previsto ainda na metodologia, foi criado um formulário através da plataforma Google Forms e divulgado aos estagiários através do código QR que foi disponibilizado em todas as salas de atendimento do serviço. Antes de ser disponibilizado aos alunos, foi explicado a todos na primeira semana sobre o formato de recebimento das sugestões. Infelizmente, a participação nessa etapa do projeto foi mínima, tendo apenas 4 contribuições, que ainda assim foram consideradas para a construção da oficina.

### **Aplicação do Projeto:**

O primeiro turno de aplicação ocorreu no dia 23/08/2022, com os estagiários da terça-feira do turno da manhã, contemplando a participação de 14 estagiários com a duração de uma hora. Nessa primeira experiência realizando a aplicação foi possível notar um menor engajamento por parte dos participantes na atividade, tornando essa aplicação em específico transtornante e desconfortante. Para uma melhor compressão do ocorrido, é importante ressaltar que este turno em específico é o único que não possui estagiários da psicologia e psicóloga a disposição para os atendimentos.

Sendo assim, se tornou um turno mais fechado para o projeto e para vinculação com o serviço na totalidade, visto que os mesmos não estão acostumados com a participação da Psicologia nos atendimentos e no dia-a-dia do serviço. Adentrando a dinâmica do dia, o grupo não se mostrou motivado em contribuir, demonstrando isso, por meio do silêncio, dando por vezes a sensação que estavam participando de forma forçada da aplicação. Mesmo quando indagados ou convidados a contribuir com a discussão, o retorno se fazia raso, sem aprofundamento, sem anseio ao menos de querer participar, uma vez que, reviraram olhares a cada nova parte da oficina, usavam de ironias frente às perguntas disparadoras. Quando buscado trazer temáticas externas ou puxar levantar outros tópicos, o grupo na totalidade não contribuiu com a ideia, permanecendo a oficina toda no que já estava na dinâmica proposta.

A segunda oficina ocorreu no dia 23/08/2022, com os estagiários da terça-feira do turno da tarde, contemplando a participação de 15 estagiários com a duração de uma hora. A aplicação neste turno ocorreu de forma positiva, e ao analisarmos, houveram



vários facilitadores para que fosse possível chegar a este resultado, sendo um deles o grande vínculo dos estagiários entre si. É interessante perceber que a chegada na sala já se tornará diferente nesse turno, os estagiários chegaram em um clima descontraído solicitando se atividade poderia durar mais do que o previsto; e todas essas brincadeiras de forma saudável, não chegando a soar como ironia ou um desânimo frente ao que era dito. A participação por parte do Direito tomou excelentes proporções. Sendo possível entender mais as demandas que eles atendiam, e principalmente como alguns se sentem desassistidos frente a essas situações. Diversos participantes trouxeram que o acompanhamento com a Psicologia se faz primordial no SAJUR e que a oficina em questão deveria ter ocorrido no primeiro momento do estágio, pois sentem que nada foi feito para conter a insegurança, principalmente dos estudantes que nunca tiveram contato com a prática jurídica fora da universidade em estágios remunerados.

Entre as várias discussões, apareceu uma questão bastante importante quanto tratamos de atendimento interdisciplinar; muitos dos estagiários não sabiam dizer qual era o papel da Psicologia no serviço e que sentem falta dessa conhecimento, pois os mesmos têm consciência de que estamos a disposição e que podem solicitar nosso auxílio a todo momento, mas que não entendiam direito como funcionava a Psicologia jurídica. Ao final muitos trouxeram que a oficina ajudou a elucidar essa contrariedade.

A terceira oficina ocorreu no dia 24/08/2022, com os estagiários da quarta-feira do turno da manhã, contemplando a participação de 15 estagiários com a duração de uma hora. Ao abordar sobre esse turno, é interessante frisar que os estudantes que fazem o estágio no SAJUR pelo turno da manhã geralmente se mostram mais cansados ou até mesmo sonolentos pelo horário. Apesar disso, a intervenção foi realizada com êxito em diversos sentidos, ressaltando desta vez que os estudantes trouxeram experiências pessoais de estágios extra-muros, de acontecimentos semelhantes aos do SAJUR ou que eles já haviam vivenciado, porém, não no estágio curricular. Nesse turno foi possível obter a presença da advogada Marta, que também ocupa o posto de coordenadora do serviço. O comparecimento dela possibilitou aos estudantes uma maior identificação, já que ela é uma profissional do núcleo de saber dos participantes. É importante ressaltar que neste turno muitos dos participantes trouxeram novamente a falta de conhecimento sobre a atribuição da Psicologia no serviço e que a oficina tinha feito seu papel de resolver essa questão.

A quarta oficina ocorreu no dia 24/08/2022, com os estagiários da quarta-feira do turno da tarde, contemplando a participação de 15 estagiários com a duração de uma hora. É possível afirmar que o turno da quarta-feira vespertino ampliou ainda mais a colaboração frente aos outros turnos realizados, já que ocorreram diversas contribuições de variados alunos que foram interessantes e construtoras de ótimos debates. Acredita-se que o ponto-chave para que esse turno ocorresse da maneira como ocorreu, foi novamente a presença da coordenadora Marta, que dessa vez, trouxe ainda mais contribuições, principalmente sobre sua prática pessoal, seja durante o período de estágio ou na pós-formação, podendo trazer a reflexão de que os desafios fazem parte da prática jurídica, mas que a humanização nos atendimentos deve ser uma busca constante. A coordenadora traz também em sua fala que o SAJUR é um preparador para o futuro, mesmo que por vezes seja difícil enxergá-lo de tal forma, pois a temática de direito de família e sucessões sempre é muito recorrente, não tendo espaços para



outros vieses, mas que de igual modo o cuidado e a eficácia nos atendimentos devem permanecer, dado que estão se preparando para a atuação profissional.

A quinta oficina ocorreu no dia 25/08/2022, com os estagiários da quinta-feira do turno da manhã, contemplando a participação de 20 estagiários com a duração de uma hora e meia. Este foi um dos turnos com mais participação em número de estagiários, e isso por certos momentos se tornou também desafiador, uma vez que a participação foi tamanha a ponto de ultrapassar o tempo limite da oficina, sendo necessário finalizar de maneira diferente, necessitando fazer um fechamento de maneira abrupta, sem poder repassar a informação sobre a criação do material teórico que seria disponibilizado. Os colegas contribuíram com a discussão e foi possível sentir que esse turno necessitava ser ouvido, muitas vezes trouxeram temáticas que se distanciaram dos tópicos propostos para discussão, então a todo momento existia um esforço de voltar ao eixo principal e retomar a pergunta, nesse momento a presença da supervisora local da psicologia foi essencial para a continuidade da oficina. Traziam muito em suas falas sobre como o auxílio da Psicologia é fundamental para o bom andamento, que por vezes existe grande dificuldade em saber a forma de abordar determinados assuntos, e que por sentirem o curso de Direito pouco humanizado, não conseguem encontrar maneiras de dar devolutivas de forma diretiva sem perder a postura.

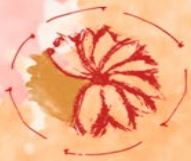
A sexta oficina ocorreu no dia 25/08/2022, com os estagiários da quinta-feira do turno da tarde, contemplando a participação de 16 estagiários com a duração de uma hora. O momento final de aplicação foi extremamente significativo por diversos motivos, mas em especial pelos colegas se mostraram muito participativos e trazendo inúmeras vivências, contudo nesse período em especial, trouxeram muitas histórias com a psicologia no serviço, trazendo a discussão para um viés interdisciplinar, em que foi possível presenciar como o atendimento unindo os dois saberes funciona de forma efetiva no SAJUR, pois o mesmo acontece de forma organizada e coesa.

### **Envio do formulário de avaliação da oficina e avaliação dos resultados na prática dos estagiários:**

Como descrito no planejamento, foi realizada a criação de um segundo formulário, desta vez, visando a avaliação da oficina. Todos os estudantes foram avisados sobre o mesmo ao final de cada oficina, aproveitando o momento também para incentivá-los a colaborarem com o retorno do formulário, dado que o primeiro questionário não teve uma taxa de adesão, considerada o ideal para a montagem das temáticas.

O processo de criação do formulário se fez semelhante ao seu antecessor, criado através da plataforma Google Forms, no entanto, o formato de compartilhamento ocorreu por meio de ferramenta de e-mail. Consequentemente, todos os participantes receberam de forma particular o acesso ao questionário de avaliação.

O questionário foi composto por três perguntas: “Descreva como foi sua experiência com a oficina aplicada no primeiro turno do SAJUR?”, “Considera ser uma oficina importante a ser realizada a cada semestre?”, “Cite aspectos positivos e a melhorar”. Sendo estas na modalidade descritiva e de múltipla escolha, aspirando ao final do formulário compreender a visão dos participantes quanto a validade da oficina, com os aspectos que podem ser aprimorados, bem como, sua opinião sobre a continuidade para os futuros estagiários.



Para garantir uma fonte segura e sigilosa de avaliação, foi compartilhado a todos os participantes um questionário realizado dentro da plataforma Google Forms, como já previsto na metodologia do trabalho. Obtivemos o retorno por parte dos estagiários, porém este contou com menos da maioria dos participantes, conseguindo alcançar apenas 33 contribuições de 95 participantes ao longo de todas as oficinas.

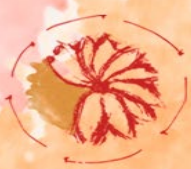
Ao ler as devolutivas pode-se afirmar que os participantes se sentiram confortáveis e gostaram da oficina, considerando uma experiência produtiva e uma ótima oportunidade de adquirir conhecimento. Foi possível receber o feedback sobre as temáticas abordadas ao longo da oficina, trazendo a informação de que os temas abordados são muito utilizadas no atendimento, tendo em vista a descrição de várias situações que podem acontecer nos atendimentos, além das instruções precisas sobre os casos, também no compartilhamento de experiências entre os alunos, em especial a maior interação entre os alunos do SAJUR I e SAJUR II, que muitas vezes ocorrem por ter pouco contato.

As classificações SAJUR I e II diferenciam as duas etapas de estágio percorridas pelos estudantes de direito durante o estágio curricular, tendo cada uma duração de um semestre cada, totalizando um ano. Em suma, foi relatado que a experiência foi muito importante para que possam se preparar melhor para os próximos atendimentos e entender como lidar com certas situações, mesmo que ainda não vividas, em seguida também surge a exposição de que alguns se sentiram ansiosos com a dinâmica, mas desse não surge um relato mais profundo. Em contribuição aparecem também como reforço a importância do olhar humanizado com os estagiários, que muitas vezes são vistos como “fortes”, mas que também são humanos com suas inseguranças e ansiedades, fazendo esse comparativo com o cliente, que também pode vir a se sentir assim.

Entre os diversos relatos surgiu também a importância de perceber as experiências de cada estudante, pois apesar das ações serem as mesmas, as percepções sempre são diferentes. Quando citada a participação com os estudantes de psicologia surge o relato de que muitas vezes eles não sabiam o momento de nos chamar, e que após a explicação se torna mais abrangente o entendimento sobre a ligação entre os cursos.

Ao realizarmos uma reflexão sobre os apontamentos positivos e sugestões para a continuidade da oficina, fica nítido a necessidade de realizar a atividade no período de início de cada semestre apenas com os estagiários do SAJUR I, visto que esses seriam os estudantes que estariam na adaptação com o serviço e o do segundo nível (SAJUR II) já teriam participado da oficina em seu primeiro semestre dentro do serviço.

Fica evidente que a sugestão se refere muito mais a um melhor preparo para os atendimentos ao invés de uma possível falta de vontade em estar participando, visto que nos relatos durante a atividade, muitos dos estagiários trazem que seu primeiro contato com a prática jurídica ocorreu no SAJUR. Da mesma forma, indicam que esses momentos ocorram mais vezes, podendo ser adiantado para a primeira semana, após a introdução das professoras sobre a rotina do SAJUR, para preparar o aluno desde o início da caminhada como estagiário. Quando referido ao formato da intervenção, bem como sua estrutura de funcionamento, vemos que os estudantes aprovaram e se adequaram a atividade, e trazem como sugestões a adição de mais casos concretos que ocorreram com os estagiários e como lidaram com a situação. Recomendo a simulação de um atendimento com situações complicadas para que os alunos aprendam melhor



a lidar quando realmente acontecerem, transformando a oficina em um treinamento antes de iniciar o Sajur I.

Ademais, os estagiários denotam que a utilização da ferramenta do Kahoot tornou o momento mais interativo, operando de forma positiva o papel de motivar os relatos de experiência dos participantes, não tornando o momento uma palestra maçante. Da mesma forma elogiam repetidas vezes a técnica de respiração, servindo de auxílio para os momentos ansiogênicos. Também trazem como pontos positivos a troca de experiências e as sugestões recebidas por parte dos colegas mais experientes de como agir diante de situações complicadas.

Em contrapartida, surge também o ponto de vista que algumas das orientações passadas, se tornam difíceis de aplicar na prática, citando como exemplo, o exercício de respiração. Além disso, surge como contribuição que a atividade seja um pouco mais dinâmica, sugerindo que o aplicador possa descrever uma determinada situação ou caso e deixar que os alunos resolvam, para, após, discutir acerca das soluções propostas.

Nas contribuições frente ao desenvolvimento do aplicador na oficina, aparece como sugestão falar de forma mais devagar, mas que o mesmo mostrou domínio sobre o conteúdo e dinamicidade durante a atividade, sem se perder, sabendo fazer uma excelente condução da sua participação e dos colegas, exercendo sempre uma troca positiva e saudável entre os dois saberes.

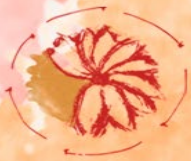
Ao analisar a rotina no campo de estágio, é notável que houveram algumas mudanças significativas logo após a realização da oficina. Entre estas encontra-se um maior interesse por parte dos estagiários do direito em contatar a psicologia para os atendimentos, realizando assim um repasse dos casos que ultrapassam a alçada jurídica.

Quando observo a movimentação por parte dos estagiários nos turnos em que foram aplicadas as oficinas, é notável a discrepância de todos em relação ao turno de terça-feira, principalmente quando se trata de envolvimento e participação. Entretanto, a supervisora da Psicologia, trouxe a informação uma semana após a aplicação da intervenção, de que o turno de terça-feira estaria encaminhando mais atendimentos para a psicologia, podendo assim observar um maior entendimento sobre o fazer da profissão no espaço do estágio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Se pensarmos que a vida é regida por relacionamentos e as trocas posteriores a estes, podemos compreender que o dia-a-dia em um estágio curricular também pode propiciar isso, tal como o projeto de intervenção, no qual tem como principal objetivo, auxiliar no desenvolvimento dos estudantes, visando facilitar a sua forma de lidar com as demandas emocionais vindas dos atendimentos e lhe apresentando ferramentas de enfrentamento com sua própria emoção frente a situações vivenciadas.

Ao realizar a oficina foi possível também obter diversos conhecimentos para a atuação como futuro profissional vinculado a Psicologia Jurídica, confirmando as constatações de Lago et al. (2009), que as possibilidades de atuação da Psicologia no âmbito jurídico estão em construção e constituir práticas coerentes com as demandas



apresentadas. Além disso, confirmou-se a importância da articulação entre Psicologia e Direito, buscando constituir um trabalho interdisciplinar, que compreenda e acolha a diversidade de visões e percepções acerca das demandas de trabalho (BRITO, 2012).

Esta intervenção mostrou que independente da formação inicial de cada sujeito, ainda assim se torna possível ver possibilidades em todos, e a cada turno da oficina ajudá-los a poderem enxergar também suas próprias possibilidades. Possibilidade de transformação, mostrando-lhe que o seu solo mais firme é a sua possibilidade e que sua firmeza está justamente no seu contínuo movimento.

Foi possível perceber que para que uma intervenção dê certo não se faz necessário o movimento de apagar todo o histórico de um local ou de uma prática, mas sim realizar o movimento de adentrar nesta e perceber como a união de saberes se torna potente, sobretudo, quando nos referirmos a duas áreas fortemente estabelecidas e com condutas profissionais já conhecidas pela sociedade a qual pertence. Existe, sim, a necessidade de atualizarmos práticas, mas sem nunca esquecer e honrar aquilo que veio antes, porque sem o que antecedeu, não existiria o hoje.

Muito se diz sobre estudantes e profissionais da área do direito terem o pensamento muito concreto, sem espaço para observar a subjetivo, apenas uma visão do óbvio, entretanto vejo que com a execução deste projeto, encontrou-se o oposto, no qual o óbvio pode ser iluminador quando percebido de modo incomum.

Finalizo este relato de experiência percebendo que existe a exigência de realizar intervenções incríveis para se suceder um bom trabalho. O bom trabalho acontece quando ele se mostra, concretamente, na vida do indivíduo. O importante é o estudante conseguir conquistar, por si mesmo, a elaboração de si. Nesse sentido, nosso auxílio vem ao encontro do ideal de que o próprio estudante passe a olhar, cuidar e analisar sua prática. Por esta razão, o que pretendemos, no estágio, é que o indivíduo faça a sua própria elaboração. É no instante em que o próprio estagiário reflete a sua prática, apropria-se de si e das suas questões que nós sabemos que fizemos o nosso melhor trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALTOÉ, S. (Org.). René Lourau. **Analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAREMBLITT, Gregorio. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5 ed. Belo Horizonte: Editora Instituto Félix Guattari, 2002.

BRITO, Leila M.T de. **Anotações sobre a Psicologia jurídica**. Psicol. Cienc. Prof., Brasília, v.32, n.spe, p.194-205, 2012.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARR ÈS, Joan P. **Relatos metodológico: difractando experiências narrativas de investigación**. Fórum Qualitative Social Research, v. 16, n. 2, mayo 2015. Disponível em: < <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/47405> >. Acesso em: 23 de dezembro de 2022.

LAGO, Vivian de M. et.al. **Um breve histórico da psicologia jurídica no Brasil e seus campos de atuação**. Estudos de Psicologia I, Campinas I, v. 26, n.4, p. 483-491. 2009.



MONTEIRO, Rosana Juliet Silva; et al. **Acolhimento como Prática Humanizada no Caps: Relato de Experiência**, p. 343. In: Anais do Congresso Internacional de Humanidades & Humanização em Saúde [= Blucher Medical Proceedings, vol.1, num.2]. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <[proceedings.blucher.com.br/article-details/acolhimento-como-prtica-humanizadano-caps-relato-de-experincia-9756](http://proceedings.blucher.com.br/article-details/acolhimento-como-prtica-humanizadano-caps-relato-de-experincia-9756)>. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

PEREIRA, Elvio Quirino; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **A interdisciplinaridade nas universidades brasileiras**. Redes, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 209-232, jan./abr. 2016.





# QUÍMICA NO COTIDIANO OU QUÍMICA ESCOLAR: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO?

Veruska Silva Fonseca Cabral<sup>1</sup>

Guilherme Cordeiro da Graça de Oliveira<sup>2</sup>

## Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

### Introdução

Em quase todas as rodas de conversas informais entre os professores, independente das disciplinas que lecionem, é frequente a queixa relativa à desmotivação dos estudantes com relação aos conteúdos disciplinares. Por outro lado, estudiosos e pesquisadores da área de ensino afirmam que a motivação para os estudos se constitui numa condição *sine qua non* para uma aprendizagem de qualidade (CASTRO; PAIVA, 2019). A partir dessas afirmativas, como então deve o professor lidar com o problema da desmotivação discente no dia a dia da sala de aula? Como despertar e manter a motivação entre os estudantes para os estudos de ciências em geral e da química em particular? Estas são algumas das questões básicas que a pesquisa em ensino busca investigar e responder.

Inicialmente, é importante identificar as razões pelas quais a reconhecida desmotivação discente se manifesta. Exposições tradicionais sem contextualização, a rotina exaustiva do trabalho docente que impede que o professor busque alternativas nas práticas em sala de aula e as deficiências conceituais dos estudantes acumuladas ao longo dos anos são algumas das razões que se pode enunciar.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) recomendam o desenvolvimento de práticas educacionais fora do espaço escolar, apontando esse procedimento como uma atividade potencialmente motivadora para os alunos (BRASIL, 2006), principalmente por deslocar o ambiente de aprendizagem para fora da sala de aula. Desta forma, ficam em evidência os espaços não formais de educação (ENFE), os quais caracterizam-se como locais, institucionalizados ou não, onde se pode trabalhar os conteúdos disciplinares. Os museus – em sua ampla concepção (FARIA, 2013) – são os principais ENFE institucionalizados onde a apropriação do acervo por parte do professor/pesquisador oferece oportunidades preciosas para o trabalho dos conteúdos escolares de forma alternativa, lúdica e contextualizada (NUNES; SOUZA, 2023).

No que diz respeito ao ensino de química, a utilização de museus como ENFE visa, por um lado, despertar a curiosidade e estimular os alunos com relação aos conteúdos específicos da química presentes nas peças em exposição e, por outro lado, atenuar, ao menos em parte, carências dos estabelecimentos de ensino tais como falta de

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química-PEQui, Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro, verusprof.7@gmail.com.

2 Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química, Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, cordeiro@iq.ufrj.br.



laboratórios e de recursos audiovisuais - reconhecidamente motivadores no processo ensino-aprendizagem.

É neste âmbito que os ENFE, como os museus, têm despertado interesse crescente, não só por parte de educadores, como de governos, instituições privadas e do público de maneira geral. Este interesse tem levado à criação de novos museus, desenvolvimento de abordagens, linguagens e a realização de atividades que possam abarcar práticas educacionais que produzam estratégias capazes de provocar uma motivação genuína, intrínseca, dos alunos, em favor de uma maior dedicação aos estudos e um aprendizado ao longo da vida (OLIVEIRA *et al*, 2014).

Este trabalho aborda parte de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química (PEQui) do Instituto de Química da UFRJ, a qual trata da elaboração, implementação e avaliação de visitas escolares ao Museu de Ciências da Terra (MCTer) localizado no município do Rio de Janeiro (RJ). Serão aqui apresentados e discutidos os resultados obtidos da atividade pré-visita, um instrumento psicométrico que investigou as impressões dos estudantes envolvidos com a pesquisa com relação à química no cotidiano e na sala de aula.

### O Museu de Ciências da Terra – MCTer

Em 1908, data do primeiro centenário da chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, as elites republicanas compartilhavam a proposta de exibir para o mundo todo a modernidade e o esplendor da cidade do Rio de Janeiro. Para isso criaram uma grande Exposição Nacional em comemoração à Abertura dos Portos às Nações Amigas, que reuniu mais de um milhão de visitantes. Foi assim construído o Palácio dos Estados – que hoje abriga o MCTer – um prédio em estilo neoclássico tardio, com pavilhão de exposições de 7.600 m<sup>2</sup> e 91 salas (Figura 1). Conhecido também como Palácio da Geologia, possui uma suntuosa escadaria esculpida em gnaiss denominado gnaiss Rio de Janeiro (BRASIL, 2023).

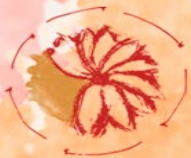
Figura 1 – Fachada do MCTer (A)\* e escadaria interna (B)\*\*



\* <https://rotacult.com.br/wp-content/uploads/2021/06/Museu-de-Ciencias-da-Terra.jpg>

\*\* [http://mcter.cprm.gov.br/media/slide\\_museu/escadaria.jpg](http://mcter.cprm.gov.br/media/slide_museu/escadaria.jpg)

De acordo com Tosatto (1994), em 1969 o prédio passou para o patrimônio da Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM) - Agência Nacional de Mineração. O museu abriga o maior conjunto de fósseis do Brasil, um importantíssimo acervo nas áreas de paleontologia, mineralogia, petrologia e meteorítica, além de vasta coleção



bibliográfica e documental, precioso acervo iconográfico (como mapas e fotografias) e instrumentos científicos (BRASIL, 2023).

Como parte do acervo do museu, encontram-se em exposição o mobiliário e os materiais pertencentes ao importante pesquisador Llewellyn Ivor Price, um dos mais ativos paleontólogos do país, mundialmente conhecido por suas contribuições em ciências paleontológicas brasileiras. Price participou junto a vários outros museus do país da divulgação científica nacional por meio de seminários, congressos, feiras e exposições que levaram ao público leigo e acadêmico os avanços e integração dos grupos de pesquisas da área (BRASIL, 2023).

Atualmente o MCTer está em funcionamento apenas com agendamento às escolas e grupos especiais e conta com as seguintes exposições permanentes: *No Tempo dos Dinossauros e Gigantes e Diminutos*.

### **Fundamentação teórica**

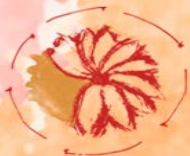
Para as visitas escolares realizadas no MCTer, o modelo de aprendizagem contextual (MAC) foi utilizado como referencial teórico (FALK; STORKSDIECK, 2005). Segundo Oliveira *et al* (2014, p. 468):

No MAC, aprendizagem é definida como um esforço direcionado e contextualizado que permita construir significados na direção da resolução de problemas, sobrevivência ou prosperidade no mundo; um diálogo entre o indivíduo e o meio através do tempo que relaciona experiências passadas e atuais. O modelo descreve este diálogo direcionado como um processo/produto de interações que ocorrem em diferentes contextos pessoal, sociocultural e físico, cada um agrupando muitos fatores facilitadores da aprendizagem.

Segundo Falk e Storksdiack (2005), a aprendizagem é facilitada pelas interrelações entre o facilitador (mediador) da aprendizagem e o visitante através dos contextos pessoal, sociocultural e físico. Individual ou coletivamente, esses fatores ajudam a facilitar o aprendizado que ocorre no ambiente museal. O contexto pessoal representa a história do indivíduo. A aprendizagem é moldada por interesses, experiências e crenças. Inclui motivações, expectativas e possibilidades de escolha e controle. O contexto sociocultural é criado pela construção de laços sociais por meio da experiência e do conhecimento.

Segundo os autores, a pesquisa mostra que as pessoas aprendem melhor quando são informadas sobre a situação antes da visita, de modo que o aprendizado pode ser construído a partir das experiências vividas nos museus. No ambiente físico, a aprendizagem tem a ver com fatores arquitetônicos como o espaço físico, a iluminação, a informação, o acesso, bem como a quantidade e a qualidade da informação e o reforço das experiências fora do museu.

Os autores ainda salientam a ideia de que, para ocorrer uma aprendizagem significativa, todos esses fatores devem ser trabalhados em conjunto. Os mecanismos apontados nesse referencial teórico servirão como parâmetro para discutirmos os resultados da pesquisa. As experiências extracurriculares fornecem aos alunos a



oportunidade de experimentar estruturas e tipos de interações sociais que diferem daquelas que normalmente ocorrem em um ambiente escolar.

Para reforçar os conhecimentos pedagógicos adquiridos durante a visita a um museu, é necessário um planejamento adequado em que o professor deve considerar como serão realizadas as diversas etapas da visita para que a atividade não seja um evento isolado e não se transforme em um mero passeio contemplativo. Ao planejar um evento, os professores devem relacionar claramente as exposições a serem visitadas com os tópicos a serem estudados em sala de aula. Essa associação garante que o aprendizado fora da sala de aula seja complementar à aprendizagem que ocorre na sala de aula (KING; GLACKIN, 2014).

Com relação à atividade pré-visita, o instrumento psicométrico elaborado em escala de Likert de cinco níveis e seguiu os critérios descritos por PASQUALI (1998). O instrumento final é composto por 13 assertivas que avaliam três dimensões: (i) percepções sobre a química em geral; (ii) gosto/interesse pela química e (iii) percepções sobre a disciplina de química.

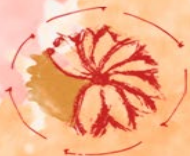
## Metodologia

A metodologia envolvida neste trabalho pode ser descrita como uma pesquisa-ação. De acordo com os critérios adotados por Thiollent (1986), a pesquisa ação se destaca como uma pesquisa participativa, capaz de grande diversidade na ação social. Na pesquisa-ação, existe uma relação entre o pesquisador e os envolvidos na qual ambas as partes estão efetivamente comprometidas. A pesquisa-ação pode ser aplicada em muitos setores e, em educação, permite a descrição, avaliação e engajamento de todo o sistema escolar para encontrar soluções para possíveis problemas.

O público-alvo é formado por 21 alunos de 2 turmas do 1º e 3º anos do Ensino Médio do Colégio Imperial - Grupo Braga Carneiro de Ensino, localizado no bairro de Botafogo, município do Rio de Janeiro (RJ). Para o estudo foram consideradas as atividades propostas em sala de aula durante o primeiro semestre do ano letivo de 2022.

Durante a etapa de pré-visita ao museu, um vídeo sobre fósseis e toda a dinâmica envolvendo a fossilização foi exibido aos estudantes (*Fósseis Parte 1 - A Grande Catástrofe*, disponibilizado na plataforma de estudos dos alunos através do site do canal Origens NT, disponível em: [https://youtu.be/pFYuwu\\_rf38](https://youtu.be/pFYuwu_rf38)). A partir do vídeo, foi discutido, em formato de uma roda de conversa informal, todo o processo abordado nos conteúdos em sala de aula referentes ao estudo do petróleo e de funções inorgânicas.

A coleta de dados se deu por meio de 3 questionários que foram aplicados antes, durante e depois da visita. Neste trabalho são descritos e avaliados os resultados obtidos na atividade pré-visita, um instrumento em escala de Likert de cinco níveis onde se investiga as impressões dos alunos com relação à química em geral e às aulas de química. Este instrumento psicométrico - onde os estudantes devem assinalar uma entre as cinco opções "(1) discordo totalmente; (2) discordo em parte; (3) não tenho opinião formada; (4) concordo em parte ou (5) concordo totalmente - foi aplicado em sala de aula após a roda de conversa. Seu objetivo foi investigar, no ponto de vista dos alunos, suas afinidades pela Química em geral e a disciplina de Química (Quadro 1).



O instrumento foi elaborado a partir de 3 dimensões: (i) Percepções sobre a química em geral; como os estudantes investigados identificam a química no cotidiano – Assertivas 1, 2, 8 e 12. (ii) Gosto/interesse pela química; intenção de continuar os estudos universitários e trabalhar com a química – Assertivas 3, 6, 7, 9 e 11. (iii) Percepções sobre a disciplina de química; utilização do material didático, dificuldades na aprendizagem, aulas experimentais e aulas em ENFE – Assertivas 4, 5, 10 e 13.

## Resultados e Discussão

A Figura 1 apresenta os resultados obtidos a partir da atividade pré-visita, o questionário cujas assertivas são descritas no Quadro 1.

Quadro 1- Assertivas sobre o tema: A Química no cotidiano e na sala de aula

1- Temas sobre Química estão sempre presentes na mídia.
2- O que eu aprendo em Química é útil no meu cotidiano.
3- Gosto mais de Química do que das outras matérias.
4- Utilizo com frequência o material didático de Química.
5- Sinto dificuldades em assimilar os conceitos em Química.
6- Gostaria de fazer um curso universitário relacionado à Química.
7- Não me interessa por assuntos relacionados à Química.
8 - Os conhecimentos de Química podem ajudar a entender a relação do ser humano com o meio ambiente.
9 - Não gosto de Química.
10 - Aulas experimentais de Química são mais interessantes.
11 - No futuro, gostaria de trabalhar com Química.
12- A Química está presente em todas as áreas do conhecimento.
13- A Química pode ser ensinada fora da sala de aula.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

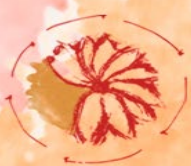
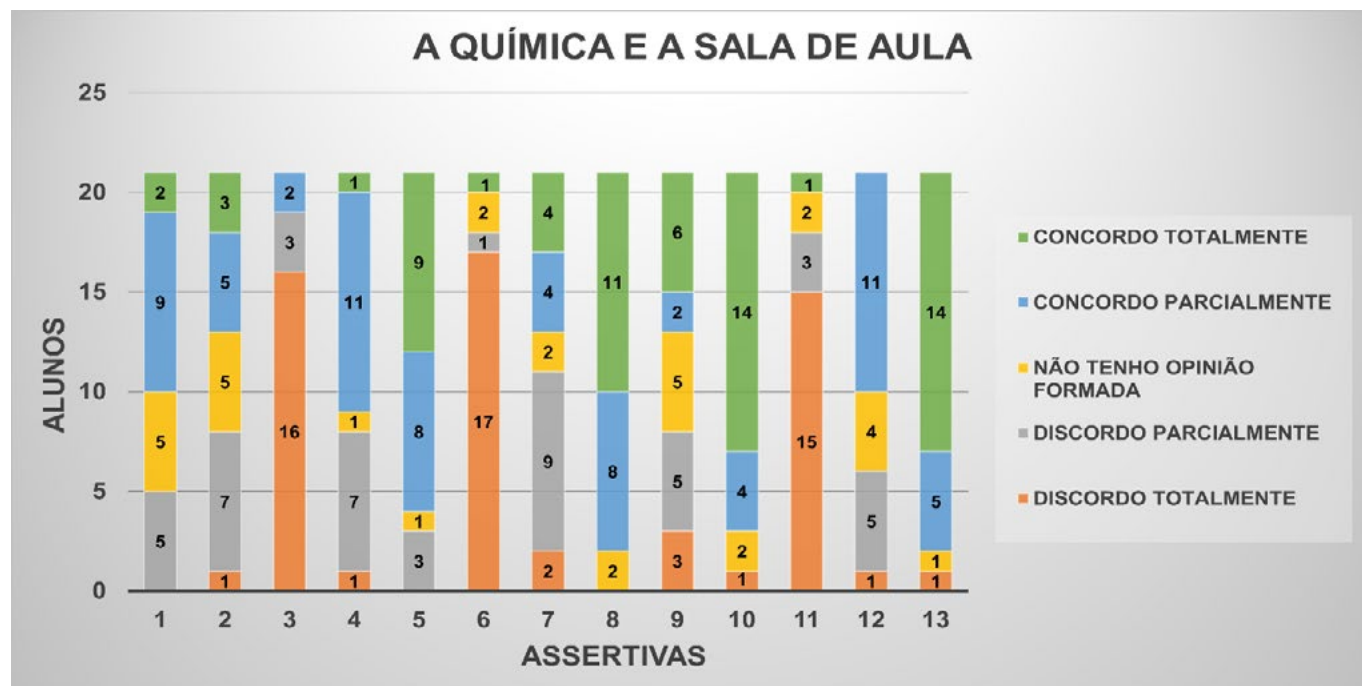


Figura 1 – Resultados do questionário pré-visita. Fonte: elaborado pelos autores



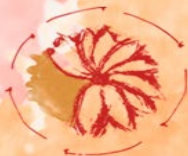
Com base nos resultados da Figura 1 foram calculados a média, o desvio padrão e a porcentagem de concordância para cada assertiva. Caso os 21 respondentes assinalassem a opção 5 – concordo totalmente – em uma determinada assertiva, teria-se uma pontuação total de 105, correspondendo a 100 % de concordância. Assim, a porcentagem de concordância (P) foi calculada a partir da expressão:

$$P = \{[n(4).4 + n(5).5]/105\}.100$$

Onde n (4) e n (5) são, respectivamente o número de respostas 4 e 5.

Quadro 2 - Média, desvio padrão e porcentagem de concordância para as assertivas do questionário pré-visita.

Assertiva	Média	Desvio Padrão	Concordância (%)
1	3,38	0,97	43,81
2	3,10	1,18	33,33
3	1,43	0,93	7,62
4	3,19	1,12	46,67
5	4,10	1,04	73,33
6	1,43	1,03	4,76
7	2,95	1,36	34,29
8	4,43	0,68	82,86
9	3,14	1,46	36,19
10	4,43	1,03	81,90
11	1,52	1,03	4,76
12	3,19	0,98	41,90
13	4,48	0,98	85,71



Na dimensão (i) - Percepções sobre a química em geral – destaca-se a assertiva 8 (Os conhecimentos de Química podem ajudar a entender a relação do ser humano com o meio ambiente), com concordância superior a 82 %. Nesta dimensão, a assertiva 2 (O que eu aprendo em Química é útil no meu cotidiano) teve o menor percentual de concordância, 33 % aproximadamente. Quando indagados sobre a presença da química na mídia ou nas diferentes áreas do conhecimento, os respondentes manifestaram concordância um pouco superior a 40 %. Com relação à baixa concordância obtida na assertiva 2, Rocha e Vasconcelos (2016), afirmam que é importante manter a educação Química em pauta para os que estudam entendam a importância socioeconômica da Química em uma sociedade globalizada. Vale ressaltar que uma das principais finalidades do ensino de Química, assim como das demais ciências naturais, é a capacidade do aluno de aplicar esse conhecimento no dia a dia.

Na dimensão (ii) - Gosto/interesse pela química – reside grande parte do desinteresse pela química verificado em sala de aula. De fato, os menores níveis de concordância foram para as assertivas 3 (Gosto mais de Química do que das outras matérias, 7,62 %), 6 (Gostaria

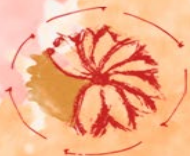
de fazer um curso universitário relacionado à Química, 4,76 %) e 11 (No futuro, gostaria de trabalhar com Química, 4,76 %). Na literatura, autores que investigam as motivações humanas afirmam que a afinidade ou o vínculo afetivo é um dos componentes essenciais capazes de despertar e manter o interesse nas atividades cotidianas (DECI; RYAN, 2000).

Na dimensão (iii) - Percepções sobre a disciplina de química; utilização do material didático, dificuldades na aprendizagem, aulas experimentais e aulas em ENFE – merece destaque a assertiva 5 (Sinto dificuldades em assimilar os conceitos em Química) com, aproximadamente 73 % de concordância. De fato, para Cher *et al.* (2018) e Assai *et al.* (2018), o ensino de química ainda baseado nas atividades que buscam a memorização de informações, torna o processo de aprendizado enfadonho e limitado e, assim, faz com que os alunos fiquem desmotivados com a disciplina. Além disso, alguns conteúdos da Química do Ensino médio necessitam de uma base matemática muitas vezes deficiente, com é o caso, por exemplo, do cálculo estequiométrico e do potencial hidrogeniônico (pH). Por outro lado, através dos resultados obtidos nas assertivas 10 - Aulas experimentais de Química são mais interessantes (concordância de 81,90 %) - e 13 - A Química pode ser ensinada fora da sala de aula (concordância de 85,71 %) - estudantes reconhecem que as aulas experimentais ou atividades fora da sala de aula poderiam ser mais interessantes. Esses resultados estão de acordo com as OCEM que recomendam atividades fora do espaço escolar como potenciais motivadoras para a aprendizagem (BRASIL, 2006).

### **Considerações finais**

Os resultados obtidos neste trabalho permitiram identificar as percepções dos estudantes investigados a respeito da química com a qual se contato no cotidiano e a química ensinada em sala de aula.

Se, por um lado, os estudantes reconhecem a importância da química na sociedade, percepção expressa principalmente a partir da assertiva 8, quando indagados sobre a



presença da química na mídia ou nas diferentes áreas do conhecimento, a concordância diminuiu de forma importante (assertivas 1 e 12).

Os resultados obtidos a partir das dimensões (ii) e (iii) estão fortemente relacionados. De fato, conforme pode ser corroborado com resultados da literatura, um importante aspecto relacionado com a motivação para os estudos é o vínculo afetivo, ou seja, o nível no qual o estudante se identifica e aprecia os conteúdos envolvidos nas disciplinas. Particularmente, no caso da disciplina de química, as dificuldades enfrentadas em sala de aula refletem diretamente nas percepções amplamente negativas com relação ao gosto/interesse pela matéria - dimensão (ii).

Acredita-se que os resultados apresentados e discutidos neste trabalho esclarecem a visão que o professor deve possuir de seus alunos, visando o desenvolvimento de práticas alternativas capazes de alterar o quadro de desmotivação para os estudos. A utilização de atividades fora da sala de aula, além de reconhecida pela OCEM, foi considerada pelos estudantes uma alternativa motivadora às aulas tradicionais com excesso de conteúdos e descontextualizadas.

## Referências

ASSAI, Natany Dayani et al. Funções químicas no 9 ano: proposta de sequência didática e uno químico. **Revista Valore**, v. 3, p. 454-465, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério de Minas e Energia. Serviço Geológico do Brasil. **Museu de Ciências da Terra**. Brasília, 2023. Disponível em: <http://mcter.cprm.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CASTRO, Eder Alonso; PAIVA, Fernanda Marcondes; SILVA, Allan Marques. Aprendizagem em química: desafios na educação básica. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 73-88, 2019.

CHER, Gabriela Gonzaga et al. Estudo dos polímeros em uma perspectiva CTSA: desenvolvendo valores por meio do tema “química dos plásticos”. **Revista Valore**, v. 3, p. 14-25, 2018.

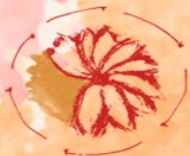
DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista interdisciplinar científica aplicada**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

FALK, John.; STORKSDIECK, Martin. Learning Science from museums. **História, Ciência e Saúde**, 12(supl.), 117-198, 2005.

FARIA, Cláudia Barreiros Macedo. **Museus De ciência e Escolas: Um diálogo possível?** 2013. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa (Portugal).





KING, Heather; GLACKIN, Melissa Anne. **Supporting science teaching in out-of-school contexts**. 2014.

NUNES, P. P.; SOUZA, R. H. Espaço não formal amazônico Museu da Amazônia como oportunidade de aprendizado no ensino da Química para o nível médio. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 9, n. jan./dez., p. e218123, 2023.

OLIVEIRA, Guilherme Cordeiro da Graça et al. Visitas guiadas ao Museu da Geodiversidade promovendo a cultura científica e motivando estudantes do Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 2, p. 465-476, 2014.

PASQUALI, Luiz. Princípios de elaboração de escalas Psicológicas, **Revista de psiquiatria clínica**, v. 25, n. 5, p. 206-13, 1998.

ROCHA, Joselayne Silva; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. **Encontro Nacional de Ensino de Química**, v. 18, p. 1-10, 2016.

SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL – CPRM <http://www.cprm.gov.br> -2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**/Michel Thiollent. 1986.

TOSATTO, Pierluigi. **Um palácio na história geológica brasileira**. DNPM, 1994.



# A PRODUÇÃO CURRICULAR DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO E RELAÇÕES DE GÊNERO: ESTADO DA ARTE<sup>1</sup>

Eliada Mayara Alves Krakhecke<sup>2</sup>

Dulce Mari da Silva Voss<sup>3</sup>

Maria Cecília Lorea Leite<sup>4</sup>

## Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

### Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar um recorte da pesquisa de Doutorado em Educação, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel), na qual o foco da análise é a produção curricular que circunstancia a formação de bacharéis de Direito no que tange às questões de gênero, visando a compreensão dos movimentos, discursos e práticas postas em funcionamento na produção curricular do referido curso.

O estado da arte permitiu mapear a produção científica e os conhecimentos produzidos acerca do tema proposto, mediante a consulta às seguintes bases: catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma digital *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e periódicos classificados como Qualis A1<sup>5</sup> nas áreas de Educação e Direito.

Para obter esses resultados e selecionar os estudos pertinentes, foram utilizadas diferentes composições com os descritores: “cursos de Direito”, “educação”, “gênero” e “currículo”. O levantamento abrangeu resultados em todos os níveis de ensino. Em seguida, foram direcionados para os estudos sobre gênero no currículo da educação superior, com o objetivo de analisar os objetos de pesquisa existentes nesses cursos e a relevância para o projeto de pesquisa. A apresentação dos resultados das buscas trazidas nesse trabalho privilegia as produções científicas relacionadas aos estudos de gênero nos currículos da educação superior, com destaque para o bacharelado em Direito. Os resultados revelaram uma carência de trabalhos em relação ao foco do projeto, o que reforça a relevância e ineditismo da pesquisa em desenvolvimento.

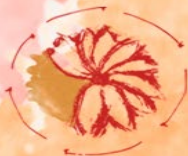
1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-graduação Doutorado em Educação (PPGE/UFPel), Bolsista CAPES, eliadamayara@hotmail.com

3 Universidade Federal do Pampa, Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - Campus Bagé), dulcevoss@unipampa.edu.br

4 Universidade Federal de Pelotas, Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel), mcilleite@gmail.com

5 Qualis A1 é a categoria mais elevada de classificação para periódicos científicos no sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Brasil. A escolha desses periódicos indica a busca por artigos de qualidade e contribui para a garantia de rigor e consistência na pesquisa realizada.



## Os procedimentos da busca e os resultados encontrados

A busca no catálogo da CAPES<sup>6</sup>, que reúne teses e dissertações defendidas em programas de Pós-Graduação no Brasil foi feita utilizando os termos “direito”, “educação”, “gênero” e “currículo”. Inicialmente, a busca resultou em mais de 325.052 títulos, o que demonstrou a necessidade de refinar os critérios. Utilizando o operador booleano “AND”<sup>7</sup> entre os descritores (**direito AND educação AND gênero AND currículo**) foi possível alcançar um total de 17 resultados<sup>8</sup>, sendo 7 teses e 10 dissertações relacionadas ao tema.

Quatro desses estudos abordam especificamente a educação superior, sendo três deles direcionados ao estudo do currículo do Curso de Direito (CRUZ, 2017; NEVES, 2019; CORREA, 2020) e um deles analisa os currículos dos cursos de graduação de Pedagogia, Educação Física e Direito (SANTOS, 2019).

A busca na BDTD<sup>9</sup> foi feita utilizando os termos “direito”, “educação”, “gênero” e “currículo”, e resultou em aproximadamente 187 trabalhos. Resultado que refinado com o mesmo operador booleano chegou a 72<sup>10</sup> produções<sup>11</sup>. Muitos temas de relevância social surgiram, como violência contra idosos (PAIVA, 2014), questão afro-curricular na História do Direito Brasileiro (SANTOS, 2016) e ações afirmativas, em especial as cotas raciais (SOUZA, 2017). Destaca-se também os trabalhos relacionados à formação profissional de mulheres, seja em espaços de vulnerabilidade (CAMPOS, 2015) ou em ambientes predominantemente masculinos, como é o caso da polícia militar (PEREIRA, 2020) ou da polícia civil (LARINI, 2020). Neste último, a autora realizou um estudo sobre os currículos da Academia da Polícia Civil do Rio Grande do Sul (RS). Todos esses trabalhos são bastante relevantes, porém não estão relacionados à educação superior em cursos de Direito.

Foram encontrados trinta e três trabalhos que discutiram a educação superior, dentro desse contingente, apenas quatro trabalhos trataram especificamente do Curso de Direito (RIZA, 2015; CORRÊA, 2018; NEVES, 2019; SANTOS, 2019). Vale ressaltar que os dois últimos já haviam sido encontrados na busca realizada na plataforma CAPES, mencionada anteriormente.

A busca na Scielo<sup>12</sup>, que reúne revistas científicas brasileiras em formato eletrônico, utilizando os termos “direito”, “educação”, “gênero” e “currículo”, com o operador booleanos, resultou em apenas uma produção. O artigo intitulado *Mulheres, matemática e a proposta curricular das “escolas de primeiras letras”: uma perspectiva da ética discursiva habermasiana*, de autoria de Peralta (2022) e publicado na revista *Ciência*

6 Data da consulta: 08/03/2023 (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>)

7 O operador booleano é uma ferramenta utilizada em pesquisas e bancos de dados para combinar palavras-chave e refinar os resultados. O operador booleano AND retorna resultados que contenham todas as palavras-chave especificadas. Por exemplo, “direito AND educação” irá retornar resultados que incluam tanto a palavra “direito” quanto “educação”.

8 Todos os retornos encontrados foram considerados, independentemente do ano de depósito, da área ou da abrangência.

9 Data da consulta: 08/03/2023 (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>)

10 A pesquisa resultou em 76 resultados, porém, considerando que 4 deles foram repetidos, foram selecionados 72 trabalhos para análise.

11 Todos os retornos encontrados foram considerados, independentemente do ano de depósito, da área ou da abrangência.

12 Data da consulta: 08/03/2023 (<https://scielo.org/>)



& *Educação*, propõe uma discussão sobre as desigualdades de gênero relacionadas à presença das mulheres no campo da matemática, utilizando a perspectiva da ética discursiva de Jürgen Habermas.

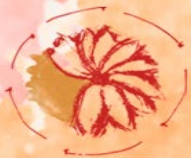
A consulta no site do Educ@<sup>13</sup>, que proporciona um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação, utilizando os termos “direito”, “gênero” e “currículo”, com o operador booleano, apresentou três resultados. O primeiro artigo alcançado, intitulado *Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções* de autoria de Cardoso *et al.* (2019) e publicado pela revista *e-Curriculum*, realiza uma análise das leis, diretrizes e bases nacionais relacionadas às políticas públicas de educação e currículo. As autoras destacam as políticas públicas como efeitos de diferentes forças que lutam para capturar condutas, formar sujeitos e direcionar racionalidades. Por meio de suas análises, elas observam movimentos de inclusão de grupos que anteriormente foram excluídos ou expulsos do contexto educacional. Além disso, destacam o incentivo positivo para a promoção desses grupos em avaliações e materiais pedagógicos. No entanto, as autoras argumentam que nos documentos analisados, o termo gênero é utilizado como sinônimo de sexo biológico, o que reforça uma visão binária e determinista de gênero. Observam assim, que há uma falta de problematização das práticas discursivas que produzem desigualdades entre grupos, sejam elas relacionadas à classe, gênero, sexo ou etnia. No segundo artigo, intitulado *Direito de vida e morte em um currículo de Biologia* de Paranhos e Cardoso (2020), publicado no periódico *Educar em Revista*, as autoras utilizam a análise foucaultiana do material produzido em grupos focais para argumentar que o discurso biotecnológico tem estabelecido um regime de verdades sobre corpos vivíveis e matáveis, criando padrões, abjetos e direitos pouco problematizados no currículo de formação em Biologia. Segundo as autoras, o direito de vida e morte envolve dimensões éticas e culturais que afetam os participantes envolvidos em procedimentos biotecnológicos, como o início da vida, o descarte de embriões e o aborto. O terceiro artigo encontrado nessa base foi o de Peralta (2022), citado anteriormente.

A consulta relativa aos periódicos<sup>14</sup> foi feita nas seguintes revistas: *Educação e Pesquisa* (USP); *Revista Brasileira de Educação* (ANPED); *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* (UNESP); *Educação em Questão* (UFRN); *Educar em Revista* (UFPR); *Educação e Realidade* (UFRGS); *Educação e Sociedade* (UNICAMP); *Educação Temática Digital*; *Educação em Revista* (UFMG); *Práxis Educativa* (UEPG); *Currículo Sem Fronteira*; *Diálogo Educacional* (PUC-PR); *Paradigma*; *Estudos e Avaliação Educacional* (Fundação Carlos Chagas); *Revista Argumentum* (UFES); *Todas as letras* (UPM); *Holos* (IFRN); *Acervo* (Arquivo Nacional); *Pesquisa Qualitativa* (SE&PQ); *Texto livre* (UFMG). Além disso, também foram considerados periódicos da área do Direito, como: *Revista Direito Público* (RDP); *Direito, Estado e Sociedade* (PUC-RJ); *Revista Brasileira de Ciências Criminais* (RVCCrim); *Revista Direito e Práxis* (UERJ).

Embora tenha sido feita esta ampla busca, foi encontrado apenas um artigo intitulado *Representações de mulheres estudantes de direito sobre direitos reprodutivos: entre saberes e valores*, de autoria de Monica Martins e Rocha Júnior (2019), publicado na *Revista Educação e Pesquisa* (USP). O estudo consiste em uma análise interdisciplinar dos resultados de uma pesquisa empírica realizada com graduandas

13 Data da consulta: 15/03/2023 (<http://educa.fcc.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>)

14 Data da consulta: 12/05/2023



da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense. O objetivo principal do estudo foi compreender as representações das estudantes sobre direitos reprodutivos no contexto de sua formação universitária, levando em consideração as tensões entre saberes disciplinares e valores individuais. A pesquisa se baseou em teorias sociais contemporâneas sobre relações de gênero e ensino jurídico, destacando que as representações dos estudantes têm o potencial de influenciar a atuação dos atores do Sistema de Justiça em curto ou médio prazo. Nesse sentido, sugere reflexões sobre a adequação dos currículos dos cursos de Direito e a problematização das diretrizes nacionais para a formação jurídica universitária. Essa reflexão visa não apenas aprofundar os direitos humanos e os direitos das mulheres, mas também contribuir para a democratização da sociedade brasileira, identificando as restrições ao exercício dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres.

Com base nesse mapeamento das produções científicas acerca das relações de gênero nos currículos de Direito foram selecionados seis trabalhos para constituir o estado da arte da pesquisa, os quais estão listados e detalhados na tabela a seguir.

Tabela 01 – Produções Científicas Referentes ao Tema Relações de Gênero e Currículo de Direito (2017 - 2020)

Ano	Referência	Título	Tipo	Depósito	Perspectivas teórico-epistemológicas
2017	CRUZ, 2017	Falocentrismo, currículo e poder: análise do currículo do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba.	Pós-estruturalismo
2018	CORRÊA, 2018	Educação jurídica no âmbito da transnacionalização das relações humanas: recontextualização curricular do Direito Internacional em cursos de Direito no Brasil	Tese (Doutorado em Educação)	Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.	Teoria sociológica de Basil Bernstein.
2019	CARDOSO, <i>et al.</i> , 2019	Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções	Artigo	e-Curriculum	Pós-estruturalismo
2019	NEVES, 2019	Imagens e discursos sobre violência de gênero à mulher: os corredores de uma faculdade de direito como lugar de produção/ transformação do currículo	Tese (Doutorado em Educação)	Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.	Epistemologias Feministas Descoloniais
2019	SANTOS, 2019	A diversidade sexual e de gênero nos currículos que (in)formam pedagogas(os), professores(as) de educação física e bacharéis em direito na Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação (Mestrado em Educação)	Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas	Pós-estruturalismo
2020	CORREA, 2020	Gênero e sexualidades no currículo do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande: um estudo de caso	Dissertação (Mestrado em Direito e Justiça Social)	Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.	Pós-estruturalismo

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

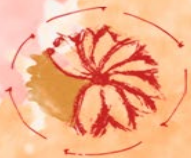


O trabalho de Cruz (2017) segue a perspectiva pós-estruturalista de uso das ferramentas teórico-metodológicas da arqueologia e genealogia de Michel Foucault. A autora investiga os dispositivos de saber e poder sobre gênero presentes nos documentos oficiais do curso investigado, como os Planos de Ensino e o Projeto Político Pedagógico, além de ter realizado entrevistas semiestruturadas com discentes concluintes do Curso de Direito do ano de 2016, a fim de compreender as percepções dos estudantes sobre as relações de poder presentes no currículo. Os resultados revelaram a existência de práticas discursivas e não discursivas de regulação de gênero no currículo, apontando para silenciamentos de minorias e a manutenção do falocentrismo, isto é, uma estrutura que privilegia o ponto de vista masculino e reforça as desigualdades de gênero. A análise também revelou relações de poder e resistências por parte dos acadêmicos. Enquanto alguns estudantes demonstraram não querer se envolver com as discussões de gênero, outros, principalmente homens homossexuais e mulheres, contestaram as estruturas de poder mantidas no currículo. Com base nos resultados, a autora conclui que o currículo do Curso de Direito precisa ser repensado e reorganizado a fim de aprimorar as discussões de gênero e promover uma construção pedagógica que forme profissionais comprometidos em superar os silenciamentos e desafiar as estruturas de poder vigentes, buscando uma formação jurídica mais inclusiva e sensível às demandas de gênero.

O trabalho de Corrêa (2018) evidencia a formação jurídica proporcionada aos estudantes de Direito de universidades federais brasileiras no que diz respeito ao Direito Internacional, com base na teoria sociológica de Basil Bernstein. Para isso, a autora analisou as normativas que regulam a Educação Jurídica no Brasil, desde a criação dos cursos de Direito em 1827 até a proposta de novas diretrizes curriculares nacionais. Ela apurou os Projetos Pedagógicos de Cursos do Sistema Federal de Ensino e identificou o posicionamento, enfoque e carga horária destinada ao Direito Internacional, e por fim, analisou os Projetos Pedagógicos Institucionais e os Projetos Pedagógicos do Curso da UFPel e da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Os resultados indicam que os cursos de Direito estudados, ao privilegiarem uma postura territorialista, não favorecem o enfrentamento das relações humanas transnacionalizadas, o que contribui para a manutenção de posturas afastadas do acesso aos Direitos Humanos aos sujeitos cujas relações transpõem as fronteiras dos Estados nacionais.

Já o artigo de Cardoso *et al.* (2019) privilegia a análise das políticas públicas de educação e currículo como efeitos de diferentes forças que lutam para capturar condutas, formar sujeitos e conduzir racionalidades. As autoras observam movimentos de inscrição de diversos grupos excluídos (ou expulsos) do cenário educacional, bem como o incentivo às suas promoções de modo positivo em avaliações e materiais pedagógicos.

No conjunto das produções científicas que compõem esse estado da arte, duas teses indicam discussões relevantes sobre o currículo de Direito e gênero. Neves (2019) apresenta a temática da violência de gênero à mulher no currículo de uma Faculdade de Direito que foi denunciada por meio de manifestações imagéticas realizadas pelos/as discentes nos corredores e divulgadas nas mídias virtuais do ciberespaço. O objetivo da pesquisa foi investigar por que os estudantes da Faculdade de Direito (FADIR) da FURG produziram imagens no espaço físico do corredor como forma de protesto contra a violência de gênero, divulgando-as na *internet*. A análise buscou compreender como a



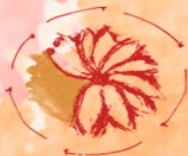
cultura da violência de gênero contra a mulher se manifesta nesse contexto acadêmico e identificar as estratégias adotadas pelas/os sujeitas/os desse espaço curricular para transgredi-la. Metodologicamente, o problema de pesquisa foi abordado por meio das imagens utilizando o Método Documentário de Interpretação (MDI) e a Análise Crítica do Discurso (ACD) - Teoria Social do Discurso (TSD), aliados a aportes teóricos do Currículo na perspectiva da Cultura. Essa análise foi embasada pelos Estudos Culturais (EC) e do Cotidiano, sustentados pelas Epistemologias Feministas Descoloniais Latino-Americanas, com foco na Educação Jurídica. Como resultado, a tese defendida é a de que os estudantes dos Cursos de Direito da FADIR/FURG utilizam os corredores como lugar de produção/transformação do currículo frente à violência de gênero à mulher porque nele não encontram outro espaço para essa demanda (sala de aulas e demais instâncias da Universidade), além de divulgarem imagens desses manifestos na *internet* visando maior publicidade e visibilidade na busca de soluções e/ou diminuição dessa forma de violência constatada.

Por sua vez, Santos (2019) aborda a temática da diversidade sexual e de gênero na perspectiva do currículo pós-crítico. Seu estudo tem como foco a seguinte questão: qual a (re)apresentação da diversidade sexual e de gênero nos currículos dos cursos de graduação de Pedagogia, de Educação Física e de Direito da Universidade de Brasília (UnB). Trata-se de uma investigação qualitativa, com abordagem etnometodológica e etnopesquisa crítica, utilizando a etnopesquisa-formação. O trabalho envolveu uma pesquisa bibliográfica e a análise de documentos curriculares dos cursos de graduação. As considerações finais (entre)dizem que os currículos que (in)formam professores(as) e operadores do direito, inclusive os direitos humanos, são omissos em relação à educação para a diversidade sexual e de gênero. Com isso, ressalta a necessidade de realizar mais pesquisas em educação que abordem os currículos formativos, pois ainda são pensados, planejados e praticados em sua aceção masculina e heteronormativa.

Essa preocupação também é pautada por Correa (2020) que propôs uma discussão sobre os principais aspectos teóricos relacionados à desigualdade social e às injustiças enfrentadas pela população LGBTQ+. O estudo investiga como uma disciplina que aborda os temas de gênero e sexualidade em um Curso de Direito pode tratar de questões relevantes nessa área. A pesquisa percorreu os caminhos teóricos a respeito das relações de poder e do discurso social em relação a esse grupo social, utilizando conceitos de estudos de gênero e teoria *queer* de autores, como Foucault, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Roger Raupp Rios, Fernando Seffner, Rogério Diniz Junqueira, Marlucy Paraíso e outros/as. O estudo busca analisar como gênero e sexualidades estão sendo abordadas nos cursos superiores de Direito, com foco nas aulas da disciplina “Direito e Gênero”, oferecida como optativa pela Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande aos seus estudantes de graduação. Os resultados demonstram que a existência dessa disciplina no currículo contribui para uma formação não homofóbica e mais inclusiva em relação às identidades e culturas LGBTQ+.

## Considerações Finais

O estado da arte das produções científico-acadêmicas que tratam da temática/problemativa das relações de gênero na produção curricular dos currículos dos Cursos de Direito permitiu ressaltar a pertinência e necessidade de ampliação das pesquisas relativas ao tema proposto na pesquisa do Doutorado em desenvolvimento. Importa



salientar também a aproximação aos estudos que seguem a perspectiva teórico-epistemológica pós-estruturalista, a qual o referido projeto filia-se. Entendemos que essa abordagem permite compreender como as práticas discursivas e não discursivas atuam na produção das relações de gênero via regulação curricular.

Os estudos encontrados também destacam as resistências por parte dos acadêmicos e grupos excluídos no cenário educacional, indicando a importância de ouvir as vozes daqueles que contestam as estruturas de poder, as desigualdades e exclusões relacionadas aos marcadores de classe, gênero, sexualidade e etnia nos documentos educacionais e nas ações curriculares.

Diante do trabalho feito, torna-se evidente que a inclusão das relações de gênero nos currículos do Curso de Direito é um passo essencial para garantir uma formação jurídica mais abrangente e sensível às demandas da sociedade atual.

É preciso questionar as relações de poder-saber que atravessam os currículos do Curso de Direito, os mecanismos que reproduzem e reforçam as desigualdades existentes na sociedade ao perpetuar normas e discursos que moldam as concepções de gênero e sexualidade aos padrões binários, patriarcais e cis-heteronormativos.

Logo, desconstruir estereótipos, binarismos e preconceitos é algo que fortalece a formação crítica no campo formativo e profissional do Direito, tornando-as mais plural e democrática, ao passo que novas possibilidades são criadas para a desconstrução de normas preestabelecidas e para o surgimento de novas perspectivas, práticas e relações, o que contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

## Referências

CAMPOS, Jussara Maysa Silva. Qualificação profissional de mulheres e a segurança alimentar e nutricional. 2015. 150 p. **Tese** (Doutorado em Nutrição Humana) - Universidade de Brasília, Brasília.

CARDOSO, Livia de Rezende *et al.*. Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções. **e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1458-1479, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1458-1479>

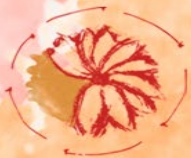
CORREA, André Luis Penha. Gênero e sexualidades no currículo do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande: um estudo de caso. 2020. 158 p. **Dissertação** (Mestrado em Direito e Justiça Social) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

CORRÊA, Anelize Maximila. Educação jurídica no âmbito da transnacionalização das relações humanas: recontextualização curricular do Direito Internacional em cursos de Direito no Brasil. 2018. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.

CRUZ, Priscila Aparecida Silva. Falocentrismo, currículo e poder: análise do currículo do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. 2017. 123 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba.

LARINI, Belchior Paim. A formação profissional de policiais de polícia judiciária: estudo dos currículos da Academia da Polícia Civil do Rio Grande do Sul. 2020. 127 p. **Dissertação** (Mestrado em Segurança Cidadã) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.





MONICA, Eder Fernandes; MARTINS, Ana Paula Antunes; ROCHA JÚNIOR, Márcio Henrique B. Representações de mulheres estudantes de direito sobre direitos reprodutivos: entre saberes e valores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945184632>

NEVES, Rita de Araújo. Imagens e discursos sobre violência de gênero à mulher: os corredores de uma faculdade de direito como lugar de produção/transformação do currículo. 2019. 358 p. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

PAIVA, Mariana Mapelli de. Prevalência e fatores associados à violência contra idosos no município de Uberaba – Minas Gerais. 2014. 98 p. **Dissertação** (Mestrado em Atenção à Saúde) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba.

PARANHOS, Mayra Louyse Rocha; CARDOSO, Livia de Rezende. Direito de vida e morte em um currículo de Biologia. **Educ. Rev.**, v. 36, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75223>

PERALTA, Deise Aparecida. Mulheres, matemática e a proposta curricular das “escolas de primeiras letras”: uma perspectiva da ética discursiva habermasiana. **Ciência educ.**, v. 28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220016>

PEREIRA, Eduardo Godinho. A profissionalização de mulheres e homens na polícia militar mineira segundo a perspectiva de gênero. 2020. 257 p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

RIZA, Juliana Lapa. A sexualidade no cenário do ensino superior: um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras. 2015. 219 p. **Tese** (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

SANTOS, Anderson Neves dos. A diversidade sexual e de gênero nos currículos que (in)formam pedagogas(os), professores(as) de educação física e bacharéis em direito na Universidade de Brasília (UnB). 2019. 151 p. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas.

SANTOS, Wallace Rocha dos. A questão afro-curricular na História do Direito Brasileiro. 2016. 178 p. **Tese** (Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) - Universidade Federal da Bahia.

SOUZA, Eliane Almeida de. Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados. 2017. 263 p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



## UM RECORTE SOBRE A INVISIBILIZAÇÃO DE PESSOAS TRANSEXUAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Rafael Padilha Ferreira<sup>1</sup>

Junior Henrique Klein<sup>2</sup>

### Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

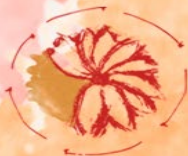
**Resumo:** Este trabalho convida à discussão sobre a desinformação em torno de questões de gênero e sexualidade, mais especificamente em relação à presença de pessoas transexuais em instituições de ensino. Ao reconhecer a importância da escola como ambiente que promove inclusão e aprendizado, observa-se que ainda persistem discursos heteronormativos que excluem e marginalizam pessoas LGBTI+. Por meio de uma revisão bibliográfica que visa apresentar um breve panorama de algumas percepções, pesquisas, documentações oficiais e observações relacionadas ao tema, é possível destacar os estigmas associados às pessoas trans, numa tentativa de retirar essa população do âmbito discursivo da violência, do preconceito, do conservadorismo e do seu apagamento histórico nas instituições de ensino. A compilação e a análise desses estudos permitem-nos concluir que há, ainda hoje, o predomínio de abordagens centradas no medo em relação à educação sexual, as quais podem influenciar a falta de discussões realmente inclusivas e aprofundadas sobre o tema da transexualidade em diferentes etapas e ambientes de ensino. Observa-se que documentos oficiais ainda abordam gênero e sexualidade de forma restritiva e pouco abrangente, o que perpetua normas de gênero e elimina ou invisibiliza pessoas que não se encaixam nos padrões da binariedade macho-fêmea. Defende-se, portanto, a necessidade de coletar dados sobre a população LGBTI+, a fim de usá-los como aporte empírico para a elaboração de políticas públicas eficazes, promovendo a reavaliação da abordagem de questões de gênero e sexualidade nas escolas, bem como a formação de profissionais da educação e de formuladores de políticas públicas que desafiem a heteronormatividade e promovam ambientes educacionais que celebrem a diversidade e o respeito às individualidades.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Instituições de ensino. Pessoas transexuais. Educação.

Quanto do que sabemos sobre pessoas transexuais vem da desinformação em torno das discussões sobre gênero e sexualidade? Posicionamentos preconceituosos acerca desse assunto são abundantes na sociedade, o que se expressa também ao observarmos o nosso próprio discurso como profissionais da educação. Muitas vezes, negamos a necessidade dessas discussões ou reproduzimos violências pautados pela superficialidade. Sabemos que a escola é um campo fértil para a produção de contradiscursos, por meio de inúmeros profissionais que promovem a criação de ambientes de ensino e de aprendizagem saudáveis para todos, conforme nos lembra Bento (2011). Porém, seria ingênuo não notar que o sistema educacional brasileiro ainda é infestado por uma “[...] cosmologia cisgênero muito pulsante [...], dilatada em

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari. Bolsista Prosuc/CAPES. E-mail: rafael.ferreira1@universo.univates.br.

2 Mestre em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade FEEVALE. E-mail: henri.kleinjr@gmail.com.



discursos nada laicos e que estruturam o patriarcado e a colonialidade [...]” (Nogueira; Frank, 2021, p. 173), escancarando o longo caminho a percorrer para considerarmos as instituições de ensino como acolhedoras para a população LGBTI+<sup>3</sup>.

O lugar ocupado por pessoas *queer*<sup>4</sup> no Brasil tem sido marcado pelos mais diversos estigmas, mas, dentre todos esses indivíduos, podemos dizer que pessoas transexuais ocupam, ainda, no imaginário comum de nossa sociedade, o espaço das notícias violentas, das situações ridicularizantes ou dos discursos essencialistas, preconceituosos e polêmicos, repletos de concepções errôneas, conservadoras e colonialistas (Nogueira; Frank, 2021). Felizmente temos tido, nas últimas décadas, notícias positivas sobre o acesso e a garantia de direitos dessa população, tais como a criminalização<sup>5</sup> da LGBTIfobia, em 2019, e a autorização da alteração do registro civil<sup>6</sup> diretamente nos cartórios, em 2022. Apesar de termos visto a ascensão de travestis e transexuais em áreas como a política e as artes, a representatividade dessas pessoas em diferentes espaços sociais ainda é, contudo, muito pequena.

Quando pensamos mais especificamente nas instituições de ensino básico e superior, vemos um apagamento histórico da existência de pessoas transexuais, tanto como estudantes quanto como profissionais da área da educação. Essas pessoas sempre existiram, mas sempre foram ignoradas, excluídas e marginalizadas. Por outro lado, quando esses indivíduos ocupam esses espaços, não são incomuns relatos de experiências negativas, repletas de situações de violência física ou psicológica, vividas ou presenciadas, motivadas pelo simples fato de não se encaixarem nas expectativas de gênero. Tal contexto leva-nos à observação de altos índices de evasão escolar<sup>7</sup> da população trans, que indicam que 56% terminam o ensino fundamental, apenas 28% concluem o ensino médio e só 0,02% chega ao ensino superior (Benevides; Nogueira, 2022). Esses dados deveriam ser motivo suficiente para justificar a necessidade de impulsionar ainda mais as discussões e o letramento de profissionais da educação em questões de diversidade de gênero e de sexualidade.

É em César (2009) que encontramos um apanhado histórico que nos conduz pela trajetória do ensino da educação sexual, no Brasil, do início do século XX ao início do século XXI. Cremos que, para compreender a relação entre gênero, sexualidade e educação, seja relevante elencarmos aqui alguns elementos dessa retomada histórica.

3 Alinhamo-nos ao que é proposto por Quinalha (2022), que afirma que a sigla LGBTI+ “[...] tem sido a formulação mais consensual no âmbito do movimento organizado no Brasil, incluindo pessoas intersexo e com um sinal de ‘+’ que expressa o caráter indeterminado, aberto e em permanente construção dessa comunidade que desafia as estruturas binárias e heterocisnormativas da nossa sociedade” (p. 11).

4 A Teoria *Queer* questiona os mecanismos que controlam corpos e desejos e os resultados desse controle nos sujeitos. Aqui, usamos o termo *queer* a partir da discussão apresentada por Miskolci (2016), como uma forma de referirmo-nos a indivíduos que não se encaixam em identidades socialmente prescritas.

5 É importante lembrar que temos, atualmente, não uma lei contra a homofobia, mas sim a interpretação do Supremo Tribunal Federal de que é possível haver um enquadramento dos crimes de homofobia e de transfobia no artigo 20 da Lei 7.716/1989, que criminaliza o racismo.

6 Mais informações sobre as novas regras de alteração do registro civil podem ser encontradas no site do Superior Tribunal de Justiça, em matéria publicada no dia 20 de janeiro de 2023, intitulada *Decisões do STJ foram marco inicial de novas regras sobre alteração no registro civil de transgêneros*, disponível em: <https://shrturl.app/OIFaqV>.

7 Bento (2011) e Andrade (2012) constatam, no discurso de profissionais da educação, que a evasão de estudantes transexuais é vista como natural ou aceitável, sendo responsabilidade dos próprios estudantes, ignorando o processo sistemático de violência psicológica e física a que as instituições de ensino submetem essa população. Bento (2011) recusa-se a chamar o processo de “evasão” e prefere o termo “expulsão”.



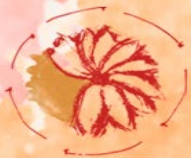
Foi na década de 1920 que surgiram as primeiras preocupações com a educação sexual no Brasil, com um discurso de base higienista e eugenista<sup>8</sup> que só mudaria de tom na década de 1960. Durante a Ditadura Militar, em uma forte aliança com a ala mais conservadora da igreja católica, o assunto foi reprimido, e promoveu-se “[...] um regime de controle e moralização dos costumes” (César, 2009, p. 41). Entre 1970 e 1980, o tema voltou a ganhar peso novamente, principalmente nas áreas da saúde e da biologia, visando prevenir infecções sexualmente transmissíveis, ensinar fisiologia humana e promover o planejamento familiar. A chegada da epidemia de HIV/AIDS ao Brasil incluiu na discussão a prevenção ao uso de drogas, e passou a haver uma associação entre comportamentos sexuais desviantes da norma e o risco da disseminação de doenças.

Acreditamos que traçar essa linha do tempo seja importante para nos ajudar a compreender os motivos pelos quais discutimos - ou deixamos de discutir - questões de gênero e sexualidade atualmente na escola. É frequente notarmos, por exemplo, nas campanhas sobre educação sexual e nos materiais didáticos, um discurso baseado no medo, em que o foco maior é no risco que comportamentos sexuais que não fazem parte da heteronormatividade representam para os indivíduos e para a sociedade como um todo. Em vez de debatermos e ensinarmos os estudantes a entenderem o seu próprio percurso de amadurecimento e a respeitar a existência de pessoas diferentes, em um ambiente que acolha a pluralidade, focamos, por vezes, na ideia de que sexualidade humana é estudada apenas para prevenir doenças e gravidez indesejada. A esse respeito, elencamos a seguir estudos que refletem sobre a forma como essas questões são apresentadas em dois documentos oficiais.

Em relação ao surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990, César (2009) vê no documento a proposta de um ampliação do espaço das discussões sobre gênero e sexualidade, mas não uma diminuição significativa dos conflitos que tais discussões ainda ocasionam. Os PCNs seguem uma orientação, presente na Constituição Federal de 1988, de incluir discussões de pautas dos movimentos sociais na escola, sendo uma delas representada pelo tema transversal intitulado “Orientação Sexual”. Altmann (2001), contudo, conclui que os PCNs ainda repercutem o discurso da prevenção de práticas sexuais de risco, na busca de uma forma ideal de sexualidade.

Algo semelhante ocorre com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mesmo tendo sido homologada em 2018, quando discussões sobre gênero e sexualidade já estavam em pauta há um tempo considerável, Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019) observam que a sexualidade ainda é discutida, na BNCC, em sua dimensão biológica, restrita às Ciências da Natureza, associada a conceitos sobre infecções sexualmente transmissíveis e à gravidez, enquanto a diversidade de gênero é apagada ao longo do texto. Podemos, a partir desses estudos, especular uma possível relação de causa e consequência: nossos documentos oficiais ainda tratam a sexualidade humana de forma muito semelhante ao que se fazia no passado, o que, até certo ponto, faz com que nós, profissionais da educação da atualidade, tenhamos passado por uma educação escolar e por uma formação profissional ainda muito pautadas por essa forma de tratar o assunto, o que possivelmente afeta nossa atuação como professores hoje.

8 Em Koch (2019) encontramos a informação de que o discurso da patologização já havia se instalado nas discussões da área médica ainda antes da década de 1920. O autor menciona um texto publicado em 1902, pelo médico higienista Pires de Almeida, em que este defende não a prisão de homossexuais - algo possível e comum à época, mas a “educação moral” desses indivíduos.



Partir da perspectiva histórica das origens da educação sexual, de base higienista e eugenista, e considerar a forma como os PCNs e a BNCC abordam gênero e sexualidade nos dias de hoje, ajuda-nos a compreender o trabalho de Bento (2011), quando a autora chama de “heteroterrorismo” as diversas formas de legitimar a eliminação de pessoas que não fazem parte do “gênero inteligível” (vagina-mulher-feminilidade ou pênis-homem-masculinidade). A pesquisadora identifica, no discurso conservador, classificações de pessoas transexuais como “[...] identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas” (p. 553), e que, portanto, deve-se “[...] agir em nome da norma, da lei e fazer a assepsia que garantirá o bom funcionamento e a regulação das normas” (p. 551). A autora ainda joga luz sobre as limitações impostas pelas instituições sociais, dentre elas a escola, em relação a “[...] sujeitos que fogem às normas de gênero” (p. 549), e mostra como a escola tem respondido à demanda social por inclusão e respeito às pessoas transexuais. Aqui notamos como as ideias de César (2009) e de Bento (2011) aproximam-se, na conclusão de que a heteronormatividade se recusa a aceitar que a população trans - à margem - possa ser deslocada para o centro.

A discussão que conduzimos até aqui busca justificar nossa chegada aos trabalhos de Nogueira e Frank (2021) e de Lima (2020), que discutem, respectivamente, a presença de pessoas transexuais em instituições de ensino e a forma como isso afeta o acesso e a permanência de transexuais e travestis na educação superior. A ausência de pessoas trans no espaço escolar é discutida por Nogueira e Frank (2021), quando identificam a escola como um espaço que, apesar de receber corporalidades dissidentes, ainda atua como reprodutor da exclusão social de corpos que não se encaixam em concepções binárias.<sup>9</sup> Ao promover uma interface entre estudos sociológicos, geográficos e decoloniais com estudos narrativos baseados na Linguística Aplicada Crítica, os autores identificam o lugar da pessoa trans em instituições de ensino, buscando produzir “repertórios de reflexão-ação docente caracterizados pela promoção e valorização da diferença, rumo à alteridade” (Nogueira; Frank, 2021, p. 167).

Já o trabalho de Lima (2020) estabelece relação entre a ausência de respeito às identidades de gênero na escola e o baixo índice de acesso de pessoas trans ao ensino superior. Valendo-se de pesquisas sobre o gênero como ferramenta política sobre os corpos, discutido por Louro (2000), e sobre identidades e marcadores sociais, apresentados por Jesus (2012), a autora traça um percurso que se inicia na primeira década dos anos 2000, quando passou a haver maior visibilidade das questões de gênero e sexualidade por conta de ações governamentais. Lima (2020) critica, contudo, a forma pouco eficaz com que esses planos e políticas públicas foram implementados, sem proporcionar mudanças significativas na vida do seu público-alvo. Uma das explicações encontradas pela autora para tal ineficácia é a falta de dados sobre a população LGBTI+, o que dificulta a criação e a implementação de políticas públicas adequadas. Além disso, observamos que cada avanço nos direitos LGBTI+ é sempre acompanhado por ações contrárias, normalmente vindas de setores conservadores da

9 Vale ressaltar que, durante a elaboração deste texto, o Conselho Nacional LGBTQIA+ publicou a Resolução 2/2023, estabelecendo novas diretrizes para a inclusão de pessoas trans e não binárias em instituições de ensino em todo o país. A resolução versa, por exemplo, sobre a adoção do nome social escolhido pelo estudante e sobre a utilização de banheiros e vestiários de acordo com sua identidade de gênero autodeclarada, além de incentivar a criação de ambientes seguros e inclusivos e a criação de medidas educativas acerca dos direitos de pessoas trans. O texto completo da resolução pode ser encontrado no Diário Oficial da União, nº 182/2023, publicado no dia 22 de setembro de 2023.



sociedade civil e de partidos de direita<sup>10</sup>, que visam a retirada ou a não concessão de direitos a essa parcela da população.

O panorama que temos, portanto, das vivências da população trans no sistema educacional baseia-se em variadas fontes, como grupos de pesquisa de universidades, organizações não governamentais ou associações comprometidas com questões de gênero e sexualidade, visto que os órgãos governamentais não geram dados oficiais sobre essas questões. Para citar apenas um exemplo, podemos mencionar o levantamento<sup>11</sup> feito pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), que entrevistou 1.016 jovens LGBTI+, de 13 a 21 anos, matriculados no ensino básico em 2015, constatando que 73% deles relataram ter sofrido agressão verbal e 36%, agressão física, dentro da escola. Um levantamento realizado em alguns países da América Latina pela Gay, Lesbian, Straight Education Network (GLSEN) também alerta para um maior risco de suicídio entre estudantes vítimas de *bullying* por sua orientação sexual ou expressão de gênero, sendo este mais um dado que comprova a relevância da captação de dados em larga escala para a elaboração de políticas públicas.

Ressaltamos, para concluir, a importância de uma reavaliação da forma como questões de gênero e sexualidade são abordadas no âmbito das instituições de ensino, na tentativa de tornar as discussões mais significativas, respeitadas, abrangentes e, acima de tudo, inclusivas. Os poucos dados que temos alertam para a negligência da garantia do direito de acesso e permanência de pessoas transexuais a instituições de ensino. Tal fato evidencia a necessidade de um realinhamento das prioridades, inclusive na forma como a questão é praticamente ignorada em documentos oficiais que deveriam orientar os debates no contexto escolar. cremos, portanto, que seja crucial coletar dados detalhados sobre a população LGBTI+, especialmente a população trans, visto que esta é a mais afetada pelo preconceito, pela discriminação e pela violência, a fim de embasar a criação de políticas públicas eficazes, direcionadas às necessidades reais e aos desafios enfrentados por essa comunidade. É primordial, ainda, que profissionais da educação e formuladores de políticas públicas sejam sensíveis às questões de gênero e sexualidade, bem como estejam abertos a desafiar as normas estabelecidas pela heteronormatividade, criando espaços educacionais que celebrem a diversidade, a inclusão e o respeito às individualidades.

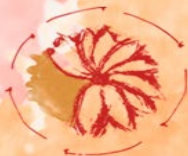
## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 575–585, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>. Acesso em: 30 abr. 2023.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

10 Em relação às dinâmicas políticas que rondam a luta por direitos, o texto de Malvezzi e Batista (2023) mostra, a partir de um levantamento da Agência Diadorim, que 120 projetos de lei contrários à população LGBTI+ foram apresentados por deputados estaduais de todo o país apenas entre janeiro de 2019 e junho de 2022.

11 A *Nota da ABGLT sobre a retirada dos termos “orientação sexual” e identidade de gênero” da proposta da BNCC*”, publicada em 10 de abril de 2017, pode ser lida na íntegra em: [https://www.abglit.org/\\_files/ugd/dcb2da\\_4b6ca0788400484aa65ce780ba351d45.pdf](https://www.abglit.org/_files/ugd/dcb2da_4b6ca0788400484aa65ce780ba351d45.pdf).



BENEVIDES, Bruna. G.; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim. (Orgs.). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expresso Popular, ANTRA, IBTE, 2022.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549–559, maio 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CÊSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 25, n. 35, p. p. 37-51, dez. 2009. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16692>. Acesso em: 30 abr. 2023.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Guia técnico sobre pessoas intersexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. 2. ed. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

KOCH, Jandiro Adriano. **Babá: esse depravado negro que amou**. Porto Alegre: Libretos, 2019.

LIMA, Tatiane. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], v. 1, n. 77, p. 70-87, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v1i77p70-87. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/178743>. Acesso em: 9 ago. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34.

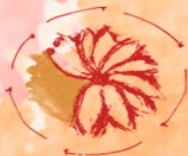
MALVEZZI, Paulo; BATISTA, Livia. Parlamentares propuseram cerca de 4 leis pró-LGBTQIA+ por mês, desde 2019. **Brasil de Fato**, São Paulo, 28 de jun. de 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/06/28/parlamentares-propuseram-cerca-de-4-leis-pro-lgbtqia-por-mes-desde-2019>. Acesso em: 09 jun. 2023.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

NOGUEIRA, Renan; FRANK, Hélvio. Onde Estão As Pessoas Trans? Narrativas sobre corporalidades dissidentes em espaço escolar. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 166–188, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v6i3.38421. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38421>. Acesso em: 30 abr. 2023.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+: uma breve história do século XIX aos nossos dias**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des) caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.2, p. 1538–1555, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em: 30 abr. 2023.



## UNIVERSIDADE S.A.: ANÁLISE DE UMA DAS POSSÍVEIS CAUSAS DO AUMENTO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD

Junior Henrique Klein<sup>1</sup>

Rafael Padilha Ferreira<sup>2</sup>

### Grupo de Trabalho: 1. Pesquisa em Ensino

**Resumo:** A partir da análise de matrículas em cursos de pedagogia, conforme o Censo da Educação Superior 2021, cuja finalidade é apresentar à sociedade brasileira anualmente informações quantitativas e qualitativas sobre o cenário da educação superior, é possível notar um aumento expressivo, nos últimos 10 anos, de estudantes matriculados na modalidade de ensino a distância e uma diminuição no número de estudantes matriculados em cursos presenciais. O objetivo deste trabalho é, portanto, propor uma análise conjunta da publicidade e da linguística para identificar possíveis fatores que influenciaram na mudança do cenário de matrículas em cursos de pedagogia EAD no Brasil. Por meio do estudo de uma peça publicitária, usamos a análise do discurso de Charaudeau (2012), em suas discussões sobre a noção do contrato de comunicação, como base para buscar compreender como se estabelece o poder de convencimento da instituição de ensino superior ora observada, buscando entender a interferência desse tipo de comunicação no cenário de matrículas dessa modalidade de ensino no país. A partir dessa análise, podemos concluir que o discurso empregado na peça publicitária da instituição pode ser visto como um dos fatores que explica a formação do cenário atual, o que também vai ao encontro da análise apresentada por Chauí (2018), que retrata uma mudança no sentido da educação superior em prol do neoliberalismo, entregando a essência da universidade aos interesses do mercado e produzindo currículos não apenas alinhados às suas necessidades, mas restritos aos seus interesses. Resta-nos, conseqüentemente, especular quais serão os resultados dessa mudança no processo de formação docente nas próximas décadas.

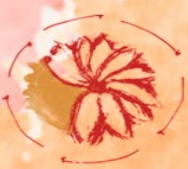
**Palavras-chave:** Pedagogia. Educação a Distância. Contrato de Comunicação. Publicidade. Linguística.

A formação do papel da educação na sociedade brasileira enquanto política e enquanto necessidade básica realmente percebida pela população é relativamente recente. Sabemos que a configuração inicial do ensino brasileiro não tem nem dois séculos, porém os menos de duzentos anos que remontam essa história trazem transformações significativas provocadas pelas mudanças culturais nas transições dos séculos XIX, XX e XXI. Nesse sentido, este texto busca refletir sobre o papel da educação no contexto do ensino superior e integrá-lo ao contexto cultural da midiaticização, buscando relações, interferências ou mesmo convergências entre ambas. Dessa forma, a partir da análise do contrato de comunicação de Charaudeau (2012), reflexões sobre mídia e educação superior são realizadas.

1 Mestre em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade FEEVALE. E-mail: henri.kleinjr@gmail.com.

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari. Bolsista Prosuc/CAPES. E-mail: rafael.ferreira1@universo.univates.br.





É necessário entender que discussões e pesquisas mostram-se relevantes para este estudo, entendendo que os dois últimos séculos foram de mudanças realmente expressivas na sociedade brasileira, ressignificando diversos conceitos até então sólidos, ou talvez rígidos. Hall (2013, p. 7) contribui nesse sentido através da análise da identidade afirmando que “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”, em que percebemos novas leituras sobre o sentido de temas como educação, carreira e qualidade de ensino, por exemplo.

A partir da reflexão de Hall é necessário vislumbrarmos as transições da cultura e da identidade do que conhecemos até então, especialmente ao considerarmos a globalização e o acesso à informação instantânea e interativamente, mundo a fora. Nesse cenário, a discussão ora proposta busca permear alguns conceitos essenciais difundidos ao longo de teorias investigativas em processos culturais, no campo da comunicação e da história, com a finalidade de analisar uma campanha publicitária de uma universidade privada brasileira reconhecida como um dos grupos com o maior número de estudantes na modalidade de ensino a distância no país.

As peças ora apresentadas foram retiradas de uma campanha publicitária difundida na rede social Instagram e são patrocinadas, ou seja, contam com investimento financeiro da referida instituição para que sejam veiculadas como propaganda paga e atinjam o maior número de pessoas possível. Escolhemos, para analisar neste trabalho, postagens que foram veiculadas publicitariamente no *feed* da conta pessoal de um dos autores deste texto, considerando que esta seria a experiência que um candidato ao ensino superior teria. Portanto as imagens não possuem *link* direto da postagem, apenas *links* de direcionamento para o site da instituição, a qual se optou por deixar anônima. Estas imagens foram coletadas entre os dias 1 e 2 de agosto de 2023.

Imagem 1



Imagem 2

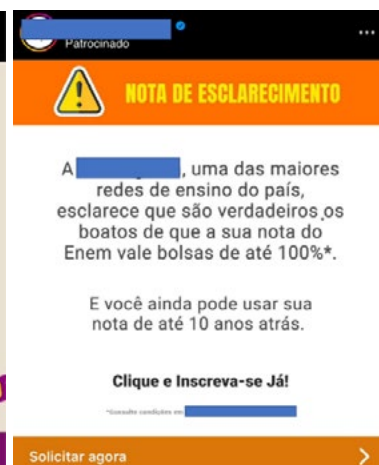


Imagem 3



Segundo Hjarvard, “[...] hoje, experimentamos uma midiaticização intensificada da cultura e da sociedade que não está limitada ao domínio da formação da opinião pública, mas que atravessa quase toda instituição social e cultural, como a família, o trabalho, a política e a religião” (2014, p. 23). A leitura do autor sobre a relação midiaticização-cultura revela traços fortes e importantes sobre a interferência da mídia no contexto da cultura e como as mídias tornaram-se produtoras de atos, de reproduções mentais



e da maneira como nos relacionamos. Ainda no princípio da obra, o autor retrata, sob uma ótica histórica, que “[...] o estudo das mudanças estruturais nas relações entre mídia, opinião pública e política pode ser considerado um precursor dos estudos contemporâneos de midiaticização” (Hjarvard, 2014, p. 12), refletindo na mudança das relações entre cultura, sociedade e mídia.

A mídia apresenta-se, assim, como influenciada pela, ou mesmo, influenciadora da cultura. Já a midiaticização trata das mudanças na estrutura de relação de longa duração entre mídia e outros espaços da sociedade. Hjarvard (2014, p. 24) apresenta a afirmação de que, em

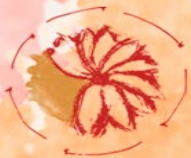
[...] contraste à mediação, que lida com o uso da mídia para práticas comunicativas específicas em interação situada, a midiaticização preocupa-se com os padrões em transformação de interações sociais e relações entre os vários atores sociais, incluindo os indivíduos e as organizações.

Aqui, ainda de acordo com Hjarvard (2014), quando afirma que “[...] os resultados da midiaticização podem variar consideravelmente, dependendo do contexto histórico e geográfico do campo em questão” (p. 24), podemos entender que o autor trata sobre a interferência e as mudanças que ocorrem nas relações dos agentes sociais, considerando o contexto em que estão inseridos, fazendo com que o resultado da midiaticização absorva tais reflexos. Da mesma forma, afirma que a midiaticização é um processo de troca entre campos sociais e a mídia em si, onde midiaticização não se trata da colonização da mídia sobre determinados campos, mas justamente na dependência entre mídia, cultura e sociedade e em como interagem (Hjarvard, 2014, p. 25). Se temos essa relação consolidada enquanto sociedade, em que dois movimentos claros ficam evidentes (o da interdependência cultura/sociedade/mídia e, ao mesmo tempo, o da mídia como formadora de opinião e transformadora da sociedade pelo poder de determinados grupos), temos que entender também a relação desse processo com a educação, que tão recentemente vem integrando-se à lógica mercantilista da sociedade pós-moderna.

No contexto da educação, sobretudo da educação superior, vemos a influência da mídia na esfera publicitária como determinante para a transformação do papel da educação superior e das Instituições de Ensino Superior (IES) na sociedade. Há um claro movimento de tecnicização do conhecimento e de mecanização ou automatização dos profissionais que o mercado deseja absorver. Aliada à intenção de entender o contexto da educação superior na sociedade e quais sentimentos e anseios ela desperta, tem-se a nítida percepção de que a construção cultural realizada em torno da mesma evolui de acordo com os conceitos de cultura que envolvem a sociedade contemporânea global, que busca ampliar e integrar aspectos entre distintas culturas, conforme discutido por Bauman (2012).

O sociólogo polonês provoca essas reflexões em profundidade em sua obra sobre o conceito de cultura, tratando da cultura na modernidade:

A marca da modernidade é a ampliação do volume e do alcance da mobilidade, e, por conseguinte, de forma inevitável, o enfraquecimento da influência da localidade e das redes locais de interação. Mais ou menos pela mesma razão, a modernidade é também uma era de totalidades supralocais, de “comunidades



imaginadas” orientadas ou aspiradas, de construção de nações – e de identidades culturais “compostas”, postuladas ou construídas (Bauman, 2012, p. 31).

Fruto de uma lógica mercantil capitalista, que remete aos grupos estrangeiros de investimento, a percepção com relação à educação superior passa de espaço de transformação do conhecimento e da sociedade para indústria formadora de mão de obra qualificada para o mercado. Assim, passamos de uma análise regional sobre o papel da educação na sociedade para a “[...] ampliação do volume e do alcance da mobilidade” que Bauman traz (2012, p. 31), aqui representando os interesses desses fundos de investimentos, compostos em sua maioria por acionistas estrangeiros.

Charaudeau (2005), à luz das discussões linguísticas, reflete sobre a linguagem como um ato que, por sua vez, é dotado de uma intenção. Esta intenção parte de sujeitos falantes, que simbolizam, pela comunicação, o que o autor chama de “parceiros de troca”. A partir de então, o autor denomina o ato como uma situação, ou seja, em razão da identidade dos parceiros, existe uma influência e uma visão de mundo que rege essa troca, que ocorre num determinado tempo e espaço. Dessa forma, para que haja uma validação da linguagem, ou do processo de comunicação, é preciso que as partes se reconheçam e atribuam um ao outro o direito à fala, havendo necessariamente “um mínimo de saberes postos em jogo no ato de troca languageira” (Charaudeau, 2005, p. 14).

A luz dessas discussões, trazemos nossas percepções, como educadores, colhidas através de experiências profissionais e pessoais e que excedem, por vezes, o campo da pesquisa científica. Dito isso, reconhecemos que o enviesamento de uma pesquisa, em parte, move-se pela visão de mundo e de conhecimento de seus pesquisadores, por mais que se busque uma análise imparcial, científica. A partir disso, acreditamos que os conceitos movimentados neste texto corroboram a ideia central de que processos de cultura e mídia interferem na percepção de mundo, na identidade e, por consequência, nas escolhas e ações da sociedade. Portanto, buscamos entender o quanto esses entes languageiros – a universidade e o futuro estudante, neste caso - estão relacionando seus saberes, conforme discutido por Charaudeau (2005).

Nas imagens propostas para análise, pode-se observar três blocos de informação. Na Imagem 1, tem-se uma informação direcionada para o público interessado no curso de Pedagogia e a promessa de empregabilidade. Na Imagem 2, tem-se uma imagem que parece um comunicado não publicitário, informando sobre o acesso facilitado por bolsas de estudo que garantem até 100% do curso pago. A Imagem 3 apresenta uma oferta de matrícula em cursos de graduação com o investimento inicial de apenas R\$59. Em comum, encontra-se um discurso que, com argumentos claramente direcionados para a finalidade de estimular a matrícula de alunos, influenciam sobre a percepção de necessidade, sentido, identidade e outros elementos que remetem à escolha de uma carreira. Aqui falamos de uma campanha direcionada para a modalidade de educação a distância e que revela um padrão de comunicação que pode ser percebido e que se repete ao longo dos anos e vem consolidando uma ideia sobre o ensino superior e o consequente acesso à graduação.

A primeira imagem remete a uma chamada específica para candidatos ao curso de Pedagogia, tópico que propomos discutir neste texto, visto que, conforme o Censo da Educação Superior 2021 (Brasil, 2022), teve o maior índice de crescimento de matrículas



na última década, enquanto as duas outras imagens, parte da campanha da mesma instituição, referem-se às informações sobre vantagens ou facilidades de ingresso que contemplam também o curso de Pedagogia. Rapidamente percebemos um conjunto de estratégias discursivas que buscam demonstrar como é “fácil, barato e garantido” estudar Pedagogia, e não informações ou provocações sobre a realidade da carreira docente ou outros elementos fundamentais que deveriam ser avaliados pelo estudante em potencial antes do ingresso em um curso de graduação. Nesse sentido, a primeira análise que realizamos detém-se à provocação sobre que modelo de pensamento ou que modo de ver a carreira, a educação e os próprios propósitos dos estudantes vêm sendo forjados pelas universidades. Se percebemos um crescimento no número de estudantes nesse curso e modalidade específicos ao longo dos últimos anos, certamente temos em tal aparato midiático e discursivo um bom norteador de transformação da percepção do valor cultural, formativo e social da Pedagogia.

Charaudeau (2005, p. 13) ainda fala sobre o princípio da pertinência como fator determinante para o reconhecimento do sujeito falante:

Na abordagem semiolinguística, [...] o princípio de pertinência – que implica o ato de reconhecimento recíproco por parte dos parceiros e um saber comum – vai muito além da instância de enunciação do ato de linguagem: inclui todo um conhecimento prévio sobre a experiência do mundo e sobre os comportamentos dos seres humanos vivendo em coletividade, conhecimento este que não precisa ser expresso, mas que é necessário à produção e compreensão do ato de linguagem.

Reconhecemos aqui a necessidade de estabelecer previamente a experiência de mundo das partes e o conhecimento entre si, para que a condição de sujeito falante e a atribuição do direito à fala sejam realizadas entre as partes que integram esse contrato de comunicação (Charaudeau, 2005). O papel da universidade analisada nas peças direciona sua comunicação para o estímulo ao ato de matricular-se e garantir o sucesso do futuro estudante, não ao de promover uma consciência sobre o processo formativo, seu perfil, suas exigências e seus resultados. Uma universidade implicada certamente por motivos mercantis e, talvez, acostumada a enquadrar alunos a currículos tecnicistas e fechados, não importando de onde vem ou quem é o estudante, e sim a garantia de que ele vai ser formado no modelo X, crítica já amplamente difundida pelos estudos de Chauí (2001) sobre as universidades brasileiras depois da reforma de 1968.

Os dados do Censo da Educação Superior 2021 (Brasil, 2022) corroboram essa análise ao mostrarem um aumento de 23,8% de vagas nos cursos da modalidade EAD. Talvez seja possível afirmar que o crescimento de tal modalidade, que está constantemente na mídia e já é consolidada no imaginário como um modelo de fácil acesso e de baixo custo, influencie na valoração do sentido e não monetária para que as escolhas ocorram, fazendo com que cursos da modalidade presencial tivessem um decréscimo de 2,8%. Além disso, os dados também revelam que a modalidade EAD contém 41,4% dos estudantes matriculados no ensino superior, sendo que a rede privada conta com 70,5% dos alunos da modalidade no país. Tais informações contribuem com a análise já descrita sobre a influência de grupos e de valores mercantis e capitalistas na oferta de cursos, especialmente através das estratégias discursivas e midiáticas, influenciando o imaginário coletivo. Observa-se que 61% das matrículas em EAD são



de cursos de licenciatura, mostrando que, em universidades privadas, o número de alunos matriculados nessa modalidade já supera o número de alunos matriculados na modalidade presencial.

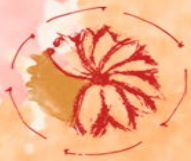
Enfatizamos que este texto não visa discutir a qualidade de cada modalidade, mas sim como algumas universidades conduzem o processo de comunicação, mídia, discurso e formação de sentido sobre os cursos a partir de suas campanhas publicitárias e, neste caso, especificamente para um curso de Pedagogia na modalidade EAD, sendo este o curso com o maior número de alunos no país. A análise que propomos é sobre como processos discursivos e midiáticos como o ora apresentado podem estar interferindo na escolha e no acesso a esse curso, porque certamente há um problema a ser debatido, dadas as novas percepções de valor em relação ao processo de acesso desses futuros docentes à universidade.

Voltando aos estudos de Charaudeau, o autor remete ao contrato como “[...] um quadro de reconhecimento no qual se subscrevem os parceiros para que se estabeleçam a troca e a intercompreensão” (2012, p. 9), destacando a necessidade das duas partes de conectarem-se não apenas pela necessidade, mas pelas percepções que possuem. A história da educação superior no país dá conta de falar por si e, sobretudo, a frágil e jovem democracia que constitui nossa sociedade precisa da dinamicidade e da multifacetada identidade universitária, que forma pensadores, críticos, cidadãos, profissionais, líderes e tantos outros perfis que simbolizam as reais necessidades da nossa sociedade. Se a IES não aplica essa condição diversa ao seu discurso midiático, não deveria ser reconhecida como sujeito falante, fazendo com que seja “[...] necessário, portanto, que sejam preenchidas certas condições para que os sujeitos falantes de uma comunidade social reconheçam este direito recíproco de falar e construir sentido, para que o ato de comunicação se realize” (Charaudeau, 2012, p. 3).

Não obstante, o imaginário social paira sobre profissão e carreira. Nesse sentido, a campanha aqui analisada representa olhares sobre a educação superior como aquela que abre as portas para o alcance de uma profissão, do mercado de trabalho e de um futuro profissional próspero. Portanto, é cabível questionar: até que ponto o imaginário social celebra a plenitude da formação acadêmica ofertada pelos cursos de ensino superior? Se temos consenso sobre o imaginário criado em torno das profissões tradicionais, como é o caso da profissão de professor, não limitamos as carreiras dos profissionais formados a esse imaginário do sucesso construído pela publicidade da universidade? Em Maffesoli, temos que

[...] imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo. O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado-nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vínculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser individual. Há sempre uma parte de razão, de ideologia, de conteúdo, no processo descrito, mas também uma alquimia um tanto misteriosa que detona, em certas situações, uma interação. Esse movimento de vibração comum, essa sensação partilhada, eis o que constitui um imaginário (2001, p. 76).

Se é condição do imaginário ser coletivo, vemos na construção da identidade das profissões a criação de um imaginário acerca dos papéis desempenhados, das funções



e do significado de exercer determinada profissão como um estilo ou *status* específico de vida. Existe uma construção cultural, logo, pode-se dizer que o imaginário é a cultura de um grupo. Contudo, se voltarmos ao que foi dito, veremos que o imaginário é, ao mesmo tempo, mais do que essa cultura: é a aura que a ultrapassa e alimenta (Maffesoli, 2001).

No mesmo sentido, Bronislaw Baczko aponta que a

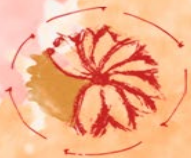
[...] potência unificadora dos imaginários sociais é assegurada pela fusão entre verdade e normatividade, informações e valores, que se opera no e por meio do simbolismo. Com efeito, o imaginário social informa acerca da realidade, ao mesmo tempo que constitui um apelo à ação, um apelo a comportar-se de determinada maneira. Esquema de interpretação, mas também de valorização, o dispositivo imaginário suscita a adesão a um sistema de valores e intervém eficazmente nos processos da sua interiorização pelos indivíduos, modelando os comportamentos, capturando as energias e, em caso de necessidade, arrastando os indivíduos para uma ação comum. Por exemplo, as representações (Baczko, 1985, p. 298).

Reafirmando o pensamento de Maffesoli (2001), a imagem torna-se um reflexo do imaginário porque carrega as construções sociais, coletivas em torno do significado que ali está. E, ao mesmo tempo que produz resultados que se materializam, por exemplo, sobre a análise de uma peça publicitária de uma universidade, o imaginário permanece uma dimensão ambiental, uma matriz, uma atmosfera. Maffesoli provoca que “[...] o imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável” (2001, p. 75).

A conquista do ensino superior carrega consigo uma série de significados amplamente difundidos pela sociedade, aceitos e especialmente encorajados por instituições formais como a escola e especialmente a família. Esses agentes, por sua vez, atuam como promotores do imaginário na condição de detentores da unidade do sentido das coisas daquele grupo, para então poder integrar ao imaginário social determinados aspectos, tal como a educação superior e a carreira profissional. A esse respeito, Maffesoli (2001, p. 80) afirma que

[c]ada sujeito está apto a ler o imaginário com certa autonomia. Porém, quando se examina o problema com atenção, repito, vê-se que o imaginário de um indivíduo é muito pouco individual, mas sobretudo grupal, comunitário, tribal, partilhado. Na maior parte do tempo, o imaginário dito individual reflete, no plano sexual, musical, artístico, esportivo, o imaginário de um grupo. O imaginário é determinado pela ideia de fazer parte de algo. Partilha-se uma filosofia de vida, uma linguagem, uma atmosfera, uma ideia de mundo, uma visão das coisas, na encruzilhada do racional e do não-racional.

A construção em torno do significado das coisas atravessa o imaginário. Mesmo em situações em que aferimos a determinada imagem uma interpretação própria, ela vem carregada de fatores do entorno em que estamos inseridos. Aqui problematizamos como as universidades, e por quais razões, têm influenciado, através de seus processos de comunicação, o sentido da formação superior e as decisões de gerações de estudantes universitários. Por isso é possível afirmar que a universidade ora discutida e as peças



publicitárias por ela difundidas e reafirmadas ano após ano, vêm influenciando a noção do perfil do curso, a noção sobre o acesso ao ensino superior e também o significado de carreira e mesmo do papel da universidade, criando um imaginário de sucesso e facilidade.

Quando analisamos as peças, perguntamo-nos se elas conferem o mesmo *status* já atribuído pelo coletivo, o imaginário em torno da ideia de que a educação superior conduz às carreiras de sucesso em determinadas profissões. Porém, qual o espaço disponível para que o estudante ou recém formado possa construir sua própria perspectiva de carreira sem que o imaginário social domine sua percepção? Há esse espaço? Ou nossa configuração tecnicista e carreirista da educação superior direciona nossas ações e conquistas para o campo do imaginário social em torno da carreira ideal ou de profissões de sucesso? O criador, mesmo na publicidade, só é criador na medida em que consegue captar o que circula na sociedade. Ele precisa corresponder a uma atmosfera.

O criador dá forma ao que existe nos espíritos, ao que está aí, ao que existe de maneira informal ou disforme. A publicidade e o cinema lidam, por exemplo, com arquétipos. Isso significa que o criador deve estar em sintonia com o vivido. O arquétipo só existe porque se enraíza na existência social. Assim, uma visão esquemática, manipulatória, não dá conta do real, embora tenha uma parte de verdade. A genialidade implica a capacidade de estar em sintonia com o espírito coletivo (Maffesoli, 2001, p. 81).

A construção do imaginário em torno da educação superior, da conquista do diploma e o que parece um conseqüente e mágico alcance do sucesso profissional, desde que se tenha o diploma nas mãos, está intrinsecamente relacionada à condição que a própria sociedade está colocando, pelas pressões do mercado e dos interesses do capital, sobre a educação, como fornecedora de mão de obra tecnicista, com baixa ou nenhuma capacidade crítica conforme defende Chauí (2001). Baczko (1985, p. 298) também argumenta nesse sentido, ao dizer que

[a] fim de que uma sociedade exista e se mantenha, assegurando um mínimo de coesão, é preciso que os agentes sociais acreditem na superioridade do fato social sobre o fato individual, que se dotem de uma “consciência coletiva”, isto é, um fundo de crenças comuns que exprima o sentimento da existência da coletividade. Ora, só é possível comungar ou comunicar entre os homens através de símbolos exteriores aos estados mentais individuais, através de signos posteriormente concebidos como realidades. Um dos caracteres fundamentais do fato social é, precisamente, o seu aspecto simbólico.

Antes de permitir que a educação superior seja guiada por determinados setores da sociedade, são necessários exercícios profundamente críticos e reflexivos sobre as expectativas da sociedade sobre esse setor básico. De maneira democrática, não apenas pela voz e pelo voto, mas especialmente pelo acesso universal e com o sentido social que o ensino superior e a carreira devem ter para o estudante, não com a finalidade única de elevar os números de acesso ao ensino. Esse exercício de repensar a educação superior e criar novos signos em torno dela, ou fortalecer o que está em seu entorno, mas sem evidência, será capaz de mudar a construção do imaginário realizada em



torno do tema (Maffesoli, 2001). Podemos entender que se condicionamos a linguagem das IES a carreirismos, tecnicidades e facilidades, estaremos esvaziando o sentido do contrato que deveria ser estabelecido no princípio da formação dos estudantes, não mais atribuindo sentido, nem sujeitos falantes, nem mesmo direito à fala. Além disso, estaremos condicionando nosso sistema educacional a imposições atribuídas pelo mercado e pelo capital, sem que haja um verdadeiro vínculo e uma relação de identificação entre as partes. Certamente não haverá mais partes.

No início da sua fala, ao transcorrer sobre o contrato de comunicação, Charaudeau já afirmava que “[...] falar sobre a comunicação humana significa inicialmente falar sobre o problema da identidade do sujeito falante” (2012, p. 1), lembrando do direito do sujeito de comunicar-se, destacando, além disso, que para que o sujeito falante realmente exista é preciso saber se existe fundamento para que isso seja feito. Do contrário, não haverá contrato. O autor ainda nos adverte:

Parece-me que a escola possui tanto a vocação de conscientizar sobre esses objetivos da comunicação social quanto a de ensinar os sistemas da língua. Mais exatamente, ela tem a vocação de ensinar os sistemas de uma língua (ensinada como língua materna, segunda ou estrangeira) por meio dos objetivos da comunicação, isto é, da construção da identidade do sujeito aluno: fazer perceber os contratos, as normas, os rituais, para melhor dominar as estratégias (Charaudeau, 2012, p. 13).

Defendemos, portanto, o papel do estudante num contexto mais desenvolvido sobre a noção de escolha e sentido da sua carreira do que apenas a uma função social mercantilizada, o que dignifica inclusive o papel da IES como promotora da formação acadêmica, social, humana e profissional, influenciando também toda a identidade dos professores do ensino básico brasileiro em algumas gerações. Nesse sentido, devemos expressar a necessidade de preservar na mídia a função social necessária da IES, não a função impositiva e reducionista, tão amplamente difundida nos meios de comunicação e nos modelos altamente lucrativos, mas pouco carregados do real sentido da educação. O papel de influência da mídia coloca-a num patamar estratégico na sociedade, seja para qual benefício, ou não, queira ser direcionada. Em poucas palavras, Hjarvard traduz esse poder lembrando que, “[...] nos últimos cem anos, os meios de comunicação diferenciaram-se de outras práticas sociais e tornaram-se uma instituição separada na sociedade” (2014, p. 30).

As universidades, especialmente após a reforma de 1968, tornaram-se grandes corporações, visando a maximização de resultados econômicos sem considerar muitas vezes a qualidade da educação, e sem ser questionadas pela sociedade (Chauí, 2001, 2018). E isso tanto do ponto de vista público quanto privado. A mercantilização da educação superior permite uma interferência dos interesses do mercado sobrepondo-se às necessidades da sociedade. Por mais que estejamos tratando da educação superior, ainda falamos de educação enquanto um setor básico da sociedade, portanto, que serve aos interesses desta, não do capital.

Como sociedade, temos a obrigação de definir a exata função da educação superior e, ao mesmo tempo, as possibilidades no entorno de cada curso ofertado, abrindo o leque de oportunidades aos estudantes que buscam esse nível de ensino. Isso deve ser feito não apenas como um oportunidade de carreira, muito menos para servir aos





objetivos de crescimento do mercado e do capitalismo, mas como algo que leve os estudantes a dominarem espaços desconhecidos, alcancarem mudanças tecnológicas e sentidos que provoquem a mudança por onde passarem, seja na carreira, seja nos projetos humanitários e de caridade, nos estudos avançados, na pesquisa, ou em que campo for, desde que seja uma escolha consciente do estudante, e não uma imposição ou um enviesamento do mercado.

## REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronislaw. A imaginação social In: Leach, Edmund et Alii. **Anthropos-Homem**. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro/RJ: Ed. Zahar, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior no Brasil Ano 2021**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

CHARAUDEAU, Patrick. O contrato de comunicação na sala de aulas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/18861/1123>. Acesso em: 30 ago. 2023.

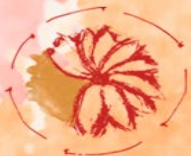
CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural da Pós-Modernidade**. 10. ed. São Paulo, SP: DP&A Editora, 2013.

HJARVARD, Stig. Mdiatização: conceituando a mudança social e cultural. **Matrizes**, São Paulo, RS, v. 8 - n. 1, p. 21-44, jan./jun. 2014.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. (Entrevista) In: **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. n° 15. Agosto/2001.



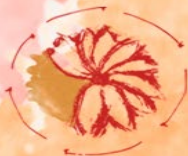
Evento híbrido

III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

# GT: 2. Infâncias e juventudes



# **AUTOMUTILAÇÃO NÃO SUICIDA NA ADOLESCÊNCIA: UMA COMPREENSÃO PSICANALÍTICA DO TRATAMENTO**

Mariana Galeazzi Modesti<sup>1</sup>

Elisângela Mara Zanelatto

## **Grupo de Trabalho: 2. Infâncias e juventudes**

### **1 INTRODUÇÃO**

Como abordagem terapêutica que visa identificar e interpretar a relação entre o inconsciente e os sentimentos, pensamentos e ações dos sujeitos, no que tange o desenvolvimento emocional infantil postulado por Winnicott (2005), a psicanálise se preocupa com a provisão ambiental, e o quanto ela ser suficientemente boa implica na constituição do adolescente. Partindo dessa premissa, esta pesquisa fundamenta-se na ideia de que a adolescência é um estado de ser, um tempo único do sujeito que vive imerso em elaborações, escolhas e produções, de um sujeito que vive um processo de revisão de suas heranças infantis, ao mesmo tempo em que está à mercê e vivenciando novas pulsões decorrentes da puberdade.

Sobre as fragilidades e confluências acerca da adolescência, autores como Rossi *et al.* (2019), afirmam que estudos voltados à temática de saúde mental deste público estão vinculados à omissão, à exclusão e à institucionalização, e consideram os fenômenos sociais nos quais os adolescentes contemporâneos estão inseridos. Neste sentido, considera-se os estudos de Aberastury e Knobel (1981) quanto à conduta do adolescente estar dominada pela ação, constituindo-se, assim, o modo de expressão mais típico neste momento da vida. No caso da automutilação não suicida, o ato como sofrimento colocado em ação.

Buscando lançar luz sobre este fenômeno, cada vez mais presente na contemporaneidade, este estudo debruça-se a pensar como a Psicanálise trata deste tema, e quais são os modos de tratamento e intervenções oferecidas pelo viés da abordagem psicanalítica. A justificativa deste estudo está em constatar a necessidade de se pensar a adolescência como uma fase do desenvolvimento que requer compreensão acerca das suas vulnerabilidades e manifestações próprias de comportamento, que por vezes, no que tange o sofrimento, são proferidas no corpo. Estudos recentes constatarem o alto índice de automutilação não suicida no período da adolescência como resultado final de complexas interações entre fatores genéticos, como apontam Santos *et al.* (2018), biológicos, psiquiátricos, psicológicos, sociais e culturais. Para tanto, é de suma importância compreender as transformações e os processos que envolvem o período da adolescência, desmistificando e desnaturalizando conceitos oriundos de uma padronização que atravessa gerações.

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Taquari – Univates, Psicologia, mmgaleazzi@universo.univates.br



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A teoria psicanalítica concebe a adolescência como um tempo do sujeito, uma passagem por processos complexos como: elaboração de perdas, de escolhas e produções que levam a uma modificação do equilíbrio psíquico, produzindo uma vulnerabilidade da personalidade. Segundo Levy (2013), o adolescente é um sujeito em vias de transformação, imerso em um processo profundo de revisão de seu mundo interno e de suas heranças infantis, visando a adaptação ao novo corpo, às novas pulsões decorrentes da puberdade.

Partindo da premissa que para compreender a adolescência na atualidade torna-se fundamental situá-la frente às demandas contemporâneas, é fundamental considerar a dinâmica do mundo posto e elementos importantes referentes ao seu processo de construção. Macedo, Monteiro e Gonçalves (2012, p. 75) destacam que “O mundo pulsional se vê diante de novos desafios e possibilidades; as vicissitudes dos investimentos estão atreladas às condições de elaboração e metabolização das intensidades psíquicas”. Neste sentido, os desafios da contemporaneidade causam efeitos no processo de subjetivação dos adolescentes, e, muitas vezes, segundo os autores, a desmesura do que o invade expõe a precariedade de suas possibilidades de enfrentamento.

Adentrando no complexo campo da subjetividade dos adolescentes, exige-se do sujeito nesta etapa da vida um intenso trabalho psíquico de significação e de ressignificação, seja no campo intrapsíquico como no campo da intersubjetividade. Referente ao impacto psíquico das demandas direcionadas ao adolescente e a exigência de administrar seu capital libidinal, segundo Macedo e Werlang (2012), resultam movimentos que darão conta da existência de possibilidades ou de fragilidades frente ao processo de elaboração das transformações e exigências intrínsecas ao processo de ser do adolescente. Corroborando com estas ideias, Avanci *et al.* (2007) afirmam que é nesse período da vida que os momentos naturalmente depressivos e conflitantes são característicos, a ponto de alguns autores questionarem se essa fase da vida seria um processo de luto ou depressão.

Do mesmo modo, Jerusalinsky (2004) diz que “A palavra adolescência fala de adoecer [...], a passagem da proteção à exposição determina um sofrimento” (JERUSALINSKY, 2004, p. 1). Segundo o autor, a adolescência é caracterizada pela angústia em sentir que sua vida está se decidindo a cada instante, e quando não consegue decidir, a angústia se torna insuportável. Logo, ponderando as inúmeras confluências e fragilidades psicossociais que cercam esta fase, o corpo pode se apresentar como cenário significativo no qual o sofrimento psíquico encontra espaço para se manifestar. Neste sentido, o corpo como campo simbólico é utilizado como forma de descarga do excesso, do que não é elaborado. Campo de representação no qual se exprimem significações do inconsciente, a escuta deste “corpo-linguagem” (MACEDO; GOBBI; WASCHBURGER, 2012) adentra o diálogo entre o corpo e o psiquismo e aborda aspectos intra e intersubjetivos.

Considerando as demandas da adolescência contemporânea, seus atravessamentos e sua complexidade, cabe pensar no processo do tratamento psicológico num viés psicanalítico dos adolescentes que, utilizando o corpo como lugar de fala da sua angústia, buscam dar sentido e validar o seu sofrimento psíquico. Para tanto, com a intenção de elucidar tais questões, se propôs uma pesquisa qualitativa junto a profissionais que



trabalham com este público, a fim de compreender a sua percepção sobre o tema e sua atuação na clínica, conforme a proposta metodológica que se segue.

### **3 METODOLOGIA**

Este estudo se situou no campo da pesquisa social apoiado em dados constituídos por meio de relações intra e interpessoais, considerando os sujeitos da pesquisa com suas próprias características psicodinâmicas, não os reduzindo a variáveis isoladas ou a hipóteses, caracterizando esta pesquisa como qualitativa. Neste sentido, esta pesquisa apoiou-se em dados descritivos, partindo de questões e focos de interesse amplos, examinando evidências baseadas em relatos, visando entender um fenômeno em profundidade.

A amostragem do estudo ocorreu por conveniência, sendo assim, três psicólogas participaram do estudo e por meio de uma entrevista semiestruturada relataram experiências e deram informações sobre a abordagem utilizada no tratamento e acompanhamento de adolescentes que praticam ou praticaram automutilação não suicida, a partir do enfoque psicanalítico. As participantes da pesquisa, além de terem predisposição a compartilhar suas experiências em nível acadêmico, têm formação em Psicologia no Brasil e atuam na Clínica com adolescentes (jovens dos 12 aos 18 anos incompletos) há mais de cinco anos, com base no referencial psicanalítico. Como técnica de pesquisa foi empregado a entrevista semiestruturada. As questões norteadoras seguiram um roteiro estruturado que abordaram os seguintes temas como o percurso profissional e atuação com o público adolescente, além da compreensão acerca da automutilação e a relação com o corpo, considerando a perspectiva psicanalítica.

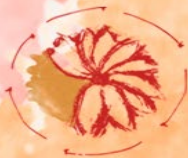
O contato inicial com as psicólogas foi realizado através do WhatsApp. Duas profissionais optaram em realizar a entrevista de modo virtual, pelo Google Meet, enquanto a terceira, se disponibilizou a realizá-la presencialmente. As entrevistas tiveram aproximadamente a duração de 40 minutos, e como as falas foram transcritas para servirem como análise de dados, foram gravadas. Sendo assim, foi providenciado o uso do Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (TCLE) que foi autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade Vale do Taquari - Univates (CAEE: 67317723.5.0000.5310 pelo número do Parecer: 5.936.310).

Para fim de reconhecimento e organização do texto, as entrevistadas foram identificadas por números de forma a manter sigilo parcial da sua identidade. Cabe salientar a larga experiência das participantes com o trato de adolescentes, tanto na esfera clínica como em outros espaços como a escola. Além disso, faz-se notar que, além de atuar sob o viés da Psicanálise, as psicólogas realizaram estudos e especializações que lhes oportunizaram maior compreensão acerca dos sujeitos atendidos por elas.

Neste estudo, como técnica de análise de dados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Dos materiais coletados originaram-se quatro categorias que serão discutidas a seguir.

### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Partindo da concepção de que os desafios da contemporaneidade causam efeitos no processo de subjetivação dos sujeitos, busca-se pensar nas fragilidades das conexões



e das relações dos adolescentes, que Jerusalinsky (2004) qualifica como debilitamento do laço social. Para tanto, discute-se os atravessamentos que envolvem as relações dos jovens na atualidade e como eles inferem no sujeito que utiliza o corpo como expressão de suas angústias.

#### **4.1 Adolescência na contemporaneidade: diferentes modos de ser e adoecer**

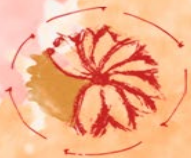
Atravessados pelos desdobramentos que envolvem o cenário atual, e sucumbidos à globalização negativa<sup>2</sup> que, conforme Macedo, Monteiro e Gonçalves (2012), promove a individualização e o enfraquecimento dos vínculos, os adolescentes vivem uma proposta contemporânea da completude, numa dinâmica onde impera o vazio e o tédio. Sobre este tema que aborda a adolescência contemporânea e a insatisfação velada por uma completude ilusória, tal qual Macedo, Monteiro e Gonçalves (2012) desenvolvem em seus estudos, as entrevistadas relataram que os adolescentes que têm chegado aos consultórios, a sua maioria tem apresentado autonomia e iniciativa para busca de atendimento, ao mesmo tempo que um grande vazio. Segundo as psicólogas, este vazio se refere a falta de cuidado, de limite, de amigos físico, além de experiências de vida.

Esta falta a que se referem, também diz respeito, conforme as entrevistadas, de adultos de referência, de adultos que suportem o que vem da adolescência, acarretando assim, um sentimento de desamparado. Deste modo, destaca-se as ideias de Macedo, Monteiro e Gonçalves (2012) salientando que é a partir das suas vivências e construções, aliadas aos recursos psíquicos que dispõe, formados com base na qualidade de relações já experimentadas, que o sujeito vai se constituindo. Adentra-se, assim, no terreno da intersubjetividade, visto que as possibilidades vividas no decorrer da vida e suas respectivas cargas de investimento psíquico abarcam o tema do desamparo como necessidade de um outro no processo de constituição de um sujeito psíquico.

Nessa linha de pensamento, os autores abordam o desamparo estrutural que se refere à “[...] inevitável constatação da não sobrevivência sem o outro humano” (CORSO; CORSO, 2018, p. 79). Esta condição experimentada pelos sujeitos desde a infância, dentre tantas atualizações e repetições que a adolescência promove, também é reeditada e reforçada pelo fato dos adolescentes da contemporaneidade necessitarem aprender constantemente novas formas de navegar e conviver com a ideia de transitoriedade do mundo contemporâneo, o qual tem como porto seguro a própria navegação em si como promessa de segurança e abrigo. A condição de desamparo lhe é percebida não somente pelos recursos internos que dispõem, mas também pelas lacunas deixadas pelas relações parentais, que muitas vezes, configuram-se instáveis, associadas às fragilidades de reconhecimento de si e do outro.

As fragilidades e a intensa dor psíquica experimentadas através da condição de desamparo, podem acarretar aos adolescentes, dependendo do seu funcionamento psíquico, uma dificuldade de simbolização tal qual é verificado nas falas das participantes. Elas se referem aos adolescentes contemporâneos, como sujeitos com mais dificuldade de simbolização, que as passagens ao ato são mais frequentes tal qual se percebe nas músicas e nas manifestações artísticas. Quanto à função simbolizante, Roussillon (2015, p. 265) afirma: “O trabalho da simbolização permite completar o

2 Termo cunhado por Bauman (2007) para analisar a relação perversa da globalização nos espaços como a cultura do individualismo, das relações voláteis, fragilizadas e descompromissadas.



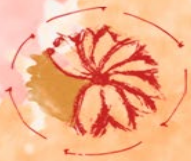
esforço de apropriação do objeto e do declínio deste esforço de apropriação para tornar a resposta do objeto ‘suficientemente boa’’. Logo, a função simbolizante que se vivencia no decorrer do desenvolvimento infantil, vai fornecer ao sujeito o que ele precisa para atenuar suficientemente a falta proveniente da relação com o objeto de desejo, como narra Roussillon (2015, p. 265), o “[...] objeto ‘propõe’ assim, a transferência e o tratamento de sua falta na atividade de simbolização e os objetos que a tornam possível”.

#### 4.2 Corpo: marcas e registros de um tempo

As exigências estruturantes da personalidade e geradoras de temores dos adolescentes, acrescentadas a uma experiência de desamparo, podem tomar proporções difíceis de serem compreendidas por extrapolarem limites de uma crise (MACEDO; WERLANG, 2012). Excessos geradores de angústias dificultam a possibilidade de atribuição de sentido, de elaboração das emoções, levando o adolescente a usar de recursos que possam lhe aliviar a dor psíquica. Os autores evidenciam que os adolescentes, por meio da impulsividade, característica que os acompanha, podem dar vazão ao que lhe angustia, isto é, “[...] a angústia pode encontrar no ato uma espécie de ‘válvula de escape’” (MACEDO; WERLANG, 2012, p. 172).

Sobre as angústias juvenis, as entrevistadas fomentam que a passagem à adolescência é cercada de conflitos, de atravessamentos e de mudanças em todas as áreas, pois há uma transformação física, mental e biológica à qual o adolescente precisa dar conta. Sobre este tema, Knobel (1983) fomenta em seus estudos que a adolescência é uma crise vital que se caracteriza por um particular desenvolvimento do nível de integração ideativo, e um evidente déficit no nível afetivo. Estas questões dizem respeito à *síndrome da adolescência normal* (KNOBEL, 1983), definida pelo autor através de expressões condutuais como: busca de uma identidade e de um si mesmo, tendência ao convívio em grupo, mecanismo de intelectualização como defesa, flutuação constante de humor e de estado de ânimo, além de luta constante por uma separação progressiva dos pais.

Macedo, Gobbi e Waschburger (2009, p. 91) discorrem que “[...] a adolescência é uma idade da vida que reúne a experiência de rompimento em relação ao tempo infantil e o movimento em direção ao crescimento, a um tempo futuro”, isto é, fase da vida em que os jovens precisam renunciar, perder algo para adentrar num novo território. É neste trabalho psíquico de ressignificações, que por vezes é angustiante, segundo os autores, que os adolescentes encontram no corpo um “[...] cenário privilegiado de expressão” (MACEDO; GOBBI; WASCHBURGER, 2009, p. 93), no qual as desacomodações da adolescência se expressam e se impõem, não deixando dúvidas sobre a importância das marcas corporais no trabalho de enfrentamento com intensidades psíquicas nessa idade da vida. Deste modo, as participantes ressaltam que, na concepção psicanalítica, tudo é corporal, que a etiologia da pulsão é somatopsíquica, parte do corpo para o psíquico. Além disso, é no corpo, com todas as transformações experienciadas pelos adolescentes, que aparecerá o sintoma. Perante a dificuldade do adolescente em se expressar, de pedir ajuda ao enfrentar suas angústias, segundo as entrevistadas, ele acaba dando visibilidade a sua dor psíquica e ao seu sofrimento através da automutilação, aliviando assim, segundo elas, o desprazer, a dor emocional, “a dor do coração”. Sobre este tema, Corso e Corso (2018) afirmam que as escoriações, machucados e cortes auto infligidos



surgem quando o sujeito se encontra em algum tipo de diálogo interno e inconsciente a respeito dos limites de seu próprio corpo. Para tanto, cabe salientar a importância das intervenções psicoterapêuticas a estes adolescentes, bem como as dificuldades e perspectivas existentes neste processo.

### **4.3 Trabalho psicoterapêutico com adolescentes: desafios e possibilidades**

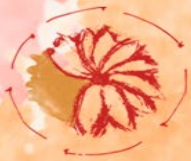
Segundo Winnicott (2008), o tratamento psicanalítico depende da cooperação inconsciente que se estabelece por ocasião das interpretações que ocorrem a partir das verbalizações dos pacientes. Tais interpretações compreendem sonhos, recordações e narrativas e que, impreterivelmente, são realizadas pelo próprio analisando. Sendo assim, o autor fomenta que o objetivo primeiro da análise é verbalizar a conscientização nascente em termo de transferência, considerando os mecanismos primitivos de defesa que possuem um valor muito positivo.

Sobre os atendimentos, as entrevistadas dizem ter percebido uma postura mais autônoma por parte dos adolescentes que tem buscado auxílio profissional com independência devido às situações emergentes. No entanto, destacam que os jovens, ao mesmo tempo que apresentam um comportamento mais autônomo, também estão apresentando uma onipotência na qual se esconde uma carência enorme, e “cutucar”, trabalhar com essas fragilidades, é necessário, ao mesmo tempo que é agressivo. Sobre a proposta de intervir ampliando o campo de ação do sujeito, pontuam que a ideia de criar junto aos seus pacientes, mecanismos e estratégias de enfrentamento saudáveis para que consigam lidar com as ansiedades e medos de modo saudável, é muito importante. Conforme as entrevistadas, atender o adolescente é escutá-lo, é traduzir o que está sentindo, é falar em nome dele. A partir desta perspectiva, Sei e Zuanazzi (2016), baseadas nas ideias de Jordão (2008), discorrem em seus estudos que os profissionais que atuam na clínica psicanalítica com adolescentes devem ter condições de lidar com questões primitivas, ter capacidade para atentar para a contratransferência e descargas emocionais intensas, características do trabalho com esse público.

Sobre a dinâmica dos atendimentos, as entrevistadas dizem não haver uma regra, que as intervenções, incluindo a primeira consulta, é realizada de acordo com a necessidade daquele que se escuta. Pontuam que é importante observar a demanda, adentrar em seu universo e fazer uma leitura do simbólico constantemente. No manejo das sessões, conforme Sei e Zuanazzi (2016) é importante usar recursos que facilitem o processo terapêutico utilizando materiais associativos que ocupem um lugar entre o lúdico da infância e a linguagem verbal característica do adulto.

Stürmer e Castro (2009) destacam que a relação terapêutica é um vínculo genuíno e com características próprias e discriminadas dos relacionamentos comuns da vida dos pacientes. Não é uma relação natural e espontânea; ela é assimétrica, com papéis e funções diferentes para paciente e terapeuta. A relação terapêutica, segundo as autoras, vai sendo construída no vínculo, baseada num contrato com algumas normas e regras a serem seguidas, firmadas por uma aliança terapêutica: “A aliança terapêutica evolui com o tempo e está baseada na ligação positiva com o psicoterapeuta e na percepção do paciente de que necessita de ajuda” (STÜRMER; CASTRO, 2009, p. 83). No entanto, considerando a influência do meio na constituição do paciente, salienta-se a importância





de um trabalho em conjunto com a rede de apoio dos adolescentes que se encontram num processo psicoterapêutico.

#### **4.4 Rede de apoio: com quem contar?**

A compreensão das demandas e necessidades dos adolescentes merecem um olhar que vai além da clínica e da relação dual entre paciente e profissional, tal qual afirmam Sei e Zuanazzi (2016). Segundo as autoras, a aliança terapêutica deve incluir o adolescente, seus pais e o terapeuta, indicando a influência da família para o adolescente. Sobre este pensamento, parte-se a pensar as falas das entrevistadas sobre a necessidade dos adolescentes terem alguém que lhes dê o suporte que precisam para lidarem com suas dores emocionais, ao mesmo tempo em que se espera que os pais tenham condições psíquicas para exercerem as suas funções parentais.

Em relação ao manejo técnico e postura terapêutica junto aos pais, Stürmer, Ruaro e Saraiva (2009), discorrem sobre as transferências bipessoais do psicoterapeuta e do entrecruzamento de transferências oriundas dos pais, que segundo as participantes, não devem ser considerados os vilões do tratamento, o que torna mais complexo o campo transferencial. As autoras fomentam que o terapeuta deve trabalhar em dois níveis: o próprio trabalho psicoterápico com o adolescente abordando seus inúmeros conflitos e intenso sofrimento vinculados ou não as tramas transgeracionais, e de suporte terapêutico aos pais, auxiliando-os na compreensão de suas fantasias a respeito do adolescente e das mudanças advindas do tratamento que precisam suportar e aceitar.

No que diz respeito à aliança terapêutica, em seus discursos, as entrevistadas destacam a importância do sigilo no processo terapêutico tal qual é expresso no Art. 9º do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005). No entanto, as entrevistadas comentam que ao perceberem que há uma implicação maior, no qual o adolescente ponha a sua vida em risco, cabe a elas informar e orientar a família sobre o fato, postura fundamentada na identificação e busca do menor prejuízo.

Ainda em relação a rede de apoio, Castro, Campezzatto e Saraiva (2009) destacam em seus estudos sobre a importância de pensar as demandas dos adolescentes em atendimento psicoterápico por um viés multidisciplinar, tal qual as entrevistadas fomentam nos seus discursos. Segundo elas, o seu fazer é muito junto com a família e a escola. Sobre este tema, Garcia (2016) evidencia os estudos de Estanislau e Bressan (2014) os quais referem-se que, como espaço que se situa muito além do ensinar, a escola é um ambiente privilegiado de grande concentração de estimulação longitudinal e de grande impacto sobre todos os aspectos da vida.

Ao que se refere à sociedade, em seus discursos, as psicólogas apontam desafios que percebem no atendimento a adolescentes que se automutilam sem intenção de morrer e destacam que a maior adversidade está no estigma da saúde mental. As participantes reiteram que, como categoria, os psicólogos devem orientar a população em relação à criminalização da doença e o julgamento das pessoas, assim como a necessidade de estarem abertos a mudanças de paradigmas, a novas técnicas e estudos contínuos, a fim de estar a serviço das necessidades deles.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expectativas e frustrações juvenis pertinentes ao *adolescer*, denotam um olhar e uma atenção ímpar, na medida que se situam no cenário atual como instáveis e expostas a desafios que denotam maturidade, uma condição que reúne um compilado de competências emocionais. A problemática supõe jovens confusos perante o espaço que almejam ocupar no mundo, ao mesmo tempo que sofrem por perdas significativas como a de seu papel infantil no seio familiar. É durante este período, por não conseguir lidar com diversas mudanças biológicas, posicionamento social, sexual, familiar, assim como outros conflitos pertinentes, que o adolescente pode se autolesionar sem a intenção de morrer, alegando-se a intenção de aliviar tensões. Por não dar conta deste sofrimento psíquico, por vezes, adolescentes acabam lançando estratégias de enfrentamento primitivo e restrito, e no impulso de se aliviar da dor emocional, acabam se automutilando. Neste caso, a busca pela dor física denota o alívio ao desprazer causado pelo sentimento de desamparo. Deste modo, parte-se a pensar o uso do corpo como linguagem perante a dificuldade do sujeito em simbolizar, pois no corpo é proferido o que não consegue através da fala.

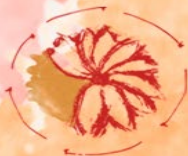
Ao discutirem sobre a adolescência contemporânea, as entrevistadas que participaram da pesquisa realizaram observações significativas acerca do tema. Segundo elas, os adolescentes recebem interferência direta do ambiente em que estão inseridos, deste modo, cabe propiciar a eles um ambiente confiável e propício para o desenvolvimento emocional individual. Para tanto, salientam a necessidade de os adultos suportarem a demanda que advém das mudanças hormonais e inquietudes acerca do desconhecido, pois viver a adolescência na sua totalidade é sofrido, na mesma medida em que é necessário.

Em seus discursos, as psicólogas destacam que olhar o adolescente com suas carências e prepotências é desafiador. Segundo elas, indiferente da época, a adolescência traz consigo suas especificidades, é um tempo no qual há reedição de conflitos da infância que exigem do sujeito um processo de amadurecimento ao qual às vezes não está preparado e que acaba recebendo o estigma de possuir um transtorno grave, tendo seus pais, como vilões da história.

Deste modo, a intervenção junto aos adolescentes que apresentam este sintoma, segundo as entrevistadas, se faz através de uma escuta ativa, de uma perspectiva de vínculo que proporcione a criação de mecanismos de enfrentamento salutares para lidar com suas dores e sentimentos de desamparo; logo, o atendimento psicoterápico se fundamenta na tradução do que eles ainda não conseguem falar. Para tanto, o acolhimento aos adolescentes requer um vínculo e uma aliança terapêutica que abrange a família. Questão importante a ser considerada, visto que favorece o suporte emocional e contribui para o fortalecimento dos recursos individuais e familiares no enfrentamento das adversidades próprias desta etapa da vida.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1981.



AVANCI, Joviana *et al.* Fatores associados aos problemas de saúde mental em adolescentes. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 2007, v. 23, n. 3, p. 287-294, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/VTBVG9tQddSz3s67vmfmD4g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CASTRO, Livia Kern; CAMPEZATTO, Paula von Mengden; SARAIVA, Lisiane Alvim. As etapas da psicoterapia com crianças. *In*: CASTRO, Maria da Graça Kern *et al.* **Crianças e adolescentes em psicoterapia: a abordagem psicanalítica**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. **Resolução CFP Nº 010/05**. Brasil, Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005\\_10.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005_10.pdf). Acesso em: 27 mar. 2023.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Adolescência em cartaz: filmes e psicanálise para entendê-la**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

GARCIA, Janaína Mandra. Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 423-425, maio/ago. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pusf/a/zz3fYhKgF9QtNhmYXSvYfjD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun 2023.

JERUSALINSKY, Alfredo Nestor. **Adolescência e contemporaneidade**. *In*: CONVERSANDO sobre adolescência e contemporaneidade. Porto Alegre: Libretos, 2004. *E-book*. Disponível em: <http://adolescencias.pbworks.com/f/jerusalinsky-adolescencia-contemporanea.pdf>. Acesso em: 16 jun 2023.

KNOBEL, Maurício. A adolescência e o tratamento psicanalítico de adolescentes. *In*: ABERASTURY, Arminda *et al.* **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LEVY, Ruggero. O adolescente. *In*: EIZIRIK, Cláudio Laks; BASSOLS, Ana Margareth Siqueira (orgs.). **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MACEDO, Mônica Medeiros Kother; GOBBI, Adriana Silveira; WASCHBURGER, Evelise Machado Pinto. Marcas corporais na adolescência; (im)possibilidades de simbolização. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 90-105, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n1/v15n1a06.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MACEDO, Mônica Medeiros Kother; GOBBI, Adriana Silveira; WASCHBURGER, Evelise Machado Pinto. O corpo na Adolescência: território de enlaces e desenlaces. *In*: MACEDO, Mônica Medeiros Kother (org.). **Adolescência e psicanálise: intersecções possíveis**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

MACEDO, Mônica Medeiros Kother; MONTEIRO, Roberta Araujo; GONÇALVES, Thomás Gomes. Adolescência e funções parentais: especificidades contemporâneas. *In*: MACEDO, Mônica Medeiros Kother (org.). **Adolescência e psicanálise: intersecções possíveis**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.



MACEDO, Mônica Medeiros Kother; WERLANG, Blanca Susana Guevara. Desamparo e desesperança: risco ao si mesmo na adolescência. *In*: MACEDO, Mônica Medeiros Kother (org.). **Adolescência e psicanálise**: intersecções possíveis. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

ROSSI, Livia Martins *et al.* Crise e saúde mental na adolescência: a história sob a ótica de quem vive. **Caderno de saúde pública**, São Carlos, v. 35, n. 3, p. 1- 12. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/BNyxgYRcymPMMDTkLdF5PDN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

ROUSSILLON, René. A função simbolizante. **Jornal de psicanálise**, São Paulo, v. 48, n. 89, p. 257-286, dez. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010358352015000200020&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010358352015000200020&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 jun. 2023.

SANTOS, Amanda Albino dos *et al.* Automutilação na adolescência: compreendendo suas causas e consequências. **Temas em saúde**, João Pessoa, v. 18, n. 3, p. 120-147, 2018. Disponível em: <https://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2018/09/18308.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

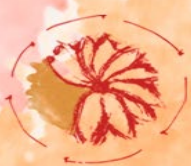
SANTOS, Larissa Forni dos; SANTOS, Manoel Antônio dos; OLIVEIRA, Érika Arantes de. A escuta na psicoterapia de adolescentes: as diferentes vozes do silêncio. **SMAD**: revista eletrônica de saúde mental, álcool e drogas, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, ago. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-69762008000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762008000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 17 jun. 2023.

SEI, Maíra Bonafé; ZUANAZZI, Ana Carolina. A clínica psicanalítica com adolescentes: considerações sobre a psicoterapia individual e a psicoterapia familiar. **Psicologia clínica**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 89-108, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010356652016000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010356652016000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 jun. 2023.

STÜRMER, Anie; CASTRO, Maria da Graça Kern. A clínica com crianças e adolescentes: o processo psicoterápico. *In*: CASTRO, Maria da Graça Kern *et al.* **Crianças e adolescentes em psicoterapia**: a abordagem psicanalítica. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STÜRMER, Anie; RUARO, Clarice Kern; SARAIVA, Lisiane Alvim. O lugar dos pais na psicoterapia de crianças e adolescentes. *In*: CASTRO, Maria da Graça Kern *et al.* **Crianças e adolescentes em psicoterapia**: a abordagem psicanalítica. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WINNICOTT, Donald W. **Privação e delinquência**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



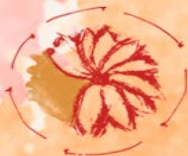
Evento híbrido

III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

# GT: 3. Diferenças e Inclusão



## (AUTO) CARTOGRAFIA DAS LINGUAGENS DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nome do autor: Liliane Repinoski Franco<sup>1</sup>

Nome do autor: Claudia Madruga Cunha<sup>2</sup>

Nome da orientadora: Claudia Madruga Cunha

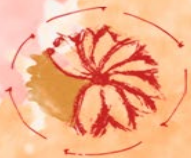
### Grupo de Trabalho: 3. Diferenças e Inclusão

**Resumo:** O presente texto deriva de um trabalho de tese, realizado entre 2019 e 2023, cujo objetivo foi cartografar o processo de docência em Educação Especial, na constituição do profissional que atua na inclusão de estudantes com deficiência do ensino fundamental. Esse profissional em determinado momento de sua trajetória precisou diferenciar-se, construir uma identidade de educador capaz de atender às demandas que as políticas de acolhimento das diferenças impuseram. A proposta teórico-metodológica deste estudo se desdobra do pós-estruturalismo francês, de Michel Foucault (1978, 2012), autor que colabora com os conceitos de normalidade-anormalidade e sobre os discursos enquanto dispositivos; Gilles Deleuze (2010, 2017) e Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992, 1998, 2011, 2012), na concepção de diferença e da metodologia rizomática, relacionada com a proposição das linhas/rizomas que compõem uma (auto)cartografia. A narrativa parte da trajetória de 30 anos de atuação da pesquisadora, se estendendo na docência de outras cinco participantes para discorrer sobre as nuances da área nas últimas três décadas. Inspirada em Cunha (2011), a professora e pesquisadora rizoma narra o vivido, relacionando com as concepções das propostas que fizeram e fazem parte da geopolítica educacional, que acolhem e encaminham, através dos modos de pensar e agir, um processo de aprendizagem das crianças com deficiência. Verificou-se que as constantes mudanças nas concepções e metodologias que envolvem a atuação nessa área, tendências teóricas e formativas que sustentam as práticas docentes, produzem mudanças nas formas de acolher os estudantes. Nas tensões que acompanham a inclusão escolar está o processo de construção de linguagens e a tese permitiu expor ideias e revelar caminhos, ou linhas de fuga, que promovem o olhar sobre o outro e para a Educação Especial, percebendo-as com sensibilidade. Os dados coletados, faz dessa cartografia algo concreto, um território que é real, objetivado e subjetivado em linguagens e vivências, representadas pela pesquisadora e pelas participantes das entrevistas. Por meio dos discursos estão as percepções, percursos formativos e experiências, múltiplas linguagens da docência, além das tentativas de artistagens didáticas que fazem das práticas em Educação Especial, uma poética docente com potência de vida.

**Palavras-chave:** Cartografia. Docência. Educação Especial. Rizoma.

1 Universidade Federal do Paraná - UFPR, Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação, lilianerfranco@gmail.com.

2 Universidade Federal do Paraná - UFPR, Pós-doutora e Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPR na Linha Licores: Linguagem, corpo e Estética. Coordena o Grupo: Rizoma: laboratório de Pesquisa em Filosofia da Diferença e arte Educação. E-mail: cmadrugacunha@gmail.com.



## Percurso introdutório

A presente (Auto) Cartografia se refere a uma trajetória docente de mais de trinta anos de docência de uma professora e pesquisadora que, em seu processo de doutoramento, propõe dar atenção ao que se diferencia e é singular na realidade da docência em Educação Especial. Recorre a *pesquisadora-rizoma*, inspirada nos estudos de Claudia Madrugá Cunha (2011) que foram sistematizados no livro “Filosofia-rizoma: metamorfoses do pensar”, propondo uma personagem intitulada professora-rizoma, guiada pelo pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, autores que contagiam o modo de olhar para a realidade, entendendo-a como complexa, portanto, múltipla.

Essa personagem, que se faz presente também na professora de Educação Especial, em sua profissionalidade, é atravessada e se ramifica na vida profissional, na área de afecção que se desdobra no encontro com as diferenças. É desse lugar que o presente estudo se inscreve, partindo da docência, em seu propósito de mediação, diante do conflito entre a teoria e prática. Desta forma, recorre-se a professora-rizoma e a pesquisadora-rizoma que buscam a constante renovação tanto das práticas como dos discursos, nas conjecturas sobre a relação entre vida e pensamento. Portanto, é no vivido enquanto prática, permeado por conhecimentos acadêmicos que subsidiam teorias da diferença, que se apresenta aqui a linha de uma educação do sentido.

A pesquisa se desenvolve entre 2019 e 2023, sob a intensidade dos encontros, de leituras e estudos, verdadeira imersão na Filosofia da Diferença, área que é habitada em teorias e pensamentos pós-estruturalistas, uma “filosofia-rizoma que deseja operar por deslocamentos nas teorias” (CUNHA, 2011, p.17).

Na proposição que parte da percepção de aprisionamento na mesmidade, daquilo que se repete e se cristaliza, que se associa ao desassossego, a professora-rizoma em Educação Especial deseja incluir, em um território educativo que transborda, provocando a constante necessidade de se (re)inventar, produzir dobras, fazer do pensamento criação para propor práticas significativas. Da mesma forma a pesquisadora-rizoma, sob efeito das ideias da diferença, distingue as práticas e linguagens que operam na inclusão ou na exclusão, problematizando na filosofia-rizoma os discursos, as palavras, as imagens que criam o pensamento sobre a deficiência e tenta encontrar uma linguagem para rizomatizar, descobrir fluxos que apostem em um novo pensar a Educação Especial. É neste sentido que a pesquisadora-rizoma acompanha Cunha (2011, p. 59) quando propõe articular estudo, interpretação e intuição, conduzindo a se pensar em sobreposições comunicantes nas quais algo vaza, num estado de atrevimento artístico ou na influência de uma patologia que exala das palavras e nelas permite outros arranjos por deslocamento.

Destaca-se que a professora e pesquisadora-rizoma submerge no interesse pela humanização que se desprende do iluminismo e do seu elogio à razão e ao discurso, que se distancia disso para aspirar a aproximação aos diferentes modos de vida que se apresentam hoje nas instituições de ensino. Procurando considerar os diferentes modos de ser, de aprender e conceber o mundo como o lugar da vida, a (auto) cartografia da professora e pesquisadora rizoma propõe a sentir o chão e ver o mundo através das perspectivas menores, minoritárias.

A pesquisa-rizoma se propôs, além de cartografar a trajetória da Educação Especial local, a refletir sobre os processos que constroem um perfil da docência nesta área,



especificamente a constituição das profissionais que atuam na inclusão de estudantes com deficiência matriculados no ensino fundamental, nas etapas dos ciclos I e II, no município de Curitiba: linguagens, conceitos, signos, símbolos, referências vindas das áreas que compõem esse campo profissional, notadamente transversal na sua composição teórica e diagnóstica (prática).

### **Traços e retraços – fazer, criar, propor o rizoma**

*Rizoma, rizomatizar, raiz ou caule se espalha  
Raízes em fuga, em propagação, entrenós alongados  
Sobrevivência que transforma, fluxos contínuos  
Formam a composição rizomática, interrompidas se auto recuperam  
Sólidas, instáveis ou flexíveis; pontos interconectáveis  
Cadeias e multiplicidades  
Alastram-se e fazem conexões  
(FRANCO, 2023)*

O conceito de rizoma na Filosofia foi criado e difundido por Deleuze e Guattari (1997) que, por meio de analogia com a botânica, remete a raízes que se desenvolvem e crescem em inúmeras direções. Rizoma, caule e raiz, são prolongamentos que carregam afinidades com o que é cultivado e é produtivo: “o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até em suas concreções em bulbos e tubérculos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22).

Assim elaboram os filósofos:

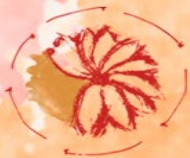
Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48)

É nesse intermezzo que se engendra as saídas e novas ramificações, ampliação que não se limita ao ser e permite algo mais (e, e, es...). Para os filósofos (Deleuze e Guattari, 2011, p. 21-22) “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos”. Desta forma, rizomatizar nesse estudo faz alusão à sabedoria das plantas, que em suas raízes fazem rizoma, conforme Franco (2023)

[...] seja por rupturas ou prolongamentos para direções infinitas; algumas rompidas, outras regeneradas, entradas e saídas indeterminadas, oferecendo possibilidades ilimitadas para analisar e refletir sobre um acontecimento social frágil, como é o objeto deste estudo, voltado à inclusão escolar das pessoas com deficiência. (FRANCO, 2023, p. 98)

A relação com rizoma inspira à Educação Especial, área tradicionalmente considerada como a saída ou a ramificação da educação, a se desdobrar para dar atenção e acolher às demandas do estudante que na sua diferença tem outras formas de aprender. Na atuação inventiva e poética, seus docentes, ao buscarem a formação





que o profissionaliza e a escolha em atuar de forma diferenciada, tem a pretensão de estender este rizoma, romper com a determinação do aprendiz incapaz ou limitado promovendo outras direções.

Da mesma forma, nessa (auto) cartografia as linhas/raízes são irregulares e buscam inversões e conexões no mapa, relacionando as arborescências da tradição a este rizoma, considerando em Deleuze e Guattari, que “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33).

Em uma espécie de trama, um rizoma-mapa é aberto e se renova a cada proposta ou diante de novas políticas, reinventando enunciados, discursos e formas de atualizar ou de repetir o mesmo. Assim, nos desdobramentos da pesquisa-rizoma, com a cartografia como método, as ideias transpassam a tradição para atravessar na geografia vivida, em seu contornos e desvios, constituindo outras linhas do mapa da Educação Especial local. A (auto) cartografia se dá por meio de uma linguagem dialógica, com análises que confrontam e enfrentam a dúvida e as dualidades da área, presente nas múltiplas facetas da linguagem educacional e docente, que enrijece o ensinar por meio de práticas contraditórias, mesmo com potência, por vezes tencionando mudanças, em outros momentos que enfraquecem essa potência acomodando os discursos.

### **As palavras como enunciados de poder**

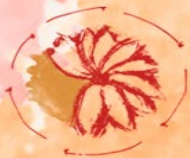
*As Palavras  
São como um cristal,  
as palavras.  
Algumas, um punhal,  
um incêndio.  
Outras,  
orvalho apenas.*

(ANDRADE, E., Antologia Breve, 1985)

Eugênio de Andrade (1923-2005), poeta português, no fragmento do poema “As Palavras”, convida deslocar o pensamento para a questão: o que são palavras? As palavras são substantivos, adjetivos ou verbos, unidades linguísticas, falada ou escrita, passível de serem interpretada de muitas formas, no modo figurado, no sentido genérico, literal ou de uma tradição; de toda forma a palavra compõe um grupo de grafemas e de fonemas com um significado.

A partir do poema na íntegra, é possível ainda pensar não apenas sobre as palavras, mas sobre os enunciados e textos, sejam grandes ou pequenos, formais ou informais, verbais ou escritos, estando estes permeados por sentidos, e sentimentos, que se dirigem aos destinatários intencionalmente.

Desta forma, considera-se que a linguagem não é um sistema simples e neutro, mas complexo e parcial que merece atenção, na percepção das lógicas da comunicativas, de suas finalidades e todo o conjunto de signos, atuando como um ritual que busca, nas sonoridades das palavras, o efeito intencional sobre aqueles aos quais se dirigem.



Na composição dos discursos, as palavras quando repetidas retornam e com o tempo dão força aos termos e terminologias, sendo reiteradas pelas bocas da sociedade geral de forma muitas vezes intuitiva, sem a reflexão dos possíveis sentidos. No entanto há sempre alguém fabulando, tentando entender ou desdobrar os sentidos, “há, então, um vazio que se abre no interior de uma palavra: a repetição de uma palavra deixa escancarada a diferença de seus sentidos” (DELEUZE, 2004, p. 86).

Para Foucault (2012), nas falas e discursos, a linguagem é soberana. Há um conjunto de signos que acompanham a comunicação: comportamentos, gestos, circunstâncias e outros elementos que produzem as “sociedades de discursos”, por meio de uma espécie de protocolo presente nos diálogos, definindo as regras:

Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos, e, em parte também políticos, não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. (FOUCAULT, 2012, p. 37)

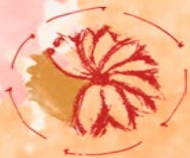
A apropriação social dos discursos admite a educação como instrumento de acesso a eles, mas também pode contribuir, de forma política, para manter ou modificar essa apropriação com os saberes e o poder que carrega (FOUCAULT, 2012, p. 41).

Portanto, em qualquer linguagem há repetição e também transformação, (re) criação, diferentes elementos e formas comunicativas, advindas das relações sociais, culturais e do fluxo da própria língua. Deleuze, na entrevista a Parnet (1998), propõe uma língua menor, edificada no interior da própria língua, na produção de agenciamentos de enunciação que promovam devires minoritários, proposições que desviem a reflexões, então novos enunciados potentes, capazes de provocar devires e linhas de fuga. Para o autor:

Devemos ser bilíngues mesmo que em uma mesma língua, devemos ter uma língua menor no interior de nossa língua, devemos fazer da nossa própria língua um uso menor. O multilinguismo não é apenas a posse de vários sistemas, sendo cada um homogêneo em si mesmo; é, antes de tudo, a linha de fuga ou de variação que afeta cada sistema impedindo-o de ser homogêneo. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 4-5)

Voltando o pensamento para as linguagens da docência na Educação Especial, ao longo do desenvolvimento dessa área, nas legislações, em livros e em pesquisas, constata-se que há uma língua própria utilizada nos âmbitos prático, teórico e legislativo. Essa linguagem é modificada de tempos em tempos, exigindo constantes atualizações de quem atua na área. Ao comporem uma língua menor, essas mudanças são positivas quando agenciam avanços nos processos de democratização, compondo novos discursos voltados às minorias, especialmente as que vivem em condições de segregação e de exclusão histórica e geográfica em cada segmento da diferença.

Nos discursos em Educação Especial, as contradições dos enunciados discursivos que o contingente legislativo impõe ao profissional agencia um ideal que não condiz com as possibilidades da prática. Assim também, linguagens relacionadas às áreas da medicina geram conflitos nas interpretações que dicotomizam termos (normalidade/



anormalidade, deficiência/não deficiência, inteligência/deficiência, aprendizagem/não aprendizagem, transtorno/dificuldade de aprendizagem, dentre outros).

Estas linguagens são estruturantes das práticas que tentam padronizar os sujeitos e suas características há séculos, desde os tempos em que a anormalidade era motivo para o extermínio ou da reclusão social. Os termos anomalia e anormalidade foram assim problematizados por Deleuze e Guattari:

Pôde-se observar que a palavra “anômalo”, adjetivo que caiu em desuso, tinha uma origem muito diferente de “anormal”: a-normal, adjetivo latino sem substantivo, qualifica o que não tem regra, enquanto que “a-nomalia”, substantivo grego que perdeu seu adjetivo, designa o desigual, o rugoso, a aspereza, a ponta de desterritorialização. O anormal só pode definir-se em função das características, específicas ou genéricas; mas o anômalo é uma posição ou um conjunto de posições em relação a uma multiplicidade. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 26)

Para estes filósofos, “anômalo” condiz com a posição de um grupo ou de um sujeito em relação a uma cadeia de conexões com outros indivíduos e grupos (rizoma). Comparado com o que se destaca na matilha, em um grupo o anômalo relaciona-se àquele que se sobressai, o excepcional, no sentido do que é extraordinário ou que pode estar acima da perfeição.

Contraditoriamente, na Educação Especial, o termo “anomalia” é associada a condição da pessoa que foi diagnosticado pela medicina com alguma síndrome ou com deficiência. Da mesma forma o termo “excepcional”, foi utilizado entre as décadas de 1950 e 1980, para se referir às pessoas com deficiência, constando inclusive em documentos normativos do período.

Nas últimas décadas, acompanhando os movimentos pelos direitos da pessoa com deficiência, as terminologias para se referir ao público-alvo da Educação Especial e de cada deficiência, sofreram mudanças como, por exemplo, a deficiência intelectual, nominada anteriormente a outros termos, dentre eles “retardo” ou “deficiência mental”, terminologias pejorativas hoje inconcebíveis por inferiorizar a condição humana, assujeitando as pessoas e seus corpos na sua condição a códigos da medicina.

Quanto aos termos utilizados na Educação Especial e para se referir às pessoas com deficiência, se faz necessário a sensibilização quanto ao poder da linguagem, dos discursos e das palavras, a expressividade quando utilizados em contextos diversos, ou sem contexto, pois produzem imagens de pensamento, remetem às experiências e territorialidades, àquilo que vivemos e sentimos, concreta ou subjetivamente.

Outro exemplo do impacto das palavras no meio que envolve as deficiências, são os conceitos *a-normal* ou *anormal* (FOUCAULT, 1978), ao associar à falta ou ao qualificar o *outro* diferente, tendo como parâmetros comportamentos e regras sociais, escalas, critérios de diagnósticos e outros meios que universalizam o sujeito, como diferente e o projetam como incapaz, faz com que as experiências em Educação Especial também esperem respostas óbvias e comuns, mas que não consideram as multiplicidades nem as singularidades das pessoas com deficiência.



## As linguagens das práticas docentes em Educação Especial

A pesquisa empírica contou com a participação de cinco profissionais que atuam na Educação Especial da rede municipal de ensino de Curitiba, no ensino fundamental, anos iniciais (de 1º a 5º ano). Um roteiro de entrevista semiestruturado foi utilizado para direcionar a coleta de dados e neste estão as indagações que buscaram esclarecer como se constitui o discurso em Educação Especial, nos caminhos e nas experiências vividas, passando pelos enfrentamentos e conquistas que cada um desses acontecimentos engendra.

As análises se dão em três partes ou vetores: 1) vetor do perfil, contempla a identificação, a formação e as experiências profissionais; 2) vetor das implicações nas práticas profissionais, que relaciona as linguagens dos diagnósticos às práticas; e 3) vetor do planejamento docente, que investiga a elaboração do plano de atendimento educacional especializado, os recursos utilizados e as práticas criativas.

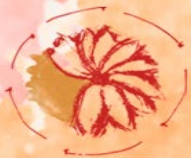
Quanto ao perfil, as cinco profissionais participantes, se declaram mulheres, entre 46 e 53 anos de idade, com experiência de mais de dez anos em Educação Especial, atuam nas áreas e serviços que atualmente são ofertados nos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado - CMAEEs, todas possuem formação em Pedagogia, em Educação Especial Inclusiva e outras áreas específicas de atuação. Uma entrevistada está em processo de curso de mestrado e uma possui mestrado.

No que se refere às formações complementares as entrevistadas citam as linguagens que se dispõem em torno das tecnologias assistiva e no que se refere a métodos e a concepção teórica voltado ao atendimento e a avaliação específica no trabalho com as crianças e estudantes com transtornos do espectro autista - TEA. Também citam as formações voltadas para atuação na sua área com abordagens sobre as deficiências, avaliação psicopedagógica, o Braille e o soroban, na área visual, o método fônico e a musicalização, estes dois últimos direcionados à área auditiva, dentre outros.

Com relação às principais referências que fizeram e fazem parte da formação dessas profissionais, que impactam tanto nas práticas como nas linguagens destas, destacam-se os autores que as cinco profissionais mencionaram: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky, Henri Wallon e Vitor da Fonseca. Citados por quatro profissionais de forma recorrente, estão Jorge Visca, Alicia Fernandez e Howard Gardner.

Diante das referências que fizeram e fazem parte da formação dos profissionais da Educação Especial de Curitiba, especialmente das atuantes nos CMAEEs, inclusive da própria pesquisadora, percebe-se a recorrência de autores e ideias advindas da medicina, da biologia e da saúde mental. Mesmo em estudos que envolvem à perspectiva sócio-histórica-cultural e/ou da pedagogia, na sua matriz estão as marcas do século XIX, da medicina pautada no controle dos corpos; uma medicina mental, fundada no positivismo, que ultrapassou a lógica teológica, mas impôs princípios científicos rígidos.

No que se refere as linguagens, estão nomenclaturas e terminologias da área que foram e ainda são utilizadas na escola, especialmente aquelas utilizadas para se referir a alguém com deficiência, nas formas de se reportar à pessoa e na expressividade que acompanha os discursos, absorvido de valores, em uma espécie de vocabulário próprio que não é indiferente ao que incide na sociedade.



O termo “deficiente mental”, por exemplo, foi praticamente extinto do repertório das docentes que destacam a relação deste com a doença mental, sendo substituído pela expressão “pessoa com deficiência intelectual”. Da mesma forma, o “portador de necessidades educativas” e/ou “especiais”, o “surdo-mudo”, o “ceguinho” e o “cadeirante” são lembrados pela maioria das entrevistadas como algo distante e inadmissível para quem trabalha na área.

A maioria das entrevistadas manifestou memórias mais recentes, com a necessidade, em alguns momentos, de esclarecimentos sobre o contexto de determinada terminologia mais antiga. Há certa negação nesse assunto, tanto em presenciar o uso como na utilização em si desses termos nos espaços de trabalho.

Uma das entrevistadas destaca que as pessoas com deficiência precisam ter voz e ser ouvidas. Precisam ser consideradas em suas condições e na percepção de si, de suas multiplicidades, inclusive nas terminologias usadas para se referir a eles.

Com relação as implicações das linguagens na prática, buscou-se mapear características desse público local que desafia não só as práticas, mas a forma como pensamos as finalidades da Educação Especial local após quatorze anos da implementação da última política de educação nesta área, que se intitula na “perspectiva inclusiva” (BRASIL, 2008).

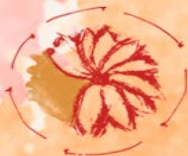
Em um campo sensível que abrange o diagnóstico, pode-se confirmar que a Educação Especial compartilha com a medicina a responsabilidade de validar, ou não, um nome ou um código atribuído à pessoa que possivelmente vai lhe acompanhar para o resto da sua vida. É notório que a linguagem da área médica, que ao longo dos séculos submeteu os corpos com deficiência a atrocidades e à segregação, ainda prevalece. Além disso, a binaridade inclusão/exclusão, que também não é recente, persiste e é dividida por um uma linha tênue e frágil, fazendo parte da atual realidade na imposição de conhecimentos mais ou menos relevantes que outros, enquadrando os sujeitos e os grupos, ainda que sob novo rosto, político, cultural e/ou educativo (SKLIAR, 2003, p. 95).

Para arriscar-se na artistagem, à docência em Educação Especial nesta pesquisa mostrou-se curiosa, vai em busca, inova, enfrenta adversidades, arranja a linguagem para que atenda às necessidades do seu público. Na realidade das cinco profissionais, embora modestas ou cautelosas, entendidas pelo viés da subversão, evidenciaram tentativas de criação.

Nessa perspectiva, sair do previsível não é compatível com o negativo, ao contrário: representa o caminho que desvia dos determinismos, as saídas que rompem com barreiras, são as formas de permitir a metamorfose. É sobre isso que, ao contar suas experiências, manifestam satisfação ao perceber que aquela intervenção fez/ faz a diferença. Portanto, é preciso acreditar na artistagem docente para viver a transformação.

### **Arrematando os sentidos da (auto) cartografia**

Deleuze (2017), ao analisar em Espinosa o problema da expressão, discorre sobre o *conatus*, como uma energia que nos carrega no esforço de preservar nossa existência, para que possamos buscar o que nos é útil e bom, para triunfar, sair da tristeza, nos



dando a potência de agir (DELEUZE, 2017). Nessa energia estão nossos afectos, aquilo que nos afeta, gerando sentimentos (bons ou ruins), nas alegrias/tristezas que nos preenchem a cada encontro.

É no (re)existir do bem que em Deleuze, 2017, “as afecções que experimento pertencem a minha essência enquanto preenchem meu poder de ser afetado” (DELEUZE, 2017, p. 279).

Nesse sentido, na intensidade que permeia as experiências vividas pela *professorarizoma* em Educação Especial e pelas entrevistadas neste trabalho, assegura-se que a docência é atravessada por sentimentos e ideias voltadas à compreensão da rede de saberes que movimenta cada profissional na sua busca por estudos, por novos conhecimentos e por atualizações. Esse *não se acomodar* ocorre com a intenção de construir ideias sobre inclusão, na expectativa de fazer da sua ação um acolhimento à diferença, que venha a desenvolver as potencialidades de cada estudante.

Nessa (auto)cartografia das linguagens em Educação Especial, o mapa não termina, ele se renova e se atualiza no traçar das linhas, da pesquisadora, das cinco participantes da pesquisa e por outras profissionais que atuam ou que se tornarão docentes em Educação Especial. Espera-se que na continuidade da docência as linhas-rizomas se desdobrem, sejam prolongadas ou, ao menos, possam ser (re)significadas com linguagens e a criação contínua na poética da docência em Educação Especial.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

CUNHA, C. M. **Filosofia rizoma: metamorfoses do pensar**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

DELEUZE, G. **Em que se pode reconhecer o estruturalismo?** In: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**. Tradução ORLANDI, L. São Paulo: Iluminuras, 2010.

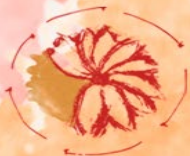
\_\_\_\_\_. **Espinosa e o problema da expressão**. Trad. GT Deleuze – 12; coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.

\_\_\_\_\_. **Empirismo e Subjetividade: ensaios sobre a natureza humana segundo Hume**. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, G.; GUATTARI; F. **O que é Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muños. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1**. Trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia Oliveira; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3**. Trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.



\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4.** Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997. DELEUZE, G. ; PARNET, C. Diálogos. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DOSSE, F. **Gilles Deleuze e Félix Guattari, Biografia Cruzada.** ROCHA, M. C. trad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

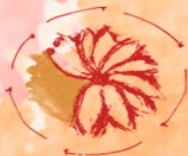
FOUCAULT, M. **História da Loucura.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANCO, L. R., **Linguagens das práticas da docência na educação especial de Curitiba – (auto) cartografia e pesquisa rizoma.** Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2023.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo.** Petrópolis: Vozes, 2013.



## DIÁLOGO ENTRE COMUNIDADE E UNIVERSIDADE: O ATELIER DE HABITAÇÃO SOCIAL COMO OPORTUNIDADE DE ACESSO À CIDADE E À MORADIA DIGNA

Mariana Menegat Schuck<sup>1</sup>

Jamile Maria da Silva Weizenmann<sup>2</sup>

Bruna Zanoni Ruthner<sup>3</sup>

### Grupo de Trabalho: 3. Diferenças e Inclusão

**Resumo:** O presente estudo decorre do vínculo entre ensino, pesquisa e extensão aplicados no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Vale do Taquari - Univates, por meio do Projeto “Da Cidade à Moradia - Mapeamento e Diretrizes para Qualificação de Projetos Sociais de Arquitetura e Urbanismo em Lajeado/RS” que desenvolve estudos para promoção da moradia digna no bairro Santo Antônio, conforme disposto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Esta pesquisa segue a metodologia formativa, voltando-se à garantia da qualidade de vida com melhorias habitacionais, proporcionando saúde e inclusão para população em vulnerabilidade social, de acordo com a lei nº 11.888 (BRASIL, 2008). As etapas desenvolvidas baseiam-se: fundamentação teórica do tema na América Latina e no Brasil (BONDUKI, 2002); análise de acessibilidade fundamentada na ferramenta do Instituto de Políticas de Transporte & Desenvolvimento (ITDP, 2014); repertorização sobre o tema; compilado sobre a condição do bairro; e repertório para aplicação em outros territórios da cidade. Com objetivo de promover a aprendizagem voltada à realidade regional e potencializar as vivências em aula, o Atelier Integrado V do curso de Arquitetura e Urbanismo teve como desafio projetual o tema da Habitação Social e, no semestre 2023A, vinculou-se ao território do Santo Antônio. Almejando a indissociabilidade, convidou-se os moradores do Novo Tempo I a participarem das aulas. As atividades contaram com alunas do Projeto Capacete Rosa, curso de capacitação em construção civil, promovido pela Associação Marines em parceria com o Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo - Semeia EMAU. No Atelier foram realizados 5 encontros com a comunidade e a disciplina foi estruturada em 5 etapas: apresentação dos projetos de pesquisa e extensão; contextualização do bairro e projetos sociais existentes; diálogo com a população, estudo de relações com a moradia e programa de necessidades; desenvolvimento do projeto com visitas ao bairro; e apresentação dos trabalhos para a comunidade. Dessa forma, proporcionou-se aos estudantes uma abordagem real no contexto de interesse social, bem como oportunizou à população o contato e inclusão no meio acadêmico e outras realidades. Como finalidade, a pesquisa tem sido um meio de gerar o pensamento crítico sobre o planejamento das cidades, questionando os limites impostos à população periférica e evidenciando a importância de políticas públicas para garantir a inclusão social em Lajeado.

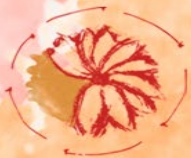
**Palavras-chave:** Habitação Social. Inclusão. Pesquisa. Extensão. Ensino.

1 Universidade do Vale do Taquari - Univates, graduanda do curso de Arquitetura e Urbanismo, mmschuck@universo.univates.br.

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, docente do curso de Arquitetura e Urbanismo, jamilew@univates.br.

3 Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, graduanda do curso de Gestão Estratégica do Território Urbano, brunazruthner3@gmail.com.





## INTRODUÇÃO

### O DIREITO À MORADIA

Os primeiros indícios de habitação social surgiram na Europa, a Revolução Industrial e o êxodo rural foram determinantes para que em 1760 houvesse o aumento exponencial da população urbana. Com a criação do Congresso Internacional da Arquitetura Moderna (CIAM), em 1928 (MUMFORD), ocorreu a discussão sobre a melhoria da habitação social, iniciando-se uma preocupação com estudos e organização da urbanização das cidades.

Na América Latina, após a Segunda Guerra Mundial, a modernização das cidades também traz concepções do CIAM com influências de Le Corbusier. Para sanar problemas provenientes da expansão populacional urbana modifica-se o conceito de cidade e surgem novos pontos de vista sobre a infraestrutura viária, as tipologias e os sistemas construtivos da habitação social relacionados ao entorno desta. A criação de espaços adjacentes ao conjunto habitacional acarretaram em proporcionar atividades de lazer tanto aos moradores como à vizinhança, enquanto as unidades se transformam em apartamentos e edifícios verticais, liberando o térreo. Assim, incorporam-se caminhos e ruas às quadras dos conjuntos, gerando zonas livres que compõem praças junto à natureza. O pensar e planejar a unidade habitacional e o seu entorno proporcionam a melhoria da qualidade de vida e das relações sociais da cidade.

A partir de 1952, o Brasil sob a governança de Vargas, enfatiza o surgimento de medidas para gerar um espaço auxiliador aos aumentos demográficos urbanos. Cita-se como principais agentes modificações do pensar habitacional, a Lei do Inquilinato, a Fundação A Casa Operária, a Fundação da Casa Popular (FCP) e o Instituto de Aposentadoria e Pensões (IAP). Todas essas iniciativas tinham como características os baixos aluguéis fornecendo uma possibilidade de moradia a pessoas de média e baixa renda, entretanto esse último grupo social não foi afetado amplamente por ter recursos de renda limitantes. Em contraponto destacam-se as habitações construídas por iniciativa do IAP com ampla qualidade arquitetônica.

A década de 60 é marcada pela pré-fabricação, fornecida pelo desenvolvimento industrial, que ocasionou na produção em larga escala com a padronização das unidades habitacionais. No Brasil inteiro surgiram diversas construções em áreas periféricas, sem planejamento, e feitas de modo a economizar o máximo de materiais e mão de obra, formando espaços desocupados e até abandonados. Esse contexto culminou para que em conjunto com agravantes como o congelamentos dos aluguéis, a escassez de materiais de construção e o êxodo rural propiciaram a crise habitacional.

A lei da habitação no Brasil foi modificada após o golpe de Estado de 1964, com a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH), influenciando na economia do país como um todo. Destacam-se as seguintes criações que intervíram na habitação: o Sistema de Poupança e Empréstimo (SBPE), o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), a Serviço Federal de Habitação e Urbanismo (Serfhau), as Companhias de Habitação (COHABs), a Companhia Estadual de Casas para o Povo (CECAP). Porém a baixa qualidade arquitetônica e a produção em massa perpetuavam, impedindo alcançar-se o objetivo principal da moradia, a qualidade de vida. Ocorre também o aumento da urbanização e da pobreza, ou seja, a demanda superior à oferta, a produção ao invés



da reforma, a falta de políticas à apropriação de zonas centrais urbanas, todos esses problemas levaram em 1986 a extinção do BNH e a transferência da gestão do SFH à Caixa Econômica Federal.

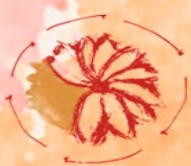
Durante os anos que sucederam, devido aos problemas provocados pela crise, a elaboração de novas políticas de moradia digna eram quase nulas ou oferecidas de forma superficial. Nesse sentido, nota-se em 1990 algumas mudanças em âmbito municipal e o início da elaboração do Estatuto da Cidade. A Nova República e a democracia trazem a conscientização da população acerca da moradia, bem como a luta por direitos é presenciada em todo Brasil e marca o período que “pede” por mudanças governamentais provedoras de diversidade e abrangendo as classes baixas.

De 1995 até os anos 2000, com a reincorporação do FGTS e a Política Nacional da Habitação, propiciaram o surgimento de programas como o Pró-Saneamento, o Pró-Moradia, o Programa de Arrendamento Residencial (PAR) e o Programa de Subsídio Habitacional (PSH). Com enfoque na população de baixa renda, em questões de saneamento básico, “[...] flexibilidade, descentralização, diversidade e reconhecimento da cidade real [...]” (BONDUKI, 2014, p. 102). A governança de Luís Inácio Lula da Silva, nos anos 2000, incluiu o direito à moradia na Constituição, a aprovação do Estatuto da Cidade no ano de 2001, a criação do Ministério das Cidades em 2003, a formulação de uma nova Política Nacional de Habitação (PNH) no ano de 2004, a criação do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS), em 2006 e do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) no ano de 2007, a formulação Plano Nacional de Habitação (PlanHab) em 2008, e o surgimento do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) em 2009.

A partir de 2003, as leis criadas durante o governo Lula começam a surtir efeitos na sociedade, a criação do PMCMV é a solução emergencial para a crise mundial de 2009, ou “grande recessão”, trouxe alternativas semelhantes ao BNH. Para manter-se a aquisição de moradia digna aos brasileiros, foi necessário voltar a incorporar a produção em massa, o que gerou problemas de localização periférica e pouca ou nula qualidade de conforto arquitetônico aos conjuntos habitacionais.

Atualmente a discussão que trata do tema da moradia digna, está centrada em pensar nas zonas já consolidadas e que necessitam de atenção e ações como regularização e melhorias habitacionais, proporcionando a conciliação da melhoria de qualidade de vida e saúde com a sensação de pertencimento aos usuários. Nesse aspecto, observam-se ações e projetos no âmbito Nacional como: Nenhuma Casa Sem Banheiro (CAU/RS 2020); Casa Saudável (CAU/RS 2019); Habitat para a Humanidade Brasil (1992); Lei nº 11.977/2009; Lei nº 13.465/2017, entre outros.

A partir desse cenário, o curso de Arquitetura e Urbanismo, por meio da Extensão Universitária, no “Projeto Habitar-Bem” vinculado ao Projeto de Pesquisa “Da Cidade à Moradia - Mapeamento e Diretrizes para Qualificação de Projetos Sociais de Arquitetura e Urbanismo em Lajeado/RS” abordou a temática da habitação com atividades extensionistas. As atividades ocorreram em conjunto com uma ação na disciplina Atelier Integrado V, no semestre 2023A, que tem como tema a Habitação Social, bem como atividades promovidas pela Associação Marines em parceria do Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo - Semeia EMAU, como o Projeto Capacete Rosa. Faz-se a junção entre meio acadêmico no qual aplica-se a teoria, com o meio prático, com intervenções na comunidade residente no bairro Santo Antônio, em Lajeado/RS. Essas



intervenções vem ao encontro das ações contemporâneas, necessárias ao pensar o tema da moradia digna e planejamento urbano no campo social.

## **A METODOLOGIA DO ATELIER**

O presente relato de experiência tem sua prática ancorada na metodologia do Atelier Integrado V - Morar Social que ocorre no quinto semestre do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNIVATES. O objetivo desse componente curricular é abordar a prática de projeto envolvendo a temática da moradia digna e relacionar a problemáticas regionais buscando pensar soluções criativas e de pertinência social. No ano de 2023, no primeiro semestre, a proposta foi vincular como foco do projeto uma área localizada no bairro Santo Antônio da Cidade de Lajeado/RS, no qual residem famílias em vulnerabilidade social e situação de pobreza e extrema pobreza (SMDS, 2022). O vínculo foi estabelecido por meio do projeto de Extensão Habitar Bem e pelo Semeia: Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo (EMAU), em parceria com a Associação Marines, Organização da Sociedade Civil (OSC) de Lajeado. A Associação Marines, no ano de 2022, lançou o curso de capacitação para mulheres atuarem na construção civil, o Projeto Capacete Rosa. A Univates, como parceira do projeto, auxiliou e aproximou as estudantes participantes do Capacete Rosa da disciplina de Atelier de Projeto de Habitação Social.

Imagem 01: Aula do Projeto Capacete Rosa. Fonte: dos autores (2023).



A partir das premissas expostas, referente à metodologia extensionista e de pesquisa, foram organizadas ações integradas ao componente curricular denominado Atelier Integrado V - Morar Social. Ao longo do primeiro semestre do ano ocorreram atividades que reuniram o grupo do Capacete Rosa e os estudantes da referida disciplina do curso de Arquitetura e Urbanismo.

O plano de ensino deste componente prevê o desenvolvimento de habilidades importantes relacionadas ao campo do desenvolvimento social do perfil profissional egresso. Nesse sentido, busca inserir demandas reais e situações problema que estão presentes na realidade regional, especialmente nas comunidades do Vale do Taquari.



A fim de promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o local escolhido para o desenvolvimento do projeto na disciplina foi o bairro Santo Antônio, um local que reúne muitas famílias em vulnerabilidade social na cidade de Lajeado, e contém dois conjuntos habitacionais denominados Novo Tempo I e II. Estes conjuntos foram construídos com intuito de acomodar famílias realocadas de outras áreas de risco da cidade, mas atualmente apresentam diversas patologias e problemas estruturais e de implantação que são críticos para os moradores.

Como um primeiro passo, os estudantes fizeram a visita *in loco* para conhecer o bairro Santo Antônio e o terreno que, hipoteticamente, foi escolhido para ser implantado o estudo acadêmico de Habitação de Interesse Social. Após a análise do lugar é realizado um diagnóstico em conjunto com a comunidade. Neste caso, as participantes do Capacete Rosa participaram da aula de Atelier para expressar sua opinião sobre o tema e sobre o local onde vivem atualmente, apontando problemas, potencialidades e reflexões que contribuem para a compreensão do problema de projeto a ser enfrentado pelos estudantes.

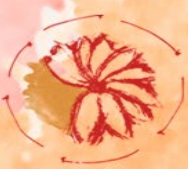
Imagem 02: Visita *in loco* no conjunto habitacional Novo Tempo I. Fonte: dos autores (2023).



Ressalta-se que durante a visita, também ocorreu o acompanhamento de algumas participantes do Capacete Rosa, que apresentaram sua moradia e o bairro, contextualizando sobre as lideranças comunitárias, funcionamento de ações no bairro, questões de mobilidade e outros apontamentos pertinentes a noção de inserção urbana e desenvolvimento social.

Após essa primeira etapa de análise do lugar e diagnóstico, os estudantes começam o estudo projetual que é composto por duas etapas: uma intermediária e uma final. Ao longo do processo, a relação dialógica com o público-alvo foi constante e contínua por meio de ações organizadas pelo Habitar Bem, que integraram a extensão, a pesquisa e o ensino. Os estudantes puderam participar como voluntários nas aulas do Capacete Rosa, assim como as participantes do Capacete Rosa puderam participar das aulas de Atelier, permitindo a troca de saberes.

Um momento importante do Atelier é denominado de painel de exposição, quando os alunos apresentam seus resultados de projeto à comunidade. Dessa forma, é possível



aférir se as soluções propostas apresentam relação com o diagnóstico e são efetivas em suas formas de solucionar questões importantes que foram apontadas pela comunidade ou detectadas pela análise do lugar.

Imagem 03: Aula de Atelier, momento do painel com exposição de trabalhos e participação da comunidade. Fonte: dos autores (2023).



Imagem 04: Aula de Atelier, momento do painel com exposição de trabalhos e participação da comunidade. Fonte: dos autores (2023).



Nesse sentido, destaca-se, por exemplo, a configuração dos espaços abertos nos conjuntos habitacionais populares, que normalmente são precários e quase inexistentes, e nas proposições em conjunto com a comunidade ganham uma fundamental importância para os moradores e, sobretudo, para as crianças. Além disso, observa-se



a melhoria na qualidade projetual em relação às habitações, uma vez que o estudante ao receber a visão da comunidade, acaba mudando a visão restrita sobre o problema e amplia seu olhar para compreender a visão do usuário e seu dia-a-dia.

## **A INDISSOCIABILIDADE E A RELAÇÃO COM INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

A partir da experiência relatada e seu vínculo com o projeto de extensão Habitar Bem, se reforça o objetivo do projeto em promover maior qualidade de vida das comunidades que se encontram em situação de vulnerabilidade social, por meio de melhorias habitacionais. Entende-se que o modo de habitar o território está diretamente relacionado às condições que se encontram as moradias, impactando no acesso à serviços essenciais como saúde, educação e ao mercado de trabalho. O Projeto busca um olhar plural, transparecendo a sensibilidade de profissionais e acadêmicos da área de Arquitetura e Urbanismo, direcionando as ações às comunidades que mais necessitam desse cuidado, muitas das vezes negligenciadas por parte do poder público. Com as atividades é possível aproximar os públicos, promovendo a conscientização da importância da atuação do profissional em diversos territórios, a fim de promover o direito à moradia digna e acesso à cidade.

O Habitar Bem atua em diferentes eixos e públicos, com o propósito de ampliar o campo da Arquitetura e Urbanismo, a fim de proporcionar ambientes mais saudáveis. Aborda em suas atividades aspectos fundamentais de inserção no meio urbano, nutrindo o senso de pertencimento dos envolvidos, além de instigar a conscientização do coletivo, incentivando o protagonismo das comunidades na construção do território compartilhado.

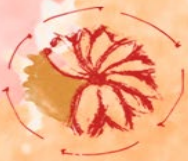
Aliado à extensão, as ações também estiveram vinculadas ao projeto de Pesquisa, “Da Cidade à Moradia - Mapeamento e Diretrizes para Qualificação de Projetos Sociais de Arquitetura e Urbanismo em Lajeado/ RS”, que segue o método formativo baseado no aprendizado contínuo, de mudança, de desconstrução, de construção e de reconstrução, e está dividida em cinco etapas:

*Etapa 1: Estado da Arte* - A teoria da pesquisa é retratada por meio de revisões bibliográficas na área da habitação social, com repertório histórico abrangendo desde estudos sobre o tema na América Latina (ROVIRA LLOBERA, 2010) até o cenário no Brasil (BONDUKI, 2002).

*Etapa 2: Cidade - mobilidade, equipamentos e infraestrutura - ITDP* - Busca-se analisar e traçar novas diretrizes para o bairro Santo Antônio em situação periférica da cidade.

*Etapa 3: Moradia - condições de habitabilidade* - Refere-se ao foco na moradia e suas condições de habitabilidade por meio de exemplos de habitações no bairro em análise para a aplicação das bases teóricas.

*Etapa 4: Diagnóstico e Mapeamento* - Relação entre a cidade, o bairro e a moradia, compilados em um mapeamento, no qual objetiva-se delinear diretrizes para a organização de um documento contendo considerações para melhorias das ações no campo da Habitação Social e de Projetos Sociais no planejamento urbano de Lajeado/ RS.



*Etapa 5: Diretrizes e Síntese* - Síntese das etapas anteriores consolida um documento que tem por objetivo nortear os gestores públicos, moradores e demais interessados, de forma a promover a aproximação de forma simplificada e clara para a população de Lajeado e região.

Imagem 03: Aula de atelier com participação do Projeto Habitar Bem e Da Cidade à Moradia. Fonte: dos autores (2023).



As etapas vinculam-se com o projeto de Extensão Habitar Bem e Ações Interdisciplinares de Cuidados em Saúde, aproximando as ações comunitárias existentes com o ensino superior. O projeto da área da saúde realiza atividades especificamente no bairro Santo Antônio, com vínculo junto a Secretaria de Saúde e Unidades Básicas de Saúde, semanalmente. Por meio da inclusão de voluntários e bolsistas na ações deste projeto é possível reconhecer o local e observar as diferentes condições das moradias, além da aproximação com a comunidade. Já o projeto de extensão Habitar Bem possui vínculo com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - SMDS e Secretaria de Planejamento, Urbanismo e Mobilidade - SEPLAN, e atua em diversos bairros da cidade. Especificamente no bairro foco da pesquisa as inserções de ações se desenvolvem em conjunto com o Conselho de Arquitetura e Urbanismo, CAU RS, com o projeto Nenhuma Casa Sem Banheiro, e, através da parceria com a Associação Marines, por meio do projeto Capacete Rosa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão da comunidade, principalmente das pessoas que representam ou são lideranças em comunidades vulneráveis, é fundamental para pensar a arquitetura e a inserção urbana relacionadas ao tema da habitação social, mas também ao planejamento urbano e desenvolvimento das cidades. Pensar proposições sem dialogar com a população é um caminho que não considera os direitos humanos, a inclusão e a diversidade. Nessa perspectiva, o exercício acadêmico que se propõe integrar diferentes saberes e permite incluir lado a lado a comunidade e estudantes frente ao desafio de pensar soluções, torna o ensino e a aprendizagem um potencial de transformação social, para além dos muros da Universidade.



## REFERÊNCIAS

BONDUKI, Nabil. **Origens da habitação social no Brasil: arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria**. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.888 de 24 de dezembro de 2008. **Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social (ATHIS)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.977 de 07 de julho de 2009. **Estatuto da cidade**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.465 de 11 de julho de 2017. **Estatuto da cidade**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

CAU/RS, Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Rio Grande do Sul. Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social (ATHIS). **Projeto: Nenhuma casa sem banheiro**. Rio Grande do Sul, junho de 2020. Disponível em: <<https://caurs.gov.br/nenhumacasasembanheiro/>>. Acesso em: 30 de outubro de 2023.

CAU/RS, Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Rio Grande do Sul. Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social (ATHIS). **Programa: Casa sustentável**. Rio Grande do Sul, abril de 2021. Disponível em: <<https://caurs.gov.br/novidades-sobre-o-programa-athis-casa-saudavel/>>. Acesso em: 30 de outubro de 2023.

HPH Brasil, Habitat para a humanidade Brasil. Brasil, 1992. Disponível em: <<https://habitatbrasil.org.br/>>. Acesso em: 30 de outubro de 2023.

ITDP, Instituto de Políticas de Transporte & Desenvolvimento. **Ferramentas para avaliação da inserção urbana dos empreendimentos do MCMV**. São Paulo: Labcidade (FAUUSP), 2014.

MUMFORD, Eric; **The CIAM discourse on urbanism, 1928-1960**; Cambridge, Mass.: MIT Press, 2000.

ROVIRA LLOBERA, Teresa (Org). **Documentos de arquitetura moderna en América Latina 1950-1965**: vivienda social en Argentina, Brasil, Chile y México. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya, 2010.

SMDS. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Lajeado. Relato da Secretária, 2022.





# **INTÉRPRETES DE LIBRAS E ASSESSORIA TEXTUAL: A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DESSES PROFISSIONAIS PARA OS PROFESSORES SURDOS**

Karoline Kist<sup>1</sup>

Daiane Kipper<sup>2</sup>

## **Grupo de Trabalho: 3. Diferenças e Inclusão**

### **Introdução**

Diante do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual apresenta que: “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino” (BRASIL, 2005).

Abrem-se as portas das universidades para professores surdos, logo os mesmos começam a fazer parte do mundo acadêmico. Neste sentido, a conquista vem exigindo dos professores surdos do Ensino Superior, que além de ministrar aulas da disciplina de Libras, eles também devem desenvolver pesquisas e publicá-las na modalidade escrita. Entende-se que os professores/pesquisadores surdos têm seu processo de aquisição de línguas, sendo a Libras como primeira língua - L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua - L2. Assim sendo, tem funções e aspectos da L1 e da L2 que se diferenciam, por serem línguas com sistemas linguísticos distintos.

Mediante a experiência profissional, onde a primeira autora já esteve inserida como professora de Libras em uma Instituição de Ensino Superior (IES) fez emergir inquietações que impulsionaram as investigações que constituem as reflexões apresentadas. O objetivo desta pesquisa é discutir as singularidades das funções de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de Assessoria Textual nos processos acadêmicos dos professores surdos no Ensino Superior. Para isso, ela se guia com base na seguinte pergunta: como essas funções podem ser pensadas, de modo a dar suporte às produções surdas nos processos acadêmicos, quanto a língua portuguesa e a Libras? Já o referencial se apoia no campo dos Estudos Culturais articulado ao campo dos Estudos Surdos. A empiria da pesquisa se pauta nas entrevistas narrativas realizadas com cinco professores surdos que ministram a disciplina Língua Brasileira de Sinais em universidades federais do Brasil.

O presente trabalho está dividido em quatro seções: a) Introdução; b) Intérpretes de Libras e Assessoria Textual, que apresenta as questões apresentadas pelos entrevistados sobre o trabalho da Assessoria Textual; c) Regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete, que traz as implicações da profissão de Tradutor Intérprete no percurso acadêmico dos professores surdos; d) Metodologia de pesquisa e) Fechamento, com a

1 Universidade de Santa Cruz do Sul, Mestrado em Educação, Capes, kakakist@gmail.com.

2 Universidade do Vale do Taquari, Doutorado em Educação, daiane.kipper@univates.br.



narrativa da primeira autora do presente trabalho. E para acessibilidade em Libras, um resumo do mesmo está publicado no Youtube, por meio do link: <https://youtu.be/6GjLGoB4CbY>

## **Metodologia de pesquisa**

A metodologia de pesquisa ocorreu através de entrevistas realizadas com cinco professores universitários surdos. Tivemos por objetivo, compreender as suas experiências de escolarização e enquanto docentes de IES. Com as narrativas, é “[...] possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos.” (ANDRADE, 2012, p. 174-175). Para Reis (2015, p. 68) a entrevista narrativa é uma ferramenta instigante, que em alguns momentos, “[...] envolve um acontecimento da vida profissional ou mesmo das experiências do próprio sujeito como intelectual e em outro momento a narrativa gira em torno da vida profissional como professor”.

Os professores surdos entrevistados atuam no Ensino Superior de universidades públicas. Sendo eles: dois do Rio Grande do Sul (RS), uma do Rio Grande do Norte (RN), uma de Santa Catarina (SC) e uma de Minas Gerais (MG). Contudo, na discussão serão apresentados recortes dos depoimentos de apenas quatro. Para preservar suas identidades, receberam nomes de surdos popularmente reconhecidos no contexto da comunidade surda: Marlee Matlin, Emmanuelle Laborit, Helen Keller e Eduard Huet.

Para as entrevistas, foram enviados a eles convites, por e-mail, com dados sobre a investigação e, posteriormente, foram agendadas entrevistas por videoconferência. Como a pesquisa envolveu duas línguas de modalidades diferentes - língua portuguesa escrita e Libras na modalidade visual/gestual -, o processo de organização dos dados seguiu quatro etapas: I) entrevistas por videoconferências gravadas, com duração de mais de 40 minutos cada; II) tradução das narrativas feitas em Libras para a Língua Portuguesa escrita; III) transcrição do conteúdo; IV) tensionamento das narrativas a partir de referencial teórico.

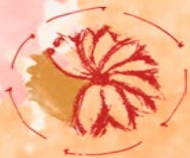
Visto o modo como se compreendem as narrativas, no presente estudo, vale salientar que os professores surdos ao se narrar, seus percursos formativos também demonstraram seus sentimentos através de desabaços. Assim, as entrevistas provocaram inquietações importantes para pensarmos a docência surda e suas implicações frente a norma ouvinte nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil.

## **Intérpretes de Libras e Assessoria Textual**

*A profissão Intérprete de Libras é uma vitória fundamental para nossa comunidade surda.*

*(Karoline Kist, 2019).*

A função de Intérprete de Libras foi reconhecida em 1º de setembro de 2010, pela Lei n.º 12.319 que “Regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS” (BRASIL, 2010). É uma profissão que ainda



está em construção, pois o trabalho desse profissional precisa atender a demanda exigida pelos surdos que está aumentando. “A demanda cresce com a possibilidade dos surdos trabalharem em cargos mais elevados, estenderem seu processo de formação (graduação, mestrado, doutorado) e conquistarem seu direito de acesso à informação em sua própria língua” (REICHERT, 2012, p. 68). Segundo os professores surdos entrevistados:

***Cada intérprete precisa ser pago em toda atividade, não só apenas ABNT. Eu estou criticando que é tão injusto pagar toda hora a TILS em todos os seus trabalhos por causa da norma ouvinte, [...]. Por que é uma quase vivência de estudos e pagar? Isso prejudica as produções acadêmicas dos professores surdos a desistir*** (Eduard Huet, 28 de maio de 2019).

***Eu disse que é importante ter artigos para os professores surdos a produzir para expandir os conhecimentos, a reflexão, as críticas, uma base fundamental nos artigos e não funciona as palestras para apresentar, **prefiro os artigos. Pois, o tempo de palestra é só metade no artigo apresentado e é curto, também às vezes as intérpretes podem traduzir as palavras diferentes que não são pensadas da autora***** (Emmanuelle Laborit, 11 de junho de 2019).

***No departamento de Libras da UFSC tem professores surdos, a minha experiência, tem dificuldades para publicar, porém, com a ideia do projeto novo, futuramente ter assessoria textual para apoiar os artigos e outros trabalhos dos professores para organizar, não como o tipo de intérprete de Libras. Compreende-se que a intérprete não consegue trabalhar com um cérebro de vários tripés: interpretar, traduzir, corrigir português, revisar, pois, não é caso do cargo, ou seja, da função*** (Emmanuelle Laborit, 11 de junho de 2019).

É importante explicar sobre a diferença entre cargo Intérprete de Libras e Assessoria Textual, pois o cargo de assessor tem a função de auxiliar na escrita de projetos, artigos, relatórios com relação à tradução da L1 para L2. No entanto, suas horas em IES são destinadas para interpretar em eventos, cursos de formação entre outros. Esses profissionais não possuem carga horária para auxiliar os professores surdos. Com relação a essa demanda, que não está sendo suprida, as entrevistadas Emmanuelle e Helen, apresentam as suas considerações:

***Entendendo o necessário para a formação deste cargo é Letras. Eu percebi que alguns intérpretes não têm fluente desta organização de artigos. Então com essa ideia, a UFSC por enquanto não abriu o edital para o cargo Assessoria Textual, mas pretende divulgar, porém, ainda está em processo e está encaminhando para a equipe do Ministério da Educação (MEC) para a proposta para os professores surdos em todas as Universidades do Brasil.***

***Outra experiência, sozinha, eu escrevi um artigo e depois mando para intérprete olhar, corrigir sem me acompanhar, isso é desvantagem por falta de trabalhar juntos, pois para mim, é mais fácil de compartilhar em pessoalmente e dando as informações agilidades. Eu prefiro sentar com***



**a intérprete e explicar os passos e aí torna mais produção por condução linguística** (Emmanuelle Laborit, 11 de junho de 2019).

*Também no contrato de Direitos Humanos, que atualizou esse ano 2019 pedindo licença do Governo a proposta para abrir **um novo cargo de Assessoria Textual para colocação nas Universidades para trabalhar com os professores surdos e também com os alunos surdos.*** (Helen Keller, 7 de junho de 2019).

Nas narrativas ilustradas acima, as referidas professoras apresentam as dificuldades encontradas nas traduções e acompanhamento dos profissionais intérpretes com relação à escrita dos textos acadêmicos. A professora Helen Keller demonstra que o trabalho do profissional intérprete não é suficiente para as demandas que os professores surdos precisam em IES.

As narrativas das professoras surdas demonstram, impactantemente, os desafios que os professores surdos enfrentam, seus movimentos políticos que realizam diariamente. É possível entender a abordagem de narrativa dos professores surdos em produzir, transgredir, transformar, compreender e a tensão dos sujeitos surdos que se envolvem na produção acadêmica nas IES. As professoras surdas, marcam em sua narrativa, toda uma luta em conseguir produzir materialidades acadêmicas na L2. Desse modo, compreendemos a importância em considerar a Língua de Sinais como a primeira língua e a resistência que há em relação às diferenças culturais da sua língua com relação às exigências da produção escrita da L2.

Como as línguas de sinais são tão complexas quanto as línguas faladas, as línguas de sinais podem ser utilizadas para as inúmeras funções identificadas na produção das línguas humanas. As Línguas de Sinais igualam-se às Línguas Orais por exercerem as mesmas funções linguísticas na vida de seus usuários. Trata-se de uma língua independente dos demais sistemas linguísticos. Ela é considerada, assim, uma Língua Natural desenvolvida pela comunidade surda, possibilitando o acesso dessas pessoas a todas as atividades sociais (GOLDFELD, 1997).

## **Regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras**

Uma das questões que implica na formação do profissional Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, está regulamentada pela lei de 2010, a qual apresenta no artigo quarto que a formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, é dada em nível médio. (BRASIL, 2010).

A lei garante o profissional, entretanto exige a formação em nível médio do profissional intérprete, sendo que o professor surdo apresenta formação superior, como Mestrado e Doutorado. Com relação à acessibilidade, o Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no artigo 24, apresenta no item três, que os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo a: “Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (BRASIL, 2009).

Logo o decreto acima dá condições de possibilidade para ser criado o cargo de Assessor Textual: ele assegura que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao



ensino superior em geral, bem como a educação para adultos e sua formação continuada possa ser realizada sem discriminação e em igualdade de condições. Nesse sentido, a produção acadêmica dos professores surdos é também a formação continuada desses professores para a sua inclusão efetiva nas IES, para que assim possam ter acesso à carreira docente profissional.

Assim como além do Assessor Textual poderia ser considerado a escrita surda como uma modalidade alternativa, como apresenta o item 'a' o qual menciona “escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa” (BRASIL, 2009). Na mesma lei, o item quatro também apresenta a importância de tomar medidas apropriadas para empregar professores, principalmente professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e do mesmo modo a importância de “capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa” (BRASIL, 2009) para dar apoio para esses profissionais. Na fala dos professores entrevistados, fica evidente as dificuldades encontradas no profissional e suas lutas para mostrar a sua língua e sua diferença linguística e cultural, mesmo com o direito garantido em lei.

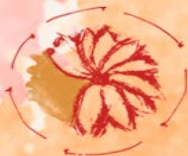
Do mesmo modo, a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual é destinada a “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). A referida lei também apresenta no artigo 30, no inciso VII que “em processos seletivos, é garantida a tradução completa do edital e de suas retificações em Libras” (BRASIL, 2015) e no artigo 68, apresenta que a “adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras” (BRASIL, 2015).

Devido a essas dificuldades encontradas pelo professor no meio acadêmico em IES, as duas professoras entrevistadas - Emmanuelle Laborit e Helen Keller - mencionaram a necessidade da criação do cargo de Assessor Textual para suprir as demandas relacionadas às questões conceituais e de escrita surda.

*Na reunião do departamento dos professores de Libras, eu falando a minha pauta em Libras e a Intérprete foi traduzindo para o Português (oral). **Depois quando eu recebi o e-mail com a 'memória' da ata da reunião, me surpreendi com o que estava escrito. Pois, o registro da sua fala em Libras estava muito diferente do que havia expressado no dia.***

*As produções acadêmicas, **quando eu quero as publicações para aprovação, porém tem cinco intérpretes de Libras com a formação de Ensino Médio, e não tem bacharelado em Letras/Libras. Na produção eu produzi a Libras para a intérprete traduzir em LP, mas eu percebi que algumas falhas que não era relacionado o que eu sinalizei.***

***Então esses intérpretes só trabalham nas reuniões, departamentos, palestras, mas não nas produções acadêmicas. Atualmente os alunos publicam com a autoria da professora surda. Me senti angustiada dos colegas (professores ouvintes) não a apoiam nas produções acadêmicas por causa***



**da má interpretação das intérpretes de Libras como uma condução linguística para o entendimento da ouvinte** (Marlee Matlin, 27 de junho de 2019).

Os professores surdos apresentaram em suas narrativas a tensão provocada pelo desafio na produção escrita e na leitura de editais, e a resistência enfrentada por eles. Isso se relaciona com o posicionamento de resistência como experiência defendendo no sentido da luta pelos direitos, não no sentido contrário, mas de que o sistema se adéque a sua diferença linguística. Todo esse movimento tem implicado, sim, na sua subjetivação e na autonomia por melhorias e marcação de um lugar do professor surdo implicado por normas audistas, tanto na produção acadêmica como na escrita sinalizante.

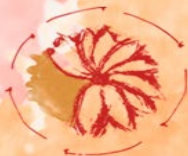
*Com a intenção de fazer Mestrado, queria fazer como funcionava o pré-projeto e sabia as estruturas como metodologia, objetivos, **porém com a segunda língua, precisaria chamar a Intérprete de Libras para corrigir. Aliás, com os perfis dos intérpretes de Libras tem algumas desvantagens e vantagens, pois cada um tem diferente de produzir as suas escritas, como qualidade boa e ruim. Mas eu percebi que uma intérprete não se mostra à vontade ou má escrita, não senti seguro. Isso atrapalha o meu processo de tempo para organizar e planejar para poder estar tudo encaminhado. Antes de finalizar o Mestrado, um intérprete me sugeriu traduzir apenas em Libras e não na escrita, porque tem que valorizar a Libras, pois analisa melhor que é a sua primeira língua respeitável. E claro, eu aceito e faço assim: as concepções de cada com cada vídeo gravado e enviado para a Intérprete traduzir L2, pois essa tinha experiências para sua forma de facilidade das suas estratégias, para agilizar sem perder o tempo e o compromisso e o prazo.***

**Na época do Mestrado, não tinha intérpretes para apoiar ele na produção acadêmica, sabendo que tem uma lei que permite a acessibilidade, pois alguns anos tinha tempo para apoiar, mas muitas vezes pouco ajudaram. Outra questão de desistir de publicar, as monitorias e TILS para ajudar, alguns TILS tem contextos de textos diferenciais o que não é coerente nos processos de costurar.**

**Os leitores ouvintes vão ler dois trabalhos dos autores surdos que estão produzindo tão informais e até nas bancas também. Então que tenha 'UMA' TILS com tempo de focar na condução linguística do mesmo professor surdo.**

*Eu disse que quando sai os dias de submeter os trabalhos, eu tenho que correr atrás TILS para corrigir LP, **e não podem, não conseguem e estão ocupados, então eu perco a vontade por ter perdido o tempo, pois foram várias vezes acontecendo*** (Eduard Huet, 28 de maio de 2019).

Na narrativa de Eduard Huet é possível perceber a importância do papel da intérprete no Ensino Superior como apoio no trabalho a ser desenvolvido pelos professores surdos com relação à pesquisa e extensão. Pois, o trabalho do profissional



intérprete visa facilitar a relação da Língua de Sinais sinalizada com português falado pelos ouvintes, sabendo que esta intermediação requer do intérprete conhecimentos culturais para conseguir realizar uma tradução cultural correta, bem como formação adequada. O profissional intérprete permite que o professor surdo seja incluído, assim como faz com que ele se sinta inserido no meio linguístico predominantemente ouvinte. Como professora de Libras também reconheço a importância desse profissional em IES, entretanto a assessoria na produção de textos acadêmicos não compete a esse profissional. Sendo as atribuições desse profissional é expressa em lei:

- I — efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II — interpretar, em Língua Brasileira de Sinais — Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, para viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III — atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV — atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V — prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010).

Assim se faz necessário a proposta para a criação de um novo cargo que atenda a demanda dos professores surdos, para esses poderem se aperfeiçoar. Tendo em vista que o cargo de intérprete e de assessor textual competem funções diferentes e demandas diferentes. Ao Assessor Textual também deve ser exigido formação mais elevada, com no mínimo formação no Ensino Superior. A discussão foi pensada com base nos profissionais que estão se formando no Bacharelado em Letras Libras, pensando que esse curso possa vir futuramente formar pessoas aptas ao cargo.

A assessoria textual que é uma atividade muito importante para os professores surdos e/ou acadêmicos surdos (surdos que estão realizando cursos de formação superior) para que eles consigam a desenvolver seus textos com construção de palavras e relacionado com as frases e os conceitos, desenvolvendo assim textos com qualidade e assim produzindo textos com a sua própria marca cultural e linguística. Sendo que o apoio de um profissional qualificado pode resultar na construção textual que leva a um texto mais claro, objetivo, mas que mantenha a marca surda e não se submeta totalmente às regras gramaticais normativas da língua escrita ouvinte. É importante ter tradução dos conceitos dos autores para entendimento dos professores surdos e para isso se faz necessário um trabalho de assessoria qualificado.

### **Fechando com a narrativa de uma professora surda**

Com o presente estudo, foi possível perceber o espaço de produções acadêmicas dos professores surdos no ensino, pesquisa e extensão, como eles entram na luta pelos seus direitos com relação ao direito de uma linguística própria, de seus saberes, de seus discursos, da sua intelectualidade surda, para poder ter respeito por parte da comunidade ouvinte. O sofrimento em sempre estar mostrando a sua diferença e não



a sua deficiência para o que os ouvintes possam compreender a nossa língua que nós como professores e pesquisadores somos constituídos.

Por esses motivos, o presente trabalho pode contribuir de forma mais ativa com a vontade de saber para futuras pesquisas em visibilizar a inserção de professores surdos na produção acadêmica efetivamente, de modo que os mesmos possam competir com equidade na sociedade ouvinte. Sendo que a Lei ainda não deixa claro que língua portuguesa na modalidade escrita é realizada de uma forma diferente de estrutura e de regras para os surdos. Não temos o objetivo de criar uma fissura entre ouvintes e surdos, mas sim colocar uma bandeira branca de paz, para que as pessoas surdas possam entender as dificuldades que enfrentam os surdos dentro das IES, nas palavras da primeira autora: *pois sofremos com limitações impostas, e por isso ficamos dependendo dos ouvintes, que se encontram em vantagem por acessarem com a nossa segunda língua de forma fluente tanto na escrita quanto na leitura, pois o ouvinte tem a escrita conforme a sua oralidade.*

Desse modo, apresentamos a importância dos órgãos governamentais em reformular a Lei n.º 10.436 de 2002 com relação ao parágrafo único: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Pois, com a lei escrita dessa forma, a sociedade ouvinte entende que os surdos dominam a escrita da língua portuguesa do mesmo modo que os ouvintes. Pois, no Ensino Superior há esse tripé - ensino, pesquisa e extensão - logo a produção dos professores surdos nessas outras áreas também precisa ser revista e pensada com relação à acessibilidade dos professores surdos em IES. Compreendemos que os professores surdos conseguem entender a Língua de Sinais, no seu sentido dentro do próprio discurso acadêmico e cultural, e suas críticas interna e externamente como envolvimento no ensino, pesquisa e extensão e no movimento político da comunidade surda.

Das narrativas dos professores surdos entrevistados com a narrativa da primeira autora do presente estudo, demonstra de forma impactante os desafios enfrentados pelas pessoas surdas no que tange o mundo acadêmico, bem como os movimentos políticos que precisamos fazer diariamente.

Por isso, a capa artística da dissertação escrita pela primeira autora, apresenta visualmente a equidade necessária para a inclusão dos professores surdos, em IES, no que se refere também a pesquisa e extensão para além do ensino em Libras. A capa ilustra três professores - um ouvinte, um surdo com fluência em língua portuguesa escrita e um surdo com fluência em Libras - e se inspira na imagem abaixo, a qual apresenta a diferença entre igualdade, equidade e liberdade.



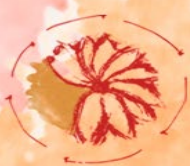


Figura 1 – Capa da Dissertação



Fonte: Kist (2020).

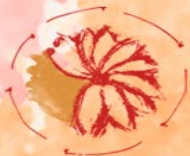
Pensamos que a equidade esteja relacionada ao uso da modalidade de Língua Brasileira de Sinais na sua forma filmada e a escrita diferenciada para poderem ser expostas em nossos projetos de pesquisa e produções acadêmicas. Acreditamos que é viável e significaria uma conquista para a comunidade surda, mas precisa ser construída em conjunto com os ouvintes. E talvez a liberdade, tanto de surdos quanto de ouvintes, dependa de um mundo mais empático.

## Referências

ANDRADE, Sandra. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil03/\\_ato2004/2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2004/2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. Decreto n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 23 dez. 2019.



BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso em: 23 dez. 2019.

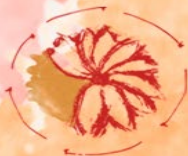
BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 23 dez. 2019.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

KIST, Karoline. **Narrativas de professores surdos do ensino superior sobre os processos de produção acadêmica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020.

REICHERT, André Ribeiro. Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas. In: PERLIN, Gladis T. T.; STUMPF, Marianne (org.). **Intérpretes, surdos e negociações culturais**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

REIS, Flaviane. **A docência na Educação Superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos**. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.



## O CORPO ESCOLARIZADO: ENTRE BIOPOLÍTICAS PARA A DIVERSIDADE LGBTI+ E A POTÊNCIA AFIRMATIVA DA DIFERENÇA

Thais Adriane Vieira de Matos<sup>1</sup>

Cláudia Madruga Cunha<sup>2</sup>

### Grupo de Trabalho: 3. Diferenças e Inclusão

Esta pesquisa de doutorado, apresentada aqui ainda em desenvolvimento, aponta ao por vir, emoções por vir, corporeidades por vir, relações por vir, não se assenta no já dado e, muito menos, em expectativas já postas. Tencionando o par poder e resistência que na teoria foucaultiana é inseparável, o que se traz para o debate pontualmente resiste aos arranjos biopolíticos de controle e autoregulação e é o que denominados como *lugar~corpo infantil*. Trata-se, esse lugar, de um modo subjetivo de pertença, uma micropolítica que se atravessa no plano de um capitalismo neoliberal junto às chamadas correntes progressistas, forças que se instalam na escola básica e demandam políticas públicas e modos de resistência vindos das minorias de gênero e sexuais, mecanismos que desde a infância no contexto escolar entre outros, buscam o governo da população LGBTI+<sup>3</sup> inaugurando formas outras de captura desses corpos. Ao problematizarmos esse *lugar~corpo infantil* como uma instância que se desenha entre saberes e poderes que permeiam o ambiente escolar, buscamos as possibilidades de uma *educação menor*, numa prática experimental que lança mão de certos encaminhamentos metodológicos que objetivam a percepção de si no ensino da Educação Física escolar.

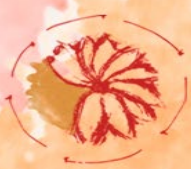
A estética e a ética que compõe esse objeto do pesquisar é traçada em meio à trinca Foucault~Deleuze~Guattari, reverberando nos Estudos de Gênero pós-estruturalistas e nas teorias feministas inspiradas pelas mesmas marés nietzschianas e espinosistas. Michel Foucault manifestou a metáfora da *Cidade do Sol* em comparação ao corpo (2013), que este seria em sua materialidade o lugar da única utopia possível em *Les corps utopique, les heterotopies*<sup>4</sup>, uma ocupação de espaço na qual *saber* possui uma forma nos modos como alcança ser uma prática, ao passo que, *poder* é uma força que atua entre outras forças. Sendo assim, ao nos chamar atenção para a existência

1 Universidade Federal do Paraná, Doutorado em Educação, Pesquisadora PROEX/CAPES, thaisadrianematos@gmail.com.

2 Universidade Federal do Paraná, Professora orientadora PPG, cmadrugacunha@gmail.com.

3 Essa sigla possui inúmeras formas de se apresentar ao buscar representar as mais variadas identidades de gênero e orientações sexuais. Aqui optei por esse formato entendendo politicamente suas limitações já que existem outras maneiras de representar, nomear e expressar a identificação ou não identificação com o gênero de viés binário e com as práticas sexuais heteronormativas, entretanto, ressalto que toda forma de identificação estabelece seus limites, zonas de exclusão e de delimitação de características identitárias que serão questionadas pela teoria *queer* e pelos Estudos de Gênero pós-críticos.

4 No português *O corpo utópico, as heterotopias* é uma obra bilíngue que reuniu a transcrição de duas conferências radiofônicas proferidas pelo Foucault em 1966, além de um posfácio escrito por Daniel Defert que foi o grande amor de Michel Foucault.



de sobreposições que se referem ao saber e o tornam uma disputa constante entre enunciados discursivos e visuais e, ao entender que o poder é a práticas das forças e a estratégia das forças, Foucault (2014) abre espaço para o sujeito múltiplo, simultaneamente, ativo e passivo em relação ao contexto que o cerca.

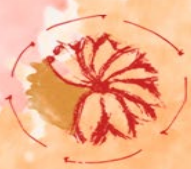
A análise deste contexto por narrativas, discursos, expressões visuais e subjetividades proposta por Michel Foucault, será posteriormente desdobrada na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, quando esses, por sua vez, propuseram uma metodologia rizomática, que faz uso da cartografia visando acompanhar os movimentos das práticas de saber-poder subjetivas e objetivas que configuram redes microscópicas e operatórias, atuando sobre o corpo escolarizado e o ensino da Educação Física. Tais redes de saber-poder são adequadas por Deleuze e Guattari na passagem de uma micropolítica do poder para uma micropolítica do desejo, dos modos de subjetivação e de agenciamentos que atuam sobre o corpo desde a infância.

A fim de cartografar e analisar os modos de produção de subjetivação, de assujeitamento ou de agenciamento dos modos de ser, desejar enquanto querer e de exercício do poder, encontramos no livro *Mil platôs v. 1* o rizoma de Deleuze e Guattari (1995), como um mapa dinâmico que localiza caminhos, linhas e vetores percorridos pelo objeto de pesquisa, que aqui seria a potência do corpo infantil, sugerindo uma microanálise do real ou um *saber menor*, saber com o qual uma professora torna-se pesquisadora da própria prática e escolhe não subir ao altar da “consciência” de onde poderia se proteger e olhar para “baixo” numa analítica que julga a realidade a partir de um único prisma centralizador.

O entendimento que buscamos para fins de provocar a criação de novos saberes, no sentido rizomático, sobre o *lugar~corpo infantil* nos conduz a questão: “O que pode o corpo?” pergunta de Espinosa, retomada por Deleuze (2002) e por inúmeras leitoras<sup>5</sup> (MOSSI, 2015; ÁVILA; FERLA, 2017). Esta questão fundamental sobre o corpo, que o prioriza, perante a consciência, dá ao corpo não o sinônimo de poder, mas de potência, qualidade do que pode vir a se tornar, modificando-se potencialmente, induz a pensar no sujeito que se percebe e se autocria, a partir de seus afetos. O que nos conduz a outra questão: Pode o ensino e as práticas da Educação Física escolar colaborarem para uma formação que dinamize as potências dos corpos infantis ao invés de docilizá-los? Perguntando-nos como essas práticas de ensino podem contribuir para romper com um *lugar~corpo infantil* pré-disposto ou pressuposto na escola, nos documentos que regem a gestão escolar, nas políticas que atravessam o currículo e a docência, reproduzindo o que vem da representação de uma ordem de mundo imposta, que adapta corpos à comportamentos socialmente pretendidos.

No momento atual os procedimentos de uma pesquisa rizoma vão aos poucos se delineando por meio de linhas que ora se sobrepõem e ora se bifurcam e multiplicam, na tentativa de estabelecer um lugar de percepção sobre as condições de saber – discursos, expressões e visibilidades, e de poder – forças, biopolíticas e vetores, sobre os modos com os quais se instalam micropolíticas que perpassam e constituem o ambiente escolar demandando às corporeidades infantis uma escolarização específica, disposta na Educação Física enquanto componente curricular. O objetivo desta problematização está em favorecer a construção de outras possibilidades de ação sobre o trânsito

5 Minha escrita no feminino tem que ver com trazer as vozes das mulheres trans ou cis para o centro do debate acadêmico, numa escolha linguística que é também política, ética e estética.



das corporeidades infantis na escola, ao sugerir a criação de planos de ensino e de significação orientados por uma *pedagogia da diferença*.

### O plano rizomático

Michel Foucault (2010) que modificou a forma como se entendiam as relações de poder na sociedade, apontando que estas não se dão verticalmente, mas espriam-se num exercício micropolítico e capilar dos poderes. Já no início de seus escritos, na *História da loucura* de 1961, tratou dos temas que perpassam os efeitos negativos de saber-poder e, mais adiante, em *Vigiar e punir* de 1975, Foucault deu atenção às práticas do poder quando colocou questões dirigidas às resistências e a positividade das contracondutas; em um terceiro momento de sua obra, passou a problematizar a *estética da existência* e o *cuidado de si*. Estes últimos temas nos interessam, sobretudo, pois tratam de processos particulares ou de modos singulares de existir, menores por assim dizer, que não se enquadrariam, por exemplo, em metanarrativas de representação da infância ou das corporeidades infantis.

Os posicionamentos analíticos instaurados por Foucault apresentam-se como importantes ferramentas para pensar em uma subversão da representação vindas dos processos molares e moleculares da atualidade em nossa sociedade neoliberal, que se impõe ao corpo infantil escolarizado. Representação que opera na subjetivação dos corpos infantis através de forças que nos interessa localizar, pontuando ideias humanistas retrógradas que se ancoram na perspectiva iluminista e na sua promessa de liberdade ligada a uma lógica de exercício de poder que se quer libertária e salvacionista. Essa questão é transpassada por outra que tratamos quanto à legitimidade da Educação Física escolar diante das ciências humanas e não das ciências biológicas integrando a área da saúde, pois compete a este componente curricular produzir saberes pedagógicos próprios no sentido de uma ética do conhecimento escolar que é corporal. O que Adriane Terra Alves (2009) chama de posicionar-se no mundo:

A estética da existência envolve esse êthos, a maneira pela qual temos a possibilidade de fazer de nossa vida uma obra de arte. Promover, construir, moldar novas formas de subjetividades. Recusar o desenho da individualidade oferecido a nós. Capacitarmo-nos para, habilmente, resistirmos à comodidade de permanecermos na condição de menoridade. (p. 12)

Nesse sentido, quando se entende que a linguagem é estruturada por dualismos que remetem a uma racionalidade cartesiana e que as regras e normas linguísticas são tomadas ainda como algo superior, mais legítimo que a fala, não é de se estranhar encontrarmos com prerrogativas particulares que entendem a cultura corporal de movimento como parte do senso comum. E mais, que ignoram o fato de que o corpo fala, expressando entendimentos~emoções e criando linhas de fuga frente aos saberes e poderes já instituídos, porém ficando em último plano nas práticas da escolarização quando o trabalho com o acervo cultural próprio das corporeidades infantis, que micropoliticamente resiste, é desqualificado em sua subjetividade imanente.

Uma proposta de estudo envolve quem a coloca e é também um projeto de vida, que visa alcançar sendo corpo em constante transformação. Trata-se de sensivelmente perceber, ponderar, vibrar, cantar, chorar e/ou gargalhar no ambiente escolar. Conduzir



uma prática sensível que contribui com fechar os olhos e voltar a pisar na terra forte e gentilmente, descalça pisar o chão, tirar o tênis, sentir o solo com a pele do pé, pode ser um jeito de ministrar uma aula na qual se leva menos a sério determinadas atividades formais e se investe em acionar emoções simples, singelas, mas potentes no que se refere ao autoconhecimento. Assim, investimos numa microanálise que consiga deslocar o *lugar~corpo infantil* predefinido, predeterminado politicamente e pedagogicamente, para às *potências do corpo infantil escolarizado*, e tal movimento é buscado na revisão do *corpus* teórico da Filosofia da Diferença de Foucault~Deleuze~Guattari junto com os Estudos de Gênero pós-estruturalistas e a teoria *queer* em Judith Butler e Paul B. Preciado.

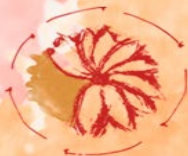
### O arranjo rizomático e/ou os movimentos da cartografia

Num primeiro momento estamos nos detendo em analisar o *corpus* teórico investigando um *pensar do corpo*; buscamos as micropolíticas que mapeiam o lugar do corpo infantil na escolarização, a partir da condensação das ideias sobre o corpo presentes na obra de parceria entre Gilles Deleuze e Félix Guattari, no *O Anti-édipo* e no *Mil platôs v. 3*, bem como no *Espinoso e o problema da expressão* de Deleuze.

Em um segundo momento, o estudo abarca o *corpus* documental, para fins de traçar um paralelo entre a obra de Foucault, Deleuze e de Guattari, tendo por linha condutora a questão da *política do corpo*, a qual apresenta um jogo de relações de poder e de resistência baseado nas performatividades que devem ser colocadas em prática também pelo corpo infantil escolarizado. Tal jogo está presente nos discursos conservadores que desde sempre criaram e procuraram manter as desigualdades sobre as experiências de vida da população LGBTI+ e que, no entanto, a partir da década de 1990 esses enunciados passaram a sustentar as iniciativas progressistas na tentativa de valorizar as “diferenças” quando se trata de chamada diversidade de gênero e sexual, mantendo o fator de hierarquização e subordinação implícito nessa lógica identitária. Articulado tudo isso ao que advém dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para o ensino da Educação Física e da recente Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nesse mesmo recorte de componente específico.

É preciso retomar o que disse Michel Foucault (2010) quando apresentou o acoplamento do exercício do poder disciplinar e soberano que vigorava até o século XVIII como um biopoder; em outras palavras, como um fenômeno contemporâneo que possui linhas muito sutis que remontam o passado, o que chamou de estatização do biológico. São nuances instauradas no século XIX, que nos interferem até hoje, nos nossos modos de viver ou morrer “[...] não são desses fenômenos naturais, imediatos, de certo modo originais ou radicais, que se localizam fora do campo do poder político.” (FOUCAULT, 2010, p. 202). Assim, os modos de vida de cada população passam a ser de interesse do Estado, que vai agir em prol de uma regulamentação da existência.

Não é exatamente com a sociedade que se lida nessa nova tecnologia de poder (ou, enfim, com o corpo social tal como o definem os juristas); não é tampouco com o indivíduo-corpo. É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de “população”. A biopolítica lida com a população, e a população como problema



político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder. (FOUCAULT, 2010, p. 206).

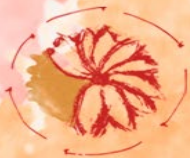
Já Deleuze (2017) ao retomar a ética de Espinosa aterra transcendententes caros as metanarrativas das ciências humanas, o que permite questionar o dualismo cartesiano entre o saber racional e um “não” saber da ordem do corpóreo, sustentado por um modelo tradicional de educação, pois “[...] a potência de pensar, da qual todas as ideias participam, não é superior a uma potência de existir e de agir, da qual todas as coisas participam” (ESPINOSA *apud* DELEUZE, 2017, p. 94). Interpela-nos que sejam nos modos de expressão que estão localizados os não captamentos, as linhas de fuga, os desvios aprendidos por um *saber do corpo* que passa por um poder de autoafirmação e de subjetivação inédito, imprevisto, em devir. O que nos parece ter certa afinidade com autogovernamento sugerido por Foucault (2008) no sentido de uma contraconduta que parte da estética da existência e do cuidado de si.

Desenhando as linhas que se ramificam nesta análise do *lugar~corpo infantil*, apostamos na ideia de que contra o biopoder que se exerce sobre as populações marginalizadas com base nas dissidências de gênero/ou de sexualidade é preciso utilizar-se de um poder que se faz no nível e no sentido da ética espinosista numa potência individual, em posse de saberes como os que nos são oferecidos pelas epistemologias feministas, pelos Estudos de Gênero pós-estruturalistas e pela teoria *queer*. Já que valores morais postos nas ciências humanas como bondade, caridade, respeito e tolerância seguem uma ordem racional cartesiana que não concede poder algum ao corpo, esse é passivo as vontades de uma “mente soberana” e, nesse caso, estaríamos fadadas apenas a sofrer punições e sanções sem produzir ou provocar deslocamentos subversivos na lógica identitária e de generificação dos corpos escolarizados. Para Deleuze (2017) a teoria de Espinosa coloca na substância os atributos e suas respectivas potências que só se expressam existindo no corpo e não no discurso. Como disse Paul Preciado:

O sistema sexo/gênero, ao contrário, mesmo quando seu caráter histórico não natural e construído tenha sido posto amplamente em evidência durante os anos oitenta e noventa, continua sendo descrito como uma estrutura estável, resistente à mudança e às transformações. Por isso, o sexo pode aparecer como o último resquício da natureza, depois das tecnologias terem cumprido seu trabalho de construção do corpo. (PRECIADO, 2017, p. 147).

Tal controle sobre o corpo que é reconduzido na escolarização é *anatomopolítico*<sup>6</sup>, na intenção de disciplinar e docilizar o individual, mas se modifica e passa no início do século XIX a ser exercido não somente sobre o corpo individual, mas também sobre o corpo populacional, as fobias em relação ao gênero e à sexualidade, quando supõe uma “verdade” sobre o sexo, deseja por fim não abrir brechas aparentes para desvios do encadeamento heterocentrado, num apelo constante a ordem de uma suposta “natureza” generificada.

6 Esse conceito foucaultiano tem que ver com o exercício de poder individualizado e exercido predominantemente até o século XVIII, quando as instituições como, por exemplo, as prisões põem em ação estratégias individuais dirigidas ao controle e docilização dos corpos, para aprofundamento do tema ver a obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault.



Neste terceiro e último percurso remontamos a análise do *corpus* narrativo e investimos em um aparato empírico, que ousará descrever narrativas, discursos e memórias de estudantes em formação na área da Educação Física, preferencialmente os que estão atuando em espaços de residência pedagógica e/ou estágio obrigatório do curso de licenciatura da Universidade Federal do Paraná. Contando com um questionário como instrumento de análise pretendemos investigar os saberes e poderes que atravessam a construção subjetiva destes estudantes, no intuito de entender quais estratégias pedagógicas elas/es acessam quando se trata da docência em Educação Física e dos modos do fazer docente que não ignoram a generificação dos corpos infantis escolarizados. Num desfecho genealógico provisório, esta cartografia ou pesquisa rizoma dispõe de três movimentos, linhas que se constituem por meio de um diálogo entre a Filosofia da Diferença de Foucault~Deleuze~Guattari, os Estudos de Gênero pós-críticos e a teoria *queer*.

### **Desdobrando o diálogo com os Estudos de Gênero**

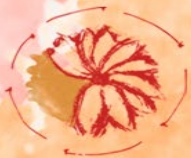
Quando falamos a partir de Judith Butler (2016) do gênero enquanto um imperativo compulsório e binário, entendemos que as corporeidades desde muito cedo em sua socialização com a instituição familiar e, posteriormente, escolar vão sendo conduzidas a assumir e encarnar determinados discursos e gestos performativos em quadros bem definidos que se repetem constantemente indicando o que seria próprio do feminino ou do masculino e que desse quadro não devem desviar quando mais adiante assumirem ou não sua orientação sexual, pois a heteronorma é indissociável dos critérios dessa matriz de inteligibilidade (2016) ensinada em nossa cultura num encadeamento entre *sexo-gênero-desejo* que autores da teoria *queer* como Paul B. Preciado (2017) e Sam Bourcier (2022) chamam de heterocentrado.

Para a infância constitui-se certo mundo no qual se enquadram as crianças. Trata-se de cuidados dos mais variados modos, como por exemplo, preservem-lhes numa sexualidade diferenciada; impedirem de trabalharem – embora contemporaneamente, existam trabalhos infantis que sejam permitidos, tais como em telenovelas – sob o saber de que tal ato compromete seu desenvolvimento; devem aprender determinados saberes nas idades cabíveis; entre outros. Por que se edifica esse mundo infantil? Por que se deve obter cuidado para com elas? Ora, as crianças são vistas como o futuro da população e, assim, visa-se protegê-las a fim de trabalhar sobre elas a ponto de constituí-las como povo por vir. (OLIVEIRA; HEUSER, 2017, p. 232).

Aponta-se a noção de infância fabricada, não meramente espontânea, assim como o processo de generificação do *lugar~corpo infantil*. Não se quer aqui rever conceitual e historicamente as noções de infância e de escola, já que esses são territórios epistemológicos próprios e vastos que podem exigir a dedicação de uma vida de trabalho de investigação e reelaboração, atentas pontualmente à noção de corpo e de generificação do mesmo, que permeia a constituição de matrizes curriculares e políticas públicas de inclusão escolar da população enquadrada como diversa em termos de gênero e de sexualidade.

O objeto deste estudo se relaciona com o ambiente escolar e com as políticas públicas educacionais de inclusão da população LGBTI+, o que nos leva a buscar





especificamente estudantes que pretendem exercer a docência na educação básica, e mais, que já estejam em contato com essa realidade. Diferentemente da formação docente em Pedagogia, em que se percebe uma maioria de mulheres, pois a “[...] figura da professora mulher cotidianamente é tratada com naturalidade” (SILVA; SCHERER; DAL’IGNA, 2019, p. 127), a licenciatura em Educação Física costuma receber alunos e alunas de maneira mais equânime, não passando pelo processo de feminização da docência mencionado pelas autoras.

A linha que agrega as demais nesta cartografia é tramada pela concepção de Corpo sem Órgãos – CsO, proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012), e pela obra *Espinosa e o problema da expressão* (2017) escrita apenas por Deleuze. O tema do corpo, desdobrado das contribuições desses filósofos pós-estruturalistas, é composto de possibilidades abertas e indefinidas, ninguém nasce sabendo o que pode vir a se tornar. No que tange o conceito de biopolítica de Foucault (2015), podemos dizer que é bastante próximo à noção de micropolítica de Deleuze e Guattari, conceito esse que ao ser associado ao CsO pode indicar saídas práticas para a produção de si. Em outras palavras aproximamos estes teóricos para encontrar saídas para uma autoprodução de si, da própria corporeidade, algo que escape aos desígnios de subjetivação impostos por biopolíticas e/ou micropolíticas, em torno dos gêneros e das sexualidades lidas como não normativas.

Na sequência destes autores trazemos Judith Butler (2016), filósofa responsável pela guinada epistemológica sofrida pelas teorias de gênero na década de 1990, quando aproxima o gênero do conceito de performatividade. Esta aproximação se dá através de uma análise apurada dos discursos acerca do gênero, o que aponta para o viés binário que perpassa estes discursos, distanciando a concepção de gênero como natural, assim o corpo vai ganhando tom de natureza conforme a expectativa social sobre sua interpretação e performatividade pode ser ou não gradualmente cumprida, em termos de cisgeneridade e de heterossexualidade, com códigos de uma matriz de inteligibilidade previamente generificada. Logo após, vem Preciado (2017) autor responsável por retomar o corpo nas teorias de gênero contemporâneas – fonte da única utopia possível para Michel Foucault (2013), já que o exercício do poder é capilar e microscópico e está sempre exposto aos processos de resistência, Preciado dirá, a partir de Foucault, que o poder “[...] circula em cada nível da sociedade (do nível abstrato do Estado ao da corporalidade)”, (2017, p. 156), por isso:

Se os discursos das ciências naturais e das ciências humanas continuam carregados de corpo/espírito, natureza/tecnologia, enquanto os sistemas biológicos de comunicação provaram funcionar com lógicas que escapam a tal metafísica da matéria, é porque esses binarismos reforçam a estigmatização política de determinados grupos (as mulheres, os não brancos, as *queers*, os incapacitados, os doentes...) e permitem que eles sejam sistematicamente impedidos de acessar as tecnologias textuais, discursivas, corporais etc. que os produzem e os objetivam. Afinal, o movimento mais sofisticado da tecnologia consiste em se apresentar exatamente como “natureza”. (PRECIADO, 2017, p. 168).

Atentas aos processos de fabricação intencional e dicotomicamente dirigidos aos corpos em sociedade, incluindo o *lugar~corpo infantil* escolarizado. Uma Educação



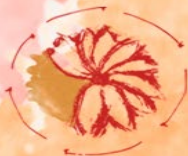
Física escolar *menor*<sup>7</sup> como diria Gilles Deleuze, pensada também com o apoio de entrevistas narrativas feitas por meio de um questionário disponibilizado remotamente para um grupo definido de estudantes em formação inicial e estágio de docência nessa área do conhecimento, bem como analisando as diretrizes curriculares oficiais, além das principais orientações metodológicas e pedagógicas desse componente curricular da educação básica, para, por fim, propor pensar a dimensão ética~estética das corporeidades infantis, pois Santiago Pich e Norma Beatriz Rodrigues (2014) ao realizarem uma genealogia dos estudos na área da Educação Física produzidos no Brasil e na Argentina cujo referencial teórico principal é a obra de Michel Foucault, discutem sobretudo os exercícios do poder disciplinar e não do biopoder.

Resumidamente, existem linhas que correspondem a momentos e movimentos de análise, que organizam essa pesquisa que faz uso da metodologia da cartografia, são perspectivas que se entrecruzam e se sobrepõe para fins compor uma análise teórica do tema. Tais linhas estão sendo organizadas por nós, mais ou menos assim: *corpus teórico* que possui como ponto de partida a noção conceitual de corpo em Deleuze e Guattari (2012; 2011) e apenas Deleuze (2017); *corpus documental* acerca das biopolíticas de inclusão da diversidade de gênero e sexual e, por fim, *corpus narrativo* no que tange as metodologias de ensino da Educação Física escolar nas memórias de discentes em formação inicial.

## Referências

- ALVES, Adriane Terra. **A estética da existência segundo Michel Foucault**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte) – Universidade Federal de Ouro Preto, 2009.
- ÁVILA, Mayna Yaçanã Borges de; FERLA, Alcindo Antônio. O que pode o corpo? Corpografias de resistência. **Revista Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 731-748, 2017.
- BOURCIER, Sam. **Queer Zones** v. 1. Trad. de Henrique Provinzano Amaral e Thiago Mattos. São Paulo: N-1 edições, 2022.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. de Renato Aguiar. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Trad. de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Espinosa e o problema da expressão**. Trad. do GT Deleuze – 12; coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, v. 1, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

<sup>7</sup> Para maiores informações ver a obra *Kafta para uma literatura menor* de Gilles Deleuze e Félix Guattari.



\_\_\_\_\_. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Trad. de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnick. 2. ed. São Paulo: Editora 34, v. 3, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população.** Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade.** Trad. de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **O corpo utópico, as heterotopias.** Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** 24. ed. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

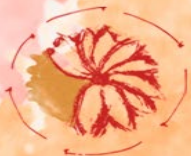
MOSSI, Cristian Poletti. Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo? **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1541-1552, 2015.

OLIVEIRA, Eduardo Alexandre Santos de; HEUSER, Ester Maria Dreher. O investimento biopolítico da infância por meio do dispositivo de infantilidade, segundo Corazza: conexões com o pensamento foucaultiano. **Dossiê biopolítica,** Kalagatos, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 231-248, 2017.

PICH, Santiago; RODRIGUES, Norma Beatriz. Los cuerpos de Foucault : una genealogia de los estudios foucaultianos en el campo académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 28, n. 3, p.453-467, 2014.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual.** Trad. de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2017.

SILVA, Miriã Zimmermann da; SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Docência, amor e gênero em pesquisas brasileiras do século XXI: implicações curriculares. **Série-Estudos.** Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 123-144, 2019.



Evento híbrido

III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

# GT: 4. Currículo, espaço e tempo



## A BNCC: UMA BIOPOLÍTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Tainá Griep Maronn<sup>1</sup>

Neusete Machado Rigo<sup>2</sup>

### Grupo de Trabalho: 4. Currículo, espaço e tempo

**Resumo:** O presente trabalho decorre de um recorte de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Ciências – UFFS/Cerro Largo/RS. Tem como objetivo geral investigar a abordagem sobre corpo e sexualidade no Ensino Fundamental, especialmente sua relação com o Ensino de Ciências. A noção de corpo e de sexualidade no currículo escolar, geralmente, é vista somente pelo viés biológico, focando somente no conhecimento científico. Porém, o estudo parte do pressuposto de que o corpo não é somente biológico, mas uma construção social e cultural. Assim, busca-se problematizar as abordagens sobre o corpo e sexualidade no Ensino de Ciências na BNCC, tomando-a como uma política curricular imbricada em construções discursivas que a situa como uma biopolítica, impulsionada pela previsão de “competências e habilidades”, principalmente, as quais subjetivam tanto alunos quanto de professores. As questões que guiaram as análises foram: que saberes a BNCC desenvolve sobre corpo e sexualidade? Que discursos operam verdades sobre o corpo e sexualidade na BNCC? Que sujeito poderá ser produzido a partir desses discursos? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, que utiliza os conceitos foucaultianos *discurso* e *biopolítica* como ferramentas teórico-metodológicas. Os discursos são práticas que produzem sujeitos, e a biopolítica um conjunto de estratégias do poder para controlar a vida coletiva. O *corpus* de análise foram os objetos de conhecimento e as habilidades previstas na BNCC, na organização do 1º ao 9º ano, na unidade temática Vida e evolução, da área de Ciências da Natureza. Como resultado, destaca-se a predominância de discursos biológicos e, discretamente, possibilidades de abordagens do corpo e da sexualidade sob aspectos sociais e culturais, os quais são pertinentes para os adolescentes lidarem com problemáticas que os envolvem acerca de diferentes formas de vida que podem ser protagonizadas na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino Fundamental. Corpo. Sexualidade.

### 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo realizado na BNCC (BRASIL, 2018), considerando-a como uma política curricular que opera uma biopolítica que governa uma população, ou seja, alunos e professores na constituição do currículo escolar no ensino fundamental. A BNCC é um documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Constitui-se, portanto, como um poderoso instrumento que aglutina as

1 Mestra do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências - PPGEC/UFFS, taina.maronn7@gmail.com.

2 Orientadora. Doutora em educação. Docente no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Ciências – PPGEC/UFFS, e-mail: neusetarigo@gmail.com.



políticas educacionais nacionais, desde a formação dos professores<sup>3</sup> até os livros didáticos (PNLD).

Na BNCC encontramos a organização do ensino na educação básica, envolvendo princípios e fundamentos que desencadeiam competências gerais nos níveis de ensino e específicas a cada área de conhecimento e componente curricular, além das unidades, dos objetos de ensino e as habilidades que os alunos devem atingir após o desenvolvimento do processo didático-pedagógico.

De maneira geral pode-se dizer que é um documento que alinha as demais políticas, enredando a todos que acabam cerceados a seguir a normativa, afinal, posta a exigência normativa nacional, os sistemas de ensino passaram a reorganizar suas propostas sob este referencial.

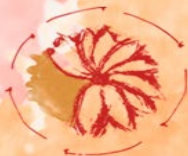
Partimos do pressuposto da BNCC como uma biopolítica que governa estudantes e professores em relação ao que se aprende e o que se ensina. O conceito biopolítica que trazemos neste texto situa-se nos estudos foucaultianos, como um tipo de poder que se transforma a partir do século XIX, que não mais se atém exclusivamente ao governo de indivíduos, mas também “ao conjunto de seres vivos que compõem a população” (REVEL, 2011, p. 24). A biopolítica formula-se como um conjunto de biopoderes que atuam sobre a população para fazer a gestão da sua vida: da saúde, da sexualidade, da higiene, etc. e aqui, ela age sobre a educação. Essa gestão sobre a vida, de cuidado e de controle está interessada na vida produtiva para “assegurar uma melhor gestão da força de trabalho” (REVEL, 2011, p. 25).

Como uma biopolítica, a BNCC constrói discursos sobre a sexualidade, sobre o corpo e sobre gênero, os quais se associam a outros, provenientes de diversos lugares, que vão pouco a pouco subjetivando os adolescentes a conduzirem formas de governamento sobre si. Ou seja, os saberes e poderes que se articulam na escola, atravessados também pela moral e a religiosidade, produzem discursos tomados como verdadeiros. Que discursos são estes? Que verdades a BNCC produz sobre corpo, gênero e sexualidade? Que sujeito poderá ser produzido a partir desses discursos?

Esse poder/saber presente no currículo é que nos interessa aqui neste artigo. O poder disciplinar – sobre o indivíduo – presente na instituição escolar se articula com um poder que age sobre o corpo social, ou seja, sobre uma população, por isso tomamos a BNCC como instrumento de uma biopolítica voltada à população escolar. Assim, este estudo tem como objetivo problematizar a proposta de currículo que a BNCC contém. A pergunta que nos guia para esta discussão é: como a abordagem sobre corpo, gênero e sexualidade proposta na área de Ciências da Natureza pode estar conduzindo os modos como os adolescentes e jovens conduzem suas vidas?

O artigo está organizado com uma parte inicial que discute a BNCC como política curricular, sob a compreensão de que faz parte de uma biopolítica, e na segunda parte, analisa a BNCC no ensino fundamental, no Ensino de Ciências, para problematizar a abordagem (ou não abordagem) do corpo, gênero e sexualidade como objetos de conhecimentos inseridos na dimensão biológica e sociocultural.

3 A partir da aprovação da BNCC, em 2018, a formação de professores – inicial e continuada – passou a ser orientada por uma Base Nacional Comum - BNC-Formação, instituída pela Resolução N° 2/2019 para a formação inicial e pela Resolução N° 1/2020 para a formação continuada de professores.



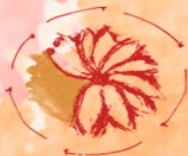
## 2 UMA POLÍTICA CURRICULAR: UMA BIOPOLÍTICA

As políticas educacionais decorrem da ação de um Governo em exercer um poder, e assim “regular e conduzir a vida dos estudantes, na lógica de determinar os conhecimentos que são necessários para os indivíduos conduzirem suas experiências de vida individuais dentro da coletividade social e serem inseridos na lógica da sociedade capitalista” (GERHARDT; SANTAIANA, 2019, p. 4). No entanto, tal intenção reguladora da vida dos estudantes não pode ser vista somente como obra de um poder que advém unicamente do Governo, enquanto instância administrativa, mas de um governo que se instaura na sociedade como um “governo” da população. Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 6) entendem “governo” como “o conjunto de ações de poder que visam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros”. Com isso, os autores diferenciam a ação do Governo em âmbito municipal, estadual ou federal, para governo como governo, ou seja, como a manifestação de um poder entendido como “uma ação sobre ações possíveis [...] na medida em que alguém coloca em funcionamento um poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem”. Assim, podemos entender o governo ou governo como uma “manifestação ‘visível’, ‘material’ do poder” (VEIGANETO; LOPES, 2011, p. 6), que age de modo disperso e microscopicamente, e se torna imperceptível, mas efetivo. Isso porque ele age por meio de práticas discursivas atuantes na sociedade, formadas por um conjunto de enunciados que acabam produzindo verdades responsáveis por subjetivar os sujeitos.

Neste sentido, a BNCC pode ser compreendida como uma estratégia de governo que impulsiona a escola, enquanto maquinaria de governo, a disciplinar e agir sobre os alunos e professores, sobre o que se reconhece como conhecimento para integrar o currículo escolar. Gerhardt e Santaiana (2019, p. 7) corroboram que “a vida e o corpo desses sujeitos escolares são alvo desse conjunto de estratégias que justificam a política pedagógica de estado que foi utilizada para constituir a terceira versão da BNCC”. Assim, podemos reconhecer que há relações de poder/saber que conduzem a vida da “população escolar”.

Tanto a BNCC quanto o currículo estão relacionados a “processos de regulação e governo da conduta humana” (SILVA, 2003, p.191), porque fazem parte de uma política que inclui a regulamentação e o controle sobre os processos de ensino conduzidos pelos professores para os alunos. As formas de governar estão relacionadas a saberes que determinam condutas para produzir um sujeito (SILVA, 2003), incluindo a BNCC como um dispositivo relacionado às intervenções do poder governamental.

Neste trabalho, discutimos a BNCC como instrumento de poder/saber a partir do conceito foucaultiano biopolítica. Para Foucault, a biopolítica é “a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas a população” (REVEL, 2005, p. 26). O filósofo apresenta o poder não como um poder de estado ou de dominação negativo, não “como uma entidade coerente, unitária e estável”, mas como “relações de poder”, ou seja, como “modos de ação complexos sobre a ação dos outros [...] que se exerce apenas sobre os sujeitos – individuais ou coletivos” (REVEL 2005, p. 120). Com seus estudos, Foucault nos explica que:



O poder, a partir do século XVII, organizou-se em torno à vida, sob duas formas principais que não são antitéticas, mas que estão atravessadas por uma relação de relações. Por um lado, as disciplinas, um anátomo-política do corpo humano. Elas têm como objeto o corpo individual, considerado como uma máquina. Por outro lado, a partir de meados do século XVIII, uma biopolítica da população do corpo-espécie. Seu objeto será o corpo vivente, suporte dos processos biológico (nascimento, mortalidade, saúde, duração da vida). (Grifos do autor. CASTRO, 2009, p. 57-58).

Disciplina e biopolítica constituem-se como táticas do poder que governam indivíduos e população. Diferentemente da disciplina, mas não se desfazendo dela, a biopolítica é considerada como uma tecnologia que não está preocupada com o corpo individual, mas sim com a vida, relacionada com os efeitos de massas próprios da população, e que tem como finalidade controlar essa população tendo em vista o equilíbrio global (FOUCAULT, 2005). Dessa maneira, a biopolítica não está relacionada a um corpo individual, mas sim a mecanismos globais, e tende a agir de modo a conseguir estados globais de equilíbrio, de regularidade, para, assim, “levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 2005, p. 294).

A biopolítica conduz a vida da população porque se preocupa com a vida, com a vida produtiva que cada sujeito ou população pode representar. Além disso, ela está interessada em reduzir os riscos sociais de doença, pobreza, violência capazes de vir em prejuízo à vida. A biopolítica está relacionada a “biopoderes locais - se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas” (REVEL, 2005, p. 26). Por isso a escola é um espaço potente e estratégico para o governo da população.

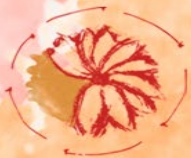
### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e utilizou a pesquisa documental para realizar uma análise sobre a terceira versão da BNCC (BRASIL, 2018), especificamente da área das Ciências da Natureza, abrangendo a disciplina de Ciências, no 8º ano do Ensino Fundamental, com foco nas temáticas sobre corpo, sexualidade e gênero. Esses temas são abordados somente na unidade temática “Vida Evolução”, indicados pelos objetos de conhecimento “Mecanismos Reprodutivos e Sexualidade”, e especificados em cinco habilidades. Para levantar os dados de análise, utilizamos os descritores “corpo”, “sexualidade” e “gênero”.

Percebemos, nesta busca, que, das cinco habilidades do 8º ano, quatro estão relacionadas especificamente ao corpo, abordando questões relativas aos processos reprodutivos, métodos contraceptivos, gravidez indesejada e Doenças Sexualmente Transmissíveis. Com relação à sexualidade foi encontrada apenas uma habilidade que discute essa temática, e aborda também as múltiplas perspectivas da sexualidade. Porém, em relação à utilização do descritor “gênero”, não foi encontrada nenhuma habilidade.

A análise da BNCC foi realizada com referência ao conceito de biopolítica, utilizando-a como uma ferramenta-teórico metodológica (FOUCAULT, 2005). Ou seja, foi analisado como o documento introduz ou não um poder/saber que acabará





governando os alunos e professores a tratar de determinada forma o corpo, o gênero e a sexualidade. Isso como efeito de um poder que define e institui o saber a ser trabalhado em sala de aula.

A biopolítica constitui-se a partir de certas práticas e áreas de intervenção de um poder relacionado a um saber/conhecimento, que acaba governando a população escolar, tanto os alunos quanto os professores. Além disso, a BNCC como biopolítica está relacionada a uma estratégia de governo, responsável por determinar maneiras de regulamentação nos processos educacionais, controlando, a partir de técnicas disciplinares, mecanismos de produção de saber e processos de subjetivações.

Assim, relacionando-se a uma prática discursiva que determina os conhecimentos e habilidades considerados imprescindíveis para cada etapa da Educação Básica, a biopolítica inclui um jogo de princípios que determinaram a escolha e exclusões de outros, desenvolvendo controle sobre os sujeitos de modo a regular suas vidas. É sobre estas questões de escolhas e exclusões que problematizamos os dados a seguir.

#### **4 UMA BIOPOLÍTICA QUE CONDUZ OS CORPOS, AS SEXUALIDADES E OS GÊNEROS**

A análise que apresentamos sobre a BNCC como instrumento da biopolítica relaciona-se ao controle alcançado através da forma como se dá o estudo sobre corpo, gênero e sexualidade. Por meio dela, os sujeitos estão sendo conduzidos e “verdades” sobre estas questões estão sendo determinadas. Isso porque, a BNCC funciona como reguladora da população escolar, determinando quais conhecimentos/saberes devem ser abordados nas escolas e, conseqüentemente, quais “verdades” serão produzidas para a população escolar.

Os resultados da análise sobre os documentos indicam a abordagem de corpo, sexualidade e gênero na disciplina de Ciências, no 8º ano do Ensino Fundamental, na unidade temática “Vida e Evolução”, e possuem como objetos de conhecimento “Mecanismos reprodutivos e sexualidade”.

Foram encontradas um total de cinco habilidades nesta unidade temática e, destas, quatro estão relacionadas ao corpo; somente uma habilidade discute sexualidade; e nenhuma trata da questão de gênero. No Quadro 1, apresentamos a unidade temática, os objetos de conhecimentos e habilidades previstas nos anos finais na disciplina de Ciências no 8º ano.



Quadro 1- BNCC: Área Ciências da Natureza – 8º ano

Unidade Temática	Objeto de conhecimento	Habilidade
Vida e Evolução	Mecanismos reprodutivos e sexualidade.	(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.
		(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).
		(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.
		(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Fonte: Autoras, 2023.

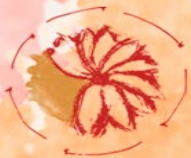
Predominantemente, os estudos propostos nas habilidades mencionadas no quadro anterior fixam saberes sobre o corpo, relacionando-o ao controle das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), gravidez indesejada e aos métodos contraceptivos. Nesse sentido, observamos uma biopolítica sobre a sexualidade que apresenta concepções relacionadas ao controle de condutas sexuais, com a finalidade de diminuir problemas de saúde pública, relacionados ao contágio e transmissão de DST e, também, aos indicadores de gravidez na adolescência (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019).

Podemos associar este foco no conhecimento como constituinte de uma biopolítica. A decisão tomada pela inclusão deste, de modo exclusivamente biologizante, corresponde a um tipo de poder que mantém o ensino fragmentado, fechado, isolado das multiplicidades inerentes ao conhecimento. Isso nos leva a questionar: por que o corpo é tratado desta forma? Por que ele não é situado na cultura e no social, embora se trate do EC? Que compreensão de corpo a escola acaba produzindo no aluno? Que tipo de aluno está sendo produzido nessa construção curricular?

Na proposta curricular que a BNCC apresenta, observa-se que o corpo e a sexualidade estão relacionados aos processos biológicos da população, representando um efeito de uma biopolítica preocupada com os riscos e os problemas que a sexualidade pode trazer à população. Neste sentido, desconsidera o fato de o corpo sexuado ser habitado por um sujeito que possui dimensões afetivas e emocionais.

A sexualidade encontra-se justamente na encruzilhada do indivíduo e da população. De um lado, há a relação da sexualidade com técnicas disciplinares, ou seja, dirigida a cada indivíduo, que deve cuidar de si, mas também, há outra relação com estratégias biopolíticas, baseada em processos biológicos que agem sobre a população de modo geral, orientando-a sobre a prevenção e a correção. Assim, como a sexualidade depende da disciplina, ela também depende da regulamentação (FOUCAULT, 2005).

Além disso, o surgimento de uma biopolítica direcionou o corpo como base dos processos biológicos: “[...] a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de



saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante intervenções e controles reguladores” (FOUCAULT, 2003, p. 131). Ela envolve interferências do poder e do saber sobre o corpo pois, a partir da “natalidade, da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, [...] vai extrair seu saber e definir o campo da intervenção de seu poder” (FOUCAULT, 2005, p. 292). Seguindo, esta lógica, na análise de corpo e sexualidade, esses processos biológicos também estão evidenciados, como o caso da abordagem da gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, nos quais a BNCC exerce uma função reguladora para intervir nos problemas de saúde da população.

A vida e o corpo dos alunos são influenciados por meio de todas essas estratégias que determinam a política pedagógica de Estado, usada para constituir a última versão da BNCC (GERHARDT; SANTAIANA, 2019). O corpo apresenta relação com a biopolítica e tem participação nas relações de poder determinadas na sociedade da contemporaneidade, cujo objetivo é a produção de um corpo que possa ser produtivo.

As subjetividades produzidas a partir dessas perspectivas são particulares e, por isso, conduzidas a compreender corpo e sexualidade com finalidades exclusivas de saúde e de controle de comportamentos que possam prejudicá-la.

Porém, é preciso destacar que, embora seja constatado na BNCC a predominância de discursos acerca da sexualidade sob o viés biológico, observamos que, dentre as cinco habilidades expressas no 8º ano, uma destas (EF08CI11) permite discretamente o enfoque da sexualidade a partir de outras perspectivas. Vemos nessa habilidade uma possibilidade de abertura do viés biológico, uma brecha para problematizar a biopolítica em funcionamento e discutir a sexualidade sob múltiplas perspectivas: social, ética, afetiva e cultural. Isso possibilita uma compreensão diferente sobre o corpo e contribui para a formação de um sujeito capaz de conviver com as problemáticas sociais e culturais apresentadas pela contemporaneidade em relação ao corpo, à sexualidade e às questões de gênero.

É possível perceber que a BNCC não possibilita ao professor planejar as múltiplas dimensões da sexualidade, uma vez que o documento apresenta o enfoque da sexualidade predominantemente restrito ao viés biológico (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019). Porém, destaca-se a importância dos professores na intervenção a respeito deste assunto, para desenvolver maneiras de problematizá-la, promover diálogos e questionamentos no ambiente escolar, sendo relevante para o desenvolvimento humano e social.

Cabe destacar, também, que nossa pesquisa nos levou a observar um retrocesso em relação à abordagem da sexualidade nesta terceira versão da BNCC (BRASIL, 2018) se comparada com versões anteriores, que apresentavam uma visão mais ampla da temática sexualidade. O mesmo pode ser dito em relação às questões de gênero, pois na última versão a BNCC não faz menção a estas. Isso nos leva a observar que essa temática aparentemente foi interdita deste documento, confirmando o que Morando (2021) discute em suas pesquisas.

Na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), apresentava-se, além dos métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis, questões sobre sexualidade e gênero, relacionadas a uma “educação igualitária, inclusiva e voltada para os direitos humanos” (MORANDO, 2021), o que não é visto na última versão do documento.



Nossa análise acerca da BNCC nos levou a confirmar uma prática que já vinha sendo realizada pelas escolas com relação às abordagens relacionadas ao corpo e à sexualidade, associadas a uma visão biologicista e medicalizante, na abordagem de temáticas como: a gravidez na adolescência, contaminação pelo HIV, finalidade da prevenção, a relação com a saúde. A questão de gênero, também esteve ausente do currículo escolar. Os discursos acerca do corpo nas disciplinas de Ciências e Biologia estão associados aos saberes biomédicos, segundo os quais em que a relação do organismo biológico constitui princípios homogêneos de hábitos de higiene, de prevenção de doenças, de riscos de uma sexualidade descontrolada e desvinculada da reprodução (SILVA, 2017; TRIVELATO, 2005; MACEDO, 2005; SOUZA, 2001).

Se considerarmos os textos introdutórios da BNCC, encontraremos argumentos sobre a necessidade de uma educação integral, voltada também ao respeito à diversidade, porém, quando realizada a pesquisa utilizando o descritor “sexualidade”, a encontramos apenas uma vez neste documento no 8º ano do Ensino Fundamental. Quanto à temática gênero, não encontramos resultados com o descritor. Isso nos diz muitas coisas, pois são questões que ficam restritas ao conhecimento científico, produzindo uma verdade que tem como finalidade controlar os prazeres e asopções sexuais (MORANDO, 2021).

## 5 PALAVRAS FINAIS

Ao finalizar esta análise sobre a BNCC, a reafirmamos como instrumento de uma biopolítica interessada em governar a vida das pessoas, regular e controlar a forma como lidam com os corpos, as sexualidades e os gêneros, que convivem no espaço escolar e também na sociedade. Corroboramos que o currículo escolar desempenha um papel importante na constituição dos sujeitos, seja para conduzir vidas em uma perspectiva regulada a fim de torná-las mais produtivas, seja para controlar comportamentos e limitar pensamentos que possam trazer outras perspectivas de sexualidade e de gênero a serem vividas pelos jovens. Isso ocorreria também pelo controle do conhecimento a ser tratado pela escola.

A BNCC se utiliza de diferentes campos – biológico, médico – para interferir em problemas de saúde pública, como por exemplo a gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis (atualmente compreendidas como Infecções Sexualmente Transmissíveis/IST), através de discursos e prescrições científicas e moralizantes, tendo em vista predominantemente a abordagem biológica acerca de corpo e sexualidade. Embora se tenha a predominância da abordagem biológica, percebemos que uma habilidade permite discretamente a abordagem do corpo e sexualidade sob múltiplas perspectivas.

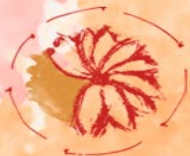
Destacamos, deste modo, a importância do professor quanto a esse aspecto, a fim de ampliar as discussões socioculturais sobre essas temáticas na escola, e também na abordagem sobre gênero, que está ausente nesse documento. A partir disso, tem-se a oportunidade de contribuir na formação dos estudantes, rompendo padrões e normatividades do meio social e possibilitando que as subjetividades produzidas reconheçam as diferenças de gênero e a diversidade de identidades sexuais, superando preconceitos e discriminações.



A partir das discussões trazidas neste trabalho, esperamos contribuir na abordagem de tais temas no Ensino de Ciências, para problematizar as abordagens sobre corpo, sexualidade e gênero na BNCC. Essas abordagens influenciam no modo de controle e regulamentação dos alunos, e acabam constituindo subjetividades através de uma relação de poder, em que os saberes biológicos do corpo são considerados como verdades, enquanto a compreensão de sua construção sob uma perspectiva sociocultural é afastada.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_vers\\_aofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_vers_aofinal_site.pdf). Acesso em: 12 out. 2021.
- CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. da; DELBONI, T. M. Z. G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a produção Biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 2017.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Igrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FONSECA, D. J. R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiás, 2018.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975- 1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GERHARDT, C.; SANTAIANA, R. da S. A BNCC como estratégia de Governo da Educação Brasileira. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2019, Canoas. **Anais [...]**. Canoas, 2019.
- MACEDO, E. F.; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.
- MORANDO, A. **O Ensino de Biologia e suas articulações com práticas médico-moralizantes direcionadas ao governo do corpo, das sexualidades e dos gêneros**. 2021. 219f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2021.
- REVEL, J. **Michel Foucault**: Conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.



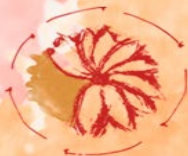
SILVA, C. S. F. da; BRANCALEONI, A. P. L; OLIVEIRA, R. R. de. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, 2019.

SILVA, E. P. de Q. Outras experimentações de corpos, gênero e sexualidades em Ciências e Biologia. In: NORONHA, C. A; SÁ J, L. A. de. (Orgs.). **Escola, ensino e linguagens: propostas e reflexões**. Natal: EDUFRN, 2017.

SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, N. G. S. de. **Que corpo é esse?** O corpo na família, mídia, escola, saúde... 2001. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.



## A DIDÁTICA EM QUESTÃO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O CAMPO

Ivana Almeida Serpa<sup>1</sup>

Rochele da Silva Santaiana<sup>2</sup>

### Grupo de Trabalho: 1. Currículo, espaço e tempo

**Resumo:** Este estudo objetiva colocar a didática (novamente) em questão sob a inspiração dos estudos foucaultianos e pós-estruturalistas, constituindo outros modos de pensá-la contemporaneamente para além dos discursos inscritos nas perspectivas críticas. A partir das teorizações cunhadas por Michel Foucault, tomo a governamentalidade neoliberal como grade de inteligibilidade para pensar a formação inicial em interlocução com a didática, operando com a ferramenta analítica do governo teórico-prático. O exercício analítico estruturou-se com base na discussão do campo da didática nos currículos de Pedagogia, assumindo como *corpus* empírico as matrizes curriculares de 2004, 2008, 2014 e 2021 desse curso e os ementários referentes à didática no contexto dessa Universidade. Nesse movimento, foram analisados alguns referenciais bibliográficos que constituem didaticamente o currículo do curso e a formação inicial em Pedagogia. Para tal, foram problematizadas obras que emergem com recorrência nos ementários de didática: “A didática em questão” (CANDAU, 2022); “Didática” (LIBÂNEO, 2013) e “Didática: embates contemporâneos”, (FRANCO; PIMENTA, 2014). Ao invés de tomar os discursos críticos mais recorrentes sobre a ‘arte de ensinar’ como verdadeiros, reconheceu-se a necessidade de desnaturalizá-los sob a perspectiva pós-crítica de currículo e acionar outros modos de ensinar e aprender. Sem perder de vista a importância dos aspectos sociais, políticos e culturais, foi possível olhar para as pequenas rupturas que a didática pode possibilitar por meio de uma prática docente que dispensa receituários e padronizações. Junto a autores(as) do campo pós-estruturalista, defendo uma didática criadora, constituída a partir da diferença e das múltiplas identidades docentes/discentes. Nessa direção, compreendo que continuar colocando a didática em questão significa afastá-la de quaisquer finalidades universalizantes e seguir repensando os saberes e as práticas criadas na singularidade do saber-fazer docente.

**Palavras-chave:** Didática. Formação inicial. Currículo.

### Apontamentos iniciais

A discussão ora compartilhada acerca da didática representa um recorte da pesquisa produzida no decorrer do Mestrado Profissional em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A referida Dissertação analisou a formação inicial no Curso de Licenciatura em Pedagogia no que tange aos campos da didática, planejamento e avaliação, tomando como *corpus* analítico os documentos curriculares de 2004, 2008, 2014 e 2021 da UERGS.

1 Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ivana.serpa1@gmail.com.

2 Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado Profissional (PPGED-MP), rochele-santaiana@uergs.edu.br.



O currículo é um documento produzido nas relações de poder, saber e verdade (SILVA, 2010; CORAZZA, 2001). Logo, exerce processos de exclusão e inclusão de certas concepções, conhecimentos e saberes consoantes à formação que se almeja constituir. Pensar o currículo dessa forma nos conduziu ao exercício de identificar, nos currículos de Pedagogia da UERGS, as bibliografias básicas mais recorrentes na formação inicial e que (con)formam um campo de *expertise* em didática.

Reconhecer pesquisadores(as) referência na área, suas produções e perspectivas teóricas discutidas nos componentes curriculares de didática mostrou-se um importante movimento a ser realizado na pesquisa. Embora nos aproximemos das perspectivas pós-crítica e pós-estruturalista, essas análises foram produzidas com o devido respeito e reconhecimento das discussões que autores(as) críticos(as) produziram/produzem acerca da didática.

Afinal, não acreditamos na existência de uma concepção mais ou menos adequada, correta ou incorreta, boa ou ruim, visto que a cada modo de enunciar um determinado conceito, “reafirmam-se visões de mundo e formas de olhar para questões da sociedade, a partir da perspectiva teórica assumida” (CAMOZZATO, 2018, p. 109). Por isso, no presente exercício analítico pretendemos colocar a didática novamente em questão sob a inspiração dos estudos foucaultianos e pós-estruturalistas.

Tendo em vista as intenções apontadas, na sequência, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos que sustentam o movimento analítico. Logo, são problematizados alguns referenciais bibliográficos que constituem didaticamente o currículo do Curso e a formação inicial em Pedagogia na UERGS. Por fim, partilhamos nossas considerações e inquietações acerca da discussão produzida.

### **Governamentalidade Neoliberal e governo teórico-prático da formação inicial**

Ao olhar para a forma como as políticas educacionais e os documentos curriculares são produzidos e, simultaneamente, produzem docentes e pedagogos(as) de determinados modos na contemporaneidade, assumimos a governamentalidade neoliberal como uma lente teórico-metodológica pertinente à pesquisa. Tal noção cunhada por Foucault serve como uma grade de inteligibilidade para pensar as condições do presente, além de práticas, saberes, poderes, discursos e documentos curriculares que operam na produção do sujeito e no governo de condutas afeitas à mentalidade de governo neoliberal.

Se “governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 2013, p. 244), logo, para operar com a ferramenta analítica do governo teórico-prático, é preciso compreender as condições do presente. O governo teórico-prático, pensado na perspectiva da indissociabilidade entre as dimensões teoria e prática, permite romper com a suposta dicotomia existente entre ambas, já que “a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática, ela é uma prática” (FOUCAULT, 2021, p. 132).

Foucault (2010, p. 240), no curso “*Nascimento da Biopolítica*” atualiza seu entendimento de governamentalidade, conceituando-a como “[...] a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise





para essas relações de poder”. A partir das palavras do filósofo, consideramos que o governamento das condutas se produz e se exerce atrelado à determinada racionalidade, qual seja, o neoliberalismo.

O cenário de instabilidade e transitoriedade que marca os tempos presentes demanda que os sujeitos constituam-se como aprendentes flexíveis, inovadores, criativos, reflexivos e com iniciativa. No processo de introjeção da lógica do mercado nas diferentes esferas da vida, Alves, Klaus e Loureiro (2021, p. 9) defendem que “a escola, como espaço que mais precocemente socializa e subjetiva a todos, torna-se um espaço potente para a disseminação de uma subjetividade empreendedora”.

Ao operar práticas de governamento da população em idade escolar, as políticas educacionais e as orientações curriculares que regulamentam a formação inicial docente no Brasil são produzidas por tais preceitos empresariais e, desse modo, constituem os(as) pedagogos(as) com base nos modelos de docência fabricados nessa racionalidade.

Este foi o pano de fundo teórico-metodológico que nos permitiu analisar os documentos curriculares que compõem o *corpus* empírico da pesquisa: Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de 2004, 2008, 2014 e 2021 de Pedagogia da UERGS, os respectivos currículos e, em especial, os ementários dos componentes curriculares de didática.

Com o propósito de conhecer as bases epistemológicas sobre as quais o campo da didática se sustenta no curso de Pedagogia da UERGS e as práticas de governamento produzidas por esses regimes de verdade, problematizamos, na seção seguinte, algumas referências que integram a bibliografia básica dos componentes curriculares de didática.

### **Didática e as teorias (pós-)críticas: trocando as lentes para enxergar outras possibilidades**

Dentre as obras apresentadas na bibliografia dos componentes curriculares de didática, discuto aquelas que se mostraram recorrentes nos currículos de Pedagogia no campo da didática, são elas: “A didática em questão” organizada por Vera Maria Candau e publicada originalmente em 1983; “Didática”, de José Carlos Libâneo, que data de 1999; e “Didática: embates contemporâneos”, tendo as pesquisadoras Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta como organizadoras da obra lançada em 2010.

O primeiro livro citado é oriundo das discussões realizadas no Seminário “A Didática em questão”, promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1982, e reúne os principais textos apresentados no evento. O contexto histórico e político da época evidenciava um momento de abertura democrática perante o esmaecimento do regime militar na década de 1980, que exigiu uma profunda revisão crítica da educação no País. Candau (2022<sup>3</sup>, p. 09) esclarece que a perspectiva didática, então dominante na formação docente, “era fortemente contestada por seu caráter instrumental, baseado na neutralidade pretensamente científica, seu tecnicismo e aparente descompromisso político”.

3 Após situar as datas originais de publicação das três obras, utilizo, a partir de então, edições recentes que foram adquiridas para os fins analíticos que aqui compartilho com os(as) leitores(as).



Tratar de didática sem recorrer à produção de Libâneo e, em especial, à obra “Didática” é um tanto inevitável, haja vista sua sucessiva presença nos currículos de Pedagogia no Brasil e nos demais espaços formativos que envolvem a didática e a formação docente. Considerada um clássico na Pedagogia, o próprio autor considera a obra como “um manual de estudos” para fins de “instrumentalização ao mesmo tempo teórica e técnica para que [o professor] realize satisfatoriamente o trabalho docente” (LIBÂNEO, 2013, p. 10).

O terceiro livro que integra essa breve análise faz referência à obra “A didática em questão” e sua importância para a didática naquele período, contrapondo a isso a necessidade de se construir novos embates no campo. Ou seja, os desafios contemporâneos exigem um “momento para que a didática seja novamente posta em questão” (FRANCO; PIMENTA, 2014, p. 11). Para tal, são apresentados textos de cinco pesquisadores(as) para problematizar os (novos) caminhos da didática no Brasil.

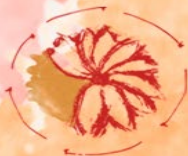
Há que se falar, também, que a presença dessas obras e autores(as) em número considerável dos currículos de Pedagogia no País produz uma verdade acerca de quem são os(as) *experts* autorizados(as) a abordar determinados saberes do campo da educação e da Pedagogia. A pesquisa produzida por Aquino (2013, p. 201) reconhece “o jogo do *expert* como modalidade privilegiada do governo docente na atualidade”, que opera por meio da inculcação permanente de concepções transcendentais e universais, que, de tão repetidas, tornam-se *slogans* educativos.

Ao se constituírem dessa forma, penso que esses *slogans* produzidos no âmbito do jogo do *expert*, vão se cristalizando como verdades de nosso tempo e governando a população docente em formação inicial, seus saberes e práticas futuras, incluindo nesse rol a didática. Nesse caminho, as pesquisas pós-críticas nos permitem pensar esses discursos de outras formas, colocando-os sob suspeita.

Levando em conta a diversidade de questões abordadas nesses livros, optou-se por realizar um recorte daqueles pontos que merecem ser discutidos com mais afinco, por se aproximarem dos objetivos da pesquisa. Inicialmente, nos debruçamos sobre os entendimentos que as obras atribuem à Pedagogia e à didática, a partir do que apresenta o quadro 1:

Quadro 1 – Concepções de Pedagogia e didática

Obras e autoras(es)	Pedagogia	Didática
“A didática em questão” (CANDAU, 2022)	-	A didática “como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica” (p. 13). “Trata-se de conhecimento de mediação [...]; sua especificidade é garantida com a preocupação do processo de ensino aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica” (p. 121).



Obras e autoras(es)	Pedagogia	Didática
“Didática” (LIBÂNEO, 2013)	“A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a Pedagogia” (p. 13). “A Pedagogia, sendo ciência da e para a educação, estuda a educação, a instrução e o ensino” (p. 24).	“Sendo a didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é, assim, uma disciplina pedagógica” (p. 13-14). “A didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia” (p. 25).
“Didática: embates contemporâneos” (FRANCO; PIMENTA, 2014)	“concebida como ciência da e para a práxis educativa, ela pode produzir conhecimentos que fundamentam tal prática, delineados a partir dos saberes pedagógicos, construídos pelos docentes. É nessa perspectiva que se afirma a necessária indissociabilidade entre Didática e Pedagogia” (FRANCO, 2014, p. 88).	“campo de estudos e pesquisas voltado para a tarefa de fundamentar o processo ensino-aprendizagem como uma prática social de incorporação e de emancipação política” (p. 09). “Sendo uma área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação” (PIMENTA, 2014, p. 17).

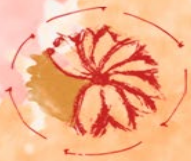
Fonte: Autoras (2023).

A obra “A didática em questão” apresenta ao fim dos textos, um documento que reúne as principais discussões realizadas no Seminário e as possíveis reconstruções na área, com o propósito de provocar deslocamentos de uma didática instrumental para uma didática fundamental (CANDAUI, 2022). Em outros termos, percebeu-se a necessidade de propor outros processos didáticos diferentes daqueles voltados a um ensino eficaz, mecânico, pretensamente neutro e descontextualizado política, social e historicamente.

Nesse momento histórico, em que a pesquisa começa a reorganizar-se para efetivar mudanças nas perspectivas educativas, a didática foi concebida por docentes e pesquisadores(as) como o conhecimento de mediação que, por meio da reflexão, visa repensar o processo de ensino e aprendizagem e apontar soluções para os desafios vivenciados nas práticas docentes do período. Tais transformações foram pensadas tomando como base teórico-metodológica os estudos críticos, “pensando a prática pedagógica concreta articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a didática” (CANDAUI, 2022, p. 122).

O livro não apresenta discussões acerca da relação entre Pedagogia e didática, destacando, em vários momentos da obra, os campos da psicologia e da psicopedagogia. Importante lembrar que o Seminário realizou-se no contexto histórico de ampliação das pedagogias psicológicas, em que “novos saberes cientificamente determinados – como os estágios de desenvolvimento infantil (Jean Piaget) – permitem, pouco a pouco, controlar cada vez mais e de modo menos visível os desempenhos” (DAL’IGNA; FABRIS, 2022, p. 07).

Ao fazer o estudo da obra “Didática”, de Libâneo, produzida após mais de dezesseis anos do Seminário e do lançamento do livro, percebi um maior aprofundamento das discussões sobre a didática, produzindo saberes novos e específicos sobre o campo. A Pedagogia é definida pelo autor como uma ciência que se volta à educação e suas



dimensões teóricas e práticas, incluindo, dentre seus processos, o ensino, objeto de estudo da didática (LIBÂNEO, 2013).

Ao estudar o ensino, a didática se institui e se fundamenta como uma disciplina que integra a ciência da Pedagogia. O processo didático, na visão do autor, acontece mediante a ação de diversos componentes que formam as questões principais de estudo da didática: “os objetivos da educação e da instrução, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas e meios de organização das condições da situação didática, a avaliação” (LIBÂNEO, 2013, p. 59).

Os onze capítulos elaborados pelo pesquisador perpassam esses múltiplos componentes didáticos, servindo, como já dito, como um manual de estudos ou instrumentalização de professores(as) de didática e licenciandos(as) em formação inicial. O interessante, a meu ver, é justamente pensar sobre essa contrariedade: ao mesmo tempo em que pretende promover a reflexão em um trabalho didático crítico, a obra apresenta fortes direcionamentos sobre ‘como fazer’, incluindo modos de estruturação da aula, do ensino e os métodos (ativos) mais indicados para a aprendizagem discente. Defendemos que a didática, porém, “não se restringe a um conjunto de técnicas prescritivas, uma vez que elas sempre serão provisórias e amparadas em situações muito concretas e não passíveis de generalização” (COSTA; CAMOZZATO, 2021, p. 401).

Esse dilema crítico decorre das bases universais e metafísicas a que tal perspectiva se ampara, pois, se ela se filia a discursos verdadeiros sobre o mundo, logo, busca conscientizar discentes e docentes para que consigam ver a realidade pura, real e mais verdadeira, assumindo a centralidade da crítica para lutar contra a ideologia dominante e, assim, transformar as relações sociais vigentes. Ao nos distanciarmos dessas certezas, compreendemos que “sempre haverá novidades a serem construídas, sempre haverá maneiras diferentes de ver e conduzir nosso trabalho em sala de aula” (VEIGA-NETO, 1996, p. 171).

A terceira obra, ao conceituar a Pedagogia, aproxima-se, em grande medida, da definição apontada por Libâneo, situando-a como uma ciência da e para a práxis educativa, cujos fundamentos produzem as práticas pedagógicas. A didática considerada como um campo de estudos ou área da Pedagogia, assume como objeto principal o ensino, cuja potência se assenta no caráter social, político e histórico. Retomando o conceito de didática fundamental, Franco (2014, p. 93) propõe uma “teoria (crítico-reflexiva) de formação capaz de ‘empoderar’ os sujeitos da prática para transformações em suas práticas e em suas circunstâncias”.

A pesquisadora defende a didática como uma teoria da formação docente ao invés de concebê-la como uma teoria do ensino, que seria problemática por apontar receituários aplicáveis a qualquer situação, independentemente da realidade prática e concreta. Com isso, percebo o governo teórico-prático operando na formação inicial docente, visto que a didática é considerada por Franco (2014) como ‘teoria da formação’, logo, seus saberes e práticas conformam as condutas desses sujeitos.

Ao enfatizar, em grande medida, a politização dos processos didáticos, o ensino, os conteúdos e as metodologias pedagógicas parecem estar sendo fragilizados e interditados nos discursos docentes como ações ditas tradicionais. Trago outros elementos para ampliar esse debate no quadro 2, apresentado a seguir:



Quadro 2 – A didática e o processo de ensino-aprendizagem

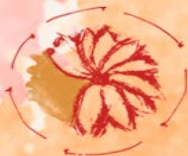
Obras e autoras(es)	Docente e o ensino	Alunos e a aprendizagem	Relação com o conhecimento
“A didática em questão” (CANDAU, 2022)	“As dimensões humana, técnica e político-social da prática pedagógica devem ser compreendidas e trabalhadas de forma articulada” (p. 122).	“É importante que o aluno [...] seja capaz de descobrir suas limitações e contribuições, bem como adquirir consciência de que nenhuma teoria esgota a complexidade do real e que o processo de conhecimento está em contínua construção” (p. 125).	<b>É preciso viabilizar “o acesso ao saber pela maioria da população”.</b> “Trata-se de partir das condições reais em que se desenvolve o ensino em nossas escolas [...]” (p. 127).
“Didática” (LIBÂNEO, 2013)	“O trabalho docente é a atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de ensino” (p. 95).	“O ensino crítico acontece quando a aprendizagem propicia “a formação da consciência crítica dos alunos, na condição de agentes ativos na transformação das relações sociais” (p. 108).	Os conteúdos “são meios de formar a independência de pensamento e de crítica, meios culturais para se buscar respostas criativas a problemas postos pela realidade” (p. 109).
“Didática: embates contemporâneos” (FRANCO; PIMENTA, 2014)	Cabe ao professor a tarefa do ensino em uma perspectiva crítica e reflexiva, entendido “como uma prática social viva” (p. 14), complexa e historicamente situada.	Aluno como “sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias” (p. 89).	O conhecimento é “um saber que se constrói a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real” (p. 87).

Fonte: Autoras (2023).

Ao observar os excertos e demais textos das obras, **é possível reconhecer** que à figura docente é atribuída a tarefa de mediação entre cada estudante em relação ao conhecimento, entre o processo de ensino e a aprendizagem. Ou seja, o foco do trabalho pedagógico parece pairar na aprendizagem, nos interesses e nas necessidades discentes, gerando efeitos no enfraquecimento do ensino e da docência.

A emergência da aprendizagem na sociedade contemporânea e a ressignificação dos papéis anteriormente assumidos pela população docente quanto ao ensino associam-se diretamente à racionalidade neoliberal. Noguera-Ramirez (2011, p. 230, grifos do autor) declara que a aprendizagem, vista como investimento produtivo, representa hoje “a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’, do *Homo discentis*”.

Nas teorias críticas que embasam os livros analisados, o ensino assume como finalidade principal a formação da consciência crítica dos sujeitos escolares, como forma de lutar pela transformação social e política da sociedade. Nesse sentido, a aprendizagem dos saberes e conteúdos científicos torna-se apenas um meio para a



participação democrática nos problemas reais vivenciados. As perspectivas críticas relegam um extenso espaço para os objetivos de emancipação e transformação social. Entretanto, nos questionamos se, ao enfatizar tanto tais questões, o ensino e a didática não seriam enfraquecidos no processo.

Como diz Biesta (2018, p. 24), as tendências progressistas e libertadoras acabam por “desqualificar o professor (de um sábio no palco para um guia ao lado) e o redirecionamento do foco da educação para os alunos, a sua aprendizagem, a sua iniciativa e a sua construção ativa do conhecimento”. Não se trata de negar as finalidades democráticas que o ensino proporciona aos sujeitos, porém, tampouco é pertinente desconsiderar os componentes do processo didático, inclusive o ensino e o trabalho docente.

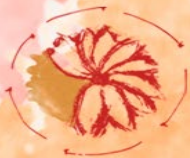
A bibliografia aqui discutida faz circular esses discursos, apontando os métodos ativos como aqueles capazes de estimular cada estudante a desenvolver sua criatividade, autonomia e senso crítico, enquanto agente ativo de mudança. Libâneo (2013) dedica todo o quinto capítulo de sua obra para debater o papel do ensino ativo e do ensino crítico na formação discente, além de retomar esses tópicos em outros momentos.

A obra “A didática em questão” anuncia que é fundamental que cada sujeito em escolarização aprenda a reconhecer suas próprias dificuldades e potencialidades, refletindo sobre a própria aprendizagem (CANDAUI, 2022). O capítulo produzido por Oliveira (2014, p. 138), que integra o livro “Didática: embates contemporâneos”, também ressalta que, nas denominadas pedagogias ativas, é estimulada uma “participação ativa e uma maior autonomia na aprendizagem, relegando-se o professor a um plano secundário na ação pedagógica, de ‘auxiliar’ na aprendizagem do aluno”.

Ao qualificar o ‘método ativo’ como a melhor e mais eficiente estratégia pedagógica na atualidade, tais obras desqualificam outros saberes e práticas de ensino. Essa é a ‘receita’ para a aprendizagem dos sujeitos escolares e para a formação de uma postura ativa perante a sociedade, como forma de transformação social. Esses discursos operam no governo teórico-prático de graduandos(as) em Pedagogia, ao ditar o (único) caminho a ser seguido, qual seja, promover um ensino ativo e inovador à população discente escolar.

Tal procedimento didático é exaltado nas práticas e saberes que integram o currículo dos cursos de Pedagogia, como método ‘ideal’ para que os(as) docentes possam mediar o processo de construção dos conhecimentos dos sujeitos escolares e alcançar o máximo de aprendizagens possíveis. Enquanto mediador, “o professor inovador ensina a seus alunos os modos como eles podem aprender, e os alunos, por sua vez, aprendem a ensinar a si próprios e, caso necessário, aos colegas também” (BOFF; NEVES; FABRIS, 2020, p. 212). Se nenhuma metodologia por si mesma possui a capacidade inovadora (BOFF; NEVES; FABRIS, 2020), então, a posição docente não é tão dispensável quanto se acredita. Afinal, é a população docente que é reconhecida pelo sucesso ou culpabilizada pelo fracasso escolar.

A Pedagogia e a didática são permanentemente repensadas na sociedade da aprendizagem e, por isso, produzem os sujeitos em formação inicial para incluir-se no jogo neoliberal. O quadro 3, a seguir, fornece outras pistas sobre a formação docente e o campo da didática nas obras estudadas.



## Quadro 3 – Didática e formação docente

Obras e autoras(es)	Didática e formação docente	Teoria e prática na didática
“A didática em questão” (CANDAU, 2022)	“O impacto da didática na formação do profissional da educação diz respeito à produção de um saber e fazer competentes. Esta competência técnica é uma condição necessária, se bem que não suficiente, para uma didática política consciente e transformadora” (p. 124).	“É importante articular o ‘pensar’ sobre a Didática com a Didática ‘vivida’ no dia a dia da prática educativa. Em geral, o que se pode ver é uma dissociação entre a Didática que é vivenciada, inclusive nas aulas de Didática, e o discurso sobre o que deveria ser esta própria didática” (p. 127).
“Didática” (LIBÂNEO, 2013)	A didática é uma “matéria de estudo que integra e articula conhecimentos teóricos e práticos obtidos nas disciplinas de formação acadêmica, formação pedagógica e formação técnico-prática” (p. 28). Ela “se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente” (p. 27).	“A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: formação teórico-científica; formação técnico-prática [...]” (p. 26-27). “A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considerá-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados” (p. 27).
“Didática: embates contemporâneos” (FRANCO; PIMENTA, 2014)	“Como teoria da formação, a Didática estará em condições de reverter seu caráter aplicacionista com o qual historicamente conviveu e de oferecer subsídios para a formação dos sujeitos implicados na tarefa de ensinar/formar, fundando-se numa perspectiva crítico-reflexiva que trará possibilidades de reconstruir as condições de trabalho docente” (FRANCO, p. 92).	“No caso da didática, o que se põe em questão é a diferença que se abre entre a prática de ensino e a teoria a partir da qual se pratica, se experiencia, se compreende, se projeta. [...] E os desajustes se resolvem modificando a teoria, não a realidade.” (PIMENTA, p. 29).

Fonte: Autoras (2023).

Ao pensar sobre as relações entre a didática e a formação inicial docente, as obras de Candau (2022) e Franco e Pimenta (2014), de forma semelhante, atribuem à didática e aos saberes próprios de seu campo, a função de conduzir os(as) licenciandos(as) em formação inicial a romper com o viés aplicacionista e instrumental do ensino e seguir outro caminho: assumir uma ação didática política, consciente, crítica e reflexiva. Embora quase três décadas separem essas produções, permanece a necessidade de distanciamento das tendências tradicionais, a fim de contrapor àquelas, didáticas ativas e inovadoras.

Assim, os discursos críticos governam a docência a atuar de um determinado modo, a fim de construir um mundo ideal, universal e consciente. Para tanto, “veiculam-se contrastes entre o perfil do profissional que se pretende constituir e aquele que deve ser superado” (CARVALHO; BERNARDO; LOPES, 2021, p. 51). Contrasta-se a docência tradicional à docência inovadora, sendo esta última a ‘chave’ para destrancar a educação e atualizar-se frente às demandas neoliberais.

As teorias tradicionais e as teorias críticas têm suas bases nas metanarrativas modernas, e é nesse ponto que reside a potência em problematizar a didática a partir de outras lentes, reconhecendo as tramas de verdade, poder e saber que a produzem. Como diria Veiga-Neto (1996), os paradigmas tecnicista e crítico estão ancorados nos mesmos



pressupostos iluministas. O modo de pensar desta base epistemológica concebe teoria e prática como polos dicotômicos que devem ser ‘articulados’ na formação didática.

Os excertos citados no quadro anterior materializam o binômio teoria-prática ao referirem-se ao distanciamento entre a didática pensada e a didática vivenciada (CANDAU, 2022); ao tratar da formação docente em dois processos – formação teórico-científica e formação técnico-prática (LIBÂNEO, 2013); ou então, quando se discute a distância entre a prática de ensino e a teoria que a impulsiona (PIMENTA, 2014).

Os polos teoria e prática são compreendidos separadamente por efeito da doutrina dos dois mundos - sensível e inteligível - na qual se apoia a teoria crítica (VEIGANETO, 2015). Os estudos foucaultianos permitem encarar teoria-prática em sua indissociabilidade, visto que prática no entendimento do filósofo implica em reconhecê-la tanto nas práticas discursivas quanto nas não discursivas.

Desse modo, as “relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso” (FOUCAULT, 2021, p. 179). Essa forma de pensar torna a separação teoria-prática improdutiva para a formação docente, pois, ao tomá-la em conjunto, é possível pensar em uma formação teórico-prática que promova e sustente um saber-fazer hipercrítico, colocando o próprio pensamento sob suspeita.

### **Apontamentos finais**

Ao longo deste texto, buscou-se visibilizar as perspectivas teóricas que, por se mostrarem bastante presentes nos documentos curriculares do Curso de Pedagogia da UERGS, acabam por constituir certos modos de atuar como docentes e de experienciar a didática nas práticas pedagógicas da sala de aula. No caso da bibliografia analisada, reconhecemos que as teorias críticas concebem a didática como saber que tem por objeto o ensino, (des)qualificando os(as) docentes como mediadores(as), facilitadores(as) da aprendizagem, ou ainda, gestores(as) do ensino e da aprendizagem.

Considerando a racionalidade neoliberal e o governo da docência engendrado pelos preceitos do mercado e da competitividade, convém defender a importância de uma formação inicial em Pedagogia pautada na indissociabilidade teórico-prática, capaz de mobilizar didática(s) sustentadas por saberes e práticas hipercríticas.

Que, juntos(as), possamos seguir repensando a didática e criando modos de ensinar e aprender que escapem às prescrições e receituários que homogeneizam e apagam as diferenças de professores(as) e estudantes. Então, continuar colocando a didática em questão significa afastá-la de fins universalizantes e experienciar saberes e práticas inventadas na singularidade do saber-fazer docente.

### **Referências**

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 06 jan. 2023.





AQUINO, Julio Groppa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do *expert* no governmento docente. **Educação**. Porto Alegre, p. 201-209, 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822013000200008&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822013000200008&script=sci_abstract&tlng=en) Acesso em: 05 abr. 2023.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? *In*: FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

BOFF, Daiane Scopel; NEVES, Antônia Regina Gomes; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A AULA: do culto ao novo à complexidade do contemporâneo. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 206-219, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052020000600206](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000600206) Acesso em: 04 abr. 2023.

CAMOZZATO, Viviane. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. **Em aberto**, v. 31, n. 101, 2018. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3232> Acesso em: 08 fev. 2023.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 36 ed. 6ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas; LOPES, Amanda de Oliveira. Educação Infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33. 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/233878> Acesso em: 10 jan. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas Pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber; CAMOZZATO, Viviane Castro. DIDÁTICA E EXPERIMENTAÇÕES NOS MODOS DE ENSINAR. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 398-428, 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss1articles/costa-camozzato.pdf> Acesso em: 10 mar. 2023.

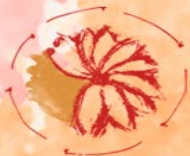
DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Pedagogias tradicionais e pedagogias inovadoras: problematizações sobre docência, currículo e conhecimento. **Educação Unisinos**, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/25113/60749248> Acesso em: 19 mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Portugal: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: **Michel Foucault uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. MACHADO, Roberto (org.) 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.



FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

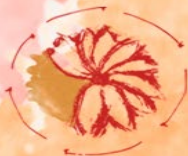
NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e Governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Inês. Processos didáticos cotidianos e modelos político-ideológicos de base: uma discussão. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 2, 1996. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71622> Acesso em: 02 jun. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em foco**, p. 113-140, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627> Acesso em: 20 mar. 2023.



## “PRA VIDA CONTINUAR”: SOBRE O QUE PODEM AS ESCOLAS DO CAMPO

Clarice Gomes de Almeida<sup>1</sup>

Dulce Mari da Silva Voss<sup>2</sup>

### Grupo de Trabalho: 4. Currículo, Espaço e Tempo

Já que você me sorriu, vamos fazer parceria,  
Você pega o violão, que eu escrevo a poesia,  
Pra falar de educação nesta nossa cantoria.  
(Zé Pinto. Pra vida continuar)

### Inventar o acontecido

O que podem as escolas do campo? Eis a questão que mobiliza nosso pensamento com essa escrita e nela buscamos traduzir as possibilidades da invenção de um acontecido que, ao fazer-se, desterritorializa o que se sabe e se diz sobre as escolas do campo. Linhas que se atravessam, produzem fluxos, forças, ritmos, velocidades, deslocamentos. Intensidades do fazer e do dizer a partir do exercício de tradução de uma experiência coletiva vivida em um encontro de formação com educadores/as de duas Escolas de Educação Básica situadas nos Assentamentos Conquista da Fronteira e Santa Elmira, 15 de Junho e Chico Mendes, em Hulha Negra (RS)

Escolas do campo que se constituem como conquistas das comunidades assentadas através das lutas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra naquele lugar. E que se inventam todos os dias pela ação de educadores/as que nelas atuam com as crianças, os jovens e as famílias que habitam esses territórios criados pelo aprender mútuo do ali viver, como afirma Almeida (20219):

Além da terra e da produção que sustenta as existências dos assentamentos, o direito à educação constitui todo o plano de existência dessas comunidades. A educação é uma das reivindicações do MST levada a efeito pelo próprio movimento, como também a cargo do estado via oferta de escola pública nas comunidades assentadas. (ALMEIDA, 2019, p. ).

E foi naquele lugar que os “cantares da educação do campo” animaram o encontro com educadores/as das duas Escolas, numa manhã de geada, do dia 19 de julho de 2023. O encontro tinha como propósito atender a um chamado das instâncias gestoras do Estado do Rio Grande do Sul e promover formação continuada sobre as políticas de avaliação em larga escala, no período de recesso escolar (julho de 2023).

1 Instituto Federal de Educação e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSul) - Campus Pelotas. Email: claric.almeida@gmail.com

2 Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Bagé. E-mail: dulcevoss@unipampa.edu.br



Com o encontro, pensamos criar e ativar potencialidades para que o que podem as escolas do campo aconteça, ao reunir num certo lugar, pessoas, fazeres, percursos e sensibilidades. Muitas indagações vieram à tona: Que currículo é esse que se faz sempre de novo e de novo de tantas outras maneiras? Por que nos parece que as invenções dos cotidianos das escolas do campo nada tem a ver com o que as avaliações externas dizem acerca desses modos singulares de existir? Como manter viva a cantoria se o que vale às avaliações em larga escala e seus índices perversos não é o que importa a nós educadores/as?

Lançamos um olhar para a experiência vivida em busca de pensar o acontecido e de criar algumas possibilidades de responder, ao menos em parte e provisoriamente, essas indagações que nos levaram a traduzir as potencialidades de um encontro com as criações cotidianas das escolas do campo, neste trabalho. Para isso, recorreremos ao texto “Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento” de Derrida (1997) e as obras de Deleuze e Guattari (2010 e 2012) intituladas “O que é a Filosofia?” e “*Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, v 3”, buscando atualizar o que vivenciamos, recortando o caos, mobilizando pensamentos outros na configuração desse plano de consistência (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

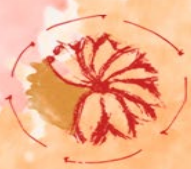
Nessa escrita, também, convidamos para uma prosa *buena* outro educador e pensador brasileiro ilustre que nos ajuda a traduzir o pensado, dando a ele forma e conteúdo. Faz-se, assim, uma alegre parceria com Freire (1967) através da obra “Educação como prática de liberdade”. Nesse exercício rizomático do pensamento, compomos conexões entre as leituras e as expressões do vivido, trazendo à superfície desse texto aquilo que nos serve para inventar o acontecido, já que, o que se diz já é o acontecido, diz sobre o que se passou: “Alguma coisa aconteceu ou alguma coisa acontecerá podem designar, por sua vez, um passado tão imediato, um futuro tão próximo que não se distinguem [...] das retenções e pretensões do próprio presente”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 70).

E o que se passou? Vem à superfície da escrita o movimento do pensar sobre o que podem as escolas do campo entre o que se diz da educação como resultados das avaliações em larga escala, da educação como prática de liberdade, da educação conectada aos desejos e lutas dos movimentos de trabalhadores/as do campo - por terra, trabalho, educação, vida digna que inspiram práticas pedagógicas poéticas das/nas escolas dos Assentamentos - e a experiência vivida naquele dia de formação com os/as educadores/as das Escolas 15 de Junho e Chico Mendes.

Recorte no caos acontecido e traduzido nessa escrita. Em meio a ele, germinam e proliferam canções, falas de professores/as, ações cotidianas, fabulações de educadores/as, assentados/as e outros/as que se sentem e se fazem parte daquele lugar. Produzimos desencontros, mas também encontros alegres (ESPINOSA, 2009), ativados e ativadores de potências, multiplicidades, singularidades.

## **Do caos: (des)encontros**

O dia nem tinha amanhecido e nós já estávamos na estrada...Estradas e mais estradas com suas curvas sinuosas e encruzilhadas misteriosas. Depois de muito rodar chegamos nos pilares, ponto de referência da luta que deu vida aos Assentamentos



nessa região campesina. Campos brancos de geada contrastavam com as batidas do coração, aquecido pelo desejo de fazer o percurso e adentrar novas paisagens:

Figura 1: A estrada de acesso aos Assentamentos



Fonte: Registro fotográfico das autoras (2023)

E lá estavam elas, as palmeiras sinalizando que agora era hora de dobrar a direita. Adentramos enfim o Assentamento Conquista da Fronteira onde avistamos a Escola 15 de Junho:

Figura 2: Escola 15 de Junho



Fonte: registro fotográfico das autoras (2023)

Na chegada, algumas professoras e o vice-diretor da Escola 15 de Junho já nos aguardavam no pátio. Os/as educadores/as da Chico Mendes foram convidados/as a participarem também da formação. Aos poucos, outros/as educadores/as das duas escolas foram chegando e ocupando os espaços ao sol ao redor do prédio da escola. Alguns pareciam desconfiados, corpos enrijecidos, olhares suspeitos. Sabíamos de antemão que o clima seria esse. Afinal, sair de casa numa manhã fria não parecia algo tão convidativo, ainda mais por se tratar de um tema nebuloso - as avaliações em larga escala.

Políticas de avaliação em larga escala causam grande desconforto em muitos/as de nós, pois se trata de dispositivos fabricados para alcançar resultados que, na maioria das vezes, encobrem o que podem as escolas do campo nos seus fazeres cotidianos. Avaliações em larga escala são forjadas por instrumentos padronizados que tendem



a silenciar comunidades e escolas. São tecnologias de governo das condutas docentes voltadas à auto responsabilização e função empreendedora da educação meritocrática (VOSS, 2014).

Políticas educacionais nacionais e regionais de avaliação em larga escala são regidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador calculado a partir dos resultados da Prova Brasil e do fluxo escolar indicado pelo Censo Educacional, que situam o nível alcançado pelas escolas e respectivas redes de ensino estadual e municipal a partir de uma nota a elas atribuída que estabelece as metas de melhoria dos resultados em termos de diminuição da evasão e da repetência (VOSS, 2014).

É exatamente por isso que falar dos mecanismos de avaliação em larga escala e suas tecnologias de governo e autogoverno se faz necessário. Werle (2017), diz que:

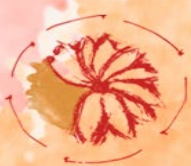
O panorama das políticas educacionais evidencia também a emergência de tecnologias digitais na administração da educação e a centralização do controle que elas proporcionam. A padronização de áreas, indicadores e critérios presente nos instrumentos de coleta de dados retira a escola de um patamar de autoidentidade formulada a partir de seu próprio olhar para lançá-la como organização caracterizada por uma linguagem padrão universalizante e unificadora”. (WERLE, 2017, p. 790).

Daí porque entendemos que essas tecnologias não são capazes de mostrar ou definir o que é feito pelas escolas e suas comunidades nas práticas cotidianas. Desejávamos falar das avaliações mas, escapar à lógica e aos propósitos de tais políticas, criando desvios ao que engessa as potências de criação, fazendo daquele encontro algo bem mais proveitoso e alegre. Pois, pensando *espinosamente*, só os encontros alegres aumentam e fazem pulsar a nossas potências, o que torna a educação efeito de empreendimentos coletivos vibrantes, devires outros.

Em meio ao caos, um movimento aconteceu: o encontro com os/as educadores/as, de início, se fez desencontros, manifestados nos olhares de estranhamento e até de desconforto por terem que participar de uma formação presencial quando o “desejo era de ficar em casa” e assistir “a palestra” via atividade remota. Talvez seja isso mais um indício de como nós educadores/as tendemos a agir, desde os tempos em que foram tomadas medidas de isolamento social e de fechamento das escolas para contenção da pandemia da Covid-19:

Nos tempos pandêmicos, o governo da conduta docente tem sido guiado pelo neotecnicismo que cria demandas produtivistas e de consumo de bens e serviços. Grandes empresas e corporações transnacionais operam o mercado da cibercultura, da informática e de redes de informação e comunicação capturando desejos. Tais dispositivos exercem poder sobre interesses e estilos de condutas previsíveis, tornando os corpos empreendimentos de suas próprias ações. (VOSS, 2021, p. 1.096).

Temos sido capturados/as pela lógica do “ficar em casa” ao substituir as atividades pedagógicas do presencial para o remoto. Falsa sensação de assim estarmos protegidos/as dos maus encontros. Afetos tristes (ESPINOSA, 2009) que inibem as potencialidades



do estar junto e construir com outros corpos vivos nossas existências, nossas práticas cotidianas.

Felizmente, naquele dia, algo diferente aconteceu. Assim como a fina camada de gelo que cobriu os campos na manhã gelada, ao passar dos instantes, uma onda de calor emanada dos corpos e do ambiente parece ter aquecido o lugar e os espíritos, graças às artes do canto, da conversa, do acolhimento, dos sabores, dos saberes, dos risos, das brincadeiras soltas que germinaram no lugar à luz do sol. Paisagens que, aos nossos olhos, expressam o acontecido da criação.

Pensar e fazer de outros modos o que iria acontecer. O canto veio a calhar. Ao som do violão e atendendo ao chamado da voz amiga do educador Wagner, entoamos: “Já que você me sorriu, vamos fazer parceria, você pega o violão, que eu escrevo a poesia. Pra falar de educação nesta nossa cantoria”.

E para falar de educação, lançamos os dados: a professora convidada introduziu o tema, trazendo à baila o cenário histórico e político no qual foram instituídas as avaliações em larga escala, uma demanda governamental de elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assinalou que essas políticas se constituem em tecnologias de controle dos resultados, o que retira das escolas a possibilidade de formular suas próprias maneiras de avaliar o trabalho pedagógico. (VOSS, 2014).

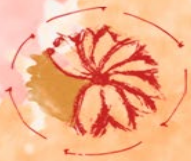
A partir daí, para provocar o diálogo com o grupo de educadores/as que ali estavam, lançou-se uma questão: que qualidade interessa às escolas e comunidades do campo? A pergunta ficou pairando no ar. E só foi respondida, de certa forma, nas entrelinhas dos relatos feitos já no período da tarde, após um delicioso almoço, bate-papos em grupos espalhados à luz do sol no pátio da Escola. Cenas do acontecido retratado na imagem:

Figura 3: Grupos de conversa



Fonte: registro fotográfico das autoras (2023)

Nesse momento, os grupos foram desafiados a elaborar uma escrita sobre suas experiências nas escolas e novas ações possíveis pensadas a partir dos seguintes questionamentos: As ações pedagógicas promovidas nas Escolas estimulam a aprendizagem da participação dos/as estudantes? Oportunizam o desenvolvimento do



trabalho autônomo? Promovem um clima de solidariedade? Levam em conta os interesses e argumentos dos/as estudantes? Priorizam temas de interesse social e comunitário? As vozes dos diferentes segmentos são ouvidas e consideradas na organização e tomada de decisões no ambiente escolar? Há resistências ao trabalho coletivo? Como são resolvidos os conflitos? Há a preocupação em se buscar informações junto à família, quando se observa a infrequência dos/as estudantes? Tomam-se providências para evitar a repetência e a evasão? Quais? As dificuldades de aprendizagem são trabalhadas de modo coletivo?

No retorno à sala da Escola, onde reunimos o grupo, foram disparadas as conversas e nos relatos passaram a surgir pistas de uma qualidade da educação que, por hora, fora traduzida pelo coletivo de educadores/as presente no encontro como a que interessa às escolas do campo. Qualidade que se produz nas lutas e lidas cotidianas, nas narrativas por: garantia do transporte subsidiado pelo governo para que as crianças venham até a escola, o que requer manutenção das estradas; enfrentamento às dificuldades impostas pela longa jornada de trabalho das famílias para manter o seu próprio sustento, o que denota os enormes desafios enfrentados pela comunidade e a necessidade de políticas públicas de permanência dos jovens no campo, onde nem sempre é possível concluir os estudos; a ação coletiva em sistema produtivos de cooperação como alternativa para a sustentabilidade econômica dos Assentamentos; as estratégias criadas pela comunidade para aliar a produção à preservação ambiental dos rios, matas, aves nativas e outros recursos que geram a qualidade de vida, evitando a pobreza e a exclusão social; as ações para manter viva a memória coletiva que dão um sentido aos modos singulares de existência das populações camponesas assentadas.

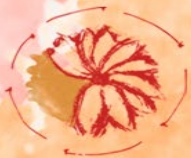
Do acontecido, percebemos que tudo o que foi dito difere de uma qualidade mensurada pelas políticas de avaliação em larga escala e nos mostra que a qualidade que interessa às escolas do campo é aquela que se orienta pela:

[...] construção de um mundo melhor, o que significa olhar para as vidas desumanizadas de nossas crianças e jovens e comprometer-se seriamente em reverter esse processo. Isso somente será possível se eles forem de fato incluídos nas escolas como seres protagonistas, produtores de significados, de cultura e de conhecimento, capazes de refletir sobre sua condição e engajar-se na construção de novos rumos que transformem significativamente o conjunto dos processos desumanizadores. (SORDI et.al., 2016, p. 720).

As conversas daquele encontro com educadores/as do campo, em que, o ato de dizer e atribuir sentido à qualidade da educação, aos nossos ouvidos, ressoa como o canto aqui trazido e lá cantado, cujos versos remetem a herança de Freire (1967) de uma “educação como prática de liberdade”. Sinais fortes e potentes de que o legado da pedagogia ensinada por Freire permanece cada vez mais vivo à medida que se atualiza nas práticas dos movimentos populares e das invenções cotidianas nas escolas do campo:

[...] para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (grifos do autor). (FREIRE, 1967, p. 39).





Compreendemos que memórias se fazem e fazem histórias dos Assentamentos. Nelas a presença de pedagogia de Freire é visível. Sua visita aos assentamentos de Hulha Negra, no ano de 1991, foi um marco importante e inspirador dos processos educacionais próprios das escolas do campo que ali se encontram até hoje. Pedagogia que reverbera nos dias atuais na potencialidade de práticas que valorizam saberes cotidianos e que diferenciam “realidades” das comunidades camponesas.

Não é a lógica da competição que interessa e traduz o que podem as escolas do campo e da cidade: “Uma não tem que ser melhor que a outra, mas diferente”, como afirmou o professor Nando, educador e militante dessa comunidade no seu relato sobre o acontecido daquele encontro de formação. Inventar pedagogias cotidianas nas escolas do campo é uma maneira de diferir dos propósitos engendrados pela política de avaliação em larga que incitam a competição entre escolas, redes de ensino e educadores/as preocupados/as em mostrar resultados eficientes para alterar ou comprovar a qualidade mensurada pelos índices. Trata-se, portanto, de afirmar relações *com* o mundo, estando no mundo, em comunhão e fazer da educação expressão de inúmeras potencialidades.

### **Tremores e rumores**

Não se trata, porém, de traçar respostas precisas, mas criar e expandir potências para prosseguir inventando trajetórias possíveis. Que valor terão tais movimentos? Esses saberes e fazeres importam? Sim, pois são tremores de terra em criações cotidianas produzidas por atos coletivos comprometidos seriamente com a construção de cantos, rumores do viver, de alegrias intensas.

Do acontecido, algumas ressonâncias ecoam em nós, efeitos dos efeitos dessa prosa e cantoria com educadores/as do campo. Movimentos tensores de criação do encontro que desterritorializa territórios, a todo instante, provocando deslocamentos, desvios, fluxos, e abrem passagens para o que ainda não é, mas pode vir a ser.

Nessa escrita, buscamos traduzir com força poética, leveza e ousadia os movimentos do acontecido por desejar sempre o novo. Compomos trilhas sonoras ao pensar a educação do campo que desejamos, tensionamos, vibramos em sintonia de encontros com o grupo que ali esteve e pode vivenciar forças de germinação e contaminação mais vivas, “pra vida continuar”.

### **Referências**

ALMEIDA, Clarice Gomes de. **(Re)encontros que tramam existências**: educação comunitária e educação formal no Assentamento Conquista da Fronteira (Hulha Negra, RS). Bagé, RS, 2019, 70 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Federal do Pampa.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é Filosofia?** 3ª Ed. Tradução: Bento Prado Jr. E Alberto Afonso Muñoz. São Paulo: editora: 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 03. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik, 2012.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**, v. 2, n. 33, Brasília, 1997.



ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

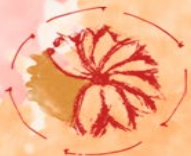
FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

SORDI, Mara Regina Lemes; *et al.* Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716-753, set./dez. 2016.

VOSS, Dulce Mari da Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação e Realidade** v.39, p.391-412, 2014.

VOSS, Dulce Mari da Silva. Espelhos quebrados: imagem de uma docência auto empreendedora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1091-1105, set./dez. 2021.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011 rdc\



Evento híbrido

III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

# **GT: 5. Corpo, arte e experimentação**



## INTERCULTURALIDADE, TERRA E CORPO:

### EDUCAÇÃO E POÉTICA DA LINGUAGEM

Carine Josiéle Wendland<sup>1</sup>

Ivan Jeferson Kappaun<sup>2</sup>

#### Grupo de Trabalho: 5. Corpo, arte e experimentação

##### Começos pensantes

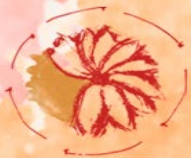
O presente trabalho destaca uma ação realizada em um curso de formação com docentes de uma escola da cidade de Arroio do Tigre/RS e estudantes do curso de magistério. Organizado em círculos de cultura, o curso intitulado “Pesquisa e Formação com Docentes da Educação Básica: Educação *do/no/com* o campo”, emergiu como proposição de doutorandos e doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc - da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, na disciplina Pesquisa e Educação Básica. A essência da disciplina é reunir as três linhas de pesquisa do PPGEduc: “Linguagem, Experiência Intercultural e Educação”, “Cultura e Produção de Sujeitos” e “Educação, Trabalho e Emancipação” na formação de professores e professoras, propondo uma interlocução entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo a relação entre universidade, comunidade e escola.

Atendendo aos propósitos da Unisc, como Universidade Comunitária, a inserção deu-se no âmbito educacional com estudantes do magistério, educadores e educadoras de uma instituição escolar estadual e da rede municipal de educação do município de Arroio do Tigre - RS. Como parcerias, contou-se com o Observatório da Educação do Campo no Vale do Rio Pardo - RS, a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC, o Grupo Estudos Poéticos: Educação e Linguagem (UNISC-CNPq) e o Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (UNISC-CNPq).

A partir da proposta da disciplina e dos diálogos e trocas com a escola eleita para esta interlocução, entendeu-se como emergência a temática da educação *do* campo, seguidamente problematizada como educação *no* e *com* o campo. A escola, apesar de situada na zona urbana do município de Arroio do Tigre, tem uma forte ligação com estudantes que estão situados no campo. Desse modo, algumas interrogações emergiram e foram fundamentais para pensar o que foi possível pensar acerca do tema do campo, articulado com as temáticas de pesquisa dos proponentes dos círculos de cultura: Qual educação valorizamos? Como a terra, o corpo, a diferença, a pluralidade humana e a pluralidade mundana estão presentes nos diferentes espaços educativos?

1 Universidade de Santa Cruz do Sul, Doutorado em Educação. Bolsa PROSUC/CAPES mod. I. E-mail: carinewendland@mx2.unisc.br

2 Universidade de Santa Cruz do Sul, Doutorado em Educação. Bolsa PROSUC/CAPES mod. II. E-mail: ivankappaun@mx2.unisc.br



Objetivamos contanto planejar, propor e realizar ações de formação continuada, tendo como referência princípios da educação do campo, com educadores e educadoras do município de Arroio do Tigre. E, de modo específico, estudar as especificidades da pesquisa em educação, sua inserção social e contribuições para a Educação Básica; conhecer experiências de docência na Educação Básica do município de Arroio do Tigre, como contribuições para propor e pensar possibilidades da pesquisa em educação; e qualificar reflexões em torno da formação na pesquisa e na docência em interlocução com a Educação Básica e a Educação do Campo.

### **Universidade, comunidade e escola: modos de pesquisar**

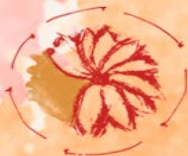
Planejar, propor e realizar ações de formação continuada, tendo como intenção debater acerca da Educação *do/no/com* o campo, com educadores e educadoras do município de Arroio do Tigre foi o propósito dos cinco Círculos de Cultura realizados. O primeiro deles ocorreu presencialmente, em Arroio do Tigre-RS, seguido por três encontros remotos e, por último, de modo presencial, na Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. O curso contou com a participação de cerca de 60 pessoas.

A partir das temáticas de pesquisa individuais de cada doutorando e doutoranda formaram-se, na maioria dos encontros, duplas mediadoras. Estas, formularam um tema comum dentro da especificidade do tema gerador. Partindo das temáticas centrais de cada círculo, os e as participantes da formação trouxeram questões que “sulearam” e direcionaram cada círculo. Nesse contexto, voltar às questões da terra, dos saberes do campo, foram pontos de partida e *começos pensantes* para adentrar em pensamentos e problemáticas mais profundas, como, por exemplo, o modo como os saberes são constituídos, valorizados, colonizados e qual o papel do lugar *universidade, comunidade e escola* nesta constituição e nos *modos de pesquisar*.

Metodologicamente, nos diálogos gerados nos Círculos de Cultura, elos de sentido e diferença foram formados: vozes que estão em espaços escolares diferentes, mas com vivências que se inter-relacionam, que se conectam por meio de vivências educativas comuns, de saberes e discursos carregados de ressonâncias do ser e formar-se professor e professora, atualmente. Nesse sentido, foi muito interessante observar o contraponto entre educandas/educadores e escola/pesquisa, evidenciando pontos de vistas e modos de fazer educação diferentes, no entanto, complementares.

Na interlocução *com/entre* todos os e as participantes do curso, as aprendizagens foram mútuas. Fomos aprendizes em proferir e ouvir a palavra do outro, em criar uma linguagem comum quando se propõe estar e aprender em grupo. Nesse viés, o desafio do grupo de doutorandos e doutorandas esteve na proposição de possibilidades e horizontes para pensar, de modo que os demais participantes pudessem pertencer ao que estava sendo produzido, vivido e narrado.

Na circularidade da pesquisa, a pesquisa participante se dá em diferentes espaços, neste caso, na universidade, comunidade e escola. Os círculos de cultura, aqui círculos interculturais, aconteceram na interação entre saberes, numa perspectiva freiriana. Nesse sentido, é válido pontuar que os Círculos de Cultura tiveram recortes teóricos diferentes, pois cada encontro foi organizado e conduzido por um ou dois doutorandos, considerando suas linhas de pesquisa e referenciais teóricos. Ocorreu, então, uma pluralidade teórico-metodológico, mas com objetivos comuns.



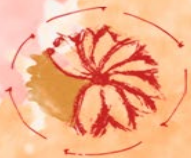
Desse modo, o círculo de cultura “Reflexões introdutórias da Educação *do Campo*” buscou conhecer e compreender os diferentes contextos onde atuam os e as docentes, as possíveis problemáticas e interesses sobre os temas propostos, além de estabelecer um diálogo entre as questões da Educação Básica com os estudos que vêm sendo produzidos nas pesquisas do Programa de Pós-Graduação de que fazem parte os doutorandos e doutorandas presentes na proposta. No círculo que aconteceu presencialmente na escola do Município de Arroio do Tigre e inaugurou os encontros do curso, apresentou-se a proposta da formação e iniciou-se a aproximação à temática da educação do campo. Grupos dentro do círculo se reuniram e trouxeram palavras geradoras para o debate no grande grupo que permearam sobre as diferenças entre o rural, *do campo, no campo*; a importância de considerar os sujeitos a partir de suas histórias e vínculos com a terra-território; a problematização dos tempos e espaços da educação na relação com as características dos sujeitos e o território; possibilidades de ação pedagógica e de ação-participação de toda a comunidade escolar.

Na sequência circular dos encontros, os três círculos seguintes se deram virtualmente por meio da Plataforma *Google Meet*. Assim, o segundo círculo de cultura, intitulado de “Saúde emergente da terra, corpos e sexualidades”, procurou refletir acerca de ações na escola que podem contribuir para a prevenção das violências sexuais e de gêneros contra as infâncias, das educações para as sexualidades, dos corpos e dos gêneros nos espaços escolares e as reverberações em outros espaços. O círculo de cultura “Terra, Vida e Linguagem: abordagens inclusivas em Educação”, partiu da compreensão da linguagem como constituinte da vida, do humano, como modo de aprender, de educar, de comunicar, de estar no mundo, através de suas diferentes dimensões e experiências. Nesse sentido, este círculo propôs um debate acerca das abordagens inclusivas em educação com a intenção de questionar as diferenças na escola. O quarto círculo de cultura - “Redes sociais e educação: reverberações na sala de aula e em outros espaços” - procurou problematizar as relações humanas com as redes sociais e como elas reverberam na educação e na sala de aula.

Por fim, “Interculturalidade, terra e corpo: educação e poética da linguagem” partiu dos pressupostos de que o distanciamento da relação ser humano-natureza causa o adoecimento de toda uma sociedade, implicando nos diferentes modos de vida e de que a dimensão corporal, na redutora cisão entre corpo e mente, nos condena a uma relação desencarnada com e no mundo. Estes modos de vida, opostos, podem, em educação, tornar-se complementares à medida em que há *com-versas* interculturais. Assim, este círculo de cultura procurou interrogar de que modo podemos (re)aproximar a educação nas dimensões interculturais com a terra e o corpo. Por meio do manuseio de materialidades naturais e artísticas e da aproximação sensível do corpo estésico, reflexões teórico-práticas foram possíveis, de modo a pôr em pauta a importância e a potência das dimensões poética e intercultural na e em educação.

### **Interculturalidade, terra e corpo em movimento**

No exercício pedagógico de fazer circular as palavras, os gestos e o corpo, de habitar um espaço comum de diálogo, no qual se ensina e se aprende, foram possíveis vivências voltadas para uma relação mais estreita com as artes e a natureza. Para tanto, o último círculo de cultura realizado presencialmente no Memorial da Unisc, possibilitou momentos e movimentos de interculturalidade e da poética de fazer na



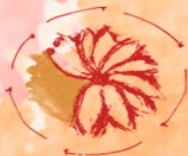
indissociabilidade do humano com o mundo. Intitulado como *Interculturalidade, terra e corpo: educação e poética da linguagem*, mediado por Ivan Jeferson Kappaun e Carine Josiéle Wendland, doutorando e doutoranda em educação, a experiência promovida no círculo de cultura evidenciou a relação originária que o humano estabelece com a terra desde tempos imemoriais. A partir do fogo e da materialidade do carvão, como modo do humano registrar e garantir a própria existência pela e com linguagem, os e as participantes do curso foram convocados a registrar e partilhar suas marcas.

No primeiro momento, de acolhida, os participantes foram recebidos e convidados a formar um círculo em torno de uma fogueira. Momento para fazer algumas reflexões acerca das sensações acolhidas pelo corpo e os sentidos atribuídos ao fenômeno da queima da madeira. Após esse primeiro movimento de conversas e trocas, cada um foi convidado a recolher um graveto em chamas da fogueira e, com ele, realizar marcas sobre papéis previamente dispostos em torno do fogo, com o carvão resultante da combustão. Ação que foi amplamente acolhida e demandou a adaptação das proposições planejadas para o encontro, uma vez que as e os participantes solicitaram mais tempo para desenhar com uma materialidade que, de modo geral, jamais haviam experimentado, tampouco imaginado como potencialidade poética.

Uma vez satisfeitas as necessidades gráficas das e dos participantes, os mesmos foram convidados a utilizarem, no mesmo suporte, o carvão (churrasco) para verificarem as possibilidades e diferenças da materialidade em comparação ao utilizado no primeiro momento. Uma terceira vivência com carvão foi proposta quando nos reunimos no ateliê, oportunidade de experimentar o carvão vegetal (desenho). Antes de nos mobilizarmos até o ateliê, realizamos uma caminhada pela área de mata da universidade, onde foram coletadas materialidades disponíveis ali, como folhas, gravetos, sementes, pedras, terra, entre outras. Com essas materialidades, foi montada uma composição coletiva no centro da sala do ateliê, evidenciando a forma circular como ordenadora das ações humanas. Nessa circularidade, assim como no início das atividades, se deram as demais ações realizadas durante o encontro. Ainda como modo de oferecer vivências e ampliar as referências de materialidades artísticas nos espaços da escola, apresentou-se o bico de pena feito com taquara, de modo a viabilizar o acesso à materialidade e promover tal experiência aos e às participantes do curso, de modo que tais vivências possam ser amplificadas para outros espaços educativos além daquele que constituímos no círculo de cultura. Para encerrar as ações propostas em nosso último encontro, algumas reflexões pautadas pela interculturalidade foram realizadas, mobilizando outros modos de pensar acerca de nossas relações com e no mundo.

A questão mobilizadora das ações propostas foi: de que modo podemos (re) aproximar a educação nas dimensões interculturais com a terra e o corpo? A partir da provocação emergente da percepção do distanciamento do humano em relação à natureza, reflexões acerca das implicações da presença predatória do humano no mundo foram se constituindo. Percepção que permitiu pensar a indissociabilidade do humano com o mundo - relação que passa invariavelmente pelo corpo. A dimensão corporal, na redutora cisão entre corpo e mente, nos condena a uma relação desencarnada com e no mundo.

Com um pouco de terra em um recipiente, uma das proponentes pergunta: e se jogássemos essa terra neste espaço, o que vocês diriam? A ação foi feita pelo colega, também proponente do círculo. Estava a terra no chão. O que dizemos? *Que sujeira!*



Todavia, na perspectiva indígena há a percepção da terra como mãe, como aquela que dá do seu corpo aos seus filhos. Trazemos a Pachamama, Mãe Terra, para os cantos quadrados da sala, para nosso círculo. O distanciamento da terra nos tem deslocado para uma aproximação novamente dela, em educação. O concreto descolorido nos tem repellido e feito o corpo buscar a vida. Na caminhada à mata próxima do ateliê onde estávamos, um retornar em composição mandálica com os elementos da natureza fez circular a palavra.

O encontro com materialidades também distanciadas do corpo, movimenta este último que já não pensa mais sentado, mas em ação. Por isso, iniciamos o encontro fora dos quatro cantos de uma habitual sala de aula. O fogo, mobilizador de pensamentos, foi nosso centro, enquanto elemento simbólico direciona o olhar e a terra, direciona a presença. Assim iniciamos com o manuseio da materialidade carvão, por ser originária. A maioria das imagens foi da araucária, símbolo de algumas etnias indígenas do Sul do país e palavras como vida, força, resiliência, diferenças, cultura, respeito, perseverança, perspectiva, além do destaque para a palavra *motirõ* que conforme as integrantes significa a união de pessoas para colheita ou construção, foram escritas com a materialidade.

A educação enquanto *convivência* amplia possibilidades coletivas. Uma educação para o Bem Viver, não com a tecnicidade de operacionalizar sistemas, mas de aproximar corpo e terra. “Nós vamos ter que pensar em ajudar a formar seres humanos para habitar uma Terra viva” (KRENAK, 2020, p. 19) e, talvez

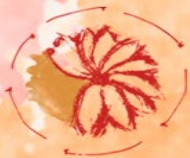
o dano que a gente tenha cometido contra o Planeta, no século XX, é que a gente estava preparando técnicos e formando muitos técnicos, e a ideia era habilitar o humano para incidir sobre a vida na Terra. Tirar petróleo, furar plataforma continental, devastar a Floresta Amazônica, caçar ouro para todo lado, toda essa cosmovisão constituída de um Planeta cheio de concreto, viadutos, pontes, rodoviárias, metrô. Essa parafernália toda é uma ofensa ao corpo da Terra. A Terra respira (KRENAK, 2020, p. 20).

No movimento de fazer circular as palavras e as imagens encerramos os encontros que compuseram nossos círculos de cultura e assim o percurso formativo de pesquisa e formação de pesquisadores e pesquisadoras em Educação com docentes da Educação Básica sob a temática da Educação *do/no/com* o campo.

Pensar educação transcende os tempos e espaços da escola. Quando há encontro entre humanos, há educação. Educação que passa invariavelmente pelo corpo, pois sentir é pensar. A estesia - a capacidade humana de sentir e dar sentido ao que sente - exige corpo e se antecipa a qualquer tentativa de racionalização. É pela mão, como manifestação do corpo sensível, que é possível devanear, imaginar. Além de corpo, a imaginação requer exercício - é preciso aprender a imaginar -, portanto, requer assumir a intencionalidade de imaginar que, por sua vez, se manifesta no vivido. Dessa vivência mundana que o humano encontra sua ontologia, uma vez que não é humano, mas está sendo humano, é devir de si, torna-se humano - modo de estar no mundo que emerge da liberdade que, por sua vez, pressupõe disciplina.

Não há outro modo de conhecer o corpo senão vivê-lo e tal vivência - ou convivência com outros humanos - se dá no mundo comum. E é isso que o pensamento objetivo ignora. A cisão entre corpo e mente nos legou uma forma de pensamento que nos





separou do mundo e anestesiou o ser da percepção. Como a sensação antecede o pensamento, todo saber se instala na abertura promovida pela percepção. Não sou eu que percebo, mas as coisas que vem se perceber em mim. Dessa relação entre corpo e mundo emerge a questão da terra que, como corpo, estabelece um elo entre ambos que a interculturalidade busca restaurar.

Na palavra interculturalidade, com seus começos nos anos de 1970 na América Latina, tomamos para além do seu prefixo *inter*, a palavra cultura, do latim *colere*, que significa cultivar, cuidar. O termo nos desloca para além de um “entre culturas”, para uma expansão, a partir da etimologia, como um cuidado entre culturas.

Interculturalidade supõe o *com*. É deslocamento. É ir em direção ao outro. Um *outro* assumido como eu. Quando este outro subalternizado passa a ser escutado expandem-se os mundos em relação. Mais de 300 etnias indígenas, hoje, no Brasil, buscam ser diferentes umas das outras. Com suas mais de 270 línguas, buscam ter seus modos de estar em linguagem respeitados. E, assim como buscam diferenciar-se uns dos outros, esperam que saibamos ser interculturais.

O colonialismo precursor do poder político, econômico e epistemológico continua na América Profunda como colonialidade. Esta última é mais profunda e por estar ainda conosco, duradoura (WENDLAND, 2022). Produz não-existências. Há, pois, que descolonizar as relações. Descolonizar o corpo que já não se relaciona mais com a terra.

Finalmente, a interculturalidade não se ensina, mas é aprendida: na convivência, na alteridade. Pode estar em qualquer lugar - no ser e no estar, trata-se de uma experiência educativa de si em convivência em que a cultura é um estar e a interculturalidade “um espaço de aprendizagens e transformações” (MENEZES, MORETTI, 2018, p. 26). Por isso trazemos a educação como *convivência*.

Nesse viés, uma das proposições do círculo de cultura, entre outras, em ampliar repertórios procedimentais e materialidades buscou potencializar modos de habitar a existência em artes, na e com a terra. Dimensão estética indissociável da dimensão sensível do corpo no mundo. Tanto a ação de desenhar proposta no encontro aqui descrito, quanto a própria ação de escrita deste texto implicam o corpo no exercício linguageiro de propor sentidos ao vivido, o que se dá em presença. Não há escrita ou desenho sem um corpo que escreva ou desenhe. De fato, como diz Merleau-Ponty (1991), não posso imaginar como um espírito poderia pintar. É o corpo que pinta, escreve, desenha. É o corpo que aprende modos de habitar e animar a linguagem.

A experiência de habitar a existência em linguagem é *poiesis*, essa dimensão poética que nos essencializa como humanos. A intencionalidade em propor um encontro que articula terra, interculturalidade, corpo e linguagem poética é a de oferecer outros modos de habitar os tempos e espaços da escola, bem como oferecer outros modos de estar em educação com outros humanos. Nesse sentido, uma educação continuada efetiva-se em propósito e se ancora em sentido quando permite a ampliação de possibilidades de estar em educação, sem, com isso, negar ou deslegitimar outros modos. É o entendimento da complementaridade como potência de educar-se, em presença, com o outro. Assim, intentamos propor uma vivência educativa em artes que não se pautasse em explicações, mas que se permitisse assumir a sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos e das participantes fosse exercitada. Isso exige criar situações de aprendizagem em que o corpo seja centralidade, de modo a acolher as diferentes



sensações provocadas e sentidas nos espaços educativos. A dimensão poética emerge da relação com o mundo, permitindo descortinar a poesia que habita a realidade.

### Algumas considerações

Este círculo de cultura procurou interrogar os e as participantes do curso, incluindo seus mediadores e propositores, de modo a constituir um tempo e espaço de pensamento, sem, contudo, oferecer respostas ou modelos a serem seguidos. Assim, pensamos, que a grande questão que emerge e merece atenção a partir das experiências vivenciadas é: de que modo podemos (re)aproximar a educação nas dimensões interculturais com a terra e o corpo? Questão que persiste e ganha vigor sobremaneira após o encerramento do curso, uma vez que foi um momento que ofereceu a possibilidade de olhar para o conhecido de outro modo. Um convite a experimentar materialidades pictóricas, terra, carvão, folhas, gravetos e, com eles, em e com linguagem, propor sentidos outros aos já dados, encardidos pelo tempo e gastos pelo uso.

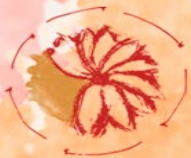
A experiência promovida no círculo de cultura evidenciou a relação originária que o humano estabelece com a terra desde tempos imemoriais. A partir do fogo e da materialidade do carvão, como modo do humano registrar e garantir a própria existência pela e com linguagem, os e as participantes do curso foram convocados a registrar e partilhar suas marcas. A partir da provocação emergente da percepção do distanciamento do humano em relação à natureza, reflexões acerca das implicações da presença predatória do humano no mundo foram se constituindo. Percepção que permitiu pensar a indissociabilidade do humano com o mundo - relação que passa invariavelmente pelo corpo.

Um corpo distanciado da natureza, quando de fato somos natureza. Para Mosé (2009), não tenho um corpo, sou meu corpo. A dimensão corporal, de acordo com Merleau-Ponty (1999), na redutora cisão entre corpo e mente, nos condena a uma relação desencarnada com e no mundo. Todavia, a educação enquanto *convivência* amplia possibilidades coletivas. Uma educação para o Bem Viver (KRENAK, 2020), não com a tecnicidade de operacionalizar sistemas, mas de aproximar corpo e terra em interculturalidade.

Os movimentos provocados assumem diferentes e potentes significações que transcendem o ato de desenhar, de compor com materialidades naturais ou de conversar acerca dos conceitos propostos pelo círculo de cultura. Sem perder a referência inicial da proposta do curso, de pensar a relação da educação *do/no/com* o campo, a centralidade das ações promovidas buscaram evidenciar possibilidades a partir do conhecido, do disponível e do viável. Assim, todas as ações realizadas partiram da natureza, priorizando uma relação sustentável sem, com isso, reduzir possibilidades e potencialidades. Um convite para olhar para o lugar em que vivemos, observando e evidenciando aquilo que temos disponível em detrimento daquilo que não temos - potente modo de ressignificar nossa ação e existência no e com o mundo.

### Referências

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Bruno Maia (org.), Rio de Janeiro: Cultura do Bem Viver, 2020.



MENEZES, A. L. T.; MORETTI, C. Z. **Aprendendo com os guarani: geocultura através do ensino, pesquisa, extensão na universidade comunitária.** Revista Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social. Janeiro 2018, n.º 6.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MOSÉ, Viviane. **O que pode o corpo?** Campinas: Instituto Cpfl, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d8kSSGX1Ufw>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

WENDLAND, Carine Josiéle. Complexos culturais e o Brasil profundo. *In:* JUNIOR, M. A. S; RANGEL, T. L. V. (org). **Relações étnico-raciais:** reflexões, temas de emergência e educação. Itapiranga: Schreibern, 2022.



## FORMAÇÃO ESTÉTICA E ALTERIDADE

Mariane Inês Ohlweiler<sup>1</sup>

### Grupo de Trabalho: 5. Corpo, arte e experimentação

#### Introdução

O tema central deste trabalho é a formação, mais especificamente a formação estética atrelada ao conceito de alteridade. A humanidade é constituída pela alteridade, mas parece haver uma necessidade de lembrar os sujeitos sobre a existência do outro, o alter, quando na verdade só existimos graças a ele. É graças ao outro, à percepção da alteridade que constituímos nosso eu. No que tange às práticas educativas, tanto os processos pedagógicos intencionais quanto os processos autoformativos perpassam encontros com a alteridade, afinal, as práticas educativas são por excelência encontros com o outro. Fruto de uma pesquisa em andamento, ainda em fase inicial de estudo e levantamento teórico, este trabalho se propõe a discutir os conceitos de formação estética, experiência e alteridade pelo viés de diferentes autores, quais sejam, Henri Bergson, Nadja Hermann, Michel Foucault e Jorge Larrosa.

#### Do conceito de formação e seus paradoxos acerca da singularidade

O conceito de formação tem raízes históricas antigas, raízes estas que inclusive merecem ser questionadas, uma vez que, independentemente de ser um conceito teorizado ou não, presente ou não em escritos de autores clássicos que remontam à Grécia Antiga, o ato de formar e o substantivo formação enquanto ação, sempre existiram, em diferentes povos e contextos, mundo afora. Ou seja, mesmo os povos originários que não possuíam a cultura escrita, desenvolveram as suas práticas de formação, tanto num sentido educacional mais amplo - com objetivos de sobrevivência - , quanto com objetivos intencionais direcionados de forma particular. O que podemos destacar (e que é inegável enquanto estruturas de convívio social que foram se constituindo em diferentes âmbitos e culturas), é que as práticas formativas são fundamentais ao reconhecimento e convívio com o outro. Ou seja, parece redundante mencionar e relacionar a formação, as práticas formativas e educacionais ao outro e ao reconhecimento do outro, pois a inexistência deste impossibilita o que podemos compreender como processos formativos.

E é partindo de uma origem não datada, inspirada pelos escritos sobre genealogia de Nietzsche (1998) e posterior contextualização de Foucault (2005) acerca de pesquisas genealógicas, de que não há uma origem pura e intacta, que eu gostaria de adentrar na relação conceitual intrínseca entre formação e alteridade.

Em matéria de registros sobre o conceito de formação, porque a ideia aqui também é recorrer a eles para observar os movimentos genealógicos de ruptura, cabe destacar

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Doutora em Educação, mariane\_ohl@yahoo.com.br



a Paideia Grega, a Humanitas Latina e a *Bildung*. Eis três propostas de formação, cada qual com objetivos específicos para um dado período histórico.

Começemos pela Paideia Grega, uma formação que visava um saber crítico sobre a condição humana e a sociedade, almejava-se o desenvolvimento espiritual do homem para um bem viver, que estivesse a salvo da desmedida. Já a Humanitas Latina, defendia a civilidade, os estudos desinteressados, o humanismo cristão com valores de amor universal, humildade e caridade. E a *Bildung* trouxe uma ideia de autonomia e autodeterminação, enunciando um processo no qual o homem cria a si mesmo levando em consideração um fundamento racional (HERMANN, 2022).

Segundo Taureck (2010)<sup>2</sup>, a formação ainda é um dos elementos onde Estado e sociedade se desagregam. A formação é a consciência abstrata das futuras gerações associada ao esforço de abstrai-la para o plasma social, plasma este que remete à impossibilidade de uma sociedade intacta. Plasmamos nossa realidade, e o plasma, por sua vez, exige modulações constantes. E a Educação é a criação de si engendrada ao tecido social e cultural, porém, o que dificilmente é alcançado nos processos de formação, é a criação de si mesmo. (HERMANN, 2010)<sup>3</sup>.

Por isso trago duas questões formuladas por Hermann (2014, p. 16): “se é possível uma regra que tenha universalidade e atenda, ao mesmo tempo, às singularidades do outro, o que expõe o caráter tensional entre universal e singular?”; “como se justifica a ação pedagógica para que seja válida, para que não se torne uma ação sem sentido ou violenta?” (Ibid., p. 17). Talvez o leitor se pergunte acerca das possíveis respostas para estas duas perguntas, mas permita-se multiplicar e ampliar ainda mais o rol das perguntas. A nossa atuação na área de Educação necessita de mais perguntas, mais dúvidas, mais questionamentos. Ao invés da busca de certezas e receitas, que tanto nos perseguem, com o intuito de que em algum momento saberemos uma fórmula mágica ou viremos a dar conta da complexidade do outro.

Ainda acerca das perguntas elencadas acima, Hermann (2010, p. 19) afirma que trata-se de um problema paradoxal, qual seja, “como educar para incorporar um mundo comum e inserir os alunos numa sociabilidade, deixando aberto o espaço para a constante criação de novas formas que acolhessem a singularidade do outro”. Ou seja, educamos para um processo de inserção social, que acaba sendo a um só tempo extremamente homogeneizante e nem sempre conseguimos abrir espaços de criação e existência no sentido da singularidade dos sujeitos que fazem parte das tramas de práticas educacionais.

## Estética e alteridade

Nas mais diversas possibilidades de processos formativos - sejam eles viabilizados em práticas educacionais formais ou não formais, institucionais ou não - , talvez tenhamos que lembrar que também somos o “outro” para “outros eus”, ou seja, temos

2 TAURECK, Bernhard. Fala proferida durante palestra intitulada “Formação ética e estética: aproximações e afastamentos”, dia 03/09/2010, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

3 HERMANN, Nadja. Fala proferida como debatedora após a palestra de Bernhard Taureck, intitulada “Formação ética e estética: aproximações e afastamentos”, dia 03/09/2010, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.



a tendência narcísica de nos vermos como “eu” e só delegar a outros sujeitos o lugar da alteridade. Mas nós mesmos somos “o outro” para tantos outros.

Em termos de subjetividade, compreender que não são só os outros que nos provocam estranhamento mas que também podemos ser esse estranhamento para outras culturas e/ou outros sujeitos, possibilita essa mudança como uma virada ótica, que faz com que possamos dar conta de que não somos o tempo inteiro o sujeito de “referência”, que tende a se afirmar como o avesso do outro. Também somos aquele que é/pode ser diferente, estranho e provocar a estranheza.

Nesse aspecto, a experiência estética é uma possibilidade de desbloqueio de nossas limitações interpretativas em relação ao outro e a nós mesmos. A dimensão estética

[...] possibilita momentos privilegiados de confronto de nossas crenças, emoções e desejos e nos convida a fazer um movimento em direção ao outro - sobretudo porque a experiência estética atua sobre nossas rígidas estruturas de apropriação, articula-se com as emoções, desvela o estranho e possibilita que o outro aconteça. (HERMANN, 2010, p. 24).

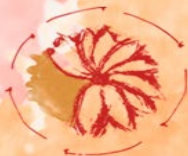
A experiência estética tende a constituir-se como momentos atrelados ao campo dos afetos, quanto mais afetados somos em processos de formação, mais potentes tendem a ser os resultados. Compreendendo processos que convocam esteticamente os sujeitos, adentramos também no terreno da ética, tão necessária em tempos em que o convívio e reconhecimento do outro precisam ser reiterados.

A título de exemplo, no campo da cognição inventiva, Kastrup (2004, p. 11) cita a arte como possibilidade de suspensão, ou seja, a experiência estética, a arte que de alguma forma nos afeta, tem a capacidade de instaurar um estado de exceção no fluxo cognitivo intenso mas nem sempre atento:

O acontecimento estético tem a propriedade de gerar uma experiência não antecipável, uma surpresa, que desativa a atitude cognitiva e instala um estado de exceção. A suspensão pode ser entendida tanto como uma interrupção do fluxo cognitivo quanto como suspensão no tempo.

Atualmente, embora haja uma profusão massiva de discursos – especialmente nas redes sociais –, e estes envolvam uma variedade de formas de manifestação (imagens, textos, vídeos, etc.), não necessariamente somos interpelados por experiências que poderíamos considerar estéticas. No entanto, podemos pensar na Arte - em suas diferentes formas de expressão - como um espaço de resistência em meio ao turbilhão de mensagens, notícias e postagens diárias pelas quais somos interpelados. Além disso, a Arte pode viabilizar um teor interpretativo diferenciado das narrativas objetivas às quais estamos sujeitos. Ou seja, no sentido da experiência formativa que alcança a consciência, tal qual desejava Theodor Adorno, retomando as palavras de Neuvald (2015), com o intuito de alcançar “uma subjetividade que resista à totalidade genérica” (p. 28).

O conceito de experiência é um conceito caro ao campo da Filosofia e tem abarcado discussões de variadas áreas, comumente a experiência é associada ao campo da educação, no sentido da subjetividade, do que experienciamos e como nos constituímos



nos sujeitos que somos. E no que diz respeito à experiência enquanto formação, esta tem sido associada ao campo das Artes, mais especificamente da estética.

### **Sobre o que pode ser registrado e produzido acerca de experiências estéticas**

O entrelaçamento das áreas de Filosofia, Estética e Educação – no que tange aos processos formativos – permite concluir que a educação estética e a sensibilização voltada à alteridade, podem ser permeadas por diferentes artefatos culturais, inclusive por artefatos que possuem um caráter marginal de legitimação social e cultural.

Considerando, porém, que situações de experiência estética não estão limitadas a objetos de arte (SABISCH, 2009), trago as palavras de Larrosa (2018) no sentido de pensar o quanto processos de narrativa e escrita podem produzir experiências, ou ainda, o quanto experiências podem render produções narrativas, pois sempre temos algo para aprender, para dizer, para contar ou para escrever: “Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos” (p. 9).

Os processos formativos de experiência estética podem ser a um só tempo, macro e micro, ou seja, analisados em sua variedade e particularidade. Em outras palavras: ao aprofundar o conceito de formação e pensar este em sua amplitude, é possível compreender elos de encontros com a alteridade, com o que pode auxiliar em processos formativos, pois afinal: o que são as práticas educativas senão encontros com o *outro*?

Nesse sentido, a partir da metodologia de entrevistas narrativas, os resultados a serem coletados (na pesquisa que no momento ainda se encontra em fase inicial, de estudo teórico), buscam obter dados acerca do que nos afeta enquanto sujeitos e do que pode ser viabilizado em contextos e práticas educacionais, que envolva experiências estéticas com o viés da sensibilização e promoção de encontros com a alteridade, e que possa potencializar a própria noção de coletividade e de sociedade.

Evocar o passado é também um exercício artístico, se tomarmos por pressuposto que a arte rompe com a ideia do utilitarismo, Bergson (2006) afirma que para “evocar o passado em forma de imagem, é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar” (p. 90). Portanto, evocar memórias de experiências estéticas será a um só tempo um exercício que vai contra a noção de utilidade, mas de retomada de algo já vivido que ainda faz sentido no tempo presente, caso contrário, não seria rememorado. E se o que vivemos em outro momento está impregnado na memória a ponto de ser atualizado no tempo presente, é porque deixou marcas. São estas marcas memoriais - que não são utilitárias no sentido pragmático contemporâneo, que a tudo deseja atribuir um viés “produtivo” - , que de alguma forma nos impregnam e estão presentes em nossa subjetividade que pretendem ser compiladas nesta pesquisa.

Nessa linha de pensamento, cabe lembrar o conceito de estética de Baumgarten (1993) que conceitua a mesma como a ciência das sensações enquanto uma beleza em pensamento, ou seja, um belo subjetivo, desatrelado do caráter utilitário associado ao bem e à propriedade objetiva das coisas na antiguidade.

As narrativas dos sujeitos entrevistados serão, portanto, o material bruto e profícuo de análise de experiências estéticas, no sentido de “reatualizar” fatos passados



na definição bergsoniana de retomar o passado, a partir de necessidades do presente. A análise das narrativas será pelo aporte teórico da análise do discurso de Michel Foucault, que compreende a linguagem como constituinte da realidade, de forma a compreender os depoimentos obtidos como fruto de práticas discursivas. O discurso é, segundo Foucault (2007, p. 61), um conjunto no qual “[...] podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos”. Um olhar analítico que pretende contemplar um tempo “estendido”, que considere a multiplicidade, a descontinuidade, enfim, estes elementos ricos de análise de que já tratava Foucault (2007), elementos transbordantes de qualidade como pensava Bergson (2006) e como desejava Benjamin (1987), para manter a riqueza da narrativa e do passado.

O material empírico da pesquisa será constituído de entrevistas narrativas, as quais serão obtidas a partir de entrevistas semi-estruturadas e/ou relatos escritos, a serem produzidos com pessoas que se disponibilizem a participar da pesquisa a partir de relatos biográficos. Os relatos biográficos poderão estar associados a espaços educacionais, situações familiares, cenas de situações variadas, mas que em certa medida abarquem elementos de encontro com o outro, no sentido de uma alteridade que envolva processos de formação e experiência estética. Encontros estéticos que podem se caracterizar como estéticos exatamente por possibilitar o encontro ético com o outro. Este outro não precisa estar materializado, no sentido físico do termo, mas no sentido do estranhamento que possibilita o encontro, ou seja, este encontro pode ser dar a partir da leitura de um livro, de uma imagem, de uma cena cinematográfica, de uma obra de arte, de um diálogo, da escuta de um relato, etc.

O intuito é pesquisar as especificidades presentes em determinadas narrativas, como as descrições de momentos particulares que produziram uma marca, um acento, um estranhamento, enfim, a produção de algum sentido, de alguma experiência que, devido aos seus contornos constituiu-se em uma experiência estética.

Concluo o presente trabalho com algumas questões, para que o diálogo acerca do tema em questão possa seguir reverberando. Quais momentos perduram em nossa memória a ponto de serem elencados como momentos de formação e experiência estética? Em que medida, quando narradas, as experiências estéticas podem ser transformadas em novos momentos e/ou cenas de formação e experiência estética para outros sujeitos? Existem marcas específicas ou aspectos cruciais que possam ser mencionados ou descritos como inerentes aos momentos de formação e experiência estética? Quais relações podemos estabelecer entre experiência estética e formação docente?

## Referências

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. **Estética: a lógica da arte e do poema**. Trad. Miriam Sutter Medeiros. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: Obras escolhidas. Vol. 1. **Magia e técnica, arte e política – Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.





BERGSON, Henri. **Matéria e memória** - Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A linguagem ao infinito**. In: \_\_\_\_\_. Estética, Literatura e Pintura, Música e Cinema. Ditos e Escritos III. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2009. p. 47-59.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber** (Trad. Luiz Felipe Baeta Neves). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: Manoel Barros da Motta (org.). **Ditos e Escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 260-281.

HERMANN, Nadja. Apresentação. In: Zatti, Vicente; Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio (Org.). **Educação como processo de formação humana**: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade. São Paulo: FEUSP, 2022.

\_\_\_\_\_. **Ética & Educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. Fala proferida como debatedora após a palestra de Bernhard Taureck, intitulada **Formação ética e estética: aproximações e afastamentos**, dia 03/09/2010, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

\_\_\_\_\_. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. In: **Psicologia & Sociedade**; 16 (3): 7-16; set/dez. 2004.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

NEUVALD, Luciane. Estética, experiência formativa e infância em Adorno. **Impulso**. Piracicaba, 25(62), 27-36, jan.-abr. 2015.

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

SABISCH, Andrea. Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung. In: **Kunstpädagogische Positionen 20**. Hamburg Universität Press, 2009. p. 1- 45.

TAURECK, Bernhard. Fala proferida durante palestra intitulada **Formação ética e estética: aproximações e afastamentos**, dia 03/09/2010, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.



## GESTOS QUE FALAM: APROXIMAÇÕES COM O ARQUIVO

Tatiana Linhares dos Santos<sup>1</sup>

Angélica Vier Munhoz<sup>2</sup>

### Grupo de Trabalho: 5. Corpo, arte e experimentação

**Resumo:** Este artigo apresenta uma pesquisa inicial de mestrado, que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates. O objetivo central é analisar a relação entre o ensino e os gestos dos professores, usando a perspectiva do “arquivo” de Michel Foucault (2008). Segundo Foucault, o arquivo não é só o que pode ser dito em determinada época, mas também a apropriação disso no presente. Nesse contexto, a pesquisa busca interrogar os gestos docentes na relação com o arquivo.

**Palavras-chave:** Gesto docente. Arquivo. Ensino.

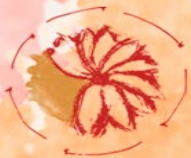
**Abstract:** This article presents an ongoing research within the scope of a postgraduate program in teaching at the University of Vale do Taquari – Univates. The central objective is to analyze the relationship between teaching and teachers’ gestures, using Michel Foucault’s perspective of the “archive.” According to Foucault, the archive is a concept that makes visible what is close and intimately connected to us but often goes unnoticed. In this context, the research aims to explore the gestures present in teaching practices.

**Keywords:** Teacher gesture. Archive. Teaching.

O presente trabalho, parte de uma pesquisa inicial de mestrado que vem sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Tem como objetivo analisar a relação entre a aula e o gesto docente, a partir da noção de arquivo, de Michel Foucault (2008). Para Foucault, o arquivo está ligado a um “[...] pequeno gesto que consiste em deslocar o olhar, ele torna visível o que é visível, faz aparecer o que está tão próximo, tão intimamente ligado a nós que, por isso mesmo, não o vemos” (FOUCAULT, 2011, p. 246). Desse modo, em meio a uma pesquisa arquivística, busca-se explorar a noção de gesto docente, bem como suas implicações na articulação com o processo da aula. Toma-se como gesto docente, a voz, as afecções, as vibrações, os devires, a escuta, o jeito de olhar de um professor, ou nas palavras de Munhoz & Aquino (2020, p.55), “sua respiração, o modo de manusear os óculos, os movimentos das mãos, o salivar, o caminhar, o falar, suas pausas, sua sofreguidão. É provável que nada reste de um professor na memória de seus alunos a não ser o modo como seu corpo se movia no espaço da aula [...]”. Nessa perspectiva, trata-se de perguntar: qual a força de um gesto docente? Quais as marcas que um gesto docente é capaz de deixar em seus alunos? No contexto da docência, o gesto, segundo Pereira (2010, p. 557), pode ser “um dispositivo, um aparelho de registro e de amplificação do sentido na ação”. Assim, o gesto docente é eixo central deste trabalho,

1 Acadêmica do Mestrado em Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGENSINO) da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES).

2 Orientadora da mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGENSINO) da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES).



especialmente na relação com o arquivo e com o espaço temporal denominado como aula.

### **Do arquivo à aula**

Costa & Munhoz (2020), ao pensarem sobre a noção de “aula”, analisam que a sua experiência é criada por uma temporalidade particular, onde corpos estão envolvidos em uma questão única – a singularidade. A partir desta noção, a aula poderia estar interligada a uma perspectiva foucaultiana de arquivo, definido aqui como “o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2008, p.147). É, pois, no arquivo que os enunciados se materializam, pois é ele que autoriza o que pode ser dito em uma determinada época.

Mas por que a noção de aula estaria ligada ao arquivo? Primeiro, porque a matéria de uma aula é o arquivo. O arquivo de matérias que foram pensadas, criadas, teorizadas, experienciadas por aqueles que viveram antes de nós e que constituíram o legado dos saberes do mundo. Então, de que maneira, enquanto docentes, nos relacionamos com esse arquivo? Tomamos o arquivo como um aglomerado de matérias mortas, de conteúdos enciclopédicos listados, enfileirados, categorizados, esperando para serem reproduzidos nas aulas? Ou, no sentido foucaultiano, compreendemos que o arquivo não existe para ser depósito de folhas amareladas, guardadas e recopiadas, mas possibilita o encontro com potências ativas. Como afirmam Aquino e do Val (2018, p. 50), no arquivo dá-se “[...] o encontro não somente com os papéis inertes da história, mas com potências ativas, na qualidade de pontos de inflexão que mobilizam e produzem ressonâncias, dada sua capacidade de produzirem desvio”. Sendo assim, o arquivo possibilita a recriação de suas matérias, de modo a torná-las matérias vivas. É nesse sentido que, para Foucault, “o arquivo é, mas também o arquivo faz” (FOUCAULT, 2010, p. 145), ou seja, não é só o que pode ser dito em determinada época, mas também a apropriação disso no presente. Em síntese, se por um lado, o arquivo não consiste no rebatimento do mesmo, por outro, é necessário a materialidade do arquivo para que haja a reconstituição e atualização de matérias já constituídas por outro.

Daí que quando pensamos numa aula como arquivo, poderíamos nos perguntar: O que nós, docentes, fazemos com aquilo que lemos, que estudamos? Como recriamos os nossos arquivos da docência? Para Deleuze (1996, p. 86), “a história é o arquivo, é o desenho do que somos e deixamos de ser. [...] A história e o arquivo são o que nos separa ainda de nós próprios”. Nessa perspectiva, o professor não é o autor ou o inventor de quem fala, mas o único a fazer falar este autor, a colocar a matéria em movimento. Para Maximiliano Lopez, o professor é aquele que “trabalha atento e minucioso para criar um objeto muito particular: a lição” (LARROSA, 2018, p. 422), o que, nesse caso, poderíamos chamar de aula.

### **Os gestos docentes**

Se partimos do arquivo para dele extrairmos a matéria de uma aula, a recriarmos, de modo a colocá-la em movimento, estaremos tomando a aula como um trabalho singular do professor. Portanto, não estamos tratando de um conteúdo estático que o professor retira de um arquivo para reproduzi-lo, mas do modo como ele se apropria



dessa matéria, como a recria e a faz dançar. É esse modo singular como cada professor se relaciona com a matéria na sua aula, como a estuda, pesquisa, cria, como a coloca diante de seus alunos, é o que estamos aqui chamando de gesto docente.

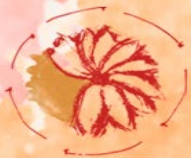
Assim, o gesto, em uma aula vai muito além daquilo que definimos como conteúdo a ser ensinado. Para o docente, segundo Da Silva (2018, p.20) é um choque “pensar que por mais que nos preparemos, estudemos e planejemos, são nossos gestos que restarão”. Dessa maneira, o que diferencia cada docente, não é o conteúdo que vai ensinar, nem o seu método de trabalho, mas as suas “marcas”, o modo como se relaciona com as matérias de estudos, como se coloca entre matéria e estudantes, aquilo que ele impõe como um estilo, tais como o tom de voz, o seu gestual, os seus “trejeitos”, e inclusive a maneira na qual se entra e se sai de sala de aula.

Na análise de Deleuze e Guattari (1992, p.220), “não estamos no mundo, tornamos-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o”. Muito daquilo que ensinamos como conhecimento, na realidade, é uma visão de mundo que está interligada entre o espectador e o “conteúdo”. O que chamamos de aula, portanto, não é aquilo apenas que o docente constrói, mas sim o que o aluno compreende, de acordo com os seus paradigmas culturais, suas crenças, sua visão de mundo e outros aspectos. Isso porque os gestos docentes, em uma aula, não estão imunes ao controle social e aos valores a que elas se impõem; são frutos de um determinado recorte de tempo e espaço. A análise de Rodrigues (2003) sobre a relação entre corpo e poder, sob um espectro foucaultiano, afirma que corpos são produzidos em meio à parâmetros válidos para um recorte de sociedade, e isso diz respeito, inclusive, aos gestos.

O gesto, em alguma medida, pode ser compreendido como o aparato para o que Foucault denominou de poder disciplinar. No livro “Vigiar e Punir”, Foucault (2010), mostra que o sucesso da disciplina se dá por meio de dispositivos, o que talvez pudesse também ser entendido como gestos - “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2010, p.162). Os dispositivos disciplinares compuseram o arquivo de determinada época, isto é, um conjunto de gestos que eram e, talvez ainda sejam utilizados como instrumentos de sanção, norma e regulação. A aula, nessa perspectiva, se tornou um conjunto de gestos voltados para o controle social.

Não é à toa, que a preocupação com a indisciplina é assunto recorrente no ambiente escolar. Dos Santos e Rosso (2012), ao entrevistarem professores sobre a questão da disciplina escolar, percebem que os mesmos, afirmam que quando não há uma cooperação com relação às regras que são estabelecidas, no espaço-tempo da aula, muitas vezes utilizam a coerção, mesmo que, segundo eles, acabe ampliando a desobediência por parte dos discentes. A partir disto, algumas reflexões podem ser feitas. O gesto de coerção, diante da indisciplina escolar, poderia ser fruto da memória dos signos vividos desde o início de suas formações, quando estes ocupavam os bancos escolares e a prática coercitiva era referenciada pelos códigos sociais do período? Por outra via, se estes códigos não fazem mais sentido, haveria uma memória de arquivo que ainda associa os gestos do professor à gestos coercitivos? Ou estaríamos diante de uma crise geracional, causada pelo (não) reconhecimento dos signos produzidos por gestos docentes, tão emblemáticos de uma época

Se analisamos que o gesto docente foi, por muito tempo, reproduzidor de discursos, como podemos pensá-lo de forma reversa, como questionadora do poder disciplinar? Em



primeira análise, isso pode ocorrer por meio de um trabalho *arqueológico*, analisando o conjunto de enunciados que formam o discurso ao longo do espaço-tempo e formalizam os gestos dentro da sociedade, dentre eles o gesto docente.

A arqueologia pode assim - e eis um de seus temas principais - constituir a árvore de derivação de um discurso, por exemplo, o da história natural. Ela colocará, junto à raiz, como enunciados reitores, os que se referem à definição das estruturas observáveis e do campo de objetos possíveis, os que prescrevem as formas de descrição e os códigos perceptivos de que ele pode servir-se [...] (FOUCAULT, 2008, p.166)

Entender as diferentes derivações do discurso, os modos como produzimos gestos, engendrando um arquivo de gestualidades docentes, poderá nos ajudar a compreender quais desses gestos ainda repetimos, quais são capazes de tornar a aula um lugar de potência ativa e de que maneira, por meio dos gestos, nos singularizamos enquanto docentes?

Repetimos gestos codificados através dos séculos, e os repetimos tantas vezes que a autoria desaparece no pó da história, por vezes, não deixando qualquer vestígio. Tais gestos são capturados por modos convencionais do fazer docente, correspondendo a certa legibilidade identitária ou mesmo a dada funcionalidade da profissão. Contudo, há gestos docentes que sinalizam o modo como estamos sintonizados com a vida ali possível. Não se trata de gestos mecanizados ou universalizantes, mas de movimentos singulares que se repetem, dando forma a determinada maneira de ser professor. Trata-se de uma repetição criadora, cujos contornos produzem certo estilo docente, um determinado modo de se relacionar com o mundo, extravasando-o (MUNHOZ; AQUINO, 2020, p. 51).

Os gestos docentes produziram um arquivo e denotam de alguma forma um certo jeito do professor colocar e usar o seu corpo na aula, assim como, produziram determinadas maneiras de regular o corpo gestual dos alunos. Assim, o fazer docente é, muitas vezes, uma repetição de gestos propriamente aceitos dentro de um contexto. Compreender a padronização destes gestos, bem como o estímulo a sua repetição, é um caminho para que possamos compreender a importância dos gestos docentes no espaço-tempo de sala de aula. Daí o propósito de interrogar o arquivo, com vistas a ver o que dele ainda ressoa no presente, observando as atuais tensões com a relação entre o gesto e a sala de aula, em um mundo polarizado e voltado aos gestos digitais.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. VAL, Gisele do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, 49, 41-53, 2018.

COSTA, Cristiano Bedin da; MUNHOZ, Angélica Vier. A aula como gesto: um princípio para a docência. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 191-205, 2020.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Munoz. São Paulo, SP: Editora 34, 1992.



DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996. p. 83-96.

DOS SANTOS, Edvanderson Ramalho; ROSSO, Ademir José. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. **Psicologia da Educação**, n. 34, p. 127-157, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. A cena da filosofia. In: FOUCAULT, Michel. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 222-247

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 2010.

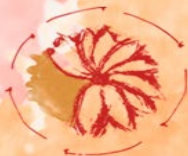
LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MUNHOZ, Angélica V.; AQUINO, Júlio Groppa. Entre o corpo e o arquivo: aproximações à ideia de gesto docente. **Revista Educação e cultura contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 40-58, 2020.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. A dimensão performativa do gesto na prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 555-563, 2010.

RODRIGUES, Sérgio Murilo. A relação entre o corpo e o poder em Michel Foucault. **Psicologia em Revista**, v. 9, n. 13, p. 109-124, 2003.

SILVA, Renata Ferreira da. Gesto, docência e produção de diferenças. **Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas**, v.5, n. 3, p. 19-35, dez. 2018. Uberlândia, MG. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/43104>. Acesso em 10 set. 2023.



## CAPOEIRA E MATRIGESTÃO: PISTAS PARA DESCOLONIZAR A ESCOLA

Leticia de Freitas Mentiacca<sup>1</sup>

Eduardo Iyetumbi Guedes Pacheco

### Grupo de Trabalho: 5. Corpo, arte e experimentação

#### Texto completo

A capoeira é um movimento negro de resistência social, cultural e ancestral, (PINHO, 2021) que foi atravessada pela colonialidade instaurada no Brasil por mais de quatro séculos e, eu, sou fruto desse atravessamento. Pratiquei capoeira por mais de vinte anos e, foi somente quando me tornei mãe, que percebi o quanto minha trajetória era confusa, um emaranhado de interseções, sentimentos que me acompanham por anos, foram sendo nomeados e discutidos. Sou uma mulher branca, aprendi capoeira contemporânea que, em sua maioria, também é ensinada e aprendida por pessoas brancas. Trabalhei com capoeira por muitos anos, lecionava em escolas particulares de educação infantil em Porto Alegre, a capital de um dos estados mais racistas que existem. Repeti isso por anos e anos, várias e várias vezes, sem que me desse conta do quão problemático tudo isso era.

Quando eu ministrava as oficinas de capoeira, eu realmente acreditava que estava promovendo a cultura Africana e Afrobrasileira, porém, hoje eu me pergunto: Quem estava sendo beneficiado com tudo isso? Como diz o grande Mestre Renê Bitencourt da ACANNE, (Associação de Capoeira Angola Navio Negro, da Bahia) o que a capoeira estava ganhando com isso?

Levei uma rasteira!

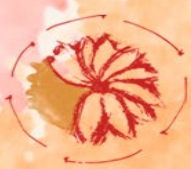
Fui ao chão. Meu coração começou a palpitar...

Há novos caminhos a serem percorridos? Há conexões a serem feitas? Assim como na travessia pelo Atlântico, me coloco em desterritorialização, me desprendo de algumas certezas para me encontrar com outros saberes, sem compreender ao certo onde isso irá me levar.

Estas problematizações de pensamentos foram possibilitadas pela minha inserção no curso de Mestrado Profissional em Educação na Universidade pública que exerce seu posicionamento político, direcionando olhares e percepções. Que aponta para alguns problemas que encontramos na educação brasileira hoje e nos impulsiona a buscar caminhos diferentes dos oferecidos, que resultem em soluções possíveis para a melhoria da qualidade na educação.

Então, me proponho a entrar no jogo e, devolvo o questionamento: como modificar o futuro sem olhar para o passado?

<sup>1</sup> UERGS, Mestrado Profissional em Educação, leticia-mentiacca@uergs.edu.br



IÊ!

Interrompo aqui meu devaneio (por um momento) ouço um som. Um som grave e contínuo.

DOM, DOM, DOM

Gunga<sup>2</sup> tá chamando!

A roda se fecha, o pensamento se eleva, passado e presente se fundem.

O tambor conecta a ancestralidade. Repete-se o irrepetido!

Dois corpos se curvam ao pé do berimbau, olhos nos olhos, coração acelerado. O jogo vai começar!

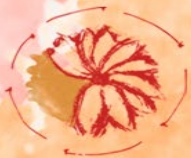
## 1. INTRODUÇÃO

Os modos de ser e estar femininos foram limitados e estereotipados, tensionando um movimento de desvalorização das mulheres, as quais representam maioria no quadro de ensino brasileiro. Usando a prerrogativa de pesquisar uma educação decolonial, descolonizante e antirracista, esta pesquisa buscou referências nos modos de ser e estar com e no mundo, ancestrais e afrocentrados propondo pistas educacionais contrárias às encontradas no modelo eurocentrado que conhecemos, traçando linhas de fuga para driblar o sistema ou gingar com o sistema de ensino colonizador que praticamos.

Proponho pensar o tema através da cosmopercepção da professora e socióloga nigeriana, doutora premiada em suas pesquisas, Oyèrónkẹ Oyěwùmí, que discute os discursos ocidentais de gênero e propõe um sentido africano para o feminino, a Matripotência. Também embasado pelas pesquisas de Osmundo Pinho, sociólogo brasileiro, mestre em antropologia e pós doutor em Estudos da Diáspora Africana nos Estados Unidos, sobre Cativo, Antinegritude e Ancestralidade (2017) e seus argumentos para defender a cultura dos povos africanos e principalmente a autoria em vários aspectos do conhecimento e produção de pensamento. Outros pontos serão trazidos nas obras da autora Katiuscia Ribeiro, brasileira, nascida e criada em um quilombo no Rio Grande do Sul, doutora em filosofia Africana, compõe a escrita com sua luta de valorização da ancestralidade africana e que propaga, junto com a professora Aza Njeri, o conceito de mulherismo africana aqui no Brasil. Esta pesquisa foi impulsionada pela crítica da pesquisadora Chimamanda Ngozi Adichie, pesquisadora nigeriana, mestre em Artes e Estudos Africanos, que discute sobre os perigos de mantermos um único posicionamento sobre aspectos fundantes da história. Para pensar a escola, a professora bell hooks que problematiza as desigualdades sociais, de gênero e apresenta uma proposta de afetividade e resistência, inspirada em Paulo Freire, grande ícone da educação brasileira, crítico do modelo opressor (colonizador) de educação. Atravessada pelas performances das oralituras da professora Leda Maria Martins que espiralou o tempo e poetizou o corpo em tela. Para pensar a capoeira, o olhar cirúrgico da historiadora, pós-doutora em ciências sociais, professora no Departamento de Estudos de Gênero e Feminismo na UFBA e Mestra de Capoeira Angola, co-fundadora e

2 Gunga: Berimbau com a maior cabaça (circunferência do porongo), possui um som mais grave que os demais berimbaus e é responsável por organizar a roda de capoeira. Geralmente tocado por quem está coordenando a roda, mestras, mestres, professoras e professores mais antigos.





coordenadora do Instituto Nzinga e Estudos da Capoeira Angola e Tradições Educativas Banto no Brasil/INCAB.

A escola onde a pesquisa se desenvolve pertence à rede pública estadual e está situada no litoral norte do Rio Grande do Sul, banhada pelo mar, de onde podemos refletir acerca do caminho que os povos africanos percorreram na travessia cruel pelo oceano Atlântico. Esta proposta de pesquisa do curso de mestrado profissional do programa PPGEd/UERGS está em desenvolvimento na escola básica, com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que por sua vez é o terreno/terreiro escolhido para oferecer resistência e matrigestar a potência de uma educação política, antirracista e afetuosa (KATIUSCIA RIBEIRO, 2013) (bell hooks, 2013). A capoeira é apresentada como estratégia metodológica educacional para corpografar, embalar e ori-entar este trabalho para que possamos performar floreios, rasteiras e esquivas na educação, referenciando quem veio antes e valorizando quem virá depois, aos modos de resistência ancestrais (LEDA MARTINS, 2021). Carecemos de informações oriundas de outras fontes, que não sejam alicerçadas nas narrativas ocidentais (CHIMAMANDA ADICHIE, 2018). Nossos alunos pretendem divulgar e expandir as suas críticas e observações acerca dos modos de como a história do povo negro é apresentada na escola e principalmente do lugar que a branquitude tem nesta construção histórica que invisibiliza e minimiza as potências de inteligência e criação de culturas africanas e afrobrasileiras. A educação foi a maneira encontrada para promover conhecimento sobre os povos africanos, tensionando questionamentos e reflexões em sala de aula que pretendemos compartilhar neste projeto.

A colonização se deu em todas as áreas: corpo, mente, arte, religião, passado e futuro. Tudo pensado para nos mantermos presos a este sistema. Foi a capoeira que me libertou, me despertou para abrir os olhos e enxergar coisas que estavam encobertas, histórias mal contadas, fatos omitidos... Hoje, fecho os olhos e tento perceber coisas que a visão não alcança. Tomando o conceito de cosmopercepção, cunhado pela professora Oyèronké Oyèwúmi (2021). Sigo em busca de sentidos africanos para conduzir minhas práticas que vão além dos muros da escola e me atravessam como um todo.

A cosmopercepção está sendo utilizada aqui, como oposição ao pensamento colonial, que privilegia a visão em detrimento de outros sentidos, para que possamos nos conectar aos modos de pensar e agir com e sobre o mundo tomando a África como referência. Admitindo que somos seres complexos, dotados de intuições e ancestralidades que a visão não dá conta de explicar.

Alia-se aqui outro pensamento importante, inspirado na obra póstuma de Fanon (1964), “Em defesa de uma revolução africana” a ideia de total oposto, ora, se a base que estrutura o colonialismo está na manutenção do sistema patriarcal, homem, branco, heterossexual e cristão uma saída possível está na inversão de seus valores. Então, para compor esta escrita, foram escolhidas mulheres negras e autores também negros, que defendem a ancestralidade e a religiosidade africana, ma que, principalmente, reverenciam o feminino como sagrado.



## 1.1 ELES COMBINARAM DE NOS MATAR, MAS NÓS COMBINAMOS DE NÃO MORRER! <sup>3</sup>

Aqui no Brasil são frutos dos nossos ancestrais, a capoeira, os quilombos, a música, a filosofia, os terreiros, as histórias contadas de geração em geração e tantos outros saberes que nos permitiram chegar até aqui e nos mantêm firmes nessa travessia de sobrevivência. Estes princípios foram atravessados pela realidade que os negros vivenciaram no Brasil, a escravidão foi a coisa mais perversa que a humanidade já presenciou e deixou marcas que transpassaram o tempo.

A trajetória da população africana pelo mundo é marcada por atos cruéis, exploratórios, discriminatórios e muita resistência. A capoeira surge no Brasil disfarçada de dança, os seres humanos africanos escravizados aqui, utilizavam cantigas, formavam rodas e faziam movimentos acrobáticos com o próprio corpo. Esta foi a maneira encontrada para manterem sua força física, agilidade e resistência. As músicas entoadas, narram suas trajetórias, referenciam a África, a travessia com o navio negreiro, lamentavam suas mazelas e também preservavam suas memórias e tradições. Tais valores imensuráveis para a continuidade de sua cultura e para o aprendizado das novas gerações.

As culturas africanas são orais e privilegiam suas corporeidades, compreendendo que o corpo é também um território e carrega consigo a ancestralidade. Como afirma Leda Maria Martins (2022 p.32):

“(...) em África, foi “por meio de aquisição e transmissão orais que os valores culturais se perpetuaram”. E conclui: Portanto, quando falamos de oralidade como característica do campo cultural africano, pensamos numa dominante e não numa exclusividade. Neste sentido, a oralidade numa cultura permite privilegiar o aspecto oral na aquisição e transmissão dos conhecimentos e dos valores, dispondo de um meio de fixação específico”.

Assim sendo, a capoeira torna-se uma criação de autodefesa, não somente física, mas principalmente para manutenção de saberes culturais, espirituais e sociais africanos no Brasil.

IÊ,

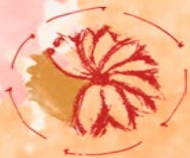
O berimbau aponta o centro da roda, autorizando a saída do jogo.

Dois corpos se entrelaçam em um pequeno espaço quase sem se tocar.

A capoeira é um produto da diáspora africana, ela se conecta e valoriza as tecnologias e cosmopercepções africanas fundamentadas na circularidade, musicalidade, corporeidade, oralidade e a ancestralidade. Tais elementos se apresentam e fundamentam a prática da capoeira até os dias atuais. Pensar a cosmopercepção de maneira segmentada é atender as exigências do colonialismo, não há como dissociá-las. A professora Leda Martins (2022), explica os modos de pensar e agir com e no mundo nas culturas afrocentradas e fortalece a concepção de interligação:

“Grafar o saber não era, então, sinônimo de domínio de um idioma escrito alfabeticamente. Grafar o saber era, sim, sinônimo de uma experiência

<sup>3</sup> Conceição Evaristo, em seu livro de contos “Olhos d’água”, 2014.



corporificada, de um saber encorpado, que encontrava nesse corpo em performance seu lugar e ambiente de inscrição. Dançava-se a palavra, cantava-se o gesto, em todo movimento ressoava uma coreografia da voz, uma partitura da dicção, uma pigmentação grafitada da pele, uma sonoridade de cores. Do corpo advinha um saber aurático, uma caligrafia rítmica, corpora de conhecimento. Em um dos mais antigos registros da sabedoria Tolteca, a instalação de uma nova cidade se iniciava não com a finalização das habitações, das ruas, dos templos, mas, sim, e tão somente, quando os cantos e as músicas se faziam ouvir e os tambores rufavam. Cantar, dançar. Fundava-se, assim, o lugar e a civilização. (pag. 36. 2022)

A organização da roda se dá em um círculo, onde todos estão voltados ao centro, concentrando suas energias ao momento vivido, os olhos alcançam a todos e há comunicação através destes olhares. O círculo abriga e acolhe como um útero fecundado, a energia circula em espiral apontando para o centro, o núcleo. O coração bate ritmando o fluxo sanguíneo, que nutre o corpo também de maneira circular. Unindo corporeidade, ritmo e circularidade.

A musicalidade na capoeira se manifesta no toque de seus instrumentos, podendo ser representados pelo uso de berimbaus, tambores (atabaques), pandeiros, agogôs, reco-recos, palmas e vozes. Cada um deles compreende especificidades complexas e potentes. São instrumentos artesanados por mãos calejadas, que incorporam elementos naturais em sua composição. Há em cada instrumento, em cada porongo, baqueta, couro e madeira uma continuidade da vida. Uma continuidade ressignificada, assim como as mãos de quem o forma, de quem os toca. A musicalidade na capoeira é responsável pelo ritmo do jogo, o berimbau Gunga comanda a roda, seguido pelos berimbaus médio e viola, que seguem sua marcação, mas mantém sua individualidade no timbre, variando do mais grave ao mais agudo. É o berimbau Gunga quem comanda a roda, essa atribuição fica a cargo da pessoa que está responsável pela roda naquele momento e é oferecido aos mestres como símbolo de respeito a sua história. O tambor (atabaque) é um instrumento sagrado e está conectado à espiritualidade do povo africano. Os pandeiros, assim como agogôs e reco-recos estão presentes em outras manifestações de resistência afrobrasileira como nas rodas de samba e pagode. Musicalidade, corporeidade e oralidade se fundem na capoeira.

A corporeidade africana é o território de expressão cultural, ancestral e vital. Está presente na capoeira como um corpo que luta e resiste. Estes corpos carregam experiências de outrora, vividas de maneira intra uterinas, que transpassam o tempo e acontecem através e no corpo, dando continuidade a existência africana longe de seu continente. O corpo do capoeirista transborda as experiências vividas, atravessado de marcas e cicatrizes. A ginga embala o corpo capoeira. É um misto de movimentos que vão e vêm, de frente para trás, de trás para frente, de pés descalços, de ponta cabeça. Foi na ginga que a luta se escondeu, a música embalou o corpo e a capoeira foi libertando seu povo.

A oralidade é a manutenção da memória dos antepassados, ela ecoa aos ouvidos e reforça a compreensão de humanidade. Os saberes orais são transmitidos de boca a ouvido, estabelecendo uma ligação entre quem fala e quem ouve. A fala é atravessada de significação, podemos perceber além do timbre, entonação, respiração, calor, saliva, um corpo vivo transmitindo saberes atravessados de vivências anteriores. As palavras



ditas tornam-se sagradas em culturas afrocentradas, sendo utilizadas em rituais, músicas e principalmente como ferramenta de manutenção histórica e preservação de saberes originários africanos.

A ancestralidade não pode ser confundida com descendência (RIBEIRO, 2022) ela é infinitamente maior que isso. A ancestralidade é a compreensão de que não estamos partindo do zero, trazemos em nós um fragmento ancestral que possibilita assentarmos nossas experiências em referências anteriores, somos o fruto de um passado, assumindo assim, nosso compromisso com o futuro.

Segundo KATIUSCIA RIBEIRO, 2022 “Ancestralidade não pode ser definida apenas como uma árvore genealógica, está muito além disso, ela se firma na coexistência e se torna uma forma respeitosa de honrar, relembrar e saudar os nossos antepassados”.

A colonização tentou esvaziar a ancestralidade africana, apagando a sua própria história, destituindo-os de suas crenças, seus valores, sua linguagem, seus nomes, suas vestes. O ocidente empenhou-se de maneira intensa em omitir a criação e produção de tecnologias negras africanas e tentou reduzir a história da África ao processo de escravização, porém a ancestralidade se manteve através da energia vital, AXÊ e de mecanismos de defesa que foram sendo criados. A manutenção da ancestralidade se deu pela capoeira, pelo samba, pelo quilombo, pela terreira...

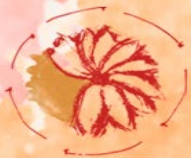
Ao contrário do que me foi ensinado e do que ainda hoje se ensina nas escolas, o Quilombo não foi uma tentativa de rebelião pura e simples contra o sistema escravocrata. Foi também uma forma de organização política e social com implicações ideológicas muito fortes na vida do negro no passado e que se projeta, após abolição no século XX. [...] Sobrevive, não na sua forma original, mas como uma tradição de vida do negro brasileiro. O fundamental é que essa é uma forma de vida do negro brasileiro em qualquer época (NASCIMENTO, 2018, p. 98).

A reconexão com a ancestralidade, com a história Africana nos embasa a pensar o futuro ancestral, que honra os antepassados e compreende que a ancestralidade africana é anterior ao processo de escravização. A capoeira é alicerçada nestes valores ancestrais emancipatórios e, foi perseguida pelos colonizadores, como outras manifestações afrocentradas também foram.

A capoeira foi explicitamente considerada crime em 1890 pelo código penal brasileiro<sup>4</sup> assim como outras manifestações culturais negras. Segundo o art. 402 deste código, ficavam proibidos: “Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal.”

Foi somente em 1937 que Manoel dos Reis Machado – Mestre Bimba recebeu alvará de funcionamento da primeira academia de ensino de capoeira, denominada Centro de Cultura Física Regional, marcando então, a descriminalização da capoeira e dando a ela o enfoque de esporte.

4 O primeiro código penal do Brasil independente, elaborado em 1830, época de D. Pedro I, fazia distinção entre os seres humanos escravizados negros e os cidadãos livres (brancos) na hora de ditar parte das punições, ainda que os crimes cometidos fossem os mesmos.



É importante destacar que nesta época Mestre Bimba cria a Luta Regional Baiana, agregando aspectos de outras lutas e alinhando sua prática aos modos de estar da época, dividindo a capoeira em dois segmentos distintos: Angola e Regional.

A capoeira Angola busca resistência à colonialidade e pauta sua prática aos valores filosóficos africanos. Já a capoeira regional/contemporânea, se desprende destes valores e se vincula ao pensamento colonial, eurocêntrico, comercializando e monetizando a prática da capoeira. Uniformizando e padronizando os treinamentos, utilizando um sistema de graduação inspirado nas cores da bandeira nacional Brasileira se distanciando de sua origem Africana, causando um embranquecimento da capoeira perdendo seus valores ancestrais.

A capoeira Angola tem como fundamento um jogo mais mandingueiro<sup>5</sup>, balanceado e cadenciado. Está em constante movimento de preservação e retorno cultural e ancestral.

A Capoeira Angola é um estilo de jogo de capoeira que busca resgatar e preservar valores “tradicionais” cujos princípios estão na origem da capoeira tal como praticada no Brasil pelos africanos e seus descendentes durante a escravidão, reivindicando uma ética e uma estética próprias intimamente ligadas a uma matriz de pensamento africana. A Capoeira Angola possui como maior referência a figura de Mestre Pastinha (Vicente Ferreira de Pastinha), falecido em 1981. POGLIA, 2012.

Em 2014 a Capoeira foi considerada pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, dando a ela maior visibilidade. Desta maneira, a Capoeira não pode ser classificada como esporte, luta ou dança. Ela compreende todas estas competências e muito mais, agregando valores civilizatórios africanos e afro brasileiro, abrangendo aspectos da cosmopercepção africana como oralidade, musicalidade, ancestralidade, corporeidade e circularidade.

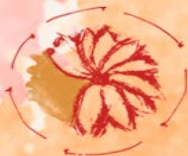
Atualmente a Capoeira está difundida em vários países, mais especificamente em 160 países, segundo o IPHAN, principalmente nas Américas e Europa. A capoeira possui praticantes de diferentes idades, gêneros, ideologias e posições sociais, todas afirmando suas qualidades. Tais fatores propiciaram estudos cada vez mais avançados acerca dos benefícios que sua prática traz.

## **2. MARCAS DO COLONIALISMO: TENTARAM NOS ENTERRAR, MAS NÃO SABIAM QUE ÉRAMOS SEMENTES**

Brasil e África foram colonizados por uma Europa cruel, desumana e indefensável. A presença da mulher na capoeira é atravessada pelo pensamento machista ocidental. O ponto de tensionamento aqui é como a mulher foi performada nestas narrativas.

As primeiras capoeiristas que foram retratadas receberam o estereótipo de mulher-macho, louca, barraqueira, etc. Reforçando assim, que não havia o desejo de exaltarem suas lutas e reconhecerem suas trajetórias como exemplares a outras mulheres. Demorou muito tempo para termos acesso às narrativas de triunfo, lutas e resistência de mulheres na história brasileira, marcando assim um atravessamento colonial na

<sup>5</sup> Ligado a feitiçaria, magia, como se referem as religiões de matriz africana.



capoeira que precisa de atenção urgente, porque em África antes da invasão colonial a posição social da mulher não era de submissão e apagamento.

Como seria a capoeira se as mulheres fossem referenciadas tal qual uma Ìyá?

No período anterior ao tráfico de seres humanos escravizados, a língua Iorubá não possuía palavras específicas de gênero, não tendo nenhuma referência a palavras como filho, filha, irmão ou irmã. Os nomes Iorubás também não eram específicos para cada sexo, como nos afirma Oyèrónke Oyèwùmí (2021). Partindo-se da lógica ancestral africana, somos compostos de feminino e masculino numa relação de complementaridade. Sem que haja hierarquia entre gêneros.

Em geral, as religiões de matriz africana preservam este entendimento e trabalham a espiritualidade complementar entre ori (cabeça) e ara (corpo). Este é um entendimento complexo e nem tão fácil de ser explicado, tenho receio em tratá-lo de maneira simples e incorrer na diminuição de sua grandeza.

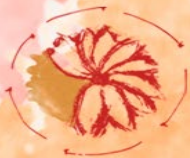
“Ori é, assim, uma divindade pessoal. Uma narrativa de Ifá nos diz que a divindade mais fiel e, portanto, a mais importante para o bem-estar de qualquer indivíduo é seu Ori. Daí a injunção de que a propiciação de seu Ori deve preceder qualquer súplica a outras divindades, pois não há nada que elas possam fazer por um indivíduo sem o consentimento de Ori” (Oyèrónké Oyèwùmí – Matripotência p.4, 2016)

Ori é o Orixá pessoal, que guia e acompanha cada um desde antes do seu nascimento e após sua morte. Nos ritos espirituais, ele é o primeiro a ser louvado, em outras palavras, é o orixá responsável pela cabeça que comanda as ações e especificidades de cada ser e está ligado à ancestralidade da pessoa. Porém como há necessidade de complementação, para que haja equilíbrio, se o Ori é um Orixá masculino, Ara será representado por um Orixá feminino e vice e versa, preservando assim, o equilíbrio cósmico que há em cada ser que habita no mundo. Oyèrónké (2016) ainda reforça importância de Ori como mediador entre o indivíduo e outros orixás (divindades), porque sem a devida sanção de Ori, nenhum pedido para outros orixás será considerado.

A espiritualidade ancestral africana foi demonizada pelos colonizadores. O ocidente hierarquiza as relações de gênero colocando a mulher em lugar de inferioridade. As relações sociais e afetivas que vivemos hoje no Brasil são atravessadas por mais de 500 anos de hegemonia patriarcal. As consequências disso são sentidas na pele de todos nós. Um dos desafios que enfrento hoje é alfabetizar crianças que possam desde agora compreender este desequilíbrio que se instaurou e aos poucos irmos reorganizando nossas relações, tomando como referência os modos de pensar e viver afrocentrados.

Este convite vai para além das violências contra nós mulheres e nossos corpos. Proponho repensar o feminino ocidental, a partir da filosofia ancestral africana. Chimamanda Ngozi Adichie (2017), em seu livro Para educar crianças feministas propõe que a igualdade de gênero possa trazer equilíbrio social para as mulheres, sobretudo na determinação de seus modos de pensar e agir com e no mundo e, que isto, não seja determinado por estereótipos.

Quando ingressei no curso de mestrado, me propus a pesquisar sobre capoeira e educação, porque são assuntos que me identifico e me envolvem fortemente. Ao longo do percurso, fui atravessada por outras problematizações, mas uma delas me tocou



tanto, que me inspirou a pesquisar mais. Por mais densa e complexa que seja para a sociedade misógina em que vivemos compreender, tomo o Mulherismo Africano e a Matripotência como essenciais para produzirmos diferença e construirmos uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos.

Oyèrónké (2016), afirma que o funcionamento harmonioso de qualquer comunidade iorubá repousa sobre o axé de Ìyá que foi dado a elas por Olodumarê. Conseqüentemente, entende-se que nada pode ser alcançado sem o seu consentimento e participação; daí a admiração e a reverência mantidas em relação a Ìyá. E acrescenta:

“Ìyá está no centro do sistema baseado na senioridade, que simboliza o que descrevo como princípio matripotente. A Matripotência descreve os poderes, espiritual e material, derivados do papel procriador de Ìyá. A eficácia de Ìyá é mais pronunciada quando considerada sua relação com a prole nascida. O ethos matripotente expressa o sistema de senioridade em que Ìyá é sênior venerada em relação a suas crias. Como todos os humanos têm uma Ìyá, todos nascemos de uma Ìyá, ninguém é maior, mais antigo ou mais velho que Ìyá. Quem procria é a fundadora da sociedade humana, como indicado em Oseetura, o mito fundador iorubá. A unidade social mais fundamental no mundo iorubá é o par Ìyá e prole. Como apenas as anafêmeas procriam, a construção original de Ìyá não é generificada, porque seu raciocínio e significado derivam do papel de Ìyá como cocriadora – com Èlédàá (Quem Cria) – dos seres humanos... Ìyá também é uma categoria singular, sem comparação com qualquer outra. Além disso, tanto anamacho quanto anafêmea escolhem espiritualmente suas Ìyá da mesma maneira, e as Ìyá estão conectadas com toda a sua prole nascida, de maneira similar, sem qualquer distinção feita pelo tipo de genitália que ela possa ter.” (OYÈWÚMÍ, Oyèrónké. 2016. p.3)

Este pensamento nos conduz a repensarmos a sociedade em que vivemos e principalmente na escolha de um lugar, terreno, terreiro para travarmos esta batalha decolonial e descolonizante. A escola é um espaço de formação social liderado majoritariamente por mulheres, e é deste lugar que eu escolho partir, voltar e seguir.

## 2.1 SOMENTE UMA MÃO SÁ PODE CARREGAR VENENO<sup>6</sup>

A escola contribui para a manutenção do pensamento colonial e reforça estereótipos de gêneros e de modos de pensar e agir na sociedade. Suas intenções estão embasadas em documentos legais que narram o pensamento e os tensionamentos ao longo da história. Cada alteração vem acompanhada de inúmeras batalhas sociais e lutas de resistência negra. Foi somente em 1988 (100 anos após a abolição) que a Constituição Brasileira trouxe em seu art. 206 a autorização para que pessoas negras ingressassem no ensino público e gratuito, sem restrições.

A prática pedagógica em sala de aula é exercida por muitos professores como manutenção do sistema colonial, banhada pela hierarquia e dicotomia entre professor e aluno. Contudo, a escola também é um lugar político e de tensionamentos. Ao longo dos anos esse sistema foi sendo permeado por perspectivas pós-coloniais que buscam

6 Yala, Yashodlan Abya (2021 p.34), “Da raiz do embueiro as sementes de Baobá”, artigo etnográfico realizado na comunidade quilombola ComPaz, em Triunfo Rio Grande do Sul



maneiras de romper com essa estrutura e humanizar o processo de escolarização a que somos submetidos.

Culturas afrocentradas, tomam a infância como sagrada. Ibéjis protegem o nascimento, o início. Os Erês chegam no terreiro para referenciar a importância do brincar, da alegria e da inocência. A cultura negra vem desse lugar, onde crianças são preciosas, onde seu povo é sua riqueza, onde as famílias são numerosas e, a proximidade e o afeto são essenciais para um desenvolvimento sadio.

A docência brasileira é majoritariamente feminina, dados do último Censo Escolar 2021, seguem afirmando isso, foram contabilizados 88.1% docentes do sexo feminino no ensino fundamental e 96.4% na educação infantil. Nos últimos anos, não houve classificação de raça na educação básica, mas o censo de 2021 coloca que no ensino superior, apenas 16% dos professores são negros, evidenciando um quadro docente de maioria feminina e branca, estruturado desde a fundação das primeiras escolas no Brasil.

Mulheres carregam em seu ventre a continuação da vida, alimentam e nutrem sua espécie, zelam e ensinam seu povo, entretanto, as lutas entre mulheres brancas e negras não são as mesmas. Historicamente, as mulheres brancas foram silenciadas pelo machismo, o qual as considerava frágeis, sem direito a voto, a opinião própria e não podiam trabalhar fora de casa, assim como evidencia Sojourner Truth em seu discurso, mulheres negras não eram vistas da mesma forma. No início do processo de colonização no Brasil, mulheres negras que foram escravizadas eram obrigadas a limpar as casas de seus senhores, lavar as roupas, preparar a comida e cuidar das crianças. Todos os afazeres domésticos ficavam sobre suas responsabilidades, mesmo que houvesse outras mulheres na casa. O produto disso é a quantidade de empregadas domésticas e profissionais de higienização que seguem sendo mulheres negras em sua maioria, recebendo menores salários, não tendo a garantia de seus direitos trabalhistas, sendo distanciada de sua família e em muitas vezes, mãe-solo. Contudo, precisamos perceber que este não é o lugar de destino destas mulheres, que isso é fruto de um sistema colonizador que deseja perpetuar seus privilégios com atos de crueldade cada vez mais perversos.

Os distanciamentos entre África e Europa vão muito além da sua geografia. Acontece que a relação entre a cultura africana e o preparo do alimento, por exemplo, é diferente das relações estabelecidas no ocidente. Para as culturas afrocentradas, o alimento, além de nutrir, também cura, as relações com as plantas e as ervas é sagrada. O preparo dos alimentos é feito com responsabilidade, com zelo e com respeito. O alimento oferecido à mesa está carregado de energia, de intenção, temperado com axé. Assim nas outras atividades como limpar a casa, fluir a energia impregnada no ambiente, amamentar, cuidar de suas crianças e gestar a potência de seu povo. Existe muita diferença na execução das mesmas tarefas, quando há intencionalidades distintas em cada uma delas. Se esvaziarmos as ações de sentidos, teremos gestos mecânicos, estereotipados e sem energia, axé! É o amor e o afeto em cada gesto que modificam o sentido das ações.

A escravização deixou marcas irreparáveis, o movimento negro resistiu com muita sabedoria e, vejo na escola um solo fértil para darmos continuidade a todo processo de decolonialização e descolonialização que estamos propondo. Entretanto, precisamos organizar a condução deste processo.





Reestruturar a sociedade brasileira para exercer uma educação para as relações etnorraciais, antirracista, decolonial e descolonizante implica em uma docência sã. Permeando espaços com malemolência, ginga e sabedoria, aos modos de resistência ancestrais.

“Porque contemplam em si os princípios masculino, feminino e coletivo em relação complementar; porque restituem a força vital aos seus descendentes, tanto aos anelados por vínculos consanguíneos quanto aos constituídos e agregados por relações familiares de escopo mais amplo, agrupados por imaginárias e simbólicas redes de pertencimento; porque balizam a vivência espiralar das temporalidades e do espaço; o princípio filosófico da ancestralidade é motriz do corpo individualizado, do corpo coletivo e do corpus cultural, de todo o pensamento sobre a condição humana, de toda a plumagem ética e estética, de toda a produção de conhecimento, em todos os âmbitos em que a mesma acontece, dos mais técnicos aos mais transcendentais ou rotineiros.” (LEDA MARTINS, 2021. p.59)

As problematizações da pesquisa, integram a capoeira e o feminino ancestral e buscam pistas de como descolonizar a escola através da matrigestão de uma educação decolonial e antirracista. Há muito trabalho a ser feito em nossas escolas para que possamos interferir assertivamente nas mudanças sociais que tanto necessitamos, importante salientar que não estamos partindo do zero, tão pouco buscamos mapear um caminho a ser seguido, há necessidade de experimentação, de atravessamento, de uma experiência que é conduzida e afetada pelo vivido. A capoeira sempre foi um espaço de luta e resistência, buscamos aliar esta experiência fluida e ancestral para encontrar pistas que possam ser usadas para descolonizar a educação de nossas crianças.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir : a educação como prática da liberdade** / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KAERCHER, Gladis S., FURTADO, Tanara F. (Orgs). **Igualdade racial na educação básica**. UNIAFRO/UFRGS. 1ª edição. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

**Katiuscia Ribeiro explica o conceito de epistemologia: O Futuro é Ancestral**. Direção: Silvana Moura. Produtora: GNT. 14 de abr de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CxbYXOy0cIA>> Acesso em: 21 de mai de 2022.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Cobogó. Belo Horizonte. 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Revista do PPAV/EBA/UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

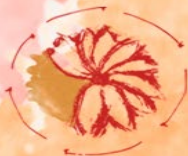
NJERI, Aza e RIBEIRO, Katiuscia. **MULHERISMO AFRICANA: Práticas na diáspora brasileira**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 595-608, maio/ago. 2019.



OYÈRÓNKÉ, Oyéwumi. **Matripotência: iyá nos conceitos filosóficos e instituições sociopolíticas [iorubás]** Ogèrónké Oyéwúmi; tradução Wanderson Flor do Nascimento. - Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2016.

POGLIA, Marco Antônio. **Mandinga, malícia e manha. Por uma cosmologia angoleira.** UFRGS. Porto Alegre, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** Companhia das Letras. São Paulo. 2019.



## **ESCOLA COMO RIZOMA: OS VEGANISMOS OU A ONTOFAGIA COMO PRÁTICA TENSIONADORA DOCUMENTADA**

Nome do autor. Bruna Johann Nery<sup>1</sup>

Nome do orientador Eduardo Guedes Pacheco

### **Grupo de Trabalho: 5. Corpo, arte e experimentação**

#### **Texto completo**

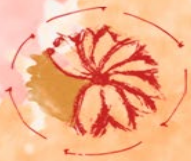
um artigo ou, palavras colocadas numa folha de papel impressa ou, sobre uma tela em branco de computador à espera do leitorie ao se deparar com uma corrente significativa da lógica “início, meio e fim” ou algo nesse sentido: introdução, revisão de literatura, metodologia, desenvolvimento etc., etc. porém, felizmente ou infelizmente ou as duas coisas e mais um pouco, aqui apresenta-se um rasgo, uma rasgadura da norma, uma forma outra de iniciar um diálogo a partir do tema trazido antes de qualquer outra palavra sob aquilo que chamamos socialmente de “título”. inicia-se então com uma pergunta: como apontar a colonialismo, a monocultura, o pacto da branquitude e toda hegemonia presente enquanto cultura ocidental, se as letras e as próprias regras de escrita estão entranhadas no formalismo limpo da ortografia? bom... para alguns, o formalismo faz muito sentido, para outres, como a própria autora disléxica desse texto, nunca existiu, ou, quando existiu foi e continua sendo para infiltrar o majoritário. as letras que a acompanham de fato estão como letras tão próximas das roupas sociabilizadas como masculinas, dos pelos e da sua anti-forma de estar no mundo. então, faça-se outra pergunta: mas o que tem haver roupas e pelos com palavras, ortografia e majoritário? talvez essa pergunta seja a pista do que será levantado aqui. um mapa que encaminha o território de qual escola tenta-se falar, apontar ou criar: uma escola Ontofágica, talvez?

então, como dialogar a escola majoritária junto a assuntos em dissidência (anti especismo, não-monocultura, gênero, sexualidade, raça e classe)? não há respostas, porém pistas. estas, estão sendo mapeadas na pesquisa do mestrado profissional em Educação (PPGED/UERGS). Tateia os veganismos em Davidson (2021), ontofagia e comunismo cosmológico em Coelho (2020) e não-monogamia com Núñez e Vasallo (2021 e 2022). conceitos dispositivos para propor uma escola que, em rizoma de Deleuze e Guattari (1995) e linhas de fuga em Deleuze e Parnet (1998), escapam o majoritário.

propõe-se nesse artigo um desdobramento da pesquisa de mestrado da autora acimado mencionado e no mesmo, um diálogo com a escola Gentil Viegas em Alvorado, Rio Grande do Sul, para que com tais conceitos presentes, possa-se tensionar a escola na prática, com imagens de um documentário filmado em outubro de 2023.

a escrita do texto da pesquisa está como anexo da pesquisa, a qual propõe leitura espiralar, linguagem não-binária e pontuações que escapam a ortografia tradicional –

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação (PPGED), bjmeistrado@gmail.com.

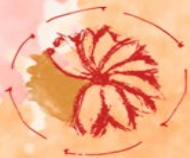


como anteriormente defendida aqui, também para esse artigo – maneira de tensionar o majoritário, escancarando “o fora” de Levy (2011).

Antes de relatar sobre o documentário como potência prática ao tensionar a escola majoritária, importante compreender um pouco mais dos conceitos aqui tratados. compreende-se aqui, o diálogo com os veganismos para a realização do documentário, que se tecem com duas prioridades de autories que são: Martina Davidson, como anteriormente mencionade, tal qual em seu livro faz um resgate histórico para pensar os veganismos. Além do autor, também mencionado anteriormente, Coelho (2021) em Ontofagia, que cria esse conceito - Ontofagia - para defender e compartilhar conhecimento sobre e com seu posicionamento antiespecista (conceito posteriormente explicado). Os autories outres aqui presentes, não articulam em suas teorias e pensamentos diretamente o veganismo, no entanto, a autora dialoga com Coelho (2021) e Davidson (2020), abrangendo outras perspectivas dissidentes não mencionadas por elus, como por exemplo a não-monogamia, pensada principalmente por Geni Nuñez e Brigitte Vasallo. Ou seja, Coelho e Davidson relatam em seus livros os veganismos a partir de uma horizontalidade diante as existências humanas e não humanas, pontuando uma redução de danos ambientais e sociais, eliminando a repressão em corpos dissidentes humanas e em corpos de animais de outras espécies e relação mais integrada com própria natureza que somos.

Davidson (2020), resgata o movimento inicial do Veganismo, em que traz acontecimentos no Reino Unido, entre mais ou menos 1940 a 1950. O movimento construía um diálogo direto com as estruturas do poder, sobre a estruturação e perpetuação do pensamento Vegano em que a alimentação teria como base vegetais não pela causa animal, e sim, sobre a perspectiva da dieta e nutrição. Em 1954 o jornal The Vegan, que incentivava esse pensamento, teve uma redução de 203 membros após a constituição ser redirecionada para um veganismo político em prol a vida dos animais. Anteriormente a manutenção de seus membros era mantida pelo distanciamento da causa que hoje a autora Bruna, ao dialogar com es autories Davidson e Coelho, defende. e autorie Davidson (2020, p.51), resgata também, que nesse Veganismo, desde sua origem não se relacionava com outras causas sociais em relação ao gênero, classe e raça, por exemplo. portanto, retoma-se esse surgimento do Veganismo para pontuar que, o mesmo, propõe uma linha de pensamento que não converse com essa pesquisa, já que um Veganismo liberal dialoga com o poder do estado e não o desestrutura na sua base opressora. Coelho (2020) contextualiza o mundo liberal com a ideia de indivíduo anterior ao coletivo, ou seja, pensa e se organiza primeiro pela sua vida privada, no funcionamento da sua casa, depois bairro, depois cidade. (COELHO, 2020, p.75). e para puxar um fio ao que se menciona sobre os veganismos de “v” minúsculo. termo utilizado por Davidson (2021), que abrange e problematiza as questões políticas do conceito Vegano (em disputa na sua origem). portanto, utilizar veganismo de “v” minúsculo é uma escolha e um entendimento político, tão bem expressado pela mesma, Martina Davidson.

esse Veganismo Liberal, trazido por Davidson (2021) está ligado com a ideia proposta por Coelho (2020), em suas pesquisas sobre o comunismo cosmológico, no qual pensa de forma contrária ao liberalismo que Coelho (2020) define como uma espécie de organização a partir da ideia de que o sujeito preexista ao coletivo. Pensando primeiramente na sua vida privada, como antes mencionado. (COELHO, p.75, 2020).



basicamente o comunismo cosmológico parte do coletivo cósmico para depois chegar ao “individual”. e como exemplo desse comunismo cosmológico, ele traz o veganismo radical e popular, em que, justamente por serem movimentos pela libertação animal, tirando a centralidade humana, tende ser antiliberal. (COELHO, p.75, 2020). Coelho, traz Butler, Preciado e Haraway, para pensar o comunismo cosmológico como um convite ao entendimento de que a categoria de humano e animal é uma performance - também patriarcal - assim como dito por elus citades acima, o gênero está para como performances humanas. portanto, o comunista cosmológico deixa de ser humano para abrir-se a pluralidade dos formas de existir. (COELHO, p.75, 2020) sendo assim, o veganismo radical enquanto anti especismo, é apenas uma das facetas do comunismo cosmológico. diferentes perspectivas de mundo, partilhando uma comum desunião que não se fecha numa totalidade e constantemente se reinventa (COELHO, p.76, 2020).

agora, sobre ontofagia. outro conceito que está como dialogo nessa pesquisa. tal qual também dialoga com o comunismo cosmológico e com os veganismos. Ontofagia então está ligada a uma ideia de pensamento sobre o ato de devorar. devorar o outro. “[...]digerir alteridades sem as denegar em nome de uma equivalência como um zumbi, mas comer com paixão do atropófogo, comer por amor ao inequivalente, ao diferente. Comer como uma fera come, mas escolher bem aquilo que comemos” (COELHO, p.30, 2020). esse espaço/lugar/pensamento está para o outro em toda a sua forma, pode ser um livro, um conteúdo acadêmico, uma árvore, a amplitude do céu com suas tamanhas estrelas que ao longe pequenas. como uma lógica dos sem lógica, como uma singularidade absoluta da existência. (COELHO, p.30, 2020). a ontofagia, está para aquele que pensa o outro antes do Mesmo, àqueles outros que não são considerados grandes Outros. e que esse sentido lógico que posicionamos, como cultura ocidental e correta, está para uma perspectiva, muitas vezes, violenta.

Para trazer à esse artigo o a não-monogamia, o outro conceito anteriormente mencionada junte aos três últimos brevemente desenvolvides, parto os próprios, quando os mesmos se encontram num guarda-chuva de ideias a partir de um anti-especismo. pois há pensamentos majoritários que culminam no especismo, consequência do pensamento colonial, em que partem da mesma origem com outros tipos de violência, a ideia redutivista de “humano” e “animal” numa posição hierárquica, aproximando mais o humano de algo contra sua animalidade e possivelmente mais próximo a uma máquina ou algo inorgânico. Bruna, realizou um curso em 2021 pela Brava, Os especismos também são binários por Martina Davidson, que trouxe para a conversa todas as corpos marginalizadas e dissidentes como sobre a lógica colonial de objetificação, assim como animais de outras espécies, sendo que a única identidade isenta cabe ao homem, cisgênero, branco e heterossexual. pelo qual está apontado por Nuñez (2021) e Fanon (1968) que pensam o mundo colonial como compartimentado (selvagem e civilizado, humano e animal etc) em que pressupõe a não concomitância. pensamento que problematiza a não concomitância, tal qual um dispositivo para entender o pensamento da monocultura, que dialoga com os veganismos quando apontam as explorações que também são interligadas à mesma.

A monocultura nomeia práticas como a monogâmica, que se sobressai e é violenta em muitos dos casos. Essas práticas pressupõem uma ideologia colonial sobre um modo único de existir. Além da monogamia (monocultura do afeto), a monocultura é organizada em outros eixos, como a monocultura da sexualidade (o monossexismo), monocultura

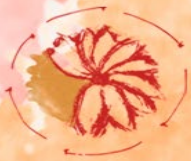


da terra e monocultura da fé (Núñez, 2021). e antes de adentrarmos um pouco mais na monocultura do afeto (monogamia), trago algumas perguntas que serão mapeadoras para entendermos a relação desses conceitos todos com a escola: a monocultura está na escola como quando em presença na não concomitância das matérias curriculares e na sua estrutura fragmentada? Possível perceber a monocultura quando se trata da supervalorização de algumas matérias curriculares, em relação a outras? A monocultura do pensamento está instaurada no modo de ensino sobre influência catequizadora? Onde a monocultura opera nas palavras “passar conhecimento” ou “ensinamentos”? Se a monocultura legítima, por exemplo, uma única forma de sexualidade e religião, o que isso afeta na aprendizagem dos estudantes?

Após essa breve colocação diante a monocultura, permite-se desdobrar sobre a não-monogamia. bom, se os veganismos pensam em uma organização social que evite o máximo de violências possíveis, se entende também para problematizar a monogamia que, assim como o especismo, é sistemas políticos sustentados pela violência humana e não humana. Vasallo em seu livro, traz questões profundas da importância de entendermos historicamente o porquê a monogamia é um sistema político que tanto oprime a sociedade ocidental. A partir de fatos históricos citados em seu livro, possibilita ao leitor a associação entre o veganismo e outras formas de pensar os afetos entre humanos. até porque, se pensarmos em uma filosofia afetiva, porque não pensar também para todos os seres existentes?

Vasallo dialoga com Evans que “[...] registra a existência de um monge chamado Lázaro que viveu na capital da Bulgária no século XIV e defendeu o nudismo e sexualidade como forma de salvação. Ele pertencia ao grupo dos bogomilos” (VASALLO, 2022 p.120), vegetarianos estritos que rejeitam qualquer alimento obtido como resultado de uma relação sexual hétero. Como no caso dos “messalianos (também conhecidos como euquitas), as mulheres ocupavam proeminentes posições de liderança” (EVANS, 2015, p.124). Obviamente um trecho textual que não especifica diretamente a relação de uma alimentação sem nenhuma derivação animal com a não-monogamia, até porque, vegetariano estrito e veganismos, são conceitos diferentes, por mais que se assemelham em determinada camada. Mas, a relação que a autora sugere aqui é de que não é atual os pensamentos que se opunham aos formatos organizados de opressão, que nessa pesquisa a mesma propõe diferentes formas.

Para entendermos o significado da monogamia como organização política de muitas opressões, a autora propõe a partir de agora, um paralelo direto com as escolas majoritárias, para isso, pensa junto a Vasallo, no capítulo seis O pensamento monogâmico, do livro O desafio poliamoroso: por uma nova política dos afetos. Vasallo propõe ao leitorie pensar a monogamia como um sistema relacional que não se limita às relações sexo-afetivas e de casais, mas sim como um sistema que está em nossas construções e articulações grupais. (VASALLO, 2022). Caracterizando a monogamia principalmente em: “essencialização identitária, hierarquia do núcleo reprodutor dessa identidade (unidade no modelo eurocêntrico contemporâneo por meio da mitificação romântica), exclusão e confrontação como formas auto definitórias.” (VASALLO, 2022, p.140). E, se a escola majoritária do ocidente é um berço da realidade social, como muito frisado até então, entende-se que os tópicos acima citados excluem as existências múltiplas de corpos e construções de afetos das famílias dos estudantes, dos funcionáries, professories e delus próprios. “O pensamento monogâmico necessita de um



pensamento binário que aprendemos a aplicar, em primeiro lugar e desde que nascemos, às questões de gênero.” (VASALLO, 2022, p.141) Partindo das estruturas familiares que são mais válidas e menos válidas; o que pressupõe a monogamia é a estrutura de um homem cisgênero e uma mulher cisgênera com núcleo de um sistema reprodutor e romântico. Segundo Vasallo (2022) não é possível pensar a heterossexualidade como um sistema sem pensar a monogamia tanto quanto, como se inter-relacionam e se apoiam. Para tanto, pergunta-se quem são as famílias em sua maioria que compõem a comunidade escolar? Como elas estão estruturadas? O que a organização familiar imposta socialmente influencia no cotidiano afetivo e de aprendizado das crianças e adolescentes? E no que essa organização familiar e estrutural influencia es professoriess e funcionáriess que habitam a escola majoritária?

Utilizo as últimas perguntas do parágrafo anterior como um dispositivo para trazer a escola majoritária ao debate. Pois, após adentrar um pouco mais em cada conceito sugerido pela pesquisa, faz-se necessário maiores associações dos mesmos com as escolas. e para isso, vinculo a escola Gentil Viegas em Alvorada, tal qual se permitiu o tensionamento já que Maria Cristina e Marisa de Fátima (visse diretora e diretora) abriram as portas para materialidade da pesquisa em documentário. O fato de duas mulheres negras acima de quarenta anos ocuparem dois espaços de poder na escola possibilitaram com que boa parte da pesquisa acontecesse. Portanto, diante a estrutura que temos no majoritário, seria importante alguém dissidente estar sobre a posição de poder? Na perspectiva da autora, sim. O fato de ser uma mulher negra ocupando este espaço dentro de uma escola, pode vir a romper com o pacto colonial aqui do ocidente ou, mais precisamente, do Rio Grande do Sul, de pessoas brancas habitarem espaços de decisões. Ainda assim, estamos falando de um contexto escolar público, onde uma grande parte das decisões para dentro da escola estão submetidas ao contexto político municipal, estadual e/ou federal vigentes. Porém, volta-se a frisar que, o marcador social de quem está no poder, pode influenciar de forma intensa na mudança social e estrutural. Já que, uma boa parte de quem se reconhece e habita a dissidência luta diariamente para existir, justamente por não ser a figura central do poder - como diria Coelho (2020) ao dialogar com a feminista negra vegana e teórica da raça e animalidade Ko (2019) - “(homem, branco, adulto, heterossexual, europeu, rico, humano, com um falo sempre ereto e pronto para foder todos os cus, mas dando os nomes a estes cus que ele bem entender)” (COELHO, 2020, p.20). Portanto, volta-se novamente ao argumento de uma diretora preta como tamanha importância ou pista para um rompimento da supremacia, ao trazer o diálogo entre Coelho (2020) e Aph (2019), ela pensa que a supremacia branca realiza algo como uma bruxaria zoológica que denega a sua existência enquanto uma bruxaria afirmando, por meio de aparelhos epistemoógico-científico uma universalidade na narrativa, devorando todos os saberes e conhecimentos outros distantes dessa bruxaria unificadora (COELHO, 2020, P.21). esse modo único de pensamento e estrutura se relaciona com o que se problematiza desde o início enquanto monocultura.

pensa-se que essa nivelção hierárquica em forma e pensamento, está para todos os espaços dentro da escola, como exemplo, a autora propõe um pensamento acerca de como seria se a sala de direção - sendo ela um espaço específico à uma pessoa - fosse um ambiente de passagem, como o corredor, onde es estudantes e funcionários habitualmente frequentam. ou, em forma de pergunta, como seria se cada estudante tivesse uma sala para si? se cada professor, conseqüentemente, também tivesse? a



direção da escola possui um único espaço para si por ser o poder central de decisões internas?

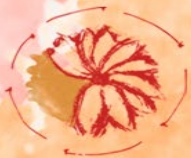
Conseqüentemente a pesquisadora sente que o documentário pode ser um risco, quase como uma denúncia, justamente pois com imagens e sons, o filme problematiza essas questões aqui levantadas em palavras. Assim como alinha-se a pergunta, realizada no início da pesquisa, de uma das cozinheiras da escola Gentil, que disse “você vão mostrar o lado bom da escola ou ruim?” ao ver a pesquisadora fotografando uma janela quebrada em seus remendos. Disse ela “tudo que for possível será registrado, para criar a partir do que já existe, para que você olhe o documentário e possivelmente pense com ele, assim como numa obra de arte, faz sentido?” Ela diz “entendi...”. Assim como Pacheco (2022) frisa, que o comentário da pesquisadora em resposta a cozinheira, está interligado com uma perspectiva que não se trata de um binarismo, “mas tentativa de pensar o lugar e propor uma “parceria” que possam ajudar a pesquisadora e a escola.” Assim, pensasse que o documentário, em sua criação, possui uma prioridade em contribuir comentário realizado durante a execução da escrita da pesquisa. para ambas as existências, não apenas da pesquisadora, mas da cozinheira e de todas as existências possíveis que perpassam pela escola majoritária.

para considerações que não são finais, deixo aqui pistas do que foi gravado na escola, como possibilidade de uma maior compreensão dessa escola que, em rizoma de Deleuze e Guattari (1995) e linhas de fuga em Deleuze e Parnet (1998), escapam o majoritário. eis: Uma sala de aula, as classes estão todas viradas para a parte de trás da sala, estudantes estão sentados nas cadeiras de costas para a professora. No corredor do pátio, uma performer dança em diferentes níveis do espaço. Um menino trans está parado em frente ao banheiro masculino. Na sala dos professores, duas mulheres cisgêneras se olham. Um pássaro em cima de uma das árvores da escola.

## Referências

- COELHO, Carlos Cardozo. **Ontofagia: um materialismo mágico**. Rio de Janeiro: Ape'Ku Editora, 2020.
- DAVIDSON, Martina. **Repensando o Veganismo**. Rio de Janeiro: Ape'Ku Editora, 2021.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: editora Escuta, 1998.
- EVANS, Arthur. **Brujería y contracultura gay**. Barcelona: Descontrol, 2015.
- LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2011.
- NÚÑEZ, Geni. **Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário**. Climacom: Diante dos Negacionismos, Campinas, v. 21, n. 8, p. 1-8, nov. 2021.
- VASALLO, Brigitte. **O Desafio Poliamoroso: por uma nova política dos afetos**. São Paulo: Elefante, 2022.
- KO, Aph. **Racism as Zoological Witchcraft: a guide to getting out**. [S.L]: Lantern Publishing & Media, 2019.





Evento híbrido

III Seminário Internacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

IV Seminário Nacional Formação Pedagógica & Pensamento Nômade

I Seminário Internacional de Pesquisa em Ensino

# **GT: 6. Aula, docência e criação**



## APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO DO CONTEÚDO DE CARTOGRAFIA

Ednardo Correia Lima<sup>1</sup>

### Grupo de Trabalho: 6. Aula, docência e criação

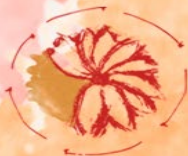
#### Introdução

As Metodologias ativas estão na maioria das discussões na educação básica e técnica, como abordagens pedagógicas que privilegiam aprendizagem dos estudantes por descoberta, por investigação ou resolução de problemas. Apesar de não ser um tema novo (século XIX), tem-se hoje mais evidências científicas (nas áreas da psicologia, neurociência e pedagogia) da sua pertinência para uma aprendizagem mais ampla e profunda e da urgência na sua implementação num mundo em transformações aceleradas.

Observa-se, contudo, diferentes interpretações do seu alcance, significado e aplicabilidade. Muitos docentes compreendem as metodologias ativas como domínio de algumas técnicas e abordagens para devolver mais os alunos e as utilizam de forma individual. Outros as compreendem como estratégias mais amplas centradas na participação efetiva dos estudantes, na integração maior entre áreas de conhecimento e docentes. Um grupo menor de educadores e gestores enxerga as metodologias ativas dentro de um movimento de transformação mais ampla na educação básica e superior, que reestrutura o currículo por projetos, os espaços, a avaliação e a participação mais efetiva da comunidade (Bacich & Moran, 2018).

Com base nisso, propõe-se a reflexão e o relato de práticas de ensino no componente de Geografia, no contexto da educação profissional técnica integrada ao nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Lajeado, a partir da abordagem da aprendizagem baseada em projetos. O primeiro relato refere-se ao projeto de ensino, que é realizado todos os anos, preparatório para Olimpíada brasileira de Cartografia e o segundo a oficinas de cartografia. Ambos os projetos de ensino foram desenvolvidos, a partir de diagnósticos negativos de aprendizagem deste conteúdo. Estes diagnósticos foram obtidos, a partir de sondagens aplicadas no início da disciplina de Geografia I, obrigatória para todas as turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. As sondagens revelaram parcial e em alguns casos, total desconhecimento, por parte dos acadêmicos, do conteúdo de cartografia. As sondagens abordaram conceitos básicos de cartográfica e questionamentos sobre experiências com esta matéria no ensino fundamental. Com relação as experiências, os discentes apontaram, mais de 20%, nunca terem estudado e os outros 80% muita dificuldade e pouca compreensão. Como resposta aos diagnósticos negativos, optou-se por reforçar este conteúdo com projetos de ensino baseados em pesquisa e atividades

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Lajeado, Mestre em Geografia, ednardolima@ifsul.edu.br.



práticas, que coloquem o educando como protagonista no desenvolvimento dos projetos e responsáveis pelo produto final.

### **Práticas educacionais ativas e sua importância para a formação técnica integrada ao ensino médio**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem por objetivo a formação de mão de obra para o mundo do trabalho, porém atualmente, já não se limita a isso. Para além da formação profissional, necessita-se formar o aluno na integralidade, pois o termo educação tecnológica não se limita à descrição da formação capaz de dar ao indivíduo as qualificações necessárias para o exercício de uma função que atenda aos anseios de determinados setores ou classes econômicas, vai além disso.

Freitas da Silva (2018), reforçam que é possível pensar na educação voltada à formação de pessoas capacitadas a atuar no contexto do trabalho e produção, mas não se limita à tal. Anseia-se habilitá-los para atuar além do espaço técnico, mas também para serem capazes de atuar significativamente em seu contexto social, provocando ajustes, mudanças e melhoramentos em suas próprias trajetórias de vida e na daqueles integrantes da comunidade na qual estão inseridos.

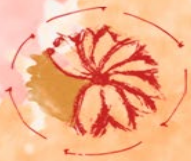
Dessa forma, insistir no desenvolvimento do trabalho docente objetivando apenas a aprendizagem conceitual, especialmente através dos métodos mais tradicionais de ensino, tais como a aula expositiva - na qual o aluno figura como mero receptor de informações, provavelmente não dá ao aprendiz as ferramentas necessárias para contextualização do saber e a consequente reflexão acerca das realidades cotidianas.

Não se trata apenas de uma crítica ao método tradicional de ensino, uma vez que, foi a escola tradicional a responsável pela formação acadêmica parcial ou completa de incontáveis profissionais da ciência e da técnica desde o renascentismo até a atualidade. Portanto, inestimável é sua importância em muitos dos aspectos do desenvolvimento humano ao longo do tempo.

Diferente do método tradicional, no método ativo o aluno possui papel determinante na aprendizagem, possui suas experiências e opiniões apreciadas e, tem estimulada a curiosidade para refletir, problematizar, pesquisar, analisar e criar possíveis situações para a tomada de decisões, (Bacich & Moran, 2018).

Dentro do cenário onde se demanda a formação de alunos capazes de atuar de forma significativa, se torna interessante a adoção desse tipo de metodologia capaz de envolver o discente na atividade para que este busque autonomamente, soluções, resultados e para que possa avaliá-los.

Ainda, (Bacich & Moran, 2018), apontam que no método ativo, o aluno assume um papel dotado de autonomia e o professor, que no método tradicional era o centro das atividades, torna-se um facilitador da construção do saber. A aplicação de tais abordagens, não implica necessariamente em diminuição do trabalho do profissional, muito pelo contrário. Aqui o professor deve ter consciência das atividades que serão realizadas, dos conteúdos abordados e, sobretudo, das possíveis consequências do que propõe; o que pode demandar até muito mais preparo e planejamento quando comparado à aula tradicional.



## **Ensino da cartografia no componente curricular de Geografia**

Lacoste (1981), já questionava o descompromisso da escola em relação à educação cartográfica, enfatizando que se vai à escola para aprender a ler, a escrever e a contar. Por que não para aprender a ler um mapa? FRANCISCHETT (2001), faz uma análise sobre o problema da falta de base e o analfabetismo dos educandos com relação aos conceitos básicos de cartografia na educação básica e superior. De uma forma mais específica, demonstra a importância das abordagens pedagógicas ativas na melhoria desta situação. Neste sentido reafirmando a existência do problema, a necessidade de mudanças e alternativas para reverter este quadro.

Apesar do questionamento de Lacoste (1981), ser do século passado, ele ainda é bem relevante. Os anos dedicados à licenciatura em Geografia e ao conteúdo de cartografia, possibilitaram perceber que, na educação básica, há manutenção e predomínio do ensino da Geografia Humana tradicional. O movimento de renovação crítica do processo de ensino e aprendizagem da disciplina não atingiu a todos os professores e isso repercute no ensino da cartografia.

A Cartografia é responsável por um conhecimento que vem desenvolvendo-se desde a Pré-história. Através dessa linguagem, é possível sintetizar informações e representar temas, conhecimentos e as formas mais usuais de se trabalhar com a linguagem cartográfica na escola é por meio de situações nas quais os alunos sejam ancorados ativamente no processo de criação e reprodução da sua realidade, utilizando-se de um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de símbolos padronizados e técnicas de projeção.

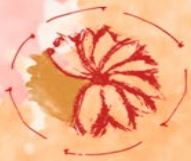
Uma vez que as representações cartográficas se valem de muitos símbolos para transmitir informações aos usuários, é importante salientar que a escola deve criar oportunidades para que os alunos construam conhecimentos sobre essa linguagem nos dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores das informações expressas por ela, Almeida (2011).

Almeida (2011), afirma que é possível perceber que o estudo da linguagem cartográfica vem, cada vez mais, reafirmando sua importância desde o início da escolaridade. Ele contribui não apenas para que os alunos compreendam os mapas, mas também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. Os alunos precisam ser preparados para que construam conhecimentos fundamentais sobre essa linguagem, como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores das informações expressas por ela. Se os conhecimentos cartográficos, necessários à vida cotidiana, fossem adquiridos somente no interior da sala-de-aula, tal questão deixaria de existir.

No entanto, como ocorrem no contexto histórico do espaço geográfico (espaço-tempo), há necessidade de representar esse processo de maneira que essa reprodução possibilite a produção de conhecimento para a vida social.

“... o modo como os geógrafos falam de sua disciplina dá muito pouco lugar aos problemas da cartografia, que é habitualmente considerada como uma técnica (ou uma ciência) nitidamente separada e distinta da geografia”. (Lacoste, 1981:243).

No que se refere à representação do espaço geográfico, a apropriação da linguagem cartográfica é um aspecto de relevante importância, principalmente quando se trata



de pensar na educação do indivíduo habilitado a participar na interlocução e na comunicação de sua época.

Contudo isso, resta-nos refletir sobre metodologias ativas baseadas em projeto, que auxiliem e até tornem a cartografia temática aplicada ao cotidiano do educando uma competência adquirida para o trabalho e exercício da plena cidadania.

### **Processo de ensino e aprendizagem baseada em projetos**

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, agindo cooperativamente em busca de soluções, Bender (2015). Neste sentido, projetos que visem inscrever alunos em desafios entre escolas em escala nacional, como é o caso da olimpíada brasileira de cartografia, se encaixam bem na definição básica desta metodologia de ensino e os resultados esperados com a sua aplicação.

Como muitas escolas, tanto públicas como privadas, no Brasil, enfrentam desafios para desenvolver modelos de ensino mais eficazes em um período de orçamentos reduzidos, muitos defensores da educação efetiva, participativa e autônoma, têm recomendado a ABP como abordagem de ensino eficaz, que resulta em altos níveis de desenvolvimentos e desempenho dos alunos, Bender (2015).

A ABP uma abordagem metodológica importante à medida que a ênfase na educação eficaz foi aumentando nos últimos anos. De fato, muitos educadores preveem alterações bastante drásticas no ambiente escolas nas próximas décadas e os métodos de ensino deverão ser adaptados, muito em função das novas tecnologias. A demanda crescente vinda de estudantes em dificuldades e por várias mudanças que já estão em andamento no mundo do trabalho, indicam que o ensino personalizado, a partir de projetos darão melhor retorno.

Nesse contexto, a ABP aparece bem posicionada para se tornar o principal modelo de ensino neste século, e é recomendável que os educadores sigam essa abordagem de ensino promissora, Bender (2015).

Com relação a aplicação da ABP para conteúdos que os alunos apresentam mais dificuldades, como é o caso da cartografia, devido à falta de base no ensino fundamental, ela se demonstra mais importante e eficiente. Está maior importância está diretamente relacionada as dificuldades dos educandos, gerando maior necessidade de envolvimento do educando com o processo de ensino. De forma mais específica, citamos que, este maior envolvimento ocorre quando: o educando é desafiado por uma tarefa realmente nova; participa de todo o desenvolvimento do processo e o produto final é de sua autoria.

Neste caso, projetos de ensino que visam preparar e inscrever alunos em olimpíadas nacionais de cartografia ou oficinas de cartografia temática são bons exemplos para refletir, adaptar e projetar situações de ensino semelhantes.

### **Práticas de ensino baseadas projetos no componente de Geografia**

O primeiro relato refere-se ao projeto de ensino preparatório para a V Olimpíada Brasileira de Cartografia (OBRAC, 2023). Este projeto contou com o apoio do



departamento de ensino e pesquisa do campus Lajeado (Depex), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Os objetivos específicos deste projeto foram: promover o ensino da cartografia no campus, estimular a participação dos alunos em atividades extracurriculares, desenvolver o trabalho em equipe e a autonomia dos acadêmicos com as provas teóricas e práticas divulgadas pela organização da olimpíada.

O tema da OBRAC 2023 foi Amazônia no mapa, com provas teóricas on-line, classificatórias, e provas práticas envolvendo cartografia temática e sistema de informações geográficas (SIG). Nas provas práticas os alunos deveriam desenvolver pesquisa sobre potencialidades e desafios na Amazônia. Após a fase de pesquisa, representar os principais resultados em um mapa temático ou SIG.

Os resultados gerais e específicos foram e estão sendo atingidos, uma vez que, as equipes passaram em todas as fases com médias superiores a 9. Porém, o que queremos destacar são os resultados que vão além da classificação e nota média. A maior parte dos alunos participantes são de turmas diferentes e a maioria que se inscreveu no projeto de ensino, apresentam baixo rendimento acadêmico. Este seria mais um dado se não fosse o resultado muito acima da média nas provas e tarefas da olimpíada.

Como explicar isso? Observamos, através da orientação do projeto ensino, que a motivação ocasionada pelos desafios, o bom trabalho em equipe e o protagonismo/ autonomia dada aos acadêmicos nas provas e atividades foram os responsáveis. A orientação se limitou aos cronogramas de atividades e reuniões de avaliações dos resultados parciais obtidos.

Como resultados acadêmicos, avaliados através de relatório, podemos destacar o mapeamento do Projeto Amazonas Sustentável (FAS) em parceria com a Petrobras. A FAS é um órgão civil sem nenhum fim lucrativo, que promove a valorização de residentes em 5 UCs no estado do Amazonas: 1) Área de Proteção Ambiental Margem Esquerda do Rio Negro; 2) Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Negro; 3) Reserva Extrativista Catuá-Ipixuna; 4) Reserva de Desenvolvimento Sustentável de Mamirauá; 5) Reserva de Desenvolvimento Sustentável de Uacari, (FAS, 2021).

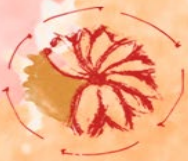
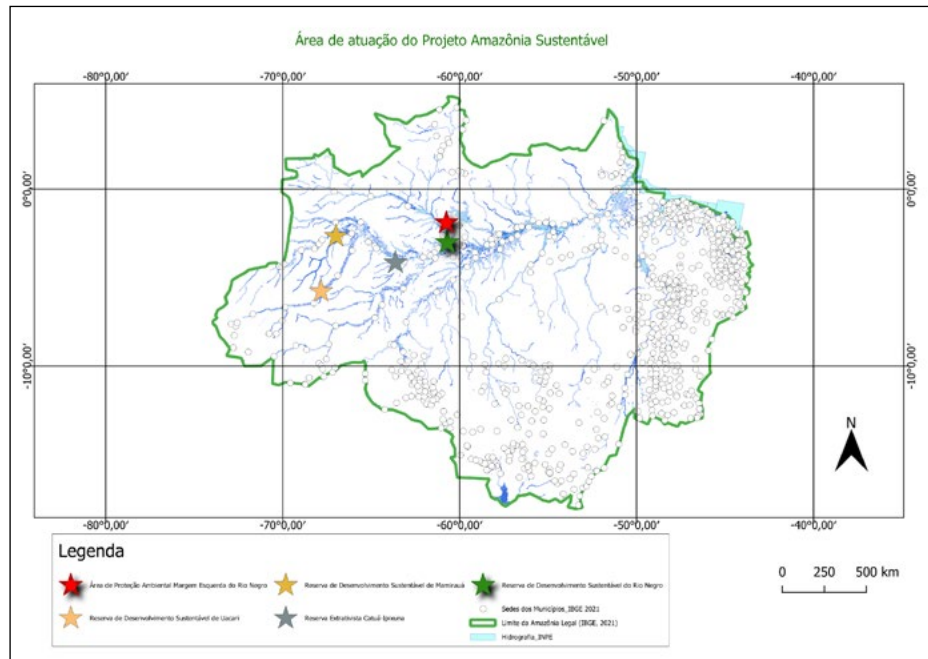


Figura 1 - Área de atuação do Projeto Amazônia Sustentável



Fonte: Autoria própria

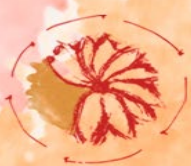
A arte inspirada nas áreas estudadas e mapeadas da Amazônia, também merecem destaque, em que o acadêmico Nicholas Eduardo Schneider, efetuou desenhos a mão livre, da fauna e recursos naturais endêmicos das áreas estudadas. Na Tabela 1, demonstra-se apenas alguns exemplos.

Tabela 1 - Arte representando a riqueza socioambiental das áreas estudadas.



Fonte: Autoria do aluno Nicholas Eduardo Schneider, aluno do curso Técnico Administração Integrado ao EM, IFSUL, campus Lajeado.

O segundo relato refere-se a oficinas de cartografia, em que alunos de diferentes cursos e séries em anos diferentes são convidados a projetar maquetes hipsométricas do Estado do Rio Grande do Sul. O projeto consiste em estimular alunos a produzir maquetes e vincular os resultados parciais as avaliações trimestrais. Também são ofertadas possibilidades de continuar/melhor maquetes já iniciadas.



O objetivo geral dessas oficinas é estimular a resolução da seguinte problemática: é possível representar as formas de relevo e uso e ocupação do solo do nosso Estado, a partir da análise visual de um mapa hipsométrico do RS? Os alunos podem utilizar qualquer técnica e produzir em qualquer carga horária semanal. A única exigência é gerar algum produto até o fim do trimestre. Caso os alunos queiram continuar alguma maquete pré-existente, os mesmos devem obrigatoriamente, pensar em melhorias.

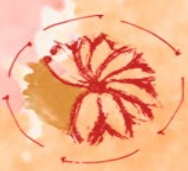
Como resultados obtidos, podemos citar: a atuação ativa dos alunos no planejamento; a pesquisa para a resolução de problemas, uso e desenvolvimento de técnicas; a ótima assimilação de conceitos/técnicas cartográficas bem avançadas; e muita criatividade no processo como um todo.

Na tabela 2, podemos observar algumas fases do processo de produção de maquetes do relevo do Rio Grande do Sul, nos anos de 2022 e 2023, com as turmas dos cursos técnicos integrados do campus do Ifsul, Lajeado.

Tabela 2 – Oficinas de maquetes hipsométricas do RS, 2022 e 2023.







Fonte: autoria própria.

### Considerações finais

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, mantem a missão de qualificar os acadêmicos para o mercado de trabalho, porém o que buscamos discutir e relatar neste ensaio



é a importância de ir mais além. Alfabetizar os acadêmicos em todas as áreas do conhecimento da educação básica, desenvolver habilidades essenciais para a compreensão de mundo, tão necessárias nos dias atuais.

Sendo assim, as metodologias ativas de ensino, representam mais uma forma de abordar conteúdos, que tradicionalmente eram abordados de forma expositiva e complementados com exercícios de fixação. Como afirmamos anteriormente, estes métodos pedagógicos não são certos ou errados, apenas falham quando a questão é aprendizagem por motivação, desafios e envolvimento, uma vez que, são impostos aos alunos.

Neste sentido, buscou-se refletir sobre a necessidade de ampliar as abordagens pedagógicas, destacando o potencial de cada uma delas, sem incorrer no erro de apontar a necessidade de substituir abordagens pedagógicas ditas “tradicionais”.

Sendo assim, apontamos neste ensaio a necessidade de melhorar o conhecimento dos acadêmicos na área de cartografia com o uso de aprendizagens baseadas em projetos, porém poderíamos ter escolhido outros componentes curriculares, conteúdos ou até métodos de pesquisa. A realidade da educação básica brasileira é outra discussão, porém podemos citar, por experiência docente de mais de dezoito anos, que precisamos ficar atentos para o baixo rendimento de uma parcela significativa dos discentes que ingressam no ensino técnico integrado ao médio.

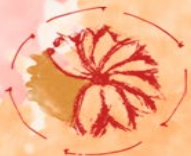
Com relação aos projetos de ensino preparatório para Olimpíada nacional de cartografia e a produção de maquetes hipsométricas do RS, idealizados para abordarem a cartografia através de projetos, podemos citar resultados muito acima dos alcançados nas aulas expositivas e com exercícios de fixação. Apesar do nível de dificuldade de uma olimpíada nacional ser muito maior que de uma prova de componente curricular, os alunos obtiveram médias nas provas e atividades práticas acima dos nove pontos. E com relação as maquetes, os diferentes grupos de alunos que aceitaram participar do desafio, demonstraram iniciativa e capacidade de desenvolver métodos e resolver problemas que se apresentaram ao longo da atividade, que em uma aula, prática preparatória, demonstrativa, seria praticamente impossível de explicar. Não buscou-se aqui apresentar resultados como dados, mais sim como reflexão do processo de aprendizagem como um todo, inserido em uma realidade distinta, servindo como inspiração para que outros docentes reflitam mais sobre a necessidade de diversificar, do que substituir abordagens, trazendo a ideia da metodologia mista e complementar, ou seja, para alguns “situações educacionais” abordagem inicial tradicionais e para outras complementares, metodologias ativas, por exemplo.

## Referências

ALMEIDA, R.D. **Novos Rumos da Cartografia Escolar: Currículo, linguagem e tecnologia.** São Paulo, Ed. Contexto, 2011.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Penso Editora, 2015.



FAS, Fundação Amazônia Sustentável. **Educação na Amazônia: relatório de atividades do projeto Amazonas sustentável**. 1ª edição, Manaus, AM : Fundação Amazonas Sustentável, 2021.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A cartografia no ensino de geografia: a aprendizagem mediada**. 2001. 219 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101445>>.

Freitas da Silva, R. ; Correia de Souza, S. ; & Francisca Morais de Lima, M.. (2018). **Papel das metodologias ativas na formação humana integral na educação profissional e tecnológica**. Educação Profissional E Tecnológica Em Revista, 2(2), 80-91. <https://doi.org/10.36524/profept.v2i2.413>

LACOSTE, Yves. In CHATELET, François (org.). **A Filosofia das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



## **NAS TEIAS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: GOVERNAMENTO DA DOCÊNCIA E CAPTURA DA LUTA COLETIVA**

Cristiane Maria Mainardi<sup>1</sup>

Rochele da Silva Santaiana<sup>2</sup>

### **Grupo de Trabalho: 6. Aula, docência e criação**

#### **INTRODUÇÃO: quem somos nós, sujeitos assujeitados?**

A inquietação que move esse estudo é compreender como nos tornamos esses sujeitos, assujeitados e subjetivados por uma governamentalidade neoliberal que vem desmobilizando a luta coletiva do movimento sindical. Enquanto professora de Educação Infantil da rede municipal de Ensino de São Leopoldo e presidente do sindicato dos professores municipais leopoldenses (CEPROL), busco averiguar o quanto os movimentos sociais e o movimento sindical vem sendo influenciados por relações de poder que modificam o modo de ser humano, transformam as relações de trabalho e enfraquecem a consciência coletiva, necessária para luta por justiça social. Para compreender as estratégias de poder que produzem determinados tipos de saberes, e que governam a conduta da população docente da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, elegi como foco de análise a política pública construída coletivamente através do CEPROL, o regime jurídico que estabelece o Plano de Cargos e Carreiras dos trabalhadores em educação docentes (Lei Municipal nº 6573/2008). Para operar analiticamente sobre este aparato legal, utilizo os conceitos foucaultianos de poder-saber e governo biopolítico como ferramentas para entender como a racionalidade neoliberal opera conduzindo a conduta dessa população docente.

O CEPROL sindicato protagonizou diversos movimentos para a garantia de direitos, regulamentando através da Lei Municipal nº 6573/2008, o Plano de Cargos e Carreiras dos trabalhadores em educação docentes do município de São Leopoldo, sendo um marco legal que abarcou muitas das reivindicações das docentes da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo. No entanto, a garantia de direitos em lei nunca é neutra, nada e ninguém está livre das relações de poder-saber, que operam discursividades e tecnologias por meio de dispositivos legais que governam a conduta das populações. Nesse sentido, o problema de investigação que impulsionou essa pesquisa é: que estratégias de governo podem ser evidenciadas no contexto da subjetivação docente na Educação Infantil de São Leopoldo e que relações se estabelecem com a (des)mobilização do movimento sindical e de busca coletiva de direitos?

Para conduzir a feitura do estudo tenho como objetivo geral: evidenciar como se operam práticas institucionais que governam e que desmobilizam o docente no engajamento coletivo. Como objetivos específicos, aponto as seguintes questões:

1 Docente de Educação Básica na Rede Municipal de São Leopoldo. Mestranda do PPGED UERGS.

2 Professora Adjunta da UERGS.



a) entender as relações de poder-saber em Foucault que constituem os sujeitos da modernidade; b) compreender o exercício de forças de saber e poder que constituem verdades e subjetividades alinhadas à governamentalidade neoliberal; c) compreender como se estabelece a racionalidade neoliberal e as mudanças econômicas e sociais na docência; d) reconhecer como se exerce o governo biopolítico na população docente da Educação Infantil; e) refletir sobre o movimento sindical e a importância da resistência coletiva.

Justifico o presente estudo com intuito de realizar um exercício analítico na busca de compreender as relações de poder-saber que permeiam políticas públicas no município de São Leopoldo, por meio da grade de inteligibilidade da racionalidade neoliberal, no sentido de utilizar as ferramentas foucaultianas de governo e biopolítica para compreender a subjetivação da população docente na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo e o espaço do movimento sindical em relação a desmobilização dessa categoria na busca por direitos.

Como campo teórico-metodológico, resalto as contribuições de autores da perspectiva das teorias pós-críticas e pós-estruturalistas que permitiram analisar o documento que compõem o corpus empírico e examinar os elementos contidos em relação ao governo docente. É feita a reflexão sobre o aparato legal que regulamenta a carreira docente no município de São Leopoldo a partir do incentivo à formação o docente como condição para o avanço na carreira e melhoria salarial, problematizando a condução da conduta desses sujeitos a se reconhecerem como capital humano, investindo em si mesmos para obter renda, como uma das estratégias do neoliberalismo de individualização, em detrimento da coletividade, que desmobiliza a participação no movimento sindical.

Ao final, trago as análises e as considerações em relação aos achados na pesquisa, que demonstram como a população docente é capturada nas teias da governamentalidade neoliberal, trazendo o conceito de capital humano como uma tática do neoliberalismo que colabora para o enfraquecimento da consciência coletiva e a desmobilização da participação no movimento sindical. Encerro com esperança de encontrar escapes dessa rede, refletir sobre a necessidade de se rebelar contra o que nos subjetiva, pensar no movimento sindical como o elo que pode nos unir em luta coletiva por aquilo nos conecta, pelo comum em nós, pelo direito de sermos nós mesmas, resistir para re-existir.

### **CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO: OS (DES)CAMINHOS DE SABER.**

As trilhas metodológicas da pesquisa são feitas no campo das Ciências Humanas, de abordagem qualitativa, percorrendo os caminhos investigativos com autores da perspectiva das teorias pós-críticas. A escolha do campo teórico analítico pós-estruturalista se deu pela possibilidade de me afastar de convicções pré-estabelecidas e colocar em suspeita a visão estável das relações de poder centrada na luta de classes proposta pela teoria marxista. Tomar distância da concepção binária que divide a sociedade entre burguesia (exploradores) e proletariado (explorados) de que o movimento sindical está impregnado. Me movimento no sentido de questionar minha própria realidade, mantendo a mente aberta para a resignificação e a consciência da probabilidade de rompimento com as minhas próprias verdades.



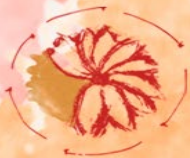
É com esse olhar de insubmissão que escolho como ferramenta metodológica e analítica as relações de poder-saber e os conceitos produzidos por Foucault sobre governamento e biopolítica, para, através da grade de inteligibilidade da racionalidade neoliberal, buscar compreender as estratégias que colaboram na constituição de uma docência governada e o papel do movimento sindical como força política e de resistência. Alerto para as possibilidades transgressoras desse estudo, já que Michel Foucault questiona qualquer conjectura pretensa livre de poder, pois o considera onipresente, disperso nas tramas sociais, parte das nossas rotinas, conduzindo os indivíduos e as populações a formas de pensar e agir. Considero fecunda a oportunidade de pensar diferentes perspectivas, contribuindo com reflexões necessárias sobre a racionalidade neoliberal e o governamento biopolítico, lançando uma semente revolucionária para pensar e olhar os arranjos sociais e o movimento sindical.

### **MICHEL FOUCAULT: O INDISSOCIÁVEL PODER-SABER.**

O filósofo Michel Foucault concebe a relação entre poder e saber como indissociáveis. O poder é disperso em toda a rede social e necessariamente produz saberes através de práticas discursivas, conhecimentos utilizados para controlar e moldar a sociedade. Para Veiga-Neto (2007), o que passa a interessar a Foucault, então, é “o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (p. 55). A grande maioria das vezes não percebemos como o poder age, pois ele é exercido de forma sutil e discreta, dentro das nossas rotinas, em práticas discursivas que julgamos neutras, mas “saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem” (VEIGA NETO, 2007, p. 117). Se o poder está em todo o lugar e a sociedade foi/está construída intencionalmente por relações de poder-saber que colaboram para constituir os sujeitos, é preciso compreender os processos de subjetivação e objetivação que transformam os indivíduos em sujeitos dentro das redes de poder, produto de um conhecimento produzido nas relações de poder. Conforme Foucault (1987) “poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (p. 27).

O que busco demonstrar é que o poder e o saber interligados produzem determinados sujeitos. Considerando que o poder age em todo o corpo social, que os professores são os profissionais capacitados para atuar nas intuições educacionais, então podemos considerar que estes também são alvo das relações de poder-saber. Nesse sentido, quais são as práticas e saberes que constituem o sujeito docente? E é sobre esta abordagem de poder-saber que busco compreender as estratégias de governamento que subjetivam a população docente da Educação Infantil de São Leopoldo, articulando o que a conforma, acomoda e desmobiliza como força política a coletividade no movimento sindical.

A aproximação entre saber-poder me permite pensar o campo educativo um espaço de formação de docentes, trazendo a compreensão de como nos tornamos quem somos através de saberes da ordem regulamentar. As relações de saber-poder e suas múltiplas práticas “se articulam e se combinam e nos atravessam e nos conformam, ao nível individual e ao nível político”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 119). Descortinar as relações de saber-poder investidas em políticas públicas traz a oportunidade de constituir zonas de



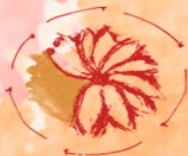
fuga para que possamos driblar o que nos aprisiona na individualização crescente. A importância de se pensar saber-poder como ferramenta ocorre em dois sentidos: para compreender como as docentes vem sendo governadas por meio de regimes jurídicos que individualizam, enfraquecem a luta coletiva e desmobilizam o movimento sindical; mas também no sentido de trazer a possibilidade de momentos de resistência.

## **A RACIONALIDADE NEOLIBERAL**

Após estabelecer com Michel Foucault o conceito de poder-saber, analiso como nos tornamos sujeitos e como somos governados. Para Foucault (2008), o interesse neoliberal trata de “fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa, o que poderíamos chamar de poder enformatador da sociedade” (p. 203), sendo o princípio do mercado um “regulador econômico e social e pode ser encontrado na base da sociedade” (p. 192). A questão do neoliberalismo, que tem em seu bojo os princípios de uma economia de mercado, é disseminar a concepção da concorrência e do empreendedorismo por todo o corpo social, agora tendo como alvo o Estado. Para governar por meio do Estado e regular o exercício de poder político, social e econômico é preciso legislar, pois o Estado é um poder público regido por leis e só irá deliberar de acordo com suas disposições legais. O Estado de direito é o que garante o bem comum e uma certa justiça social. Com o Estado aparelhado pela racionalidade neoliberal, os interesses passam a ser meramente mercadológicos, de privatização do Estado, de sequestro dos bens públicos comuns básicos, como a saúde e a educação, para exercer seu poder, utilizando do Estado para a subjetivação dos sujeitos ao capital. Foucault (2008) considera que “trata-se de filtrar toda a ação do poder público em termos de jogo de oferta e procura, em termos de eficácia quanto aos dados desse jogo, em termos de custo implicado por essa intervenção do poder público no campo do mercado” (p. 338).

O neoliberalismo além de dispensar o Estado de bem-estar social, o concebe como algo negativo, enfraquecendo a consciência coletiva que luta por justiça social e pelo bem-comum. A luta por justiça social precisa ser combatida na racionalidade neoliberal, pois é ela que tenciona pela garantia de direitos fundamentais e a redução das desigualdades, buscando atenuar as sequelas do poder exercido pelo capitalismo sobre os sujeitos. Para Foucault (2008), toda a sociedade está atravessada por interesses econômicos e o Estado tem a função de estabelecer essas regras e garantir que ninguém esteja fora delas, ou seja, “essa ideia de que a economia é um jogo, de que há regras de jogo da economia garantidas pelo Estado e de que o único ponto de contato entre o econômico e o social é a regra de salvaguarda que faz que nenhum jogador seja excluído dele” (p. 278). A neoliberalização da vida nos transformou numa sociedade de consumo, orientada por princípios morais submetidos à lógica de mercado.

Para Foucault (2008), os neoliberais consideram o investimento educacional como “elementos que entram na constituição de um capital humano”, mesmo que esse conceito faça referência a algo bem maior e mais complexo do que “o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional” (p. 315). Como comenta Gadelha (2016), a Capital Humano são “as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo (...) que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital” (p. 149). Nessa modalidade de governamentalidade neoliberal, conhecimentos e habilidades adquiridos pela formação e capacitação profissional são elementos estratégicos de investimento. O indivíduo se assume como capital e investe em si mesmo



para obter um retorno de renda. A economia não precisa mais de preocupar com a lógica da produção, pois converte o trabalho em capital humano e constitui os sujeitos que veem a si mesmo como empresas: o “homo economicus” (*homo oeconomicus*). Esse conceito remete à ideia de seres humanos racionalistas que visam a maximização de seus lucros, investindo em si mesmos para a concorrência no mercado. Para Foucault (2008), “o *homo oeconomicus* que se quer reconstruir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção” (p. 201). O Capital Humano representa, segundo Foucault (2004) um campo econômico inexplorado e possibilidade de resignificar a economia:

Penso que o interesse desta teoria do capital humano reside no seguinte: esta teoria representa dois processos, um que poderíamos designar pelo avanço da análise econômica num domínio até então inexplorado e, em segundo lugar, a partir desse avanço, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos, e em termos estritamente econômicos, todo domínio que, até então, podia ser considerado, e era de facto considerado, não econômico (p. 279).

Assim, trago as reflexões sobre racionalidade neoliberal e como o capital se utiliza de tecnologias de poder-saber que cria indivíduos subjetivados ao capitalismo. Esses indivíduos subjetivados em individualidades, além de não resistir ao desmontes do Estado e do bem-comum para a coletividade, clamam pela agenda político-econômica neoliberal de concessão do poder público ao mercado. A racionalidade neoliberal traz consigo uma série de consequências e a perda da consciência coletiva é uma delas, rebaixa o ser humano ao poder econômico e constitui uma massa de *homo economicus*, “o homem da empresa e da produção” (FOUCAULT, 2008, p. 201). O próprio trabalhador é concebido como uma empresa, e a concepção de trabalho-renda se modifica para “capital-competência” que recebe certa renda-salário, “de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesma” (FOUCAULT, 2008, p. 310). Para Foucault (2008), “o *homo oeconomicus* é um empresário, é um empresário de si mesmo (...) sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (p. 311).

## GOVERNAMENTO BIOPOLÍTICO

Governar pessoas, no sentido geral da palavra, não é um modo de forçá-las a fazer o que o governo quer; é sempre um ponto de equilíbrio, com complementariedades e conflitos entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelos quais o sujeito é construído e modificado por ele mesmo. (FOUCAULT, 2011, p. 156)

Para o entendimento sobre o governo biopolítico, primeiramente busco estabelecer a compreensão sobre esses conceitos. Um governo pode ser concebido como um poder centralizado, mas quando estivermos tratando de práticas de governo, o termo mais indicado a ser utilizado é o governo. Segundo Alfredo Veiga-Neto (2005), as práticas de governo não estão centralizadas no Estado, nem em uma autoridade, ou regime político que governa uma nação, “mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso, soa bem mais claro falarmos em práticas de governo” (p. 83). O governo é o que irá operar determinado tipo de governamentalidade, vinculada a uma racionalidade e a determinado poder-governo.





A biopolítica é uma forma de governo exercido nas sociedades na contemporaneidade, um conjunto de estratégias de controle da vida e do corpo social que atua através de políticas do Estado para controlar e regular a vida da população. Dessa forma, o governo biopolítico não envolve somente o controle do comportamento político e econômico na sociedade, mas também seus corpos e suas vidas, é a gestão da vida humana. Como aponta Gadelha (2016), “foi Foucault quem efetivamente abordou a biopolítica como tecnologia política, explorando sua constituição, sua lógica, suas dimensões e suas interfaces com outras tecnologias de dominação e formas de governamentalidade” (p.17). A biopolítica é uma forma de poder que coloca em funcionamento o “biopoder”, um poder exercido sobre corpos vivos e suas múltiplas formas de vida, tornando-os objetos de manipulação e controle através de práticas e tecnologias. O biopoder e a biopolítica são conceitos que destacam a relação entre poder e controle sobre a vida em sociedade e seus múltiplos aspectos.

Embora Foucault não tenha tratado a biopolítica na educação, essa relação pode ser estabelecida pela centralidade da vida do sujeito ser o interesse do biopoder, pelas relações de poder-saber presentes em instituições governamentais como a escola, que têm controle sobre a vida dos indivíduos e das populações, encaixando-se perfeitamente aos interesses da biopolítica. O governo biopolítico na educação coloca em ação o biopoder com o objetivo de administrar a vida das pessoas. Conforme nos diz Veiga-Neto (2007), Foucault tematizou sobre um novo tipo de poder, “o *biopoder*, que apareceu no final do século XVIII. Tomando o corpo coletivamente, num conjunto de corpos, esse novo poder inventou um novo corpo, a população” (p. 72). A população é o novo propósito das tecnologias de poder, o corpo coletivo a ser regulado e controlado, tomando a população o corpo-espécie a ser gerenciada. Assim, a biopolítica age na educação como tecnologia de governo, conduzindo a conduta individual e coletiva, atuando em nível micro e macro a governamentalidade neoliberal, reduzindo a consciência político-coletiva e potencializando cada vez mais a lógica do capital. Conforme Veiga-Neto (2007):

O biopoder faz uma biopolítica da espécie humana. (...) Trata-se de uma biopolítica porque os novos objetos de saber que se criam “a serviço” do novo poder destinam-se ao controle da própria espécie; e a população é o novo conceito que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva que, até então, não havia sido uma problemática no campo dos saberes. (p. 73)

Uso o termo “governo biopolítico” para fazer referência a um governo que utiliza o biopoder não apenas para controle político e econômico, mas para gestar os comportamentos e a vida dos sujeitos em uma sociedade. Diante disso, pensemos o governo biopolítico sob a prisma da racionalidade neoliberal, que impõe uma lógica de mercado na produção de sujeitos e se concentra na gestão e regulação dos indivíduos, especialmente no que diz respeito às esferas econômicas e sociais. O governo biopolítico como uma prática de governar intencionalmente os interesses econômicos e de mercado na racionalidade neoliberal, se articula em torno dispositivos legais de poder-saber que regulam e governam as populações. Como demonstra Gadelha (2016), para Foucault “o dispositivo constitui tanto um diagrama estratégico de relações de forças que suportam tipos de saber, como relações de saber que suportam determinadas relações de força (relações de poder)” (p. 43). Nesse sentido, busco nas ferramentas da racionalidade neoliberal e do governo biopolítico a compreensão das relações de poder-saber que instituem regimes de verdade, através de tecnologias que tem o



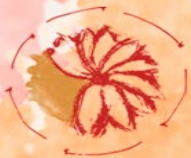
objetivo de governar à docência, identificando os dispositivos e as estratégias políticas da governamentalidade neoliberal que incidem e colaboram para o enfraquecimento da consciência coletiva e fragilizam a mobilização sindical.

## **GOVERNAMENTO DA DOCÊNCIA E CAPTURA DA LUTA COLETIVA.**

Na perspectiva das relações de poder-saber e da biopolítica como tecnologia de governo, busco compreender como a governamentalidade neoliberal engendra múltiplas estratégias que capturam, subjetivam e constituem a população docente de São Leopoldo. Nesse sentido, busco problematizar como o processo de profissionalização docente e a luta coletiva do movimento sindical por valorização profissional instituiu discursos, políticas públicas e legislações que contribuem para a produção de uma docência governada. Tratarei aqui de pensar o aparato legal destinado à população docente da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo e a sua relação com o movimento sindical.

O movimento sindical, através do CEPROL sindicato, tem sido propulsor da implementação de discursos legais em relação a garantia dos direitos da população docente da Educação Infantil no município de São Leopoldo, o que traz a possibilidade do governo dessa população. Utilizo o conceito de governo para elucidar como aparatos legais e políticas públicas destinadas à valorização profissional estão permeadas pelas relações de poder e colocam em funcionamento determinadas técnicas que objetivam conduzir a conduta população docente, produzindo um campo de saber e poder específico para essa população. Portanto, o foco de análise são as evidências de uma população docente governada e como se operacionaliza esse governo através de dispositivo jurídico voltado à educação e à população docente da Educação Infantil, relacionando com a luta coletiva por direitos.

Assim, elegi o aparato legal que regulamenta a docência no município de São Leopoldo, a Lei Municipal nº 6573/2008, que estabelece o Plano de Cargos e Carreiras dos trabalhadores em educação docentes, por ser a Lei que disciplina o regime jurídico dos professores de São Leopoldo, seus direitos e vantagens, os deveres e as responsabilidades. Segundo Foucault (2005), “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (p. 302). Os princípios básicos da carreira docente exigem a habilitação e o aperfeiçoamento profissional continuado e submetem os docentes a avaliação constante de desempenho para progressão na carreira mediante merecimento e formação, concedendo-lhe gratificações incorporadas à sua remuneração. As progressões são concedidas por níveis de habilitação, através de cursos de graduação e pós-graduação na área de educação e padrões de vencimento conforme a letra, de acordo com o tempo de serviço e avaliação de merecimento. O incentivo para a qualificação profissional da população docente está relacionado a “biopolítica” que, conforme Foucault (2005), “lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (p. 293). Nesse sentido, se tomarmos a racionalidade neoliberal como pensamento político do nosso tempo, podemos considerar a docência enredada nas teias da governamentalidade neoliberal, que orienta políticas públicas como mecanismos que funcionam dentro de uma lógica de mercado. Michel Foucault (2008) que nos faz pensar que “o salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser



chamado de capital humano na medida em que, justamente, a competência-máquina de que renda não pode ser dissociada do indivíduo humano” (p. 311-312). A exigência de formação e avaliação constante da profissional para progressão na carreira remete à teoria do Capital Humano.

A teoria do Capital Humano está intimamente relacionada à governamentalidade neoliberal na medida em que o governo docente serve de estratégia para incentivo e investimento em competências e habilidades que são medidas, dada a elas juízos de valor para o mercado, convertida no avanço da carreira e melhoria dos salários, ou seja, “componentes de capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos” (GADELHA, 2016, p.160). Como consequência temos indivíduos individualizados que ficam desconectados, transformados em unidades, capturados por políticas públicas que são mecanismos de um jogo de interesses entre o mercado e o poder público, entre o individual e o coletivo, uma espécie de articulação tática revestida de capa jurídica para transformar a todos nós em agentes de um jogo de interesses econômicos. Para Foucault (2008):

(...) agentes como investidores, agentes como operários, agentes como empresários, agentes como sindicatos. Todos esses parceiros da economia, na medida mesma em que aceitam esse jogo econômico da liberdade, produzem um consenso que é um consenso político (p.115).

Essa nova modalidade de governamentalidade neoliberal reintroduziu o trabalho num campo da econômico no qual o que importa são os benefícios que esse investimento em capital humano possa trazer, transformando a população docente no chamado “homo oeconomicus”, um conceito em os seres humanos se tornam racionais e calculistas em suas decisões econômicas e financeiras, optando por aquilo que lhe traz o melhor custo-benefício em todas as escolhas, e “passam a se comportar a um só tempo um capital e uma renda” (GADELHA, 2016, p. 148). A racionalidade neoliberal que produz o *homo oeconomicus* fragiliza a coletividade, pois “concorre para tornar as relações de sociabilidade frágeis, fugazes e movidas pela concorrência e por cálculos racionais, frios, haja vista que implicam investimentos” (GADELHA, 2016, p.158). Percebe-se uma população docente submetida a um governo que as enreda em processos políticos de subjetivação e que tem como consequência a desmobilização da luta coletiva.

As condições do novo capitalismo e os efeitos sociais da governamentalidade neoliberal mobilizam a seu favor um biopolítica de subjetivação e individualização que desmobilizam a luta coletiva e enfraquecem o movimento sindical. Sylvio Gadelha (2016) considera que “se a nova matriz de normatividade do social provém do mercado”, se propagando valores como o empreendedorismo e a concorrência, e o Estado “funciona de forma ineficaz e ineficiente” é preciso “limitar a participação política, distanciar a sociedade e o sistema político, subtrair as decisões administrativas ao controle político” (p. 163). As relações entre capital e trabalho se deslocam e o *homo oeconomicus* não precisa mais de proteção ou da “capacidade de representação e de mobilização coletivas outrora garantida por sindicatos e por associações classistas” (GADELHA, 2016, p.163-164), pois o próprio sindicato também seria agente desse jogo para produzir consenso político em pautas alinhadas à racionalidade neoliberal.



Como uma aranha que tece seus fios em rede e forma uma grande teia para se alimentar dos insetos que ali são capturados, o jogo político-econômico devora à todos e a cada um, inclusive entidades classistas que deveriam defender os trabalhadores contra a exploração do capital, acabam enredadas nas relações de poder que estão dispersas no tecido social. Mas como resistir à investida da governamentalidade neoliberal? Segundo Lockmann (2020), “o princípio político do comum pode ser uma forma de resistir, de produzir escapes diante dessa forma de racionalidade pautada por práticas de exclusão, de individualização e de responsabilização dos sujeitos” (p.14). O movimento sindical como força política e de resistência de trabalhadores poderia ser um dispositivo para transgressão dos modos de subjetivação e de governo da população docente, fortalecendo a luta pelo comum como “princípio filosófico que deve permitir que se conceba um futuro possível para além do neoliberalismo” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 200).

Não tenho a pretensão de trazer alguma fórmula mágica ou receita pronta para combater a investida do capital e a despolitização social, mas pensar alternativas de resistência. Se o comum é aquilo que nos conecta, que nos une e coloca em ação a luta social e a militância política, então é preciso levar à luz as práticas de poder-saber que vêm constituindo o sujeito dentro da lógica neoliberal. Para Foucault (2014), “hoje, é a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade – que prevalece cada vez mais, mesmo se as lutas contra a dominação e a exploração não desapareceram, muito pelo contrário” (p. 123-124). Urge a problematização e a produção de novas perspectivas para pensarmos como nos tornamos quem somos. Quem sabe o oposto da individualização, o comum proporcionaria condições de nos unir e fortalecer as lutas, de resistir a subjetivação capitalista, ao preconceito, à violência e ao ódio. Como nos coloca Dardot e Laval (2017), o “comum se tornou a designação de um regime de práticas, lutas, instituições e pesquisas que abrem as portas para um futuro não capitalista” (p. 18). Portanto, encerro esse exercício analítico com esperança de encontrar escapes das teias da governamentalidade neoliberal, pensando o movimento sindical no sentido de buscar a resistência ao governo docente como forma de re-existência para a vida.

## **RESISTÊNCIAS: DA SUBMISSÃO À REBELIÃO.**

Como centralidade do sujeito é o interesse das relações de poder-saber, percebi como estratégia de governo da população docente de São Leopoldo a lei que regulamenta a carreira docente no município. Passei a perceber essa legislação na perspectiva da produção de uma docência governada e o sindicato enredado num sistema que colabora para a constituição de sujeitos subjetivados e submissos à governamentalidade neoliberal, capturados por processos de individualização que enfraquecem a luta coletiva e provocam a desmobilização do movimento sindical. O Estado e o sindicato são gentes de políticas públicas e acabam submetendo a população docente a regimes de verdades (leis) e, para que sejam reconhecidas como profissionais da educação, são transformadas em capital humano para obter melhoria salarial. Essa população docente encontra-se capturada em sua identidade, governadas porque estão sujeitadas a agir sobre si mesmas alinhadas à governamentalidade neoliberal, submissas a esses mecanismos de poder. É nesse sentido que a resistência se faz necessária, como forma de se rebelar contra essa lógica do biopoder que se aplica às



nossas vidas, reconhecendo esses mecanismos de poder-saber que desconsideram quem somos para determinar quem somos para poder subverter essa racionalidade.

Resistir à biopolítica é insistir na vida. Segundo Gallo (2017), as lutas de resistência às formas de poder são para “(...) escapar, insistir em existir. Este é o campo que está aberto para nós. Recusar esse sujeito de direitos no qual fomos transformados para podermos ser democraticamente governados e insistir na vida para além de direitos e de governos” (p. 92). É nesse sentido que compreendo ser possível a criação de resistência à submissão, como subversão ao estabelecido, mas principalmente como re-existência. Mas por que não nos rebelamos e permanecemos submissos? Para *Frédéric Gross* (2018) “a única razão para obedecer é a impossibilidade de desobedecer”, mas também nos coloca a alternativa de que:

A partir do momento em que os submissos conseguem se unir para conspirar contra os senhores, assim que sentem e constroem sua força coletiva, a guerra pode ser retomada. Rebelião, Re-bellum: a guerra recomeça, o antigo vencido se recompõe” (p. 22).

Assim, trago as contribuições desse autor no final desse artigo para repensar o movimento sindical e suscitar uma certa rebelião de não mais aceitar quem somos, pois “desobedecer é uma declaração de humanidade” (GROSS, 2018, p. 09). Precisamos nos reorganizar e nos unir em luta coletiva por aquilo que nos conecta, pelo comum em nós, da submissão à rebelião pelo direito de sermos humanos.

## REFERÊNCIAS

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.
- FOUCAULT, \_\_\_\_\_. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France: 1979-1980: excertos. 2. ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamê, 2011.
- FOUCAULT, \_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, \_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**. Tradução Eduardo Brandão; Revisão Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, \_\_\_\_\_. **O uso dos prazeres**. In: \_\_\_\_\_. História da sexualidade. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque Revisão Técnica de José Augusto Guilhoh Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998. v 2.
- FOUCAULT, \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FOUCAULT, \_\_\_\_\_. **O sujeito e o poder**. In: FOUCAULT, M. Ditos e Escritos – IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 118-140.
- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introduções e conexões, a partir de Michel Foucault. São Paulo: Autêntica, 2016.



GALLO, Silvio. **Biopolítica e subjetividade**: resistência? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**: Tradução: Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018 / Coleção Exit. ISBN 9788592886769.

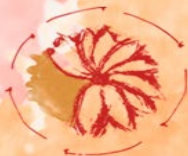
LOCKMANN, Kamila. **Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015408, p. 1-18, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, \_\_\_\_\_. **Incluir para saber. Saber para excluir**. Pro-posições, Campinas, SP, v. 12, jul-nov. 2005.

SANTOS, Andreia do Nascimento. **A Base Nacional Comum Curricular como estratégia de governo da docência na educação infantil**. UERGS: Osório, 2022.

SÃO LEOPOLDO: **Plano de Cargos e Carreiras dos Trabalhadores em Educação – Docentes**. Lei Municipal nº 6573, de 24 de março de 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2008/658/6573/lei-ordinaria-n-6573-2008-estabelece-o-plano-de-cargos-e-carreiras-dos-trabalhadores-em-educacao-docentes-institui-o-respectivo-quadro-de-cargos-e-da-outras-providencias> Acessado em: abril 2023.



## PRÁTICA PEDAGÓGICA DO LER [E DO ESCREVER]

Elisandro Rodrigues<sup>1</sup>

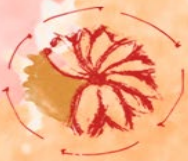
### Grupo de Trabalho: 6. Aula, docência e criação

**Resumo:** Este breve ensaio é um texto-aula. Texto elaborado enquanto pensamento de docência para o desenvolvimento de uma aula no campo da educação e da saúde. É um pequeno exercício de anotação sobre as práticas pedagógicas do ler e do escrever. O texto divide-se em três movimentos: biblioteca vivida; o ato de ler | caixa de leitura e por fim debruçar-se. O primeiro tópico desloca o pensamento com as seguintes questões: O que é ler? Como lemos? Como lemos em saúde? E, pergunta-se: o que é necessário para pensar e dar uma aula sobre esse tema? Na montagem do texto desloca-se por essa pergunta entrando nas bibliotecas de Benjamin, Muriel Pic e Alberto Manguel. É uma caminhada pelas leituras para a escrita de um texto, é uma relação entre leitor e texto e o que de condições de possibilidade essa leitura produz enquanto escrita. O segundo tópico desse ensaio dialoga com um texto intitulado “pequenas caixas de leitura” em que Didi-Huberman dialoga com os modos de ler de Benjamin. O ato de ler, de abrir nossas caixinhas de leitura, não só dos textos acadêmicos, mas também de outras áreas, pode ter a função de abrir nossos olhos e provocar esse movimento de um pensamento que rompe com fronteiras, de despertar outras conexões possíveis com o que estamos pensando. O terceiro tópico, debruçar-se, encerra o ensaio falando sobre os movimentos de debruçar-se sobre a leitura e a escrita enquanto prática pedagógica. Isso quer dizer que a leitura é um exercício enquanto ensino e aprendizagem de um determinado conhecimento. É perceber o processo educativo e ver as ferramentas que estamos utilizando para aprender, enquanto quem toma para si o processo de pensar sobre o que está fazendo. Debruçar-se sobre a leitura como uma prática cotidiana de quem pensa sobre o que está lendo. O gesto de debruçar-se sobre um texto é tomar a leitura como apropriação, como parte de nós enquanto leitores e enquanto escritores. Que peguemos a leitura na mão para realizarmos com nossos textos lidos e escritos uma leitura atenta, um demorar-se no texto enquanto exercício e prática acadêmica.

**Palavras-chave:** escrita. Leitura. Montagem. Prática pedagógica.

Antes de iniciar proponho que escutem – realizem - essa leitura tomando notas. Este breve ensaio é um texto-aula. Texto elaborado enquanto pensamento de docência para o desenvolvimento de uma aula no campo da educação e da saúde. Aulas essas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Avaliação de Tecnologias para o SUS, da Escola GHC/Grupo Hospitalar Conceição na disciplina de Escrita Científica e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É um pequeno exercício de anotação sobre as práticas pedagógicas do ler e do escrever. O texto divide-se em três movimentos: biblioteca vivida; o ato de ler | caixa de leitura e por fim debruçar-se.

<sup>1</sup> Escola GHC/Grupo Hospitalar Conceição, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Tecnologias para o SUS, Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, elisandromosaico@gmail.com.



## 1. Biblioteca vivida

O que é ler? Como lemos? Como lemos em saúde e em educação?

Ao pensar na temática dessa aula, a leitura, me deparei com uma questão: o que é necessário para pensar e dar uma aula sobre esse tema? Fiquei com um certo bloqueio durante alguns dias. Mas logo tomei um rumo na construção dessa aula [texto] ao pensar que o *ato de pesquisar e o ofício do estudar partem, primeiramente, do ato de ler*. Ler, assim como escrever, não é uma tarefa simples, principalmente quando falamos de pesquisa acadêmica.

Esses dois verbos ler e escrever, esses dois substantivos femininos leitura e escrita, são também conceitos que venho trabalhando nesse movimento de pesquisa nos últimos dez anos. Comecei a separar alguns materiais para essa aula quando pensamos no programa da disciplina, busquei esses textos e reli rabiscando. Retomei novamente, ao preparar essa aula, a pensar em como trabalhar com a questão da leitura. Estava em casa, pela manhã, antes de sair para o trabalho e fui navegando pela minha casa olhando os livros e os tirando das estantes. Penso que esse foi um dos primeiros movimentos de leitura para essa aula: *ler as lombadas, os nomes, os títulos dos livros*. Abrir ao acaso um que outro e ver se algo ali me chamava à atenção.

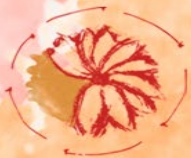
Imagem 1: Da biblioteca vivida.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Ao abrir os livros ao acaso pensei que poderia iniciar esse texto lendo para vocês um poema da Ana Martins Marques (2021, p. 11-12) quando ela diz: “quase já não escrevo | passo o dia sentada em algum lugar | olhando florescer qualquer coisa que esteja | posta diante dos olhos | [...] | às vezes sim me ocorre encontrar uma palavra | apenas quando a encontro | ela se parece com um buraco | cheio de silêncio | às vezes





sim me ocorre encontrar uma palavra | enganchada numa lembrança | como uma lâmpada num bocal | um poema não é mais | do que uma pedra que grita | risque por favor | esta palavra”.

Recordei de um texto do Galeano, mas ele, assim como o texto de Ana Martins Marques, falam mais de escrita | escrever do que leitura. Guardei o texto do Galeano para a próxima aula. Olhei para os livros de Walter Benjamin e uma passagem sua me veio: “ler o que jamais foi escrito”. Comecei a folhear o livro *Passagens*, que na verdade são três tomos que, para mim, são notas de escrita resultado das leituras de Benjamin. Encontro à passagem na letra M, na página (2018) 701: “Ler o que nunca foi escrito” e a citação está associada a Hugo Von Hofmannsthal. Penso em continuar vasculhando para identificar o que Benjamin quis dizer com essa anotação, mas esse movimento me demandaria sair dessa escrita para mergulhar nessa leitura específica. Faço uma anotação em um post it e retomo o pensamento para esse texto.

O que estou aqui narrando, ao modo das *Passagens* de Benjamin, é uma caminhada pelas leituras para a escrita de um texto, é uma relação entre leitor e texto e o que de condições de possibilidade essa leitura produz enquanto escrita. Recordo-me de dizer para vocês em algum momento que em um primeiro momento somos leitores e no seguinte podemos devir escritores. Fico pensando que para “escrever bem”, e esse escrever bem entre aspas, é necessário “ler bem”, também entre aspas. Retomo as três questões iniciais: O que é ler? Como lemos? Como lemos em saúde e em educação? É sobre essas questões, e outras que poderão surgir que gostaria de conversar hoje com vocês.

*Penso aqui a leitura enquanto uma experiência de escrita. Mas, como pensar no que se passa entre o que lemos e o que escrevemos? O que acontece nesse encontro da leitura com a escrita? Como é esse encontro quando estamos com o texto | livro à mão para realizar nossas leituras? Como esse encontro que acontece no ler poderá vir-a-ser escrever?*

Betina Hillesheim *et al.* (2011, p. 310) nos diz que “ler faz emergir a biblioteca vivida, constituída tanto da memória de leituras anteriores, como de dados culturais”. Penso que foi por essa anotação, desta citação, que iniciei esse texto falando sobre o amontoado de livros para pensar uma aula. Para mim pensar em escrever | escrita é pensar que ler é escrever e que escrever é ler. *Biblioteca tem haver com coleção.* E poderia perguntar aqui, para vocês: como estão a coleção de textos | livros para a escrita das dissertações? Das teses? Dos textos?

Retorno a Benjamin (2017) em um texto chamado *Desempacotando a minha biblioteca (Uma palestra sobre o colecionar)*. Nesse texto Benjamin irá falar sobre a tarefa de colecionar e fiquei pensando que *ler é como uma certa atividade de colecionar*. Colecionamos leituras, fragmentos de textos que, por vezes, permanecem em nós após as palavras encontrarem nossos olhos. Diz Benjamin (2017, p. 90) que “esta decisão (de colecionar), ou qualquer outra, é apenas um dique contra a maré das recordações que avança na direção de qualquer colecionador que se ocupa do que adquiriu”. Ler enquanto um colecionar recordações e memórias. Achei interessante essa associação da leitura com a memória, com o recordar.

Colecionar, e aqui falamos de livros, como um sutil trabalho de ver as diferenças que tem um livro do outro, diferenças de edição, de editora, de tradução. Eu, por



exemplo, coleciono livros de Georges Didi-Huberman, busco sempre ter três edições de cada livro: no original, em espanhol e em português. São poucos os livros que tenho nessas três línguas, mas, posso dizer que é um preciosismo de leitor. Alberto Manguel no seu livro *Encaixotando minha biblioteca* fala que “bibliotecas formam uma espécie de autobiografia em múltiplas camadas, todos os livros sustentando o momento em que os li pela primeira vez”. Como comenta Benjamin (2017, p. 930) “a compra de livros não se resume a uma questão de dinheiro ou de conhecimento especializado. Nem mesmo as duas coisas juntas bastam para fundar uma biblioteca, que tem sempre, ao mesmo tempo, alguma coisa de misterioso e de inconfundível”.

Recordo de algo que disse, em uma aula, em que falava sobre o ato do estudo como um ler|escrever, quem sabe um *escreler*. Trazia também algumas imagens e falava sobre bibliotecas e arquivos. Cito o fragmento utilizado nessa aula: “Um pequeno texto, de modo fragmentário, está nessa notas de aula: “Warburg colecionava livros e imagens, seu trabalho com o Atlas Mnemosyne é exemplo do processo de organização de seu estudo e ‘constitui uma parte importante de nossa herança - herança estética, visto que ele inventa uma forma, uma nova maneira de dispor as imagens entre elas; herança epistêmica, visto que ele inaugura um novo gênero de saber’. Walter Benjamin continha coleções de fragmentos de textos, que ia usando para compor sua escrita; um dos exemplos é o livro *Passagens*. O texto de Benjamin, que estamos a estudar, fala da importância de colecionar como ato de lembrança e como renovação do mundo. Relaciona sobretudo a memória com a experiência. A questão que para mim fica desse texto é: como mantemos nossa biblioteca? Quais são os livros e autores que estão nas estantes? Para a instauração de um percurso acadêmico - no mestrado/doutorado -, o estudar, a partir da leitura, é essencial para o processo de produção de um pensamento pela escrita.” Outros fragmentos textuais constam nesta nota, como essa pergunta: “algumas dicas - se não temos uma biblioteca/os livros à disposição, como fazer uma com textos digitais e/ou como utilizar as bibliotecas da universidade ou as virtuais que nos abrem tanto acesso?” (RODRIGUES, 2020, p. 84).

Trazia para vocês algumas imagens de leitura: 1) a de Muriel Pic em seu livro “As desordens da biblioteca”; 2) o texto de “A biblioteca de Babel”, de Jorge Luis Borges; 3) o texto que comentei a pouco de Benjamin sobre o “Desempacotando minha biblioteca”; 4) mostrava a Biblioteca Mnemosyne de Aby Warburg, essa seria uma conversa interessante para pensarmos sobre leitura, mas fica para um próximo momento; 5) apresentava a minha desordem dos livros; meus 6) arquivos virtuais não lidos dos artigos que o Google Acadêmico me encaminha e finalizava com 7) uma possível organização de textos e livros lidos.

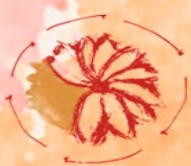
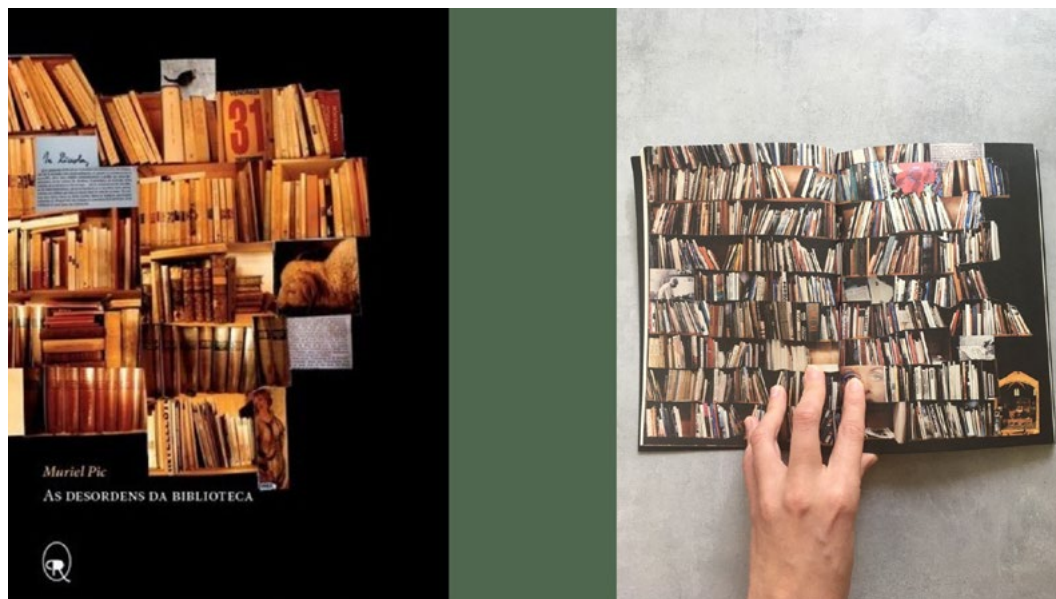
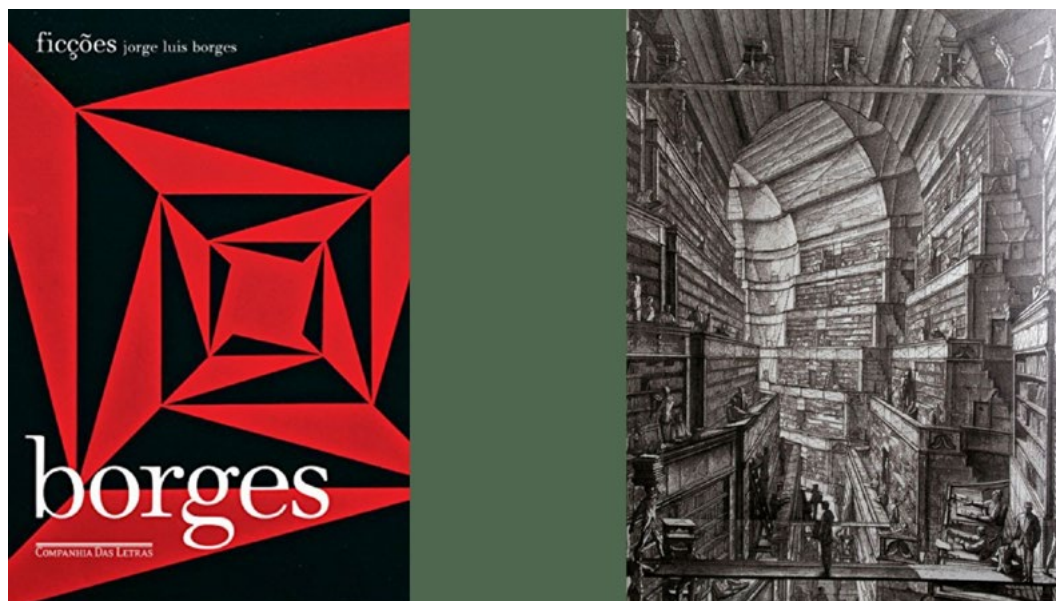


Imagem 2: As desordens da biblioteca



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Imagem 3: A biblioteca de babel, Borges.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

*Ler é fazer emergir essas imagens dos livros lidos, de nossa biblioteca, que irá nos acompanhar em um processo de pensamento para a escrita. Creio que aqui está um ponto nodal: a importância de pensar o que lemos, ou seja, de como pensamos o que lemos, como fazer encontro na leitura. Falo aqui de uma prática pedagógica do ler [e do escrever]; uma pedagogia da |de leitura; em suma de uma pedagogia da escrita, uma política de leitura, uma política de escrita.*

Gostaria de encerrar esse primeiro tópico, daquilo que faz morada em nós pela leitura, a biblioteca vivida, trazendo o que Daniel Pennac, no livro Como um romance,



diz sobre os direitos do leitor. Gostaria que fizéssemos o exercício de pensar nesses dez direitos, conjuntamente com algumas questões que me dei o direito, enquanto leitor, de inserir no texto de Pennac.

*O que lemos, quando lemos ou os direitos imprescindíveis do leitor*

1. O direito de não ler

O que não gostamos de ler? Como está nosso processo de leitura?

2. O direito de pular páginas

Em seu processo de leitura tens o costume de pular páginas?

3. O direito de não terminar um livro

Quantos livros não terminados tens em sua biblioteca?

4. O direito de reler

Já releu algum livro | artigo?

5. O direito de ler qualquer coisa

Quais os gêneros das suas leituras preferidas?

6. O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível) - Madame Bovary de Gustave Flaubert

Que tipo de leitura | texto te emociona mais?

7. O direito de ler em qualquer lugar

Quais são seus lugares e espaços de leitura?

8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali

Temos o costume de abrir livros ao acaso e por acaso nos perdermos em algumas páginas sem querer?

9. O direito de ler em voz alta

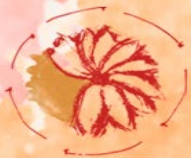
Vocês lembram de alguma cena de lerem em voz alta seus livros? De contar as histórias aprendidas para as bonecas ou bonecos? De repetir em voz alta as frases de um livro? Como escutamos o nosso próprio texto?

10. O direito de calar

Como sistematizamos aquilo que lemos?

## **2. Ato de ler | caixas de leitura**

Estou em processo de traduzir um texto de Georges Didi-Huberman em que ele fala sobre a leitura e tem um nome bem interessante, chama-se “pequenas caixas de leitura”. Didi-Huberman refere-se com esse título a um texto de Walter Benjamin intitulado “caixas de leitura”. *Fiquei pensando que as bibliotecas, ou até mesmo os livros são como caixas de leitura, pequenos fragmentos em que entramos e pegamos algo.* Didi-Huberman pergunta “Mas não é verdade que os livros que amamos se tornam-se nossos livros, nossos objetos, nosso caso, nosso assunto? Como certas imagens ou certas músicas que permanecem para sempre indissociáveis dos momentos da vida em



que as descobrimos, os livros que lemos são permanentemente tingidos pelas situações e emoções através das quais os vivenciamos”.

Em outra passagem o autor nos coloca que “ler, é escrever sua admiração pelos livros dos outros” e retoma o texto de Benjamin falando dessa caixa de leitura que consistia em um jogo de montagem de palavras, como aqueles que aprendemos nos processos iniciais de alfabetização. Nossas primeiras leituras foram realizadas quando crianças. Para Didi-Huberman a leitura nos transporta para outros espaços e tempos, “um livro, diz ele, seria, portanto, feito para nos carregar quando nós aceitamos realmente entrar nele e deixá-lo transbordar em nós”. A leitura nos carrega a uma forma de modificar nós mesmos, ela coloca nosso mundo em movimento nos transportando.

Paulo Freire (2000) dizia que a importância do ato de ler consistia em tomar a palavramundo. Essa palavra refere-se a um exercício, enquanto prática, da curiosidade e na apreensão do sentido e do significado da palavra nas relações em meio a vida, ou seja, no mundo. É o ato de uma experiência de singularidade ao tomar a palavra para si. O ato de leitura é uma forma de tomar a palavra e tomar a palavra é algo que realizamos no nosso processo de escrita. *Para escrever precisamos tomar | pegar a palavra*. Paulo Coimbra Guedes (2009, p. 22) ao comentar esse texto de Freire vai dizer que “ler só faz sentido se for para escrever e para reescrever, isto é, para assumir um ponto de vista do qual organizar e reorganizar a compreensão do tema em questão e para construir e reconstruir o ponto de vista assumido”.

Recordo-me aqui de uma obra de arte da artista Elida Tessler que chama-se “você me dá sua palavra?”. Diz Elida (2012) que “Você me dá a sua palavra? é uma obra iniciada em novembro de 2004 e está inserida em um projeto criado por mim já há 20 anos intitulado FALAS INACABADAS, cujo eixo engloba as relações de descarte dos objetos do dia-a-dia em seus diferentes contextos. É um trabalho que, no contexto da arte contemporânea, coloca em pauta a noção de autoria de modo agudo e singular. Como procedimento inicial, peço a palavra, solicitando que esta seja escrita em um prendedor de roupas de madeira, na língua materna do interlocutor. O fio do varal é a linha do poema anônimo, contorno de um horizonte provável, verso e reverso do cotidiano manuscrito”.

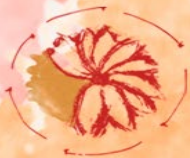


Imagem 3: Você me dá sua palavra?

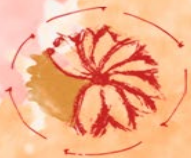


Fonte: Acervo pessoal do autor, imagens gentilmente cedidas pela artista.

Se eu perguntar para vocês nesse momento, e façamos isso como um exercício, “você me dá sua palavra?”, qual é a primeira palavra que vocês anotariam para me dar? Anotem, tomem nota dessa palavra. Outro exercício, seu eu pedir que escrevem uma única palavra que diga da dissertação | tese | texto em andamento de vocês qual seria? Anotem, pois depois gostaria de saber quais são essas palavras.

*O gesto | ato de ler, de montar nossa caixa de leitura, requer também uma tomada de posição.* Quando lemos, quando entramos em um texto, nosso corpo se coloca em presença dessas palavras, estamos ali de corpo inteiro imersos nessa leitura. Ricardo Piglia tem uma bela imagem no seu livro *O último leitor*, a imagem que ele comenta é de uma foto de Borges tentando decifrar as letras miúdas de um livro quase colocando-o aos olhos. Piglia comenta que essa “poderia ser a primeira imagem do último leitor, aquele que passou a vida inteira lendo, aquele que queimou os olhos na luz da lâmpada. Agora sou um leitor de páginas que meus olhos já não vêem”. Anteriormente a essa citação temos a descrição da cena: “Existe uma fotografia em que se vê Borges tentando decifrar as letras de um livro que segura grudado ao rosto. Está numa das galerias elevadas da Biblioteca Nacional da rua México, de cócoras, o olhar na página aberta. Um dos leitores mais convincentes que conhecemos, a respeito de quem podemos imaginar que perdeu a visão lendo, tenta, apesar de tudo, prosseguir” (PIGLIA, 2006, p. 19).

Para Piglia a leitura é um ato solitário, mas ao mesmo tempo é o modo de tornar visível o que antes encontrava-se invisível. Penso que é esse ato de tornar visível o que acontece quando tomamos as palavras de um texto lido para um texto escrito. Poderia perguntar aqui qual é o prazer que o texto lido nos dá para pensar com Barthes (2013, p. 20-21) quando nos fala que existe o texto do prazer e o da fruição: “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as



bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem”.

Betina Hillesheim *et al.* (2011, p. 307) comenta que a palavra ler tem, em sua etimologia, vários níveis de significados como contar/enumerar as letras; colher; roubar. Contar/enumerar as letras corresponde a esse primeiro momento de alfabetização ao montarmos as primeiras palavras e frases. Penso que esse gesto do ler nos acompanha desde o início, pois, ainda hoje montamos as palavras em nossos textos. O colher diria respeito a esse movimento enquanto leitor que é compreender o sentido do texto. Já o roubar, fala a autora, implica um gesto de subversão no ler. Vou falar desse movimento do roubo na próxima aula quando comentar sobre a montagem, a apropriação e o cut-up como exemplos de escrita.

Para nossas escritas das dissertações | teses | textos em andamento o movimento de compreensão do texto lido é fundamental, e não se limita a simplesmente decodificar o que o autor quer ou quis dizer, mas sim em um movimento de interpretação. *Ler o que queremos escrever é realizar um processo de tradução do texto lido.* Betina Hillesheim *et al.* (2011, p. 311) diz que “podemos considerar que ler também implica ocupar-se com os pensamentos dos outros, assumindo uma relação dialógica entre o leitor e o texto. Ocupar-se com pensamentos alheios não significa somente compreendê-los, mas também alterar aquele que pensa, o qual se deixa afetar pelo que lê, abandonando a própria segurança para experienciar outros modos de ser, pensar e agir”.

Para encaminhar esse segundo tópico queria falar brevemente de uma autora chamada Michèle Petit (Slide 29) que trabalha com a questão da leitura. Para essa autora a leitura “pode reforçar a autonomia, mas o fato de alguém se entregar a ela já pressupõe uma certa autonomia”, que é nosso caso, pois já nos constituímos como leitores, ela continua “a leitura ajuda a pessoa a se construir, mas pressupõem talvez, que ela já tenha se construído o suficiente e que suporte ficar a sós, confrontada consigo mesma” (PETIT, 2009a, p. 134). Em outro texto Michèle Petit comenta algo interessante, pensando no campo da saúde, diz ela que “ler todo dia obras literárias serve também para que os médicos”, (Slide 30) e aqui coloco todas as outras profissões da área da saúde, “no exercício das especialidades mais árduas, encontrem forças para exercer sua arte com uma grande humanidade, mas também para irrigar seu pensamento” (PETIT, 2019, p. 58).

O ato de ler, *de abrir nossas caixinhas de leitura*, não só dos textos acadêmicos, mas também de outras áreas, pode ter a função de abrir nossos olhos e provocar esse movimento de um pensamento que rompe com fronteiras, de despertar outras conexões possíveis com o que estamos pensando, “é por isso que tantos escritores leem antes de começar a escrever, é por isso que tantos sábios gostam da poesia ou dos romances para reavivar sua atividade inventiva, para que surjam conexões inesperadas. Trata-se de todo um pensamento aberto para o exterior, e talvez seja por isso que olhamos ao longe quando erguemos os olhos de um livro” (PETIT, 2019, p. 66).

Poderia perguntar, a partir do que venho colocando aqui, quais são os nossos modos de leitura? Como lemos? E, principalmente, como somos afetados pelas leituras?



### 3. Debruçar-se

Muitas foram as imagens de leitura que fui recordando enquanto escrevia e pensava esse texto. Como, por exemplo, a ideia da leitura como uma forma de resistência, como comenta Antoine Compagnon. O que me levou a pensar no livro Fahrenheit 451 de Ray Bradbury que me levou a obra da artista Elida Tessler chamada Phosphoros. Recordo também da noção de Escrileituras, conceito proposto por Sandra Corazza (2007) ao configurar uma escrita-pela-leitura ou uma leitura-pela-escrita.

Didi-Huberman tem um texto chamado “Pensar debruçado” (2015). Fiquei pensando que para finalizar este ensaio essa seria uma boa imagem: debruçar-se. *Debruçar-se sobre a leitura enquanto prática pedagógica*. Isso quer dizer que a leitura é um exercício enquanto ensino e aprendizagem de um determinado conhecimento. É perceber o processo educativo e ver as ferramentas que estamos utilizando para aprender, enquanto quem toma para si o processo de pensar sobre o que está fazendo. Debruçar-se sobre a leitura como uma prática cotidiana de quem pensa sobre o que está lendo.

Didi-Huberman dirá que debruçar é provocar um aparecimento, “debruça-se, antes de mais, para saber melhor, para saber algo que até então permanecia obscuro”. *Podia dizer que o gesto de debruçar-se sobre um texto é tomar a leitura como apropriação, como parte de nós enquanto leitores e enquanto escritores*.

Uma questão que vocês devem estar se perguntando é o que isso tudo tem a ver com a saúde e com a educação e com a escrita de vocês da dissertação de mestrado | da tese de doutorado | ou de um texto. Penso que tem tudo a ver, pois, *para escrever é preciso saber ler. Para montar a escrita e o pensamento de um texto, seja ele acadêmico ou literário, passa por sabermos manejar os nossos gestos de leituras para nossos atos de escrita*.

*Que peguemos a leitura na mão, como faz Elida Tessler em uma fotografia encaminhada dias atrás de um trabalho em andamento, para realizarmos com nossos textos lidos e escritos uma leitura atenta, um demorar-se no texto enquanto exercício e prática acadêmica*.



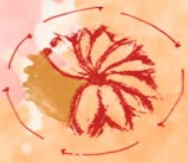


Imagem 3: Pegar a palavra na mão.



Fonte: Acervo pessoal do autor, imagens gentilmente cedidas pela artista.

Finalizo com algo que Michèle Petit escreve: “[...] mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas” (2009a, p. 37).

## Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Imagens de pensamento/Sobre o haxixe e outras drogas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

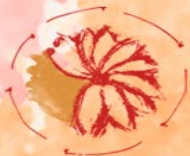
BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Edição alemã de Rolf Tiedemann; organização da edição brasileira Willi Bolle; colaboração na organização da edição brasileira Olgária Chain Féres Matos; tradução do alemão Irene Aron; tradução do francês Cleonice Paes Barreto Mourão; revisão técnica Patrícia de Freitas Camargo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror**: esrileituras em filosofia e educação. Porto Alegre, Brasil: UFRGS/Sulina, 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Petites boîtes de lecture, pour voir**, *Devant les images. Penser l'art et l'histoire avec Georges Didi-Huberman*, dir. T. Davila et P. Sauvanet, Dijon, Les Presses du Réel, 2011, p. 41-68.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



HILLESHEIM, Betina et al. Leitura: entre leitor e texto. **Fractal**: Revista de Psicologia [online]. 2011, v. 23, n. 2 [Acessado 22 Agosto 2022], pp. 305-315. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-02922011000200006>>.

MARQUES, Ana Martins. **Risque esta palavra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

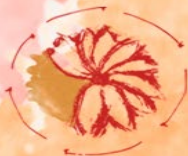
PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2ª edição. Tradução de Celine Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009a.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009b.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

TESSLER, Elida. Você me dá a sua palavra? Do silêncio ao murmúrio utópico do artista. **Organon**, Porto Alegre, n. 53, julho-dezembro, 2012, p. 199-210.



## VOCÊ DIRIA QUE, QUANDO O ASSUNTO É NOSSO CÉREBRO, QUANTO MAIS SINAPSES, MELHOR?

Fábio Correia de Rezende<sup>1</sup>

Aderson Leite Rodrigues<sup>2</sup>

Jhonny Silva Gomes<sup>3</sup>

### Grupo de Trabalho: 6. Aula, docência e criação

**Resumo:** Para contribuir nas demandas problemáticas dos educadores na contemporaneidade em relação aos processos de ensino e aprendizagem é importante compreender e conhecer sobre o desenvolvimento, funcionamento, limitações e potencialidades do sistema nervoso, no contexto das práticas pedagógicas e uso de estratégias em sala de aula. Assim, faz-se necessário aos professores, gestores e coordenadores conhecerem sobre os fundamentos da neurociência para que as aulas sejam desenvolvidas de modo mais adequado visando competências e habilidades. Nesse sentido, este artigo de caráter bibliográfico, objetiva contribuir nos processos de pesquisas relacionadas à neurociência no campo da educação. Frente a isso, os autores relatam o contexto de três realidades distintas sendo, um coordenador pedagógico, escola de tempo integral, na cidade de Valença - PI que discorre como a neurociência pode contribuir no trabalho pedagógico dos coordenadores frente aos processos de orientações educacionais com alunos e professores. Um professor de língua portuguesa no ensino médio público em Parauapebas - PA, apresenta a potencialidade do campo da neurociência frente às atividades didáticas no componente curricular de língua portuguesa. A terceira realidade é do professor no curso de administração no IFMA que aborda sobre os neuromitos criados pelo corpo docente de professores frente às informações distorcidas no campo da neurociência. Tais realidades são o centro das discussões neste artigo, das quais os autores abordam questões contemporâneas de ensinar a aprender. A fundamentação está pautada em autores e textos acadêmicos que tratam sobre a importância da neurociência na área da educação.

**Palavras-chave:** Neurociência, Educação, Ensino, Educação Básica e Ensino Tecnológico

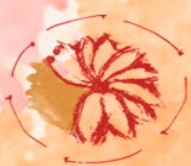
### Você diria que, quando o assunto é nosso cérebro, quanto mais sinapses, melhor?

Quando o assunto é sobre desenvolvimento saudável do cérebro, podemos discuti-lo sob várias vertentes, neste texto, abordaremos por meio da neurociência. Porém, percebe-se que essa abordagem é pouco discutida nos ambientes escolares e nos processos de formação inicial e continuada de professores. Compreender a importância da neurociência, se faz necessário para “conhecer o funcionamento, potencialidades e limitações do sistema nervoso que possibilitam atender as demandas do educador frente às dificuldades de aprendizagem, levando a uma contribuição positiva na prática pedagógica” (GROSSI, LOPES, COUTO, 2014, p. 27). Esses mesmos autores, por meio de uma revisão bibliográfica, evidenciaram que a neurociência cognitiva no campo

1 UNIVATES, PPGEnsino, fabio.rezende@universo.univates.br

2 UNIVATES, PPGEnsino, aderson.rodrigues@universo.univates.br

3 IFMA, Administração, jhonny.gomes@universo.univates.br

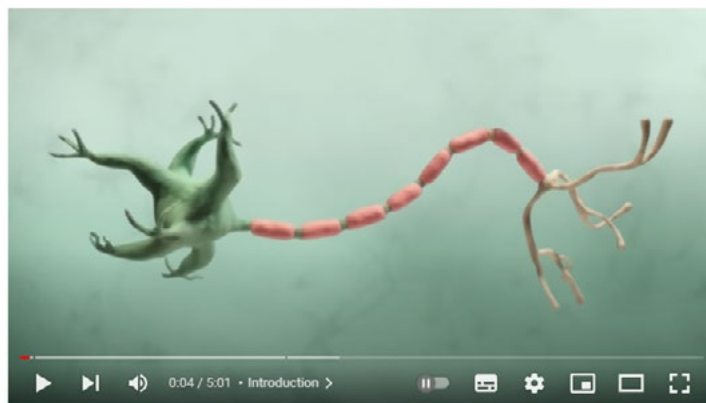


educacional não é uma realidade, devido a ausência de componentes curriculares relacionados às discussões de como o cérebro aprende e desenvolve-se, na maioria dos cursos pesquisados.

Sobre a pergunta-título deste texto, para elaborar uma possível resposta, podemos compreender como ocorrem os processos de organização e desenvolvimento das sinapses no cérebro da criança (humano), onde tais processos contribuirão para o desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, não é a quantidade e sim a organização sináptica no cérebro. Para que o cérebro se desenvolva de forma saudável há necessidade de nutrientes por meio de uma alimentação saudável, por exemplo, o triptofano<sup>4</sup> que podemos encontrá-lo nas carnes, ovos, aveia, cacau, sementes de abóbora. Mas, antes de prosseguirmos sobre a alimentação e o papel da escola, vamos voltar para a neurociência e entender o que é sinapse e como ela acontece.

Para começar, indicaremos um vídeo disponibilizado no canal *Harvard Online*<sup>5</sup> que mostra o funcionamento de uma sinapse. Vamos começar? No vídeo, observa-se como as forças elétricas e a difusão dão origem às células que podem propagar potenciais de ação ou picos ao longo da membrana de uma sinapse. Por isso, é importante abordar a neurociência para compreender os comportamentos elétricos dos neurônios e como se organizam no cérebro.

Então, como os neurônios se conectam um ao outro? Neurônios são células polarizadas, ou seja, de um lado recebem entradas e do outro enviam saídas. As informações são repassadas por meio do axônio que tem o papel de propagá-las para outro neurônio. Mas, o que acontece na fronteira entre dois neurônios? É nesse momento, do envio e recebimento de informações que acontecem as sinapses. Existem dois tipos, elétricas e químicas. As elétricas são menos comuns em nosso sistema nervoso e permitem a passagem de íons, elas são rápidas e se unem com sincronicidade. A sinapse química, além de transmitir sinal de uma célula para outra, o potencial de ação viaja até o final para chegar na fenda sináptica. Ela é mais lenta que a elétrica, porém mais complexa. Assim, explorar o funcionamento das sinapses químicas e a interconexão de neurônios são importantes para compreendermos o nosso comportamento cognitivo. Com isso, compreendemos que a sinapse muda com o tempo em respostas aos estímulos externos, isso desempenha um papel fundamental na forma como aprendemos e lembramos.



4 Para mais informações, assista ao vídeo ([https://drive.google.com/file/d/12vESHV47HEW8zpwq7XROpo9rozJ\\_w8iO/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/12vESHV47HEW8zpwq7XROpo9rozJ_w8iO/view?usp=sharing))

5 <https://youtu.be/OvVl8rOEncE>



O nosso sistema nervoso (SN) está interconectado com todo o nosso corpo e com o nosso órgão mais complexo, o cérebro que “recebe e processa os estímulos ambientais e elabora respostas adaptativas” (GUERRA, 2011, p. 1). Uma pessoa tem aproximadamente “86 bilhões de neurônios que formam entre si trilhos de conexões as células nervosas, que interagem entre si e com outras células formando redes neurais para que possamos aprender o que é significativo e relevante para a vida” (CRUZ, 2016, p. 5). O desenvolvimento dos circuitos neurais é importante para a eliminação de sinapses inadequadas e há relações com os nutrientes durante o desenvolvimento e também relacionado com a aquisição de habilidades sensoriais, motora e cognitivas. “As estratégias pedagógicas utilizadas por educadores durante o processo ensino aprendizagem são estímulos que produzem a reorganização do SN em desenvolvimento, resultando em mudanças comportamentais” (GUERRA, 2011, p. 2), a autora se refere especificamente às crianças.

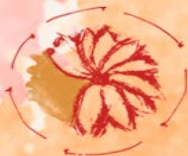
As crianças quando inseridas no contexto educacional participam de processos organizados por meio de métodos pedagógicos. Nesse contexto, tais processos educacionais contribuirão para o desenvolvimento e reorganização do SN que poderá resultar no desenvolvimento integral do ser, isso é essencial. Neste ponto, a neurociência nos permite compreender por meio do termo neuroplasticidade que “é o conjunto de mecanismos pelos quais o cérebro recebe, codifica, armazena e recupera informações trocadas mutuamente” (TOVAR-MOLL; LENT, p. 55, 2018).

Para as autoras citadas, a educação está estruturada em um contexto social para contribuir nos processos de aprendizagens, onde vários atores estão envolvidos, como pais, mães, alunos, professores entre outros participantes da comunidade escolar. Por isso é importante a compreensão do desenvolvimento do cérebro por meio da neurociência e a neuroplasticidade, isso ajudará aos profissionais da educação/comunidade escolar potencializar processos educacionais para contribuir nos resultados das práticas de ensino e aprendizagem.

Mediante as discussões suscitadas neste texto, os autores oriundos de três realidades distintas farão explanações sobre suas localidades de trabalho para abordar como a neurociência pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem. As realidades são: (i) professor coordenador em uma escola pública de ensino médio em Valença - PI, (ii) professor do componente curricular de língua portuguesa, ensino médio em Parauapebas - PA e (iii) professor do IFMA na cidade de Alcântara.

Levando em consideração o contexto de uma escola de tempo integral, um dos autores deste texto é Coordenador Pedagógico e é nessa área de Neurociência que discorreremos a seguir. A Neurociência vem auxiliando de forma significativa os coordenadores pedagógicos, ou seja, é importante compreender o comportamento do cérebro quando entra em contato com algo novo. Esse é um processo comum e rotineiro no ambiente escolar e com a neurociência, os coordenadores passaram a perceber como o cérebro processa as novidades e de que forma as consolida em aprendizado.

Assim, os processos de ensino estão sendo mais eficientes e eficazes por aproveitarem insights valiosos da Neurociência. Segundo Stern (2005), é importante esclarecer que a neurociência não oferece uma nova pedagogia e não é uma panaceia para resolver dificuldades de aprendizagem e problemas educacionais. Ela pode contribuir com estratégias pedagógicas que respeitam o funcionamento do cérebro e tendem a ser mais eficazes. As descobertas da Neurociência não são postas diretamente



nas nossas escolas. A aplicação destes conhecimentos em contexto educativo apresenta limitações. O trabalho dos coordenadores pode ser mais significativo e eficiente quando eles conhecem o funcionamento cerebral, o que lhes possibilitam desenvolvimento de estratégias de orientações adequadas.

Partindo desse pressuposto, os coordenadores pedagógicos de escolas de tempo integral por terem mais tempo de permanência na escola e conseqüentemente mais contato com alunos e professores, conseguem fazer acompanhamento efetivo e auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem, fazem constantemente reflexões sobre esse processo. Compreendem que a Neurociência desempenha um papel essencial junto à coordenação pedagógica dessas escolas. Proporciona contribuições cruciais, aumenta a eficiência e otimiza o processo educacional. Pois, ao compreenderem os princípios de como funciona o cérebro em desenvolvimento, os coordenadores educacionais ajustam, portanto, as abordagens de ensino e as estratégias de aprendizagem de forma mais eficaz e precisa.

Ao analisar as fases críticas do desenvolvimento cerebral, podem estruturar os currículos, programas e atividades que melhor se alinhem com a evolução das capacidades cognitivas das crianças e adolescentes, que ali estudam, proporcionando a elas um ambiente propício à aquisição de conhecimentos. Além disso, a aplicação dos resultados da Neurociência têm impactado significativamente as escolas de tempo integral, de forma a criarem ambientes de aprendizagem mais estimulantes e gratificantes nessas escolas, sempre levando em considerando fatores como a nutrição, a importância de um sono adequado, e de exercícios físicos adequados e regulares, a fim de melhorar a aprendizagem.

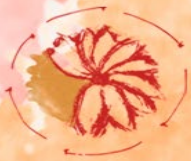
Assim, a integração da Neurociência na coordenação pedagógica das escolas de tempo integral contribui para a formação de bases sólidas para a melhoria e continuidade do processo educativo, desbloqueando o potencial de cada aluno e agregando valor à sua trajetória educacional.

Portanto, entender a relação entre Neurociência e Educação no contexto da coordenação pedagógica é fundamental para tornar os processos de aprendizagem, de estudantes de forma em geral, mais produtivos. Afinal, se o mundo muda constantemente, os métodos de ensino precisam acompanhar essas transformações e a educação pode se beneficiar do conhecimento da Neurociência para lidar com as dificuldades escolares e suas intervenções terapêuticas.

Após a explanação sobre a realidade do coordenador pedagógico na cidade de Valença - PI, nosso objetivo é discorrer sobre como a neurociência pode contribuir no componente curricular de língua portuguesa no ensino médio. A realidade na qual o autor está inserido é em uma escola pública estadual do ensino médio, na cidade de Parauapebas - PA, a mesma possui 1818 alunos matriculados, 32 professores e 02 coordenadores.

No IDEB de 2019, a escola não possui dados porque não atingiu o percentual de 80% exigido pelo INEP<sup>6</sup>. Mediante, por meio do SISPAE 2022 (Sistema de Avaliação Paraense) a escola possui os seguintes dados em língua portuguesa: alunos participantes da 3<sup>a</sup> série, sobre os níveis de proficiência: 57% estão abaixo do básico, isso significa que possuem domínio insuficiente sobre o desenvolvimento de habilidade desejáveis para

6 Fonte: <https://qedu.org.br/escola/15167453-eeem-janelas-para-o-mundo/ideb>



a série que estão estudando; 31% estão básico, os alunos possuem domínio mínimo das habilidades desenvolvidas; 12% encontram-se no nível adequado, eles possuem domínio pleno nas habilidades para a série que estão cursando; 0% no nível avançado<sup>7</sup>. Essa realidade nos mostra as deficiências no ambiente escolar, por diversos fatores, como falta de biblioteca, infraestrutura adequada, carência de materiais didáticos e pedagógicos, ausência de recursos tecnológicos.

A autora Bertoque (2018) propõe sugestões oriundas de estudos do campo da neurociência para que professores de língua portuguesa possam elaborar planejamentos adequados. Primeiramente, é necessário que estudem sobre neurociência, funcionamento do cérebro e do SN, nas formações inicial, continuada e especialização. A autora sugere uma lista de procedimentos de ensino<sup>8</sup>, suportes ou ferramentas de linguagem e os gêneros discursivos que os professores podem seguir no planejamento das aulas. Essa sugestão contribuirá para a poda de sinapses e o fortalecimento no processo de organização do SN das crianças e os resultados estão vinculados ao desenvolvimento de competências e habilidades da língua portuguesa.

Para fortalecer as evidências de Bertoque (2018), ela aplicou aulas e oficinas de vários gêneros discursivos, leituras, compreensão e interpretação de textos. O conteúdo gramatical foi verbo e suas multifunções. Utilizou recursos como projetor de dados, lousa. No conteúdo verbo, os alunos foram instigados a conceituá-lo, após as discussões, ela apresentou o conceito de dois cientistas da linguagem. Nessa atividade, os alunos realizaram processo de análise/comparação, nesse momento as áreas de raciocínio lógico/reflexão foram acionadas, o que possibilitou aos estudantes avaliar a própria produção. Como conclusão, a autora nos chama a atenção para a necessidade de relacionar a linguagem com a neurociência e cognição, para entendermos como o cérebro aprende.

Portanto, com base nas informações sobre neurociência e os dados do SISPAE na realidade apresentada, entendemos que os professores de língua portuguesa podem utilizar os estudos da neurociência para adequar e potencializar as aulas de português, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades, isso a partir de estratégias que atendam a realidade da escola.

No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, o terceiro autor, docente da área de Administração, identificou a necessidade de uma maior difusão dos estudos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem na comunidade acadêmica nesse instituto porque os profissionais que atuam na docência são bacharéis e tecnólogos de diversas áreas. Mesmo tendo cursado pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* mantiveram-se no campo de estudo da sua formação inicial, portanto, houve pouco ou não tiveram acesso a uma discussão adequada sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo, os ligados à neurociência e à educação.

Na mesma direção, a maioria dos professores desse instituto não têm acesso a uma melhor compreensão das bases biológicas sobre a aprendizagem. Assim, a falta de clareza acaba contribuindo com a difusão de neuromitos, que se constituem em

7 Fonte: <https://www.seduc.pa.gov.br/sispae/relatorio?ano=2022>

8 Para ver o quadro de sugestões ([https://drive.google.com/file/d/1hjje6Xl\\_FsOQmmhP8eJPSz2rJWhwnFpL/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1hjje6Xl_FsOQmmhP8eJPSz2rJWhwnFpL/view?usp=sharing))



crenças equivocadas, com bases em fragmentos de estudos da neurociência, por exemplo, "usamos somente 10% do nosso cérebro (GAMA; FERRACIOLI, 2019).

Outras distorções relacionadas à neurociência são, por exemplo, o papel e o funcionamento do cérebro durante o sono; a dominância hemisférica e o desempenho cognitivo; aspectos ligados ao neurodesenvolvimento; associação entre as emoções e o coração (LOPES et al., 2020).

A partir dos anos de 1990, baseados nos estudos realizados com a neuroimagem, possibilitaram a visualização de áreas do cérebro ativadas durante a realização de determinadas funções. Assim, houve um despertar da utilização da neurociência para o desenvolvimento e potencialização de práticas pedagógicas. Porém, o fato dos experimentos serem realizados em ambientes de laboratório, que muito diferem do contexto escolar, fez com que a aplicação desses estudos nas escolas fosse questionada (GAMA; FERRACIOLI, 2019).

O distanciamento entre as pesquisas na neurociência e a sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas induz os docentes a utilizar estratégias de ensino equivocadas. Essa aplicação que se dá muitas vezes por falhas de interpretação de estudos também é ancorada nos mais diversos pacotes educacionais que são comercializados por empresas que atuam no ramo educacional (GAMA; FERRACIOLI, 2019).

Nesse cenário faz-se necessário eliminar os neuromitos para que os aspectos verídicos possam ser utilizados adequadamente por instituições de ensino e docentes, descartando ferramentas e estratégias que não possuem comprovação científica e que, portanto, são ineficazes. Sendo assim, é fundamental que professores conheçam o funcionamento, potencialidades e limitações do sistema nervoso com vistas inclusive à definição de melhores estratégias para lidar com estudantes que tenham dificuldades de aprendizagem (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014).

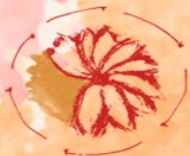
Portanto, reforça-se a necessidade de capacitação dos professores para uma melhor compreensão dos conhecimentos ligados à neurociência, bem como para a superação da desinformação que se apresenta por meio dos neuromitos. Esse conhecimento, especialmente sobre as estruturas e funções neuroanatômicas e a sua relação com a aprendizagem deve ser incluída na formação inicial e continuada de professores.

Para finalizar este trabalho, os três autores concordam que é importante e necessário, professores, gestores, coordenadores e também a comunidade escolar estudarem sobre a neurociência através de cursos em formação inicial e continuada, extensão e especialização, pois ambos acreditam que é por meio da busca de informações científicas e de discussões que contribuirão para compreender como ocorre o desenvolvimento do cérebro no contexto do ensino e aprendizagem.

## Referências

BERTOQUE, Lennie Aryete Dias Pereira LINGUAGEM, NEUROCIÊNCIA E COGNIÇÃO: AMPLIANDO OS FUNDAMENTOS PARA O PLANEJAMENTO DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Polifonia*, [S. l.], v. 25, n. 38.2, p. 273–302, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/7284>. Acesso em: 17 ago. 2023.





CRUZ, Luciana Hoffert Castro. Bases neuroanatômicas e neurofisiológicas do processo ensino e aprendizagem. p. 5-9, In: **A Neurociência e a Educação: Como nosso cérebro aprende?** Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas; Mestrado Profissional em Ensino de Ciências - Universidade Federal de Ouro Preto. Apostila 38 pp. 2016.

GAMA, Daniel. Traina.FERRACIOLI, Marcela de Castro. Neurociência na educação especial: dos neuromitos às práticas pedagógicas baseadas em evidências. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 285-296, 2019. DOI: 10.30715/doxa.v21i2.13101. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13101>. Acesso em: 17 ago. 2023.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LOPES, Aline Moraes; COUTO, Pablo Alves. A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 27-40, 2014.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011.

HARVARD ONLINE. How a synapse works. **Youtube**, 19 de abril de 2017. Disponível em: <https://youtu.be/OvV18rOEncE>.

LOPES, Fernanda Machado et al. O que sabemos sobre neurociências?: conceitos e equívocos entre o público geral e entre educadores. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 129-143, ago. 2020. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862020000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000200002&lng=pt&nrm=iso). acessos em 10 set. 2023.

STERN, Elsbeth. Pedagogy meets neuroscience. **Science**, v. 310, n. 5749, p. 745-745, 2005.

TOVAR-MOLL, Fernanda; LENT, Roberto. Neuroplasticidade. O cérebro em constante mudança. IN: LENT, ROBERTO; BUCHWEITZ, AUGUSTO; MOTA, MAILCE BORGES. Ciência para Educação: uma ponte entre dois mundos. São Paulo: **Editora Atheneu**, 2018. p. 55-71.



## QUANDO TUDO AINDA, PARA AGORA NADA: (PRO)POSIÇÕES DE UMA DOCÊNCIA INVENTADA NO GESTO DE ESQUECER

Rita Paula da Silva Bruço<sup>1</sup>

Orientador: Eduardo Guedes Pacheco

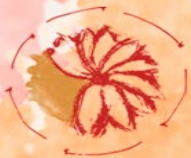
### Grupo de Trabalho: 6. Aula, docência e criação

**Resumo:** O presente texto é um excerto da pesquisa para o Mestrado Profissional em Educação (PPGE, /UERGS, em andamento) e ocupa-se daquilo que irrompe e me torna estrangeira em deliberado esquecimento (NIETZSCHE, 2009) às forças que habitam em mim: o estar professora e o estar em dança, enquanto docente titular do componente curricular de Arte nas séries finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Carlos Barbosa/RS. Nesta etapa, instaurou uma lente no percurso do processo de desterritorialização e reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1997) que experiencio no plano de existência do gesto (LAPOUJADE, 2017) (DELEUZE, 1988) (GODARD, 2002) docente inventado, a partir de fluxos de intensidades acomodadas em signos, que desvelo em crônica fabular, cujos personagens conceituais dialogam sobre seus encontros e devires, no território liso da escrita em blocos de sensações. Uma professora em devir-dança, que traça uma linha de fuga a partir da molaridade imposta ao espaço escola e percorre fissuras para raspar (DELEUZE, 2007) da Aula de Arte e, dessa docência, os clichês que a constituem. Ou, como afirma Jean Dubuffet (1995, p. 56): “a arte deve nascer do material e da ferramenta, e deve conservar os traços da ferramenta e da luta da ferramenta com o material” (apud LAPOUJADE, 2017, p. 54) – as (pro)posições aqui contidas podem ser, nada mais, do que o revelar de uma luta entre forças complementares que se tecem mutuamente. E, desse “jogo”, espera-se que possam eclodir possibilidades para “existências que se justifiquem por si mesmas, ou melhor, pelo gesto imanente que aumenta a sua realidade” (LAPOUJADE, 2017, p. 90) na docência de um esquecer constante.

**Palavras-chave:** Dança. Devir. Docência. Esquecimento. Gesto.

“É que, [...] o próprio presente, não é senão a ponta extrema, extremamente contraída, de todo o nosso passado.” (LAPOUJADE, 2015, p. 73) Estava o tempo todo ali, aquele misto de temporalidades tornadas coisas. Coisas que se bastavam. Coisas ruidosas, escorregadias. Uma mobília do pensamento. Um capô de cadeira, uma bengala do chiclete, uma fatia de Coca-Cola da geração 1970, que acompanhou, na sala de aula, a redemocratização do país. Tudo era meio turvo e completamente analógico. O que se tinha era a história contada a partir do filtro de cada disciplina e mais, a partir da percepção e da disposição de cada professor ou professora para tecer com entonações variadas um posicionamento crítico que, comumente, acabava em pizza de alienação. Toda fatiada, queijo derretido nos porquês, um molho de comos, com uma norma tácita salpicada por cima. Em instantes que levaram décadas, percebe-se que a lógica era cartesiana, estruturalista, uma sinfonia executada no silêncio de outras vozes.

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, CAPES (Programa PDPG-FAP), ritaguerrars@gmail.com.



*" - Descreva, diga quando e quem e, tudo bem se você não compreender! [...] Fique atenta apenas à sua nota e decore aquilo que precisar... use sua memória, afinal, você ainda não tem contas a pagar!"*

Março de 2023: de uma colega de escola à uma aluna. Fonte: diário de pesquisa da autora.

Este foi o contexto de aprendizagem manipulada pelo afeto de quem insiste em perseguir o encanto na docência, tendo como referência todo o caldo de escolarização vivido.

Ocorre, que essa pesquisa foi planejada, inicialmente, para pesquisar sobre meios de criação em dança num contraturno escolar no município de Farroupilha/RS, onde o propósito era trabalhar *especificamente com dança* para alunos que estivessem dispostos a isso. E essa opção foi feita por ser o único local que eu possuía algum tipo de vínculo. No entanto, prestes a iniciar os encontros, houve a troca da direção da instituição e o que se seguiu foram muitos *"Já vejo! Tenho que falar com fulano! Ainda não consegui!"*

Sem tempo e sem opções de local que não demandassem mais arranjos, a pesquisa então foi aportada em uma escola da rede municipal de ensino de Carlos Barbosa/RS, onde iniciei em 2023 como professora de Arte para oito turmas das séries finais do Ensino Fundamental. Completamente outro contexto, apesar de que em meu projeto inicial, já perguntava: *Como uma professora de dança criaria Arte na escola? [...] E se inventássemos uma docência que não demarcasse prevalência e sim, um modo de operar em dança, para que ela seja como uma linha de fuga, algo que desterritorializasse a aula de Arte e produzisse diferença inclusive no modo de compor com as demais linguagens artísticas? Que aula seria essa?*<sup>2</sup>

Apesar de um caminho tortuoso e desesperador para que tenta cumprir os prazos da academia, eu teria, enfim, a possibilidade de inventar essa docência em *dever-dança*. Certo, mas que quem era eu na fila dos professores de Arte que devem, a partir da prerrogativa da Base nacional Comum Curricular (BNCC), abordar todas as linguagens artísticas? Eu não sabia nada sobre isso! Minha experiência no ensino regular estava adstrita aos estágios específicos do Curso de Licenciatura em Dança<sup>3</sup> e ao magistério em 1993. Então, "aquela professora de dança" realizou que, em seu plano inicial, estava percorrendo as suas velhas certezas e que, ainda, pretensamente, acreditava que sabia como fazer, pois habitava um território que lhe era familiar há décadas. Ao mudar o local da pesquisa, mudou invariavelmente o estar pesquisadora/professora/artista.

Deleuze escreve que «só se pensa porque se é forçado». O que ele quer dizer com isso? O que é que nos força a pensar? [...] O que nos força é o mal-estar que nos invade quando forças do ambiente em que vivemos e que são a própria consistência de nossa subjetividade, formam novas combinações, promovendo

2 Trecho extraído do projeto "VIDE AULA: ao persistirem os sintomas, uma professora terá sido encontrada", qualificado em 05/12/2022, p.11 e 12.

3 Sou egressa do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.



diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos. Nestes momentos é como se estivéssemos fora de foco e reconquistar um foco, exige de nós o esforço de constituir uma nova figura. [...] Quando é este o trabalho do pensamento, o que vem primeiro é a capacidade de nos deixar afetar pelas forças de nosso tempo e de suportar o estranhamento que sentimos quando somos arrancados do contorno através do qual até então nos reconhecíamos e éramos reconhecidos. (ROLNIK, 2014, n.p)

Lembrei imediatamente desse estranhamento deleuziano. Eu havia sido completamente “dessituada” em pleno processo que parecia exigir que eu me conhecesse. A iniciativa primeira e desesperada, foi criar a figura dessa professora.

*Espera aí e pega o café pra mim! Estou ainda em modo professora!*

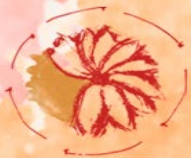
Fevereiro de 2023: de uma colega de escola na cafeteria. Fonte: diário de pesquisa da autora.

O “modo professora” é carregado de todas as professoras e professores que vieram antes de mim. Não apenas aqueles que estiveram em relação direta comigo, mas daqueles dos quais ouço falar em livros e corredores e aqueles que estão impregnados na memória de meus alunos. Talvez tenhamos mesmo certas similaridades, mas não era esse o ponto. O modo escola criou o modo professor e, **não à toa**, haja muitos pressupostos moderados de como ser e estar docente. Esse era, enfim, o primeiro desafio que essa professora teria de lidar. Não ser aquela professora de Arte que meus alunos esperavam: a que entregaria uma folha ou pediria tintas! Não ter o tempo do intervalo para queixas! Querer envolver os demais colegas professores nas atividades de Arte! Tirar as criações da sala de aula! Tudo diferente! Diferente para mim, diferente para meus colegas, diferente para meus alunos!

O modo não é uma existência, mas a maneira de fazer existir um ser em determinado plano. É um *gesto*. Cada existência provém de um gesto que o instaura [...] o modo (de *modus*) pensa a existência a partir dos limites ou da medida dos seres [...] enquanto a maneira (de *manus*), pensa a existência a partir do gesto, da forma tomada pelos seres quando aparecem. O modo limita uma potência de existir, enquanto a maneira revela a forma do existir, a linha, a curvatura singular. (LAPOUJADE, 2017, p. 15)

Eu não queria um “modo”, eu percorria o **gesto docente**. Pode parecer apenas um detalhe semântico, mas a palavra gesto, virou a chave dessa professora desterritorializada, principalmente, porque fez a relação com o gesto na perspectiva do analista de movimento Hubert Godard<sup>4</sup>. Em 2003, tive acesso a seu primeiro texto traduzido no Brasil, em que ele analisa o dueto dos bailarinos americanos Gene Kelly e

4 HUBERT GODARD: ex-bailarino clássico e contemporâneo, é membro do *Rolfing Faculty* nos Estados Unidos. Nomeado diretor do Departamento de Dança da Universidade de Paris VIII (1990), onde ensina análise do movimento. Foi responsável (1988-1994) pelo curso de formação para especialização em análise do movimento (Análise Funcional do Corpo no Movimento da Dança/AFCMD) no Centro Nacional de Dança em Paris, CND. Codiretor do Centro Metis – *International Center for Research and Therapy*, em Milão.



Fred Astaire, para exemplificar que, mesmo ambos executando a mesma movimentação, eram gritantes as diferenças entre eles, onde Godard conceitua algo tão caro à dança: a diferença entre movimento e gesto, quando afirma:

Os fluxos de organização gravitacional, que acontecem antes do ataque do gesto, vão modificar profundamente a qualidade desse gesto e colori-lo de nuances que nos saltam aos olhos, sem que nem sempre possamos entender a razão. Podemos então distinguir movimento e gesto. Movimento é compreendido como um fenômeno que descreve os deslocamentos estritos dos diferentes segmentos do corpo no espaço, do mesmo modo que uma máquina produz movimento. Já gesto se inscreve na distância entre esse movimento e a tela de fundo tônico-gravitacional do indivíduo, isto é, o pré-movimento em todas as suas dimensões afetivas e projetivas. É exatamente aí que reside a expressividade do gesto humano, expressividade que a máquina não possui. (GODARD, 2002, p. 17)

Isso significa que eu, minha colega, ou qualquer pessoa que esteja na condição de professor, exatamente como na dança, estará crivado de uma expressividade singular, dada pela forma como nos relacionamos com o mundo, como foram as nossas experiências e afetos, impressos em nosso nível de relaxamento ou tensão, suspensão ou gravidade. No tom de voz, no andar em sala de aula, na distância em que nos comunicamos com os alunos, no vocabulário que empregamos. Desafio aceito. Era possível, enfim, carregar essa professora para cá e para lá, mas ela precisaria então, estabelecer novas perguntas, outros problemas, para dar conta de finalizar a desterritorialização que a sua pesquisa havia sofrido. Era ainda aquela professora de dança, agora outra: em devir-dança.

Demorei um tempo até compreender que esse devir, é similar ao que a arte, seja ela música, dança, teatro ou algo na linha das artes visuais, acaba sendo: um farol, uma lente, um meio de compreensão do mundo, embora Deleuze já tenha dito isso. (DELEUZE; GUATTARI, 2010) A dança faz parte da minha relação com o mundo e, em alguma medida, tudo é atravessado pelo gesto. Mas as outras manifestações artísticas também são constituídas de gestos! Nem sempre na dimensão da pré-existência, para acompanhar Godard (já citado) no pré-movimento, como sendo uma atitude anterior, mas, inclusive, numa dimensão posterior, como nas artes visuais, por exemplo, em que a materialidade adquire uma temporalidade diferente de seu criador. Fiz aproximações, mas ainda estava em uma espécie de suspensão que foi potencializada pela necessidade do uso de uma apostila para ministrar minhas aulas. E novos pré-conceitos vieram à tona! Alicerçados na minha predileção pelo improvisado ou, melhor dizendo, pelas **técnicas de improvisação em dança**. São inúmeras as técnicas e com muitas filiações, em suma, todas tem em comum estratégias para criar gestos dançados sem um roteiro definido: uma coreografia, o passo de um estilo de dança. Por isso, lá fui eu para outro desafio que, talvez, tenha sido o mais doloroso.

Nessa linha, também Deleuze insiste: um corpo não cessa de ser submetido aos encontros, com a luz, o oxigênio, os alimentos, os sons e as palavras cortantes — um corpo é primeiramente encontro com outros corpos. Mas como poderia o corpo proteger -se das grandes feridas para acolher as feridas mais sutis, ou como diz Nietzsche em *Ecce Homo*, usar da “autodefesa” para preservar as “mãos abertas”? Como tem ele a força de estar à altura de sua fraqueza, em vez de permanecer na fraqueza de cultivar apenas a força? (PELBART, 2003, p. 44-45)



Nesse processo de ser forte para enfrentar o quanto sou fraca, ou o quanto ainda tinha amarras e preconceções que me dragavam para um espaço de indignação estéril, eis que a vida acontece! Sem essa vida, eu jamais teria realizado a importância de esquecer! O convite, de fato, foi um nascimento<sup>5</sup>, o futuro. Esquecer é olhar para o futuro, não estar preso a promessas ou até, em comprometer-se, a partir do que a memória insiste em lembrar. A memória está invariavelmente voltada ao passado (NIETZSCHE, 2009).

O devir-dança, o gesto docente e, então, um elaborar a partir do esquecimento, da atitude ativa não recorrer os velhos lugares em que já tenho o que esperar sobre. Nesse caso, esquecer foi, antes, inventariar tudo aquilo que era dogmático em mim. Desse inventário, nasceram Dora e Vânia.

Vânia: a louca dos cronogramas! Analógica como só ela, apesar do registro eletrônico de presença e conteúdo, cria uma infinidade de listas, não sai de casa sem um *post-it*. Ela precisa estar dez minutos adiantada, inclusive, porque sempre tem alguma anotação para fazer antes de qualquer atividade, nem que seja checar todas as suas listas pela nonagésima vez! Gosta de silêncio e solidão. Não escreve bem, é meio travada, afinal, a vida inteira fazendo listas, leva mesmo ao raciocínio escrito compartimentalizado. Acha bobagem aquele intervalo entre as aulas, por ela, seguiria direto: *check* na lista! Tem preferência por assuntos densos, no fundo, acho que se considera uma filósofa em anonimato. Tem um raciocínio ligado, rápido e articulado. Muitas vezes não espera nem a pergunta ser finalizada e já adianta a resposta. O lance dela é o tempo! Ela está sempre atrasada, fez pouco, tem muito a ser feito, ou seja: não tem tempo a perder.

Dora: a engraçada! Não está nem aí com o tempo, é capaz de ficar horas concentrada numa única tarefa, normalmente contemplativa. Adora ouvir histórias, é excelente ouvinte. Quase nunca tem certezas e vive tentando se livrar do péssimo hábito de responder uma pergunta com outra! Perguntas são seu fetiche pessoal. Encontrar respostas, já lhe toma tempo demais! Prefere estar com os alunos, inventa tudo que não está no cronograma. Ama fazer brincadeiras sem nenhum propósito “pedagógico”. E admira o sorriso dos alunos nessas brincadeiras ou nos exemplos estrambólicos que usa. Persegue a alegria, a leveza. Sem muita ordem. Chega na sala dos professores e faz questão de observar um colega meio blé, às vezes, com cuidado, pergunta. Às vezes, acha um jeito de se fazer presente sem palavras. Em raros momentos tem vontade de convidar o colega para sentar-se no cantinho e chorar! Mas não o faz. Também, se fizesse, provavelmente ninguém acreditaria e dariam risada. Quando o viver não lhe permite articular a vida com o estar pesquisadora/professora/artista, acha que a solução está em aumentar o dia para 28 horas, para dar conta de viver e escrever reflexivamente, problematizando o vivido. Nem sempre é na escritura que ela elabora: é na vida, sentida a cada milímetro de intensidade e, muitas vezes, numa solidão abissal, apesar de sua preferência contrária. Deseja ardentemente que houvesse apenas

5 Meu neto “Miguel – o meliante”, nasceu dia 13/04/2023.

momentos em que as palavras brotam em inflexões inusitadas, percorrendo a poesia, latentes de Clarice<sup>6</sup> e ao som de Gymnopédie n° 1<sup>7</sup>.

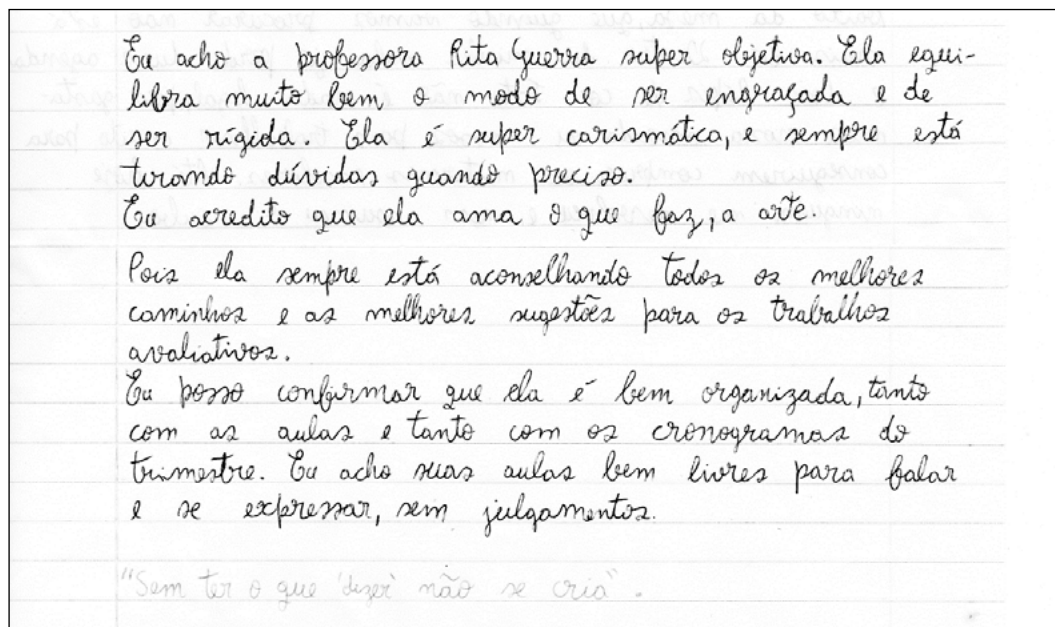
Figura 1: La volátil - Agustina Guerrero (2018)



Normalmente são vistas separadamente, convivem por necessidade de lembrarem-se de esquecer. Ontem, estavam finalmente escrevendo! Vânia revisou. Dora ficou atrás da cadeira, massageando seus ombros, até se distrair com a chuva e, por querer vê-la, aceitou os pitacos de Vânia, mesmo acreditando que estavam longe de serem poéticos. Vânia precisava dar *check* nesse item e só percebeu a chuva depois disso. Olhou como quem olha qualquer coisa que acontece sempre. Dora já estava enxarcada de tanto ver!

Ainda estão decidindo quem vai para a escola amanhã!

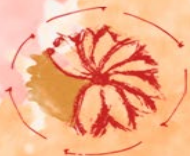
Figura 2: Tailise Maccalli - 7º ano B - 31/08/2023.<sup>8</sup>



6 CLARICE LISPECTOR (1920-1977): escritora e jornalista brasileira nascida na Ucrânia. Autora de romances, contos, e ensaios, é considerada uma das escritoras brasileiras mais importantes do século XX.

7 As Gymnopédies são três composições para piano escritas pelo francês Erik Satie, publicadas em Paris em 1888. Curtas e atmosféricas, as peças são compostas em 3/4, cada uma compartilhando um tema e uma estrutura comum. Link para acesso ao áudio da composição n° 1: [aqui](#).

8 Rita Guerra é o nome artístico da autora.



## REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Peter Pál Pelbart; Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr.; Alberto Afonso Munoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. (Coleção Trans).

GODARD, Hubert. **Gesto e percepção**. Em: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (org.). Lições de Dança. Tradução: Silvia Soter. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2002. v. 3, p. 11-35.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Tradução: Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Tradução: Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: N-1 Edições, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral. Uma polêmica**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

ROLNIK, Suely. **Ninguém é deleuziano**. Em: TERRITÓRIOS DE FILOSOFIA. 23 jun. 2014. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/06/23/ninguem-e-deleuziano-suely-rolnik/>. Acesso em: 24 set. 2022.





## O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: MOVIMENTOS DE REEXISTÊNCIA

Antonia Zelina Negrão de Oliveira<sup>1</sup>

### Grupo de Trabalho: 6. Aula, docência e criação

#### INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores indígenas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) tem sido regida por práticas de interculturalidade e bilinguismo, asseguradas pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998. Essas práticas permitem à universidade, pensar uma formação mais próxima da realidade sociocultural das etnias atendidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI).

O Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena tem por objetivo, atuar na qualificação profissional de professores indígenas, de forma a estimular a produção científica e a produção de materiais didáticos, adequados à realidade dos professores-pesquisadores (APCN – Mestrado Profissional UEPA, 2018). Nesse cenário, desde 2019, a UEPA em associação a outras três universidades públicas do Estado do Pará, a saber, Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), formou 26 professores indígenas de etnias diversas.

A relação estabelecida entre os professores indígenas em formação e os professores formadores tem sido pautada por processos de decolonialidade (QUIJANO, 2005). Esses processos ajudam na compreensão da necessidade de garantir uma formação mais adequada aos universos dos professores indígenas que atuam nas escolas indígenas. Válido ressaltar, que boa parte dos discentes do Programa são falantes de uma língua indígena e também da língua portuguesa, ou seja, vivem em um contexto entre línguas.

Estar entre línguas reforça a importância de práticas de linguagem que permitam a esses povos o interagir numa dinâmica bilingue que não pode mais ser vista à luz de visões preconceituosas, como de outrora; estar entre línguas reafirma a necessidade de uma melhor compreensão dos processos de interculturalidade, processos que precisam caminhar para a justiça social e para uma proposta crítica (WALSH, 2009); estar entre línguas implica decolonizar práticas linguísticas e se afastar do monolinguajamento colonial (MIGNOLO, 2003); estar entre línguas significa conceber que existem outras formas de letramentos, outros saberes, outros dizeres e outros pensares; estar entre línguas reafirma o compromisso com uma formação continuada docente, que os permita refletir sobre os movimentos de reexistência que desejam vivenciar.

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora e Professora do Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena. Grupo de Pesquisa Geia. E-mail: zelina.negrao@uepa.br



Entender a necessidade de uma formação continuada marcada por processos de reexistência, implica fazer do espaço da sala de aula, um espaço para sentir e pensar (ARIAS, 2010) processos outros de formação ética, filosófica e política, vivenciados reexistentemente, pelos povos originários que são atendidos pelo Programa de Pós-graduação aqui em foco.

Para falar de reexistência em meio a um contexto de formação de professores indígenas, necessário se faz falar *com*, pois o falar *sobre*, não me dá propriedade para tal envergadura. Assim, a partir de agora, falo *com* meus alunos(as) indígenas do Mestrado Profissional indígena da UEPA.

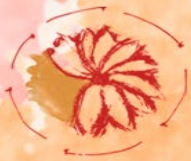
## **POR ESPAÇOS OUTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

O movimento de reexistência empreendido há mais de cinco séculos de história pelos povos indígenas do Brasil, alicerçam-se ética, filosófica e politicamente, em letramentos de reexistência difundidos por eles, através das múltiplas linguagens utilizadas. Desta forma, são letramentos concebidos na perspectiva do investir de autonomia, de poder, aqueles a quem foi e ainda são negadas as possibilidades de fala; letramentos de reexistência na concepção de possibilitar a fala e sobretudo, a escuta daqueles que foram subalternizados (SPIVAK, 2010); letramentos de reexistência na aceção da desinvenção das práticas de linguagem normatizadas e referendadas pelas escolas e pelas academias; letramentos de reexistência como prática de linguagem que se reinventa para “[...] que rompamos com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos” (PENNYCOOK, 1998, p.46).

Assumir projetos de formação de professores em espaços éticos, filosóficos e políticos que possam, por meio da linguagem, romper com as desigualdades sociais causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (SANTOS, 2019, p. 17), implica trazer à luz, discussões que permitam àqueles que sempre estiveram na condição de colonizados, dizer e representar seus universos de maneira própria.

Desta forma, é preciso reconsiderarmos, tudo aquilo que Paulo Freire já discutia desde a década de 1960 no Brasil sobre alfabetização como um ato político e fruto de uma justiça social, uma vez que alia leitura e escrita ao conhecimento de mundo no qual estou imerso. Ainda que não utilizasse a terminologia letramento, ainda que alguns autores não reconheçam a ligação entre letramento e alfabetização na visão freireana, ainda assim, acreditamos que a concepção idealizada por Freire caberia perfeitamente na ótica de um letramento ideológico pensado por Street (2014) e o grupo dos Novos Letramentos. E é essa postura de Freire em várias de suas obras como *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Autonomia* (1996), *A importância do ato de ler* (1989) e outras, que já sinalizavam para a necessidade de romper com o projeto de colonialidade estabelecido no Brasil. Ainda que seus dizeres não tenham sido direcionados especificamente aos povos indígenas, ali já residiam boa parte das viradas de sentir e pensar os mundos, da forma como eles se materializam para aqueles que neles estão inseridos, pois para os indígenas:

[...] As pessoas se sentem completas quando percebem que a completude só é possível num contexto social, coletivo. Cada fase porque passa um indígena – desde a mais tenra idade – alimenta um olhar para o todo, pois o conhecimento que aprendem e vivem é um saber holístico que não se desdobra em mil



especialidades, mas compreende o humano como uma unidade integrada a um Todo maior e Único (MUNDURUKU, 2010,s/n).

O saber holístico que *compreende o humano como um todo* tem nos ajudado a refletir sobre a prática pedagógica do dia a dia de uma sala de aula de formação continuada de professores indígenas e tem apontado para um *quefazer* na perspectiva freireana, pois o nosso compromisso precisa estar atrelado à liberdade (FREIRE, 1987, p.122). Viver uma prática pedagógica libertária traz para nós, o dever ético de expressar o respeito às diferenças que se consubstanciam em cosmologias e epistemologias diferentes da minha, enquanto educador não indígena. Isso me permite pensar a sala de aula do Mestrado indígena como um espaço em que “a pesquisa aparece, assim, como um ato de alteridade que permite um encontro dialogal de nós com os outros” (ARIAS, 2010, p.492). Nesse encontro dialogal, professores formadores e professores indígenas em formação continuada passam a compreender a interculturalidade, não mais e apenas como uma teoria, mas, como uma vivência prática do dia a dia com as pessoas, de compartilhamentos e coletividades (FORNET-BETANCOURT, 2009, p.639-640). É aquilo que os povos indígenas experienciam ontologicamente, conforme Krenak (2018):

[...]. É o mais velho contando uma história, ou um mais novo que teve uma experiência que pode compartilhar com o coletivo que ele pertence e isso vai integrando um sentido da vida, enriquecendo a experiência da vida de cada sujeito, mas constituindo um sujeito coletivo (KRENAK, 2018, s/n).

O desejo de *enriquecer a experiência da vida de cada sujeito*, tem me levado a agarrar-me às vivências, às experiências, às histórias de pessoas que estiveram por muitas jornadas à margem dos caminhos, e que no mestrado profissional, me permitem viver o outro, abrir espaços para que o outro se apresente, se mostre, se diga e principalmente, se faça ouvir, porque para os indígenas, “o aprendizado da pesquisa deve se realizar escutando também o coração. O índio aprende assim!” (CLAUDINO, 2013, p.35). O indígena possui metodologias próprias para reportar seus mundos, suas epistemologias, muito presentes nas narrativas orais, nos conhecimentos ancestrais, nos rituais, nas pinturas corporais, nas línguas.

Assim, a metodologia a ser encampada, aponta para uma postura dialógica que abarca a visão de todos aqueles que estão envolvidos no processo, gerando uma postura democrática frente aos conhecimentos compartilhados (INÔ DAZA, 2017, p.116).

Se o indígena aprende escutando também o coração e a partir de outras lógicas que estão muito mais atreladas às experiências, pois estão ancoradas nos acúmulos de crenças, saberes, rituais e práticas (PÎNACUÉ ACHICUÉ, 2014) inerentes à natureza na qual estão inseridos, e se essa forma de aprendizado resulta em conhecimentos que durante muito tempo foram por nós negados nos espaços das academias, penso ser possível, numa tentativa decolonial, tecer rios que se conjuguem e que abram navegação para outras embarcações nas quais a bagagem não seja apenas o pensamento eurocêntrico, uma vez que:

Nossos povos são, portanto, leitores assíduos dos sentidos da existência. Educa-se, portanto, para a compreensão do mundo tal qual ele nos foi apresentado pelos espíritos ancestrais. Educa-se para viver esta verdade que para nossa



gente é plena e nos mostra o caminho do bem estar, da alegria, da liberdade e do sentido (MUNDURUKU, 2009, p.27).

Os *sentidos da existência* afirmados por Daniel Munduruku pautam a filosofia intercultural apregoada por Fornet-Betancourt (2009) e o contexto das salas de aula do mestrado profissional indígena, visto que, para os mestrandos, os processos próprios de aprendizagem, não têm como desvincular-se da natureza nativa na qual seus processos de compreensão do mundo foram gerados e alicerçados, são processos específicos que atentam para a necessidade de leituras outras, que promovam a liberdade e dialoguem com o *caminho do bem estar, da alegria e do sentido*, pois conseguem dar conta do que Alberto Acosta (2016) reporta como *O Bem viver*.

O *Bem viver* como plataforma e como filosofia política e ética tem amparado também, nossas práticas pedagógicas com os mestrandos da Pós-graduação em Educação Escolar Indígena, no sentido de que “[...] é preciso compreender a diversidade de elementos a que estão condicionadas as ações humanas que propiciam o Bem Viver: o conhecimento, os códigos de conduta ética e espiritual em relação ao entorno, os valores humanos, a visão de futuro, entre outros [...]” (ACOSTA, 2016, p.71).

O Bem viver conjuga com as ideias de Freire de que a prática pedagógica não se constitui em um espaço neutro, ela é antes de tudo, resultante de um fazer político e como tal, foca em objetivos, requer movimentos dialéticos entre *o fazer e o pensar sobre o fazer* (FREIRE, 2001, p.43).

E se o projeto quer dar conta de uma prática que esteja para além da sala de aula, ele compreende o processo reflexivo dentro de uma realidade palpável, substancial, que existe de fato e que, via de regra, é ignorada. Uma realidade constituída de pessoas, que fazem parte de um projeto social, político e histórico, geralmente injusto e desumano, como os que marcaram e ainda marcam, muitas vezes e infelizmente, a escolarização das populações indígenas deste país.

Assim, o exercício de formação docente experienciado por mim e por meus alunos do mestrado profissional indígena, tem alargado o meu sentir e o meu pensar para poder, conforme Arias (2010), sentipensar<sup>2</sup> em outras nuances e alcançar no diálogo intercultural e bilingue, uma percepção mais crítica e ética frente ao exercício da formação de seres que vivem em cenários outros, marcados pela reexistência de corpos, seres e saberes.

## Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Elefante, 2016.

ARIAS, P. G. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). In: **Calle14: revista de investigación en el campo del arte**. 4 (Julio-Diciembre), 2010.

2 Sentipensar – neologismo criado por Moraes e Torre (2004), que aponta para a interconexão entre o sentimento e a emoção e o pensamento e a razão, numa visão holística do mundo.



BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 03 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC/ LEI NO 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 5ª ED Brasília, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb5ed.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2016.

CLAUDINO, Z. K. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição**. Educação indígena kaingang. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. 118f.

FORNET-BETANCOURT, Raúl, “La filosofía intercultural”, en: DUSSEL, Enrique Eduardo MENDIETA-Carmen BOHÓRQUEZ (eds.), El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000). **Historia, corrientes, temas, filósofos**, CREA/Siglo XXI, México 2009, 639-646.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

IÑO DAZA, W. G. Epistemología pluralista, investigación y descolonización Aproximaciones al paradigma indígena. **ReviISE**. Vol. 9, n.9. Año 2017, p.p.111-125. Disponível em: [www.revise.unsj.edu.ar](http://www.revise.unsj.edu.ar). Acesso em: 15/03/2019.

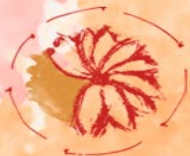
KRENAK, Krenak: a potência do sujeito coletivo – Parte I. **Revista Periferias**. 02/06/2018. Disponível em: [https:// racismoambiental.net.br /2018/06/02/ ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i](https://racismoambiental.net.br/2018/06/02/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i). Acesso em 07/10/2019.

MUNDURUKU, D. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n.1, p. 21-29, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. (Originalmente publicado em 19.4.2010, no blog Daniel Munduruku. Retirado do site: <https://www.revistaprosaversoarte.com/milenar-arte-de.../>

MIGNOLO, W.D. **Histórias locais / Projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.



Piñacué Achicue, J. C. Pensamiento indígena, tensiones y academia. Universidad del Cauca, Colombia. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.20:161-192, enero-junio 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co>. Acesso em: 12/09/2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa –Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/>>. Acesso em: 12/09/2017.



**UNIVATES**

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09